

V Colóquio Internacional da Afirese e XI Colóquio
Nacional da Afirese Secção Brasileira

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES: OS DESAFIOS DA ATUALIDADE

JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE
WIRLA RISANY LIMA CARVALHO
JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE
MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO
(Orgs)



AFIRSE – SECÇÃO BRASILEIRA
ASSOCIAÇÃO FRANCOFONE INTERNACIONAL DE PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO
V COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE
XI COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE/SECÇÃO BRASILEIRA-2022
PESQUISA EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES: OS DESAFIOS DA ATUALIDADE

ANAIS - V Colóquio Internacional da Afirse e
XI Colóquio Nacional da Afirse Secção
Brasileira

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO E
PRÁTICAS DOCENTES: OS DESAFIOS
DA ATUALIDADE**

Organizadores

JUCILEY SILVA
EVANGELISTA
FREIRE (UFT)

WIRLA RISANY
LIMA
CARVALHO
(UFPI)

JOSÉ CARLOS DA
SILVEIRA FREIRE
(UFT)

MARIA
NORANEIDE
RODRIGUES DO
NASCIMENTO
(UFPI)

V Colóquio Internacional da Afirse e XI Colóquio Nacional da Afirse Secção Brasileira

PALMAS – TO
2023

{ 1 }



**JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE
WIRLA RISANY LIMA CARVALHO
JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE
MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO
(Organizadores)**

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES: OS DESAFIOS DA ATUALIDADE

**Anais do V Colóquio Internacional e XI Colóquio Nacional da
Secção Brasileira da Afirse**

PALMAS – TO

2023

{ 2 }



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

EXPEDIENTE

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Reitor: Luiz Eduardo Bovolato
Vice-Reitor: Marcelo Leinecker
Chefe de Gabinete: Emerson Denicoli
Pró-Reitor de Graduação: Eduardo Cezari
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Raphael Sanzio
Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários: Maria Santana F. S Milhomem
Diretor do Campus de Palmas: Moisés de Sousa Arantes Neto

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire
(Coordenação geral do evento)
Profa. Dra. Ana Teresa Silva Sousa
Profa. Dra. Antonina Mendes Feitosa Soares
Profa. Dra. Hilda Maria Martins Bandeira
Profa. Dra. Lucia de Araújo Ramos Martins
Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira
Profa. Dra. Priscila do Vale Silva
Prof. Dr. Wellington de Oliveira
Profa. Dra. Wirla Risany Lima Carvalho
Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas

Presidente da AFIRSE Internacional

Profa. Dra. Vèronique Attias Delattre

Vice-Presidente da AFIRSE Internacional

Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas

Presidente da AFIRSE/Secção Brasileira

Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Vice-Presidente da AFIRSE/Secção Brasileira

Profa. Dra. Kilza Fernanda Moreira de Viveiro

Comitê Científico Internacional

Profa. Dra. Vèronique Attias Delattre
Prof. Dr. Louis Marmoz
Prof. Dr. Antonio Huertan
Profa. Dra. Catherine Malherbe
Prof. Dr. George Nahas
Profa. Dra. Lise Bissete
Prof. Dr. Florentin Azia
Prof. Dr. Pierre Founkoua
Prof. Dr. Fernando Sabiron
Prof. Dr. João Pinhal
Prof. Dr. Georges Stamelos
Prof. Dr. Mathias Starzeglas
Profa. Dra. Sylvie Didou
Profa. Dra. Ana Pereyra
Profa. Dra. Jesus Maria Sousa
Profa. Dra. Andrea Mariuzzo
Profa. Dra. Tereza Estrela

Comitê Científico Nacional

Profa. Dra. Ana Teresa Silva Sousa
Profa. Dra. Rosa Maria da Silva Bispo
Profa. Dra. Flávia Dias de Sousa
Prof. Dr. Liceu Luís de Carvalho
Profa. Dra. Marcia Maria Dias de Carvalho
Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes
Profa. Dra. Mirtes Gonçalves Honório
Profa. Dra. Marlúcia Barros Lopes Cabral
Profa. Dra. Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento
Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Profa. Dra. Fabrícia da Silva Machado
Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
Profa. Dra. Lucia de Fatima Cunha
Profa. Dra. Maria Da Paz Siqueira de Oliveira
Profa. Dra. Juciley Silva Evangeosita Freire
Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas
Prof. Dr. José Wilson Rodrigues de Melo
Profa. Dra. Wirla Risany Lima Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins

C719a Colóquio Internacional da Afirse (5. : 2022 : Palmas, TO).

Anais do V Colóquio Internacional da Afirse e XI Colóquio Nacional da Afirse Secção Brasileira. Palmas, TO: UFT; AFIRSE; NEPED, 2023.

564 p.

Caderno de programação e resumos expandidos.

Tema: Pesquisa em educação e práticas docentes: os desafios da atualidade.

Comissão Organizadora: Juciley Silva Evangelista Freire; et al.

17 a 20 de agosto de 2022.

ISBN: 978-65-87246-43-7 (E-book).

1. Pesquisa educacional. 2. Prática docente – COVID-19. 3. Pesquisa em educação. 4. Pesquisa científica - Socialização. I. Freire, Juciley Silva Evangelista. II. Carvalho, Wirla Risany Lima. III. Freire, José Carlos da Silveira. IV. Nascimento, Maria Noraneide Rodrigues do. V. UFT. VI. AFIRSE. VII. NEPED. VIII. Título.

CDD 370.78

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	15
PROGRAMAÇÃO GERAL DO EVENTO	18
RESUMOS EXPANDIDOS - ATELIÊS	29
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPI: QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE PARTICIPAM DESSE PROCESSO?	30
HONÓRIO, Mirtes Gonçalves – UFPI LOPES, Maria do Socorro Leal – UFPI SILVA, Francisca de Lourdes dos Santos Leal – UFPI	
30 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFNT CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS E OS PROCESSOS FORMATIVOS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
Sharlene da Silva Alencar– UFNT Joedson Brito dos Santos - UFCG	
O CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO O GUARDIÃO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO NORTE DO TOCANTINS	40
Maria Anita Pereira Pires Fernandes Francisca Rodrigues Lopes	
O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS E A EDUCAÇÃO NA REGIÃO TOCANTINA: IMAGENS, MEMÓRIAS E PROPOSITURAS	46
Francisca Rodrigues Lopes - UFNT Joedson Brito dos Santos - UFCG Lisiane Costa Claro - UFNT	
O CURSO DE PEDAGOGIA E O CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS: HISTÓRIA E MEMÓRIA POR MEIO DE DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS	52
Lisiane Costa Claro - UFNT Maria Karoline Batista da Silva – UFNT	
A MEMÓRIA DO LUGAR EM IMAGENS QUE CONTAM HISTÓRIAS E EDUCAM	57
Francisca Rodrigues Lopes - UFNT Regivânia Macedo dos Santos - UFNT	
MEMÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS DE MESTRES-ESCOLAS NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE (1940-1970)	62
Sandra de Moura Sousa – UFPI-CSHNB Paloma Vanessa do Nascimento Silva – UFPI-CSHNB Ysmélia de Lima Verçosa – UFPI-CSHNB	
EVASÃO ACADÊMICA DE ALUNOS MÃES/PAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: BUSCANDO SOLUÇÕES	68
Diva Maria Pita Mendonça– UFPI Ana Teresa Silva Sousa– UFPI	
A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENTRO EDUCACIONAL DE ENSINO FUNDAMENTAL POTI CAVALCANTI, SÃO GONÇALO DO AMARANTE – RN	74
Rosa Maria da Silva Gomes Bispo – SME/SGA/RN	

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PERCEPÇÕES A PARTIR DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS SOBRE O TRABALHO COM AS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	79
Isnary Aparecida Araujo da Silva – UNASP Betania S. J. Lopes – UNASP	
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	85
Glauciana M ^a Monteiro Chuary Valadares - SEMED Maria Suneide da Silva Colares - SEMED	
PERCURSO FORMATIVO NA PANDEMIA/ PÓS-PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	90
Maria Suneide da Silva Colares - SEMED Glauciana Maria Monteiro Chuary Valadares - SEMED	
UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES NEUROPEDAGÓGICAS COM ÁREAS DE FIGURAS PLANAS PARA ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UMA PROPOSTA COM MATEMÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL	96
Jader Tavares de Spindola Medeiros – PPGECM/UFPE/CAA	
LITERATURA VISUAL: APRENDENDO LIBRAS	101
Francyscleide Bezerra Silva – UFPE/CAA Tânia Maria Goretti Donato Bazante – UFPE/CAA	
PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL	107
Glendha Karoliny Araújo da Silva – UFPI Ronaldo Matos Albano – UFPI	
O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA	113
Ivan Lopes Leal – UFNT Lisiane Costa Claro – UFNT	
NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: DIÁLOGO ABREVIADO	118
Thaís Magalhães Santos Lopes – UFPI Hilda Maria Martins Bandeira – UFPI	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFT E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	123
Anne Karoliny Fernandes Alves – UFT Rosemeri Birck – UFT	
FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ DO TRABALHO	129
Luciana Silva Dias – UFPB Mailson Sousa de Lima – UFPI Maria das Dôres de Sousa – UFPI	
PESQUISAS DAS PRÁTICAS DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR: UM OLHAR AOS DESAFIOS DA ATUALIDADE	135
Alice Alves Machado – UFPI Maysa Figueredo Rocha – UFPI Pedro Victor Góis Maciel – UFPI	

PROFESSOR PESQUISADOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	140
Pedro Victor Góis Maciel – UFPI Maysa Figueredo Rocha – UFPI Alice Alves Machado – UFPI	
PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA	145
Fernanda Marcon Moura – MPE/UNITAU Luciana de Oliveira Rocha Magalhães – MPE/UNITAU Virgínia Mara Próspero da Cunha – MPE/UNITAU	
SABERES TEÓRICO-PRÁTICOS DA DOCÊNCIA CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI	150
Ana Livia Sousa Barros – UFPI Hilda Mara Lopes Araújo – UFPI	
O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS NO 1º ANO DA ESCOLA M. E. I. E. F 03 DE DEZEMBRO	156
Geane Rocha Gomes Lima – EMEIEF 03 DE DEZEMBRO/PVH-RO	
O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS REVELA A PRÁTICA DOCENTE?	161
Ana Beatriz de Souza Andrade – UFPI Maria do Socorro Leal Lopes – UFPI	
CURRÍCULO E DISCIPLINA NA PRÉ-ESCOLA: A BNCC NO FOCO DAS DISCUSSÕES	166
Dryelle Patricia Silva e Silva	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL	172
Kethlen Leite de Moura – UFT Camila Maria Bortot Belon – UFPR	
PROPOSTA PEDAGÓGICA-CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO	178
Mávia Matias Costa – UFT Juciley Silva Evangelista Freire – UFT	
CRECHES NO AMAZONAS: INFÂNCIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 1979-1999	184
Kelly Rocha de Matos Vasconcelos – UFAM Pérsida da Silva Ribeiro Miki – UFAM Moysés Kuhlmann Jr. – USP	
EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	190
Letícia Apoliana Ferreira Barbosa – UFT Juciley Evangelista Freire – UFT Layanna Giordana Bernardo Lima – UFT	
OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE PALMAS TOCANTINS	195
Daniel Barbosa dos Santos - UFT Juciley Silva Evangelista Freire - UFT	

UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ALTERAÇÃO FEITA NA LDB NO GOVERNO DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF NO ANO DE 2013	201
Vanessa Souza de Miranda – UFRN Marliane Porfírio da Silva – UFRN Kilza Fernanda Moreira de Viveiros – UFRN	
O ADOECIMENTO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS QUE ABORDAM O TEMA	207
Carlos de Lima Furtado – UFT	
PREVALÊNCIA DE TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS EM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	212
Anne Caroline do Nascimento Silva – UPE	
OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ATIVIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	217
Naiandra Nery de Sousa – UFPI Thaís Laina Pereira Lima – UFPI Denise Viana e Sousa – UFPI	
PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS: NARRATIVAS DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA	222
Tiago Pereira Gomes – UFPI	
O DIÁRIO DE BORDO COMO UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DOCENTE NO PIBID EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS	228
Eridan Pires Conde Rocha - IFSP Érica Pires Conde - UFPI Roberta Shirleyjany de Araújo - UFPI	
EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: DESAFIOS PEDAGÓGICOS	233
Bruna Emelly Costa Cordeiro – UFPI Talita de Sousa Rodrigues – UFPI	
O TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: (RE)ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	239
Liamara Mendes de Sousa – UFPI Tiago Pereira Gomes – UFPI	
ENSINO DE CIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA: DA OFERTA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS À TRANSIÇÃO PARA O ENSINO HÍBRIDO	244
Regina Lucia Fernandes de Albuquerque – UFMG	
O IMPACTO DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O LUTO INFANTIL NA ESCOLA	250
Brenna Lígia da Rocha Moura – UFPI Jayne Moura Santos – UFPI Jeriane da Silva Rabelo – UFPI	
AFETIVIDADE NO RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	255
Jayne Moura Santos – UFPI Brenna Lígia da Rocha Moura – UFPI Jeriane da Silva Rabelo – UFPI	

ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMPO MAIOR-PI João Paulo Pereira do Nascimento – UESPI	261
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL Rafaela Santos Pereira – UFPI Iris Maria de Sousa Santos – UFPI Jeriane Da Silva Rabelo	267
ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFPI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES Maria do Socorro Leal Lopes – UFPI Mirtes Gonçalves Honório – UFPI Francisca de Lourdes Santos Leal e Silva – UFPI	272
NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE: COLABORAR OU COOPERAR? Sarah Celeste Rodrigues de Sousa Val – UFPI Hilda Maria Martins Bandeira – UFPI	278
HÁBITOS ALIMENTARES: FAMÍLIAS DE COMUNIDADES CARENTES CADASTRADAS NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA Maria das Dôres de Sousa – UFPI Rafael Ferreira Lima – UFPI	284
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO DA AVENIDA TOCANTINS VIA ESPAÇO COMERCIAL E ACESSIBILIDADE, UM DIREITO PARA TODOS José Francisco Rocha Simão – SEMED	290
OS SABERES DOS ANCIÃOS INDÍGENAS SOBRE A LÍNGUA AKWĒ-XERENTE E A LÍNGUA PORTUGUESA Armando Sõpre Xerente – UFT Marlon Santos de Oliveira Brito – UFT Eduardo Aoki Ribeiro Sera – UFT	293
PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERGERACIONAIS QUE ACONTECEM EM ALDEIAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA LEGAL Marlon Santos de Oliveira Brito – UFT Armando Sõpre Xerente – UFT Fernando Afonso Nunes Filhos – UFT	298
AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS ENTRE CRIANÇAS E VELHOS DURANTE A CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS Nubia Pereira Brito Oliveira – UFT Neila Barbosa Osório - UFT Marlon Santos de Oliveira Brito – UFT	303
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: RELAÇÕES ENTRE CONTAR E ENCANTAR Alice Alves Machado – UFPI Geisa Cavalcante Castelo Branco – UFPI Talita de Sousa Rodrigues – UFPI	308
ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE CULTURA E SUAS CONEXÕES COM A INDUMENTÁRIA Suene Martins Bandeira – UFPE	313

A EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA: “MINHA MENTE, MEU CORPO EVOLUI JUNTOS NESSA JORNADA...”	318
Claudia Solange Alves Santana – UFPI	
ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO MORAL DA CRIANÇA	323
Annye da Silva de Oliveira – UFPI	
Hilda Maria Martins Bandeira – UFPI	
RELAÇÕES EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: COMO ALUNOS ORIUNDOS DAS CLASSES POPULARES VEEM A EDUCAÇÃO	328
Talita de Sousa Rodrigues – UFPI	
Maria Lemos da Costa	
O NEOFACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR: uma análise das reverberações do neofascismo de extrema direita na perspectiva de Antônio Gramsci	334
Antonia Márcia da Silva Magalhães – UFPI	
Maria Escolástica de Moura Santos– UFPI	
Pedro Pereira dos Santos – UFPI	
A COLONIALIDADE DO PODER E SUAS INTERSUBJETIVIDADES NO CAMPO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	340
Maria de Jesus Rodrigues Duarte – UFPI	
“APESAR DE VOCÊ...AMANHÃ HÁ DE SER OUTRO DIA”: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	347
Natália Galanti Raymundo – UEM	
Kethlen Leite de Moura – UFT	
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA PARA DISCENTES DE PICOS	353
Norma Patrícia Lopes Soares – UFPI	
Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento – UFPI	
O ENSINO PARTICULAR NO PIAUÍ: 1770-1860	359
Maria Alveni Barros Vieira – UFPI	
Paloma Vanessa do Nascimento Silva - UFPI	
Ysmélia de Lima Verçosa - UFPI	
EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	365
Camila Maria Bortot – UFPR	
Kethlen Leite de Moura – UFT	
OS DIREITOS À EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA NO DECRETO 5.626/2005 E SUA GARANTIA NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDA DA SILVA VIRGOLINO, NOS ANOS DE 2019 e 2020	371
Nelcicleide Viana Dias Caridade - UFT	
Denise de Barros Capuzzo - UFT	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES, NO REGIME DE COLABORAÇÃO, PARA O ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DO RIO NEGRO - TO	377
Alexandre Oliveira da Silva – UFT	
Anne Karoliny Fernandes Alves – UFT	
Pedro Paulo Pereira Reis – UFT	
FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS: MEMÓRIA HISTÓRICA REGIONAL E LOCAL NOS ANOS FINAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MANAUS (1991-2009)	383
Diego Pires de Souza – UFAM	
Pérsida da Silva Ribeiro Miki – UFAM	

A HISTÓRIA NO LIVRO COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL EM SALA DE AULA	389
Glória Maria Santos Melão – UFPI Sammia Thaynnara Santos Da Cunha – UFPI Armennia Vitória Araújo Santos – UFPI	
UMA ANÁLISE METATEÓRICA DE ARTIGOS SOBRE A LEITURA NA BNCC – ENSINO MÉDIO	394
Érica Pires Conde – UFPI Eridan Pires Conde Rocha – IFSP Roberta Shirleyjany de Araújo – UFPI	
PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM DIÁLOGO AS DIFICULDADES DE ESCRITA E A AÇÃO PEDAGÓGICA	400
Francisca de Lourdes dos Santos Leal Silva – UFPI Mirtes Gonçalves Honório – UFPI	
LER PARA ALÉM DO ENTRETER: UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS EM SALA DE AULA	406
Roberta Shirleyjany de Araújo – UFPI Érica Pires Conde - UFPI Eridan Pires Conde Rocha – IFSP	
O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DOS CICLOS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - PET DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	411
Aislla Maria de Almeida Gomes – UFPI Hilda Mara Lopes Araujo – UFPI Julie Ane de Araújo Lemos – UFPI	
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL NA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE EGRESSOS DO PET/PEDAGOGIA-UFPI	415
Hilda Mara Lopes Araújo – UFPI Julie Ane de Araújo Lemos – UFPI Aislla Maria Almeida Gomes	
EGRESSOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL-PET/PEDAGOGIA-UFPI E SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	420
Gabriel de Oliveira Lima – UFPI Francisca Marília Silva Mendes – UFPI Letícia Danielle Assunção Moraes – UFPI	
DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY	426
Maria Beatriz Silva - UFPI Ronaldo Matos Albano - UFPI	
A PRÁTICA DA BRINCADEIRA COMO APRENDIZAGEM SOCIOCULTURAL	432
Paloma Vanessa do Nascimento Silva – UFPI Maria Alveni Barros Vieira – UFPI Sandra de Moura Sousa – UFPI	
SER CRIANÇA NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE: SOCIALIZAÇÕES EDUCATIVAS NOS ANOS DE 1930 - 1950	438
Ysmélia de Lima Verçosa – UFPI Maria Alveni Barros Vieira – UFPI Sandra de Moura Sousa – UFPI	

AS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS	444
Aline Jordania dos Santos Almeida – UFPI	
Antonina Mendes Feitosa Soares – UFPI	
ANÁLISE FATORIAL MULTIVARIADA APLICADA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO TOCANTINS	450
Simone Mágná Menezes Carneiro Lopes – UFT	
José Carlos da Silveira Freire – UFT	
O CONSELHO ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PERCEPÇÃO DA GESTORA DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL EM CANAÃ DOS CARAJÁS-PA	456
Valder Almeida Nogueira – UFT	
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS DE Mestrado QUE UTILIZAM A PESQUISA-AÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS	462
Joana Soares de Lima Neta – UFPI	
Antonina Mendes Feitosa Soares – UFPI	
A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO INSTRUMENTO DE PREVENÇÃO DO HPV EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI -PIAUÍ	468
Manuela Fernandes da Silva Pereira Conceição – UFPI	
Hilda Maria Martins Bandeira – UFPI	
ENTRE OS OLHARES NOS PRINCÍPIOS DE COLABORAÇÃO, CAMINHOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	474
Rodrigo Brasil Castro – UFAM	
Ademar Vieira dos Santos – UFAM	
Gerson Ribeiro Bacury – UFAM	
CONHECIMENTOS E SABERES MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	481
Luciene Costa Santos – UFNT	
JOGO DIGITAL PARA APRENDIZADO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	486
Arnaldo Coelho Teixeira Junior – IFTO	
José Carlos da Silveira Freire – UFT	
A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS A PARTIR DA BNCC: CAMINHOS TRILHADOS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ELABORAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA	491
Alexandre Oliveira da Silva – UFT	
Anne Karoliny Fernandes Alves – UFT	
Pedro Paulo Pereira Reis – UFT	
CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL SOBRE O SISTEMA DE NUMERAÇÃO NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	497
Isnara Michele da Silva Santos de Carvalho – GEHFOP/UESPI	
Valdirene Gomes de Sousa – GEHFOP/UESPI	
AS AÇÕES PLANEJADAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	503
Ana Paula da Silva Farias – UFRPE	
Jomária Mata de Lima Alloufa – UFRN	

PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO CRÍTICA E REELABORAÇÃO DAS PRÁTICAS EM CIÊNCIAS NATURAIS E PEDAGOGIA	509
Iracema Fernandes da Silva e Silva - UFPI Antonina Mendes Feitosa Soares - UFPI	
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO, MUDANÇAS NA LDB E SEUS DESMEMBRAMENTOS	514
Francisca Liliâne da Cunha – UFRN/ RN Rosângela Maria Araújo da Silva – UFRN/ RN Kilza Fernanda Moreira de Viveiros – UFRN/ RN	
RESUMOS EXPANDIDOS – SIMPÓSIOS	520
PERCEÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO MEDIADA NA AVALIAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	521
Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento – UFPI Norma Patrícia Lopes Soares – UFPI	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	526
Sara Costa Pereira – UESPI Valdirene Gomes de Sousa – UESPI	
A ESCOLA COMO AGENTE MOTIVADOR DA PERMANÊNCIA DE EDUCANDOS/AS NA EJA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	532
Deyvis dos Santos Costa de Castro – UFPI	
EPISTEME E MÉTODO: UM OLHAR SOBRE O ATO DE CONHECER	538
Lúcia de Fátima da Cunha – UNIFACEX Maria Salonilde Ferreira - AFIRSE Seção Brasileira	
O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	544
Ana Teresa Silva Sousa – UFPI	
PESQUISA E FORMAÇÃO: HÁ UM CAMINHO POSSÍVEL?	552
Maria da Paz Siqueira de Oliveira – AFIRSE/DOAPRE Lúcia de Fátima da Cunha - AFIRSE/DOAPRE/UNIFACEX	

APRESENTAÇÃO

Esta publicação apresenta a programação e os resumos expandidos submetidos, avaliados e aprovados pelo Comitê Científico do evento integrado V COLÓQUIO INTERNACIONAL e XI COLÓQUIO NACIONAL SECÇÃO BRASILEIRA DA AFIRSE, ocorrido no período de 17 a 20 de agosto de 2022, em Palmas/Tocantins, na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas.

A **Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação AFIRSE – Seção Brasileira**, e a **Universidade Federal de Tocantins/Programa Pós-graduação Profissional em Educação**, ao assumirem o compromisso de realizarem o V Colóquio Internacional e o XI COLÓQUIO NACIONAL SECÇÃO BRASILEIRA DA AFIRSE, ambos articulados ao tema **Pesquisa em Educação e Práticas Docentes: os desafios da atualidade**, ofereceram aos pesquisadores e aos educadores do mundo francófono e alhures, um espaço de socialização da produção científica nessa área da atividade humana.

O evento ocorreu no período de **17 a 20 de agosto de 2022** com intuito de propiciar um espaço de análise das questões relativas à interface pesquisa e prática, considerando a ciência como lócus de discussões sobre as possibilidades de produção e comunicação de conhecimentos científicos sobre a realidade contemporânea. Foram consideradas as rupturas, continuidades, conflitos e contradições do momento atual vivido pela sociedade, especialmente a educação. Os pesquisadores, participantes do Colóquio não são indiferentes às condições de produção de saberes e práticas, por essa razão tornou-se necessária a realização de discussões, diálogos e comunicações sobre as pesquisas produzidas com a temática focalizada neste evento.

Neste Colóquio, portanto, os pesquisadores em educação problematizaram o lugar e a relevância do conhecimento científico para a superação dos problemas da área educacional; os objetivos e metas para superar os desafios com os quais nos defrontamos no cotidiano das instituições de ensino e pesquisa, além da contribuição dos grupos de pesquisa para a melhoria da prática educativa e docente.

Os trabalhos acadêmicos apresentados orientam a socialização de pesquisas e intercâmbio entre os pesquisadores, na perspectiva de ampliar a discussão enquanto

princípio educativo e de transformação das práticas docentes no contexto da Pandemia da COVID-19, isolamento social e retorno das atividades presenciais. Acrescentam-se as preocupações dos Colóquios com os problemas da política, da gestão educacional e do futuro da educação do país e no mundo.

Com a intencionalidade explicitada, o V Colóquio Internacional da Afirse e o XI Colóquio Nacional da Afirse/Secção Brasileira foram organizados a partir de atividades contemplando os formatos de Conferências, Mesas Redondas, Simpósios, Ateliês, Painéis e Reuniões.

Sobre as conferências principais do evento, a conferência de abertura teve o mesmo tema do evento e foi proferida pela Professora Dra. Veronique Attias Delattre, da UNI Gustave Eiffel, da França, com mediação do Professor Dr. José Wilson Rodrigues de Melo - UFT/TO. Esta conferência pode ser revista no canal oficial da Afirse Brasil no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=orGkizmv9_c&t=142s. Já a conferência de encerramento teve o tema: “Pesquisa em Educação: condições, perspectivas e progresso”, proferida pelo Professor Dr. Louis Marmoz e também mediada pelo Professor Dr. José Wilson Rodrigues de Melo-UFT/TO. Esta última pode ser revista pelo Youtube da Afirse Brasil Oficial, através do link <https://www.youtube.com/watch?v=s-zW4u0fb1Q>.

As atividades do Colóquio da Afirse 2022 Secção Brasil propiciaram o debate qualificado de estudos e pesquisas, em andamento ou concluídas, no âmbito dos grupos de pesquisa em educação do Brasil e de outros países. Estes anais contemplam os resumos expandidos apresentados para a modalidade dos Ateliês e dos Simpósios.

Os eixos temáticos dos Ateliês foram: 1. Prática e Formação profissional; 2. Educação e Tecnologia da Informação e da Comunicação; 3. Educação Superior; 4. Política, Gestão e Currículo; 5. Educação Básica; 6. Cultura e Diversidade; 7. Educação Inclusiva; 8. Educação Intergeracional; 9. Educação e Direitos Humanos; 10. Educação Científica e Meio Ambiente.

Em relação aos simpósios do evento, foram contempladas as seguintes temáticas: S1 - Percepção do estágio supervisionado mediada na avaliação teoria e prática da formação inicial docente (Proposta de MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO; NORMA PATRÍCYA LOPES SOARES); S2 - Formação inicial de professores e a organização do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental (Proposta de SARA

COSTA PEREIRA; VALDIRENE GOMES DE SOUSA); S3 - A escola como agente motivador da permanência de educandos/ as na eja: relatos de experiências (Proposta de DEYVIS DOS SANTOS COSTA DE CASTRO); S4 - Episteme e método: um olhar sobre o ato de conhecer (Proposta de LUCIA DE FATIMA DA CUNHA; MARIA SALONILDE FERREIRA); S5 - O método Materialista Histórico Dialético: paradigma para a pesquisa em educação? (Proposta de ANA TERESA SILVA SOUSA; MARIA DA PAZ SIQUEIRA DE OLIVEIRA; LUCIA DE FATIMA DA CUNHA); S6 - Materialismo histórico-dialético e Psicologia histórico-cultural: concepção, método e práxis revolucionária na pesquisa em educação (Proposta de RENATO OLIVEIRA DA SILVA; JULIANA FRAZÃO SOARES).

Os organizadores destes Anais esclarecem que o teor, análises de dados e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Tenham uma boa leitura!

Os Organizadores

PROGRAMAÇÃO GERAL DO EVENTO

17 / AGOSTO / 2022 (QUARTA)

TARDE - Horário: 14h00 às 17h00 - SOLENIDADE DE ABERTURA E CONFERÊNCIA INICIAL

Tema: PESQUISA EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES: DESAFIOS DA ATUALIDADE

Conferencista: Profa. Dra Veronique Attias Delattre - UNI Gustave Eiffel /França

Mediador: Prof. Dr. José Wilson Rodrigues de Melo - UFT/Brasil

Acesso pelo YouTube: AFIRSE BRASIL OFICIAL

https://www.youtube.com/watch?v=orGkizmv9_c&ab_channel=AfirseBrasilOficial

18 / AGOSTO / 2022 (QUINTA)

TURNO / HORÁRIO	SALA REMOTA	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS E RESPECTIVOS AUTORES	LINK DO GOOGLE MEET PARA ACESSO / COORDENAÇÃO DA SALA
ATELIÊS - MANHÃ			
Manhã 08h00 às 10h00	ATELIÊS I	<p>TRABALHO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPI: QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE PARTICIPAM DESSE PROCESSO?</p> <p>AUTOR(ES): MIRTES GONÇALVES HONÓRIO; MARIA DO SOCORRO LEAL LOPEZ; FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL E SILVA</p> <p>TRABALHO 2: 30 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFNT CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS E OS PROCESSOS FORMATIVOS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>AUTOR(ES): JOEDSON BRITO DOS SANTOS; SHARLENE DA SILVA ALENCAR</p> <p>TRABALHO 3: O CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO O GUARDIÃO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO NORTE DO TOCANTINS</p> <p>AUTOR(ES): MARIA ANITA PEREIRA PIRES FERNANDES; FRANCISCA RODRIGUES LOPES</p> <p>TRABALHO 4: O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS E A EDUCAÇÃO NA REGIÃO TOCANTINA: IMAGENS, MEMÓRIAS E PROPOSITURAS</p> <p>AUTOR(ES): FRANCISCA RODRIGUES LOPES; LISIANE COSTA CLARO; JOEDSON BRITO DOS SANTOS</p> <p>TRABALHO 5: O CURSO DE PEDAGOGIA E O CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS: HISTÓRIA E MEMÓRIA POR MEIO DE DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS</p> <p>AUTOR(ES): LISIANE COSTA CLARO; MARIA KAROLINE BATISTA DA SILVA</p> <p>TRABALHO 6: A MEMÓRIA DO LUGAR EM IMAGENS QUE CONTAM HISTÓRIAS E EDUCAM</p> <p>AUTOR(ES): REGIVÂNIA MACEDO DOS SANTOS; FRANCISCA RODRIGUES LOPES</p> <p>TRABALHO 7: MEMÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS DE MESTRES-ESCOLAS NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE (1940-1970)</p> <p>AUTOR(ES): SANDRA DE MOURA SOUSA; PALOMA VANESSA DO NASCIMENTO SILVA; YSMÉLIA DE LIMA VERÇOSA</p> <p>TRABALHO 8: EVASÃO ACADÊMICA DE ALUNOS MÃES/PAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: BUSCANDO SOLUÇÕES</p> <p>AUTOR(ES): DIVA MARIA PITA MENDONÇA; ANA TERESA SILVA SOUSA</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Francisca Rodrigues Lopes - UFNT</p> <p>MONITORA: Elizabeth Carneiro - PPPGE/UFT</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/vay-bvgr-qbv</p>

<p>Manhã 08h00 às 10h00</p>	<p>ATELIÊS II</p>	<p>TRABALHO 1: A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENTRO EDUCACIONAL DE ENSINO FUNDAMENTAL POTI CAVALCANTI AUTOR(ES): ROSA MARIA DA SILVA GOMES BISPO</p> <p>TRABALHO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PERCEPÇÕES A PARTIR DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS SOBRE O TRABALHO COM AS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AUTOR(ES): ISNARY APARECIDA ARAUJO DA SILVA; BETANIA JACOB STANGE LOPES</p> <p>TRABALHO 3: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS AUTOR(ES): GLAUCIANA MARIA MONTEIRO CHUARY VALADARES; MARIA SUENEIDE DA SILVA COLARES</p> <p>TRABALHO 4: PERCURSO FORMATIVO NA PANDEMIA/ PÓS-PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AUTOR(ES): MARIA SUENEIDE DA SILVA COLARE; GLAUCIANA MARIA MONTEIRO CHUARY VALADARES</p> <p>TRABALHO 5: A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES NEUROPEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ÁREAS DE FIGURAS PLANAS PARA ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UMA PROPOSTA COM MATEMÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL AUTOR(ES): JADER TAVARES DE SPINDOLA MEDEIROS</p> <p>TRABALHO 6: LITERATURA VISUAL: APRENDENDO LIBRAS AUTOR(ES): FRANCYSCLEYDE BEZERRA SILVA; TÂNIA MARIA GORETTI DONATO BAZANTE</p> <p>TRABALHO 7: PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL AUTOR(ES): GLENDDA KAROLINY ARAÚJO DA SILVA; RONALDO MATOS ALBANO</p> <p>TRABALHO 8: O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA AUTOR(ES): IVAN LOPES LEAL; LISIANE COSTA CLARO</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins - UFRN</p> <p>MONITORA: Leticia Apoliana Barbosa – PPPGE/UFT</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/jbc-fcoa-mqr</p>
<p>Manhã 08h00 às 10h00</p>	<p>ATELIÊS III</p>	<p>TRABALHO 1: NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: DIÁLOGO ABREVIADO AUTOR(ES): THAIS MAGALHÃES SANTOS LOPES; HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA</p> <p>TRABALHO 2: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFT E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA AUTOR(ES): ANNE KAROLINY FERNANDES ALVES; ROSEMERI BIRCK</p> <p>TRABALHO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ DO TRABALHO AUTOR(ES): LUCIANA SILVA DIAS; MAILSON SOUSA DE LIMA; MARIA DAS DÔRES DE SOUSA</p> <p>TRABALHO 4: PESQUISAS DAS PRÁTICAS DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR: UM OLHAR AOS DESAFIOS DA ATUALIDADE AUTOR(ES): ALICE ALVES MACHADO; MAYSÁ FIGUEREDO ROCHA; PEDRO VICTOR GÓIS MACIEL</p> <p>TRABALHO 5: PROFESSOR PESQUISADOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA AUTOR(ES): PEDRO VICTOR GÓIS MACIEL; MAYSÁ FIGUEREDO ROCHA; ALICE ALVES MACHADO</p> <p>TRABALHO 6: PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA AUTOR(ES): FERNANDA MARCON MOURA; LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES; VIRGINIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA</p>	<p>COORDENADOR: Prof. Dr. José Wilson R. Mello - UFT</p> <p>MONITOR: Daniel Barbosa - PPPGE/UFT</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/qbn-cwzd-uxh</p>

		<p>TRABALHO 7: SABERES TEÓRICO-PRÁTICOS DA DOCÊNCIA CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI AUTOR(ES): ANA LÍVIA SOUSA BARROS; HILDA MARA LOPES ARAUJO</p> <p>TRABALHO 8: O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS NO 1º ANO DA ESCOLA M. E. I. E. F 03 DE DEZEMBRO AUTOR(ES): GEANE ROCHA GOMES LIMA</p>	
MESAS-REDONDAS - MANHÃ			
Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	<p>Mesa-redonda I – EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: realidade e desafios Conferencistas: Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins - UFRN/PPGE Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães - UFRN/PPGED Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins - UFPB Profa. Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante - PPGECM/UFPE Mediadora: Profa. Dra. Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva - UFRN</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva - UFRN</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/mbc-ryau-hut</p>
Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	<p>Mesa-redonda II – Pobreza, Violência e Educação Conferencistas: Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero - UCM-Madrid Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire - UFT Profa. Dra. Kilza Fernanda Moreira de Viveiros - UFRN Profa. Dra. Juciley Silva Evangelista Freire - UFT/PPPGE/NEPED Mediadora: Profa. Dra. Ana Carolina Pontes Costa - UFMS</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Ana Carolina Pontes Costa - UFMS</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/aqx-hwnw-wmb</p>
Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	<p>Mesa-redonda III – Ensino de literatura: a formação do professor do ensino fundamental Conferencistas: Profa. Dra. Elisa Dalla-Bona - UFPR Profa. Dra. Diana Maria Leite Lopes Saldanha - UERN Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos - UCS Mediadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos - UCS</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos - UCS</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/ech-wczk-gtt</p>
Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	<p>Mesa-redonda IV – O Método Dialético Mediando Práticas de Formação, de Ensino e de Aprendizagem Conferencistas: Profa. Dra. Maria da Paz Siqueira de Oliveira - AFIRSE Seção Brasileira Profa. Dra. Lúcia de Fátima da Cunha - UniFACEX Profa. Dra. Márcia Maria de Carvalho - SME/Natal/RN Profa. Ms. Rosalina da Rocha Silva - IFPI/Campus Parnaíba/PI Mediador: Profa. Dra. Lúcia de Fátima da Cunha - UniFACEX</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Lúcia de Fátima da Cunha - UniFACEX</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/sst-ngzv-nog</p>
Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	<p>Mesa-redonda V – SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar plural Conferencistas: Profa. Dra. Véronique Attias Delattre - UNI Gustave Eiffel /França Profa. Dra. Ana Pereyra - UPN/Argentina Profa. Dra. Silvie Didou - CIEA - IPN CINEVASTI/México Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas - UFAM/Brasil Mediadora: Profa. Dra. Véronique Attias Delattre - UNI Gustave Eiffel /França</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas - UFAM/Brasil</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/sbd-koxb-doj</p>
SIMPÓSIOS - TARDE			
Tarde 14h00 às 16h00	SIMPÓSIOS	<p>SIMPÓSIO 1: PERCEÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO MEDIADA NA AVALIAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE AUTOR(ES): MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO; NORMA PATRÍCYA LOPES SOARES</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Maria Saloni de Ferreira - UFRN</p>

		<p>SIMPÓSIO 2: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AUTOR(ES): SARA COSTA PEREIRA; VALDIRENE GOMES DE SOUSA</p> <p>SIMPÓSIO 3: A ESCOLA COMO AGENTE MOTIVADOR DA PERMANÊNCIA DE EDUCANDOS/ AS NA EJA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS AUTOR(ES): DEYVIS DOS SANTOS COSTA DE CASTRO</p> <p>SIMPÓSIO 4: EPISTEME E MÉTODO: UM OLHAR SOBRE O ATO DE CONHECER AUTOR(ES): LUCIA DE FATIMA DA CUNHA; MARIA SALONILDE FERREIRA</p> <p>SIMPÓSIO 5: O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO: PARADIGMA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO? AUTOR(ES): ANA TERESA SILVA SOUSA; MARIA DA PAZ SIQUEIRA DE OLIVEIRA; LUCIA DE FATIMA DA CUNHA</p> <p>SIMPÓSIO 6: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEPÇÃO, MÉTODO E PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AUTOR(ES): RENATO OLIVEIRA DA SILVA; JULIANA FRAZÃO SOARES</p>	<p>MONITOR: Valder Nogueira – PPGE/UFT</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/ync-xrdz-qtw</p>
ATELIÊS - TARDE			
Tarde 16h10 às 18h10	ATELIÊS IV	<p>TRABALHO 1: O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS REVELA A PRÁTICA DOCENTE? AUTOR(ES): ANA BEATRIZ DE SOUZA ANDRADE; MARIA DO SOCORRO LEAL LOPES</p> <p>TRABALHO 2: CURRÍCULO E DISCIPLINA NA PRÉ – ESCOLA: A BNCC NO FOCO DAS DISCUSSÕES AUTOR(ES): DRYELLE PATRICIA SILVA E SILVA</p> <p>TRABALHO 3: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL AUTOR(ES): KETHLEN LEITE DE MOURA; CAMILA MARIA BORTOT</p> <p>TRABALHO 4: PROPOSTA PEDAGÓGICA-CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO AUTOR(ES): MÁVIA MATIAS COSTA; JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE</p> <p>TRABALHO 5: CRECHES NO AMAZONAS: INFÂNCIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 1979-1999 AUTOR(ES): KELLY ROCHA DE MATOS VASCONCELOS; PERSIDA DA SILVA RIBEIRO MIKI; MOYSÉS KUHLMANN JÚNIOR</p> <p>TRABALHO 6: EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR INDÍGENA NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AUTOR(ES): LETICIA APOLIANA FERREIRA BARBOSA; JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE; LAYANNA GIORDANA BERNARDO LIMA</p> <p>TRABALHO 7: OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE PALMAS TOCANTINS. AUTOR(ES): DANIEL BARBOSA DOS SANTOS</p> <p>TRABALHO 8: UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ALTERAÇÃO FEITA NA LDB NO GOVERNO DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF NO ANO DE 2013. AUTOR(ES): VANESSA SOUZA DE MIRANDA; MARLIANE PORFIRIO DA SILVA; KILZA FERNANDA MOREIRA DE VIVEIROS</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Juciley Evangelista Freire – UFT/PPPGE/NEPED</p> <p>MONITORA: Mávia Matias Costa - PPPGE/UFT</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/fir-yjir-ppp</p>
Tarde 16h10 às 18h10	ATELIÊS V	<p>TRABALHO 1: ADOECIMENTO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS QUE ABORDAM OS TEMAS AUTOR(ES): CARLOS DE LIMA FURTADO</p> <p>TRABALHO 2: PREVALÊNCIA DE TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS EM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AUTOR(ES): ANNE CAROLINE DO NASCIMENTO SILVA</p>	<p>COORDENADOR: Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos - UFCE</p> <p>MONITOR: Lígia Bacelar - PPPGE/UFT</p>

		<p>TRABALHO 3: OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ATIVIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA AUTOR(ES): NAIANNDRÁ NERY DE SOUSA; THAÍS LAINA PEREIRA LIMA; DENISE VIANA E SOUSA</p> <p>TRABALHO 4: PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS: NARRATIVAS DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA AUTOR(ES): TIAGO PEREIRA GOMES</p> <p>TRABALHO 5: O DIÁRIO DE BORDO COMO UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DOCENTE NO PIBID EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS AUTOR(ES): ERIDAN PIRES CONDE ROCHA; ÉRICA PIRES CONDE</p> <p>TRABALHO 6: EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: DESAFIOS PEDAGÓGICOS AUTOR(ES): BRUNA EMELLY COSTA CORDEIRO; TALITA DE SOUSA RODRIGUES</p> <p>TRABALHO 7: O TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: (RE)ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA AUTOR(ES): LIAMARA MENDES DE SOUSA; TIAGO PEREIRA GOMES</p> <p>TRABALHO 8: ENSINO DE CIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA: DA OFERTA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS À TRANSIÇÃO PARA O ENSINO HÍBRIDO AUTOR(ES): REGINA LUCIA FERNANDES DE ALBUQUERQUE</p>	<p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/jcx-yhut-tax</p>
<p>Tarde 16h10 às 18h10</p>	<p>ATELIÊS VI</p>	<p>TRABALHO 1: O IMPACTO DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O LUTO INFANTIL NA ESCOLA AUTOR(ES): BRENNÁ LÍGIA DA ROCHA MOURA; JAYNE MOURA SANTOS; JERIANE DA SILVA RABELO</p> <p>TRABALHO 2: AFETIVIDADE NO RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL AUTOR(ES): JAYNE MOURA SANTOS; BRENNÁ LÍGIA DA ROCHA MOURA; JERIANE DA SILVA RABELO</p> <p>TRABALHO 3: ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMPO MAIOR-PI AUTOR(ES): JOÃO PAULO PEREIRA DO NASCIMENTO</p> <p>TRABALHO 4: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AUTOR(ES): RAFAELA SANTOS PEREIRA; IRIS MARIA DE SOUSA SANTOS; JERIANE DA SILVA RABELO</p> <p>TRABALHO 5: ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFPI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES AUTOR(ES): MARIA DO SOCORRO LEAL LOPES; MIRTES GONÇALVES HONÓRIO; FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL E SILVA</p> <p>TRABALHO 6: NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE: COLABORAR OU COOPERAR? AUTOR(ES): SARAH CELESTE RODRIGUES DE SOUSA VAL; HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA</p> <p>TRABALHO 7: HÁBITOS ALIMENTARES: FAMÍLIAS DE COMUNIDADES CARENTES CADASTRADAS NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA AUTOR(ES): MARIA DAS DÔRES DE SOUSA; RAFAEL FERREIRA LIMA</p> <p>TRABALHO 8: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO DA AVENIDA TOCANTINS VIA ESPAÇO COMERCIAL E ACESSIBILIDADE, UM DIREITO PARA TODOS AUTOR(ES): JOSÉ FRANCISCO ROCHA SIMÃO</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes - UFPI</p> <p>MONITORA: Priscila de Freitas Machado -PPPGE/UFT</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/unc-xpzn-okk</p>

19 / AGOSTO / 2022 (SEXTA)

TURNO / HORÁRIO	SALA REMOTA	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS E RESPECTIVOS AUTORES	LINK DO GOOGLE MEET PARA ACESSO / COORDENAÇÃO DA SALA
ATELIÊS - MANHÃ			
Manhã 08h00 às 10h00	ATELIÊS VII	<p>TRABALHO 1: OS SABERES DOS ANCIÃOS INDÍGENAS SOBRE A LÍNGUA AKWE-XERENTE E A LÍNGUA PORTUGUESA AUTOR(ES): ARMANDO SÓPRE XERENTE; MARLON SANTOS DE OLIVEIRA BRITO; EDUARDO AOKI RIBEIRO SERRA</p> <p>TRABALHO 2: PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERGERACIONAIS QUE ACONTECEM EM ALDEIAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA LEGAL AUTOR(ES): MARLON SANTOS DE OLIVEIRA BRITO; ARMANDO SÓPRE XERENTE; FERNANDO AFONSO NUNES FILHO</p> <p>TRABALHO 3: AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS ENTRE CRIANÇAS E VELHOS DURANTE A CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS AUTOR(ES): NUBIA PEREIRA BRITO OLIVEIRA; NEILA BARBOSA OSÓRIO; MARLON SANTOS DE OLIVEIRA BRITO</p> <p>TRABALHO 4: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: RELAÇÕES ENTRE CONTAR E ENCANTAR AUTOR(ES): ALICE ALVES MACHADO; GEISA CAVALCANTE CASTELO BRANCO; TALITA DE SOUSA RODRIGUES</p> <p>TRABALHO 5: ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE CULTURA E SUAS CONEXÕES COM A INDUMENTÁRIA AUTOR(ES): SUENE MARTINS BANDEIRA</p> <p>TRABALHO 6: A EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA: “MINHA MENTE, MEU CORPO EVOLUEM JUNTOS NESSA JORNADA...” AUTOR(ES): CLAUDIA SOLANGE ALVES SANTANA</p> <p>TRABALHO 7: ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO MORAL DA CRIANÇA AUTOR(ES): ANNYE DA SILVA DE OLIVEIRA; HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA</p> <p>TRABALHO 8: RELAÇÕES EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: COMO ALUNOS ORIUNDOS DAS CLASSES POPULARES VEEM A EDUCAÇÃO AUTOR(ES): TALITA DE SOUSA RODRIGUES; MARIA LEMOS DA COSTA</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Layanna Giordana Bernardo Lima - UFT</p> <p>MONITORA: Letícia Apoliana Barbosa - PPPGE/UFT</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/ina-jgzi-vys</p>
Manhã 08h00 às 10h00	ATELIÊS VIII	<p>TRABALHO 1: O NEOFACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS REVERBERAÇÕES DO NEOFASCISMO DE EXTREMA DIREITA NA PERSPECTIVA DE ANTÔNIO GRAMSCI AUTOR(ES): ANTONIA MÁRCIA DA SILVA MAGALHÃES</p> <p>TRABALHO 2: A COLONIALIDADE DO PODER E SUAS INTERSUBJETIVIDADES NO CAMPO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO AUTOR(ES): MARIA DE JESUS RODRIGUES DUARTE</p> <p>TRABALHO 3: “APESAR DE VOCÊ... AMANHÃ HÁ DE SER OUTRO DIA”: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA AUTOR(ES): NATALIA GALANTI RAYMUNDO; KETHLEN LEITE DE MOURA</p> <p>TRABALHO 4: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA PARA DISCENTES DE PICOS AUTOR(ES): NORMA PATRÍCYA LOPES SOARES; MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Maria Alveni Barros Vieira - UFPI</p> <p>MONITORA: Madson Souza – PPPGE/UFT</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/hxb-dgni-ytu</p>

		<p>TRABALHO 5: O ENSINO PARTICULAR NO PIAUÍ: 1770-1860 AUTOR(ES): MARIA ALVENI BARROS VIEIRA; PALOMA VANESSA DO NASCIMENTO SILVA; YSMÉLIA DE LIMA VERÇOSA</p> <p>TRABALHO 6: EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE AUTOR(ES): CAMILA MARIA BORTOT; KETHLEN LEITE DE MOURA</p> <p>TRABALHO 7: O DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA NO DECRETO 5.626/2005 E SUA GARANTIA NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDA DA SILVA VIRGOLINO, NOS ANOS DE 2019 e 2020 AUTOR(ES): NELCICLEIDE VIANA DIAS CARIDADE</p> <p>TRABALHO 8: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, NO REGIME DE COLABORAÇÃO, PARA O ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DO RIO NEGRO - TO AUTOR(ES): ALEXANDRE OLIVEIRA DA SILVA; ANNE KAROLINY FERNANDES ALVES; PEDRO PAULO PEREIRA REIS</p>	
<p>Manhã 08h00 às 10h00</p>	<p>ATELIÊS IX</p>	<p>TRABALHO 1: FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS: MEMÓRIA HISTÓRICA REGIONAL E LOCAL NOS ANOS FINAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MANAUS (1991-2009) AUTOR(ES): DIEGO PIRES DE SOUZA; PERSIDA DA SILVA RIBEIRO MIKI</p> <p>TRABALHO 2: A HISTÓRIA NO LIVRO COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL EM SALA DE AULA AUTOR(ES): GLÓRIA MARIA SANTOS MELÃO; SAMMIA THAYNNARA SANTOS DA CUNHA; ARMENNIA VITÓRIA ARAÚJO SANTOS</p> <p>TRABALHO 3: UMA ANÁLISE METATEÓRICA DE ARTIGOS SOBRE A LEITURA NA BNCC – ENSINO MÉDIO AUTOR(ES): ÉRICA PIRES CONDE; ERIDAN PIRES CONDE ROCHA; ROBERTA SHIRLEYJANY DE ARAÚJO</p> <p>TRABALHO 4: PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM DIÁLOGO AS DIFICULDADES DE ESCRITA E A AÇÃO PEDAGÓGICA AUTOR(ES): FRANCISCA DE LOURDES DOS SANTOS LEAL E SILVA; MIRTES GONÇALVES HONÓRIO</p> <p>TRABALHO 5: LER PARA ALÉM DO ENTRETER: UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS EM SALA DE AULA AUTOR(ES): ROBERTA SHIRLEYJANY DE ARAÚJO; ÉRICA PIRES CONDE; ERIDAN PIRES CONDE ROCHA</p> <p>TRABALHO 6: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DOS CICLOS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - PET DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ AUTOR(ES): AISLLA MARIA DE ALMEIDA GOMES; HILDA MARA LOPES ARAUJO; JULIE ANE DE ARAÚJO LEMOS</p> <p>TRABALHO 7: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL NA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE EGRESSOS DO PET/PEDAGOGIA-UFPI AUTOR(ES): HILDA MARA LOPES ARAUJO; JULIE ANE DE ARAÚJO LEMOS; AISLLA MARIA DE ALMEIDA GOMES</p> <p>TRABALHO 8: EGRESSOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL-PET/PEDAGOGIA-UFPI E SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS AUTOR(ES): GABRIEL DE OLIVEIRA LIMA; FRANCISCA MARÍLIA SILVA MENDES; LETICIA DANIELLE ASSUNÇÃO MORAIS</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Hilda Mara Lopes Araujo – UFPI</p> <p>MONITOR: Simone Bottega</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/mqw-mums-qmt</p>

MESAS-REDONDAS - MANHÃ			
Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	Mesa-redonda V – PESQUISA-FORMAÇÃO: pressupostos teórico-metodológicos e implicações na formação de professores. Conferencistas: Prof. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho - UFPI Prof. Dra. Maria de Narareth Fernandes Martins UFPI Prof. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães - Universidade de Taubaté/SP Mediadora: Prof. Dra. Cristiane de Sousa Moura - UFPI	COORDENADORA: Prof. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho - UFPI LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/gfs-qduo-diq
Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	Mesa-redonda VI – PESQUISA E COLABORAÇÃO: caminhos de expansão na formação docente Conferencistas: Prof. Dra. Hilda Maria Martins Bandeira - UFPI Prof. Dr. Wellington de Oliveira - FATEC - ITAQUA Prof. Dra. Maria Ozita de Araújo Albuquerque - UESPI Mediadora: Prof. Dra. Antonina Mendes Feitosa Soares - UFPI	COORDENADORA: Prof. Dra. Hilda Maria Martins Bandeira - UFPI LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/yod-dbwd-kqz
Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	Mesa-redonda VII – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectivas teóricas e metodológicas Conferencistas: Prof. Dra. Hilda Mara Lopes Araújo - UFPI Prof. Dra. Maria Lemos da Costa - UFPI Prof. Dra. Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos - SEMEC Prof. Dra. Maria Salonilde Ferreira - Afirse/Secção Brasileira Mediadora: Prof. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes – UFPI	COORDENADORA: Prof. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes - UFPI LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/dqu-iuny-usj
Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	Mesa-Redonda VIII – DIMENSÕES INTERDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA Conferencistas: Prof. Dr. André Mariuzo - Università Degli/Studi de Modena de Reggio Emilia - Itália Prof. Dra. Persida Ribeiro Miki - UFAM Prof. Dr. Wagner Paiva Araújo - UFAM Mediadora: Prof. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas - UFAM	COORDENADORA: Prof. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas - UFAM LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/ket-svfj-hdm
Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	Mesa-redonda IX – PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM ETNOMATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE Conferencistas: Prof. Dra. Elisângela Aparecida P. de Melo - PPGecim/UFNT Prof. Dr. Gerson Ribeiro Bacury - PPGE/UFAM Prof. Dr. José Torres-Duarte - Universidade Distrital Francisco José de Caldas (UDFJDC)/Bogotá-Colômbia Prof. Dra. Francilene dos Santos Cruz - Universidade do Estado do Amazonas/UEA Mediador: Prof. Dr. Gerson Ribeiro Bacury – UFAM	COORDENADOR: Prof. Dr. Gerson Ribeiro Bacury – UFAM LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/xof-rbsb-sey

Manhã 10h10 às 12h10	MESA REDONDA	<p>Mesa-redonda X – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES</p> <p>Conferencistas: Profa. Dra. Marta Maria Araújo- UFRN Prof. Dr. José Luis Hernandez- Universidad Valladolid/ES Prof. Dr. Justino Magalhães- Universidade de Lisboa</p> <p>Mediadora: Prof. Dra. Maria Alveni Barros Vieira- UFPI/Campus de Picos</p>	<p>COORDENADORA: Profa. Dra. Maria Alveni Barros Vieira - UFPI/Campus de Picos</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/rdj-xhznz-sxa</p>
ATELIÊS - TARDE			
Tarde 16h10 às 18h10	ATELIÊS X	<p>TRABALHO 1: DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY AUTOR(ES): MARIA BEATRIZ SILVA; RONALDO MATOS ALBANO</p> <p>TRABALHO 2: A PRÁTICA DA BRINCADEIRA COMO APRENDIZAGEM SOCIOCULTURAL AUTOR(ES): PALOMA VANESSA DO NASCIMENTO SILVA; SANDRA DE MOURA SOUSA; MARIA ALVENI BARROS VIEIRA</p> <p>TRABALHO 3: SER CRIANÇA NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE: SOCIALIZAÇÕES EDUCATIVAS NOS ANOS DE 1930 -1950 AUTOR(ES): YSMÉLIA DE LIMA VERÇOSA; MARIA ALVENI BARROS VIEIRA; SANDRA DE MOURA SOUSA</p> <p>TRABALHO 4: AS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS AUTOR(ES): ALINE JORDANIA DOS SANTOS ALMEIDA; ANTONINA MENDES FEITOSA SOARES</p> <p>TRABALHO 5: ANÁLISE FATORIAL MULTIVARIADA APLICADA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO TOCANTINS AUTOR(ES): SIMONE MÁGNA MENEZES CARNEIRO LOPES, JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE</p> <p>TRABALHO 6: O CONSELHO ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PERCEPÇÃO DA GESTORA DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL EM CANAÃ DOS CARAJÁS-PA AUTOR(ES): VALDER ALMEIDA NOGUEIRA</p> <p>TRABALHO 7: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS DE Mestrado QUE UTILIZAM A PESQUISA-AÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS AUTOR(ES): JOANA SOARES DE LIMA NETA; ANTONINA MENDES FEITOSA SOARES</p> <p>TRABALHO 8: A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO INSTRUMENTO DE PREVENÇÃO DO HPV EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI -PIAUI AUTOR(ES): MANUELA FERNANDES DA SILVA PEREIRA CONCEIÇÃO; HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA</p>	<p>COORDENADOR: Profa Dra Ana Teresa Silva Sousa – UFPI</p> <p>MONITORA: Simone Magna Menezes Carneiro Lopes – NEPED/UFT</p> <p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/rra-tuib-njv</p>
Tarde 16h10 às 18h10	ATELIÊS XI	<p>TRABALHO 1: ENTRE OS OLHARES NOS PRINCÍPIOS DE COLABORAÇÃO, CAMINHOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA AUTOR(ES): RODRIGO BRASIL CASTRO; GERSON RIBEIRO BACURY; ADEMAR VIEIRA DOS SANTOS</p> <p>TRABALHO 2: CONHECIMENTOS E SABERES MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA AUTOR(ES): LUCIENE COSTA SANTOS</p>	<p>COORDENADOR: Profº Dr. Gerson R. Bacury - UFAM</p> <p>MONITOR: Alexandre Oliveira da Silva – NEPED/UFT</p>

		<p>TRABALHO 3: JOGO DIGITAL PARA APRENDIZADO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL AUTOR(ES): ARNALDO COELHO TEIXEIRA JUNIOR; JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE</p> <p>TRABALHO 4: A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS A PARTIR DA BNCC: CAMINHOS TRILHADOS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ELABORAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA AUTOR(ES): PEDRO PAULO PEREIRA REIS; ALEXANDRE OLIVEIRA DA SILVA; ANNE KAROLINY FERNANDES ALVES</p> <p>TRABALHO 5: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL SOBRE O SISTEMA DE NUMERAÇÃO NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL AUTOR(ES): ISNARA MICHELE DA SILVA SANTOS DE CARVALHO; VALDIRENE GOMES DE SOUSA</p> <p>TRABALHO 6: AS AÇÕES PLANEJADAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO AUTOR(ES): ANA PAULA DA SILVA FARIAS; JOMARIA MATA DE LIMA ALLOUFA</p> <p>TRABALHO 7: EDUCAÇÃO SUPERIOR AUTOR(ES): IRACEMA FERNANDES DA SILVA E SILVA; ANTONINA MENDES FEITOSA SOARES</p> <p>TRABALHO 8: ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO, MUDANÇAS NA LDB E SEUS DESMEMBRAMENTOS AUTOR(ES): FRANCISCA LILIANE DA CUNHA; KILZA FERNANDA MOREIRA DE VIVEIROS; ROSÂNGELA MARIA ARAÚJO DA SILVA</p>	<p>LINK DE ACESSO À SALA: https://meet.google.com/nno-wrbj-rox</p>
REUNIÃO - NOITE			
<p>NOITE 18h30 às 19h30</p>	<p>REUNIÃO</p>	<p>ASSEMBLEIA GERAL DA AFIRSE - Secção Nacional REUNIÃO EXCLUSIVA PARA SÓCIOS DA AFIRSE – SECÇÃO NACIONAL</p>	<p>COORDENAÇÃO: Profª Drª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - Presidente da AFIRSE – Secção Nacional (LINK ENVIADO PARA OS E-MAILS DOS SÓCIOS)</p>

20 / AGOSTO / 2022 (SÁBADO)

MANHÃ

09h00 às 10h00	<p>LANÇAMENTO DE LIVROS Coordenador: Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire - PPPGE/NEPED/UFT</p> <p>Acesso pelo Youtube AFIRSE BRASIL</p> <p>https://www.youtube.com/live/xvw-i-MverE?feature=share</p>
10h10 às 12h10	<p>PAINEL: SÍNTESE DAS ATIVIDADES - Contribuições das comunicações e debates efetivados durante o evento.</p> <p>Coordenadora: Profa. Dra. Kilza Fernanda Moreira de Viveiro – UFRN</p> <p>Acesso pelo YouTube: AFIRSE BRASIL OFICIAL</p> <p>https://www.youtube.com/channel/UC7DRYzrkKayZ6gIAYIKJv6w</p>

TARDE

14h00 às 15h00	<p>CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO</p> <p>Tema: PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONDIÇÕES, PERSPECTIVAS E PROGRESSO</p> <p>Conferencista: Prof. Dr. Louis Marmoz - Université de Versailles Saint-Quentin/Versailles – France</p> <p>Mediador: Prof. Dr. José Wilson Rodrigues de Melo – UFT</p> <p>Acesso pelo YouTube: AFIRSE BRASIL</p> <p>https://www.youtube.com/live/s-zW4u0fb1Q?feature=share</p>
15h10 às 16h10	<p>SOLENIIDADE DE ENCERRAMENTO</p> <p>Coordenador: Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire - UFT</p> <p>Acesso pelo YouTube: AFIRSE BRASIL OFICIAL</p> <p>https://www.youtube.com/live/s-zW4u0fb1Q?feature=share</p>

RESUMOS EXPANDIDOS ATELIÊS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPI: QUEM SÃO OS ESTUDANTES QUE PARTICIPAM DESSE PROCESSO?

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves – UFPI
mirteshonorio@hotmail.com

LOPES, Maria do Socorro Leal – UFPI
mslealopes@ufpi.edu.br

SILVA, Francisca de Lourdes dos Santos Leal – UFPI
flourdes@gmail.com

RÉSUMÉ

Cette étude fait partie d'une recherche développée par le noyau de recherche et d'études de vulgarisation sur la formation des enseignants et les pratiques éducatives (NEFORPE), dont l'objectif était de définir le profil socio-économique des étudiants de ces cours sur les campus de Université fédérale de Piauí-UFPI. Afin de répondre à la question: le PPC répond-il aux objectifs fixés dans la Politique de Formation des Enseignants Ruraux – PROCAMPO en adéquation avec la réalité sociale et culturelle spécifique des populations rurales à bénéficier? Elle a été réalisée à travers une approche de recherche quantitative-qualitative, en utilisant un questionnaire en ligne avec des questions fermées et ouvertes comme instrument de collecte de données. Nous appuyons sur la législation brésilienne en matière d'éducation qui traite de la formation des enseignants pour l'éducation rurale, sur les projets pédagogiques de cours (PPC) pour la formation des enseignants de l'UFPI pour l'éducation rurale, et sur les idées de Garcia (2012), Santos Filho (2013), Gil (2008) entre autres. Les résultats montrent que la plupart des étudiants sont âgés de moins de 30 ans et ont un accès restreint aux services de base tels que: l'électricité, l'eau traitée, etc.

Mots-clés: Éducation rurale. Diplômée en Education Rurale/UFPI. Profil socio-économique des étudiants.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas, que partiu do seguinte questionamento: o perfil dos estudantes LEDoC/UFPI atende aos critérios de seleção previstos para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo com vistas à garantia de promoção de expansão da oferta da Educação Básica de qualidade nas áreas rurais, e aos objetivos previstos na Política de Formação de

Professores para o Campo – PROCAMPO, em consonância com a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas?

Trata-se de um estudo que se justifica diante do estabelecido pela legislação que subsidia a seleção das propostas de oferta de cursos de formação de educadores do campo, destinando vagas àqueles que: tenham concluído o ensino médio; não possuam formação superior e estejam na função de professores em exercício nos sistemas públicos de ensino, e, ainda, àqueles que estejam atuando nas escolas rurais e sem a devida habilitação legal para a função; que tenham experiência e/ou atuam em educação do campo e para jovens e adultos das comunidades do campo. Portanto, esta proposta de formação de professores visa atender a um público específico, no caso, pessoas que vivem e atuam no campo.

Com o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, as novas legislações propostas para o momento de abertura política: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), dentre outras, asseguram o direito à educação básica à população brasileira, contemplando duplamente as populações que vivem no campo, ao garantir o acesso e ao preconizar o respeito às especificidades do campo.

Estas conquistas nas políticas públicas são acompanhadas pelos movimentos e organizações de trabalhadores rurais do campo. Estes/as participam destas políticas fazendo proposições e apresentando exemplos, práticas de como deve ser a educação dos povos do campo. Por isso, surge nesse contexto um novo jeito de lutar e de pensar a educação para os brasileiros que trabalha no campo e vive do campo.

Diante da proposta de educação no que diz respeito as suas especificidades para as pessoas que vivem no campo, conforme estabelecidas na legislação nacional, a Universidade Federal do Piauí, lócus desta investigação, passou a ofertar curso de licenciatura em Educação do Campo em 04 (quatro) campi da instituição, sendo 01 (um) no campus sede (Teresina) e 03 (três) em campi do interior do estado do Piauí: Bom Jesus, Floriano e Picos. Com a proposta de considerar conforme Molina (2004), o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, suas identidades culturais, preocupando-se com a educação do conjunto da população trabalhadora e com a formação humana.

OBJETIVOS

A pesquisa teve como objetivo investigar o perfil sócio econômico e cultural dos estudantes dos cursos de licenciatura em educação do Campo/UFPI, matriculados nos períodos de 2016 a 2019.

METODOLOGIA

O presente estudo insere-se no campo da investigação quanti-qualitativa, do tipo exploratória, visto que, segundo Gil (2002), uma pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema [...]. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de questionário online. Seguindo o percurso metodológico, foi realizado levantamento de documentos legais que tratam da oferta de curso de licenciatura para o campo.

O questionário foi disponibilizado *online* para os estudantes regularmente matriculados no Curso LEDoC/UFPI, no período de 2016 a 2019 em cada um dos campi: Ministro Petronio Portella em Teresina, Amílcar Ferreira Sobral em Floriano, Senador Helvídio Nunes de Barros em Picos e Professora Cinobelina Elvas em Bom Jesus no período de janeiro e fevereiro de 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de caracterizar quem são os estudantes da LEDoC- UFPI, apresentamos a discussão dos dados referentes aos seguintes aspectos: gênero, idade, estado civil, etnia, religião, local de moradia, questões familiares e motivação para ingresso no curso. Na questão relacionada ao gênero, de um universo de 389 (trezentos e dez) estudantes matriculados, 73,9% (setenta e três, vírgula nove por cento) dos respondentes são do sexo feminino, 26,1% (vinte e seis, vírgula um) são do sexo masculino.

Essa caracterização não foge à regra dos dados das pesquisas na área da educação, apresentam predomínio do perfil feminino nos profissionais da educação básica no ensino fundamental, realidade que vai se modificando no ensino médio e na educação profissional superior.

Quanto à idade dos estudantes, observamos que o intervalo não corresponde ao que, em geral, são observados no perfil dos estudantes universitários que, cada vez, ingressam mais cedo no contexto acadêmico. Esse perfil também é encontrado pela pesquisa de Batista e Silva (2020, p. 44), pois informam que “Mais da metade dos discentes da LEDoC/CPCE, que participaram da pesquisa, possuem menos de 30 anos: 51% afirmaram ter entre 18 e 28 em 31 de dezembro de 2018”.

Sobre o estado civil observamos que 70% (setenta por cento), dos estudantes, são solteiros, 18,1%, (dezoito vírgula um por cento) são casados; 8,7% (oito vírgula sete por cento), com união estável; e, 3,2% (três vírgula dois por cento), dos estudantes divorciados. Essa constatação mostra, principalmente se estabelecermos uma relação com a idade e com o sexo, que os jovens estão cada vez mais postergando o casamento ou a união estável. Quanto a etnia a maioria dos estudantes, 61% (sessenta e um por cento), afirmaram ser pardos, como resultante da mistura de raças que temos no país, portanto, não possuem uma etnia definida.

No que diz respeito à religião, 16% dos respondentes afirmaram não ser adeptos de nenhuma religião, mais da metade são católicos, ou seja, (54% - cinquenta e quatro por cento), 28% (vinte e oito por cento) são evangélicos e 2% (dois por cento), adventista do Sétimo Dia. Portanto, as religiões professadas pelos participantes são de matriz judaico-cristã, realidade que acreditamos seja reflexo de nossa colonização.

O curso atende de forma majoritária 62% (sessenta e dois por cento) de estudantes residentes na zona rural. Os demais, correspondendo a 38% (trinta e oito por cento), são residentes na zona urbana dos municípios atendidos pelos campi fora de sede. Estes não se enquadram no perfil determinado pelo Projeto Pedagógico do Curso e, portanto, encontram dificuldades para realização das atividades no tempo comunidade, visto que o Curso é realizado de acordo com a Pedagogia da Alternância, compreendendo dois tempos distintos: Tempo Universidade (com aulas que acontecem no espaço da universidade) e Tempo Comunidade (com atividades planejadas a serem realizadas nas comunidades do campo de origem dos estudantes e nas escolas existentes na comunidade), sendo as atividades articuladas com o espaço rural, compreendendo questões da terra “[...] Suas lutas, suas formas de organização, seus processos educativos

e suas necessidades fazem parte da materialidade que fecunda o curso” (Molina, 2004, p. 22).

A maioria dos estudantes da LEDoC não assume, ainda, o papel social de Pai/Mãe, bem como, nas cidades e localidades onde moram, a maioria dos participantes deste grupo não usufrui de saneamento básico. Essa mesma maioria não trabalha, e os que trabalham, majoritariamente, até o momento, exercem atividades informais, razão por que não gozam do benefício da “Carteira Assinada”.

Os dados evidenciam, também, que os motivos mais visíveis dos discentes para ingresso no curso são: identificação com o curso, obtenção de curso superior, oportunidade de emprego, dentre outros.

Outro aspecto verificado que merece atenção é a visão que os estudantes têm da UFPI como instituição seletiva, de difícil acesso para os menos favorecidos. Entretanto, se manifestam satisfeitos com relação ao curso, a maioria não tem dificuldades em acompanhar/realizar as atividades propostas nas disciplinas, com exceção de uma minoria que tem dificuldades com as disciplinas de exatas/cálculos; de assimilação/concentração e compreensão; dificuldades tecnológicas, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu conhecer quem são os estudantes que participam do processo de formação de professores para educação do campo na UFPI, concluímos que atende ao que determina a legislação e apresenta indicativos para uma reflexão, por parte da UFPI, sobre quem são seus alunos, o que esperam da sua formação inicial e os desafios que enfrentam para realizar o curso, dados que podem nortear e fundamentar a construção de um currículo pautado nas necessidades locais, contribuindo para fortalecer as lutas em busca de novas conquistas pela superação da desigualdade tão presente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, O. A.; SILVA, M. do S. P. da. **O perfil socioeducacional dos discentes da licenciatura em educação do campo: impasses e desafios na luta dos camponeses pela democratização da universidade.** Goiânia-GO: Editora Phillos, 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

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

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

MOLINA, Mônica, JESUS, Sônia. (Orgs). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

30 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFNT CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS E OS PROCESSOS FORMATIVOS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sharlene da Silva Alencar– UFNT

sharlene.alencar80@gmail.com

Joedson Brito dos Santos - UFCG

joedson.santos@ufcg.edu.br

RÉSUMÉ

Le cheminement à suivre dans la vie d'un enseignant passe sans aucun doute par la formation initiale et le processus de formation basé sur la réflexion-action-réflexion sur sa pratique, en considérant à la fois les processus de planification, d'exécution et d'évaluation. Dans cette étude, nous visons à comprendre comment la formation dans le cours de pédagogie du campus de l'Université fédérale de Tocantins (UFNT) de Tocantinópolis, a subventionné l'apprentissage des processus d'évaluation dans l'éducation de la petite enfance, au cours des trois décennies de son existence. Il s'agit d'une approche descriptive à caractère qualitatif avec recherche bibliographique et analyse documentaire des CPP du parcours Pédagogie. L'étude révèle un manque d'études et la nécessité d'une plus grande présence du thème dans la formation initiale du pédagogue, par exemple, l'absence ou le peu d'attention portée à l'évaluation en IE dans les CPP analysés, surtout compte tenu du dernier CPP.

Mots-clés: Évaluation. Éducation de la petite enfance. Pédagogie. Formation de pédagogue.

INTRODUÇÃO

O estudo que agora apresentamos está vinculado ao projeto parte da pesquisa para a feitura do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre Avaliação da Educação Infantil (EI) em Tocantinópolis da proponente deste trabalho e envolve o contato, depoimento e a percepção de Pedagogos egressos do curso de Pedagogia do Campus de Tocantinópolis que atuam na Educação Infantil. Contudo, apresentamos neste estudo apenas a parte da pesquisa documental com base nos PPCs do curso de Pedagogia ao longo de seus 30 anos de existência na região tocantina.

Para realização deste estudo, além da pesquisa bibliográfica sobre o assunto, dentre os quais destacamos aqui Freire (1998), Hoffmann (2002), Nóvoa (2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil, para entender o que se compreende por avaliação na EI e como o trabalho com a avaliação deve acontecer. Fez-se necessário realizar uma pesquisa documental nos PPCs do Curso disponibilizados no Centro de Memória do Campus de Tocantinópolis.

OBJETIVOS

Compreender como a formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) campus de Tocantinópolis, subsidiou a aprendizagem sobre os processos de avaliação na educação infantil.

METODOLOGIA

Trata-se de uma abordagem descritiva de natureza qualitativa com pesquisa bibliográfica e análise documental. Utilizou-se os PPCs do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) campus de Tocantinópolis. Foram lidos os PPCs e suas respectivas ementas. Os resultados foram lidos e analisados considerando a literatura pertinente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro aspecto que podemos destacar é que na literatura e na legislação da educação a avaliação tem uma dimensão central para o processo de aprendizagem e de ensino, bem como para toda dimensão dos processos educativos e pedagógicos que não estão centrados diretamente no ensino. Ao mesmo tempo é um campo complexo e cheio de desafios.

Segundo, é que quando se refere à avaliação na EI, a complexidade e os desafios aumentam. Primeiro pelos poucos estudos e pesquisas sobre o tema, segundo pela especialidade do segmento e de suas finalidades, bem como pelas particularidades dos sujeitos/objetos do atendimento, terceiro por, tradicionalmente se aplicarem conceitos e métodos de avaliação somática e classificatória com crianças em processo de desenvolvimento psicossocial e motor. Por último, por ser recente a própria compreensão do caráter educacional desse segmento e a definição dos processos pedagógicos e de

profissionais específicos para essa etapa da educação. Por tudo isso, o tema da avaliação na EI precisa de mais estudos, debates e, sobretudo, na formação inicial docente.

No que se refere à análise do PPC constatamos que o curso de Pedagogia no campus de Tocantinópolis em seus 30 anos formou Pedagogos diversos profissionais para atuar nos mais variados setores da área de educação ou afins áreas do conhecimento, a depender do Projeto Político Pedagógico vigente em cada época da graduação. Observamos, também, constante necessidade de alterações, adequações nos projetos do curso devido a necessidade de se adequar, responder ou enfrentar às constantes mudanças que acontecem no mundo e suas consequências para a educação.

Quando direcionamos o olhar para os PPCs e para as ementas das disciplinas percebemos que apesar de ter disciplinas voltadas à Educação Infantil e Avaliação da educação não houve disciplina específica sobre avaliação da EI nos PPC's de 1999 a 2002 e 2004 a 2006, pois o curso habilitava docentes para atuarem nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Somente nos PCCs de 2004 a 2006/2007, que habilitava para a docência na Educação Infantil, que houve disciplina específica sobre avaliação da EI. Já no PCC que vigorou por mais tempo (2006 a 2018), mesmo habilitando docentes para trabalhar na EI, não teve disciplina específica para avaliação na educação infantil e mesmo a disciplina de Avaliação da Aprendizagem estava como optativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aponta a importância da avaliação na EI, seja pela especificidade da finalidade desse segmento, seja pelo trabalho direcionado às crianças em fase e processo de desenvolvimento infantil. Revela a carência de estudos e a necessidade de maior presença do tema na formação inicial do pedagogo, a exemplo, da ausência ou pouca atenção para a avaliação na EI nos PPCs analisados, sobretudo, considerando o último PPC. Este último foi elaborado no contexto em que a EI vinha se consolidando como etapa da educação e já existia uma literatura e legislação pertinente elaborada para e pela área.

Cabe, reconhecer as limitações deste estudo e de nossas análises, seja em seus aspectos metodológicos e temporais, seja por sua natureza e recorte. Seja por se tratar

de um campo com estudos ainda recentes, bem como pela necessidade de atenção nos processos de formação inicial.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz. e Terra, 1998. – (Coleção Leitura)

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola** – um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

O CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO O GUARDIÃO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO NORTE DO TOCANTINS

Maria Anita Pereira Pires Fernandes

anita.toc@mail.uft.edu.br

Francisca Rodrigues Lopes

france@uft.edu.br

RÉSUMÉ

Le Centre de mémoire de l'éducation (CEMED) est un espace de préservation de la mémoire du campus universitaire de Tocantinópolis, qui abrite une riche collection de documents, de photographies et d'autres icônes qui racontent l'histoire et la mission du cours de pédagogie en tant que formateur d'enseignants de l'enseignement supérieur pour travailler dans l'éducation de base. Le but de ce texte est de présenter brièvement l'histoire de la façon dont Cemed a été constitué dans un espace qui contient des histoires écrites dans des documents et des images, en plus de donner la parole à des icônes oubliées, mais qui étaient d'une grande importance pour la formation des éducateurs. Ce travail est le résultat d'une recherche documentaire qui a cherché à comprendre les concepts de mémoire et de patrimoine et aussi à connaître la collection du Centre de la Mémoire et son importance en tant que témoin de l'action éducative dans la région des Tocantins. L'histoire de Cemed encourage la nécessité de l'installer dans un espace plus grand, afin que les objets qui s'y trouvent puissent être vus, visités et reconnus comme une expression de l'histoire sociale et politique du cours et du Campus.

Mots-clés: Histoire. Mémoire. Formation des éducateurs.

INTRODUÇÃO

O Centro de Memória da Educação (Cemed) é um espaço interdisciplinar guardião de um acervo composto de diferentes ícones que preservam a história do curso de Pedagogia e do Campus universitário de Tocantinópolis e suas principais funções: formar professores de nível superior para a educação básica. O acervo é formado por documentos, imagens e objeto, como: Fita de áudio e de vídeos, livros, cadernos de registro, convites de formatura e por vários objetos usados como recursos de ensino, dentre estes, recursos tecnológicos antigos como: máquina de escrever, retroprojeter, episcópio, aparelho de DVD, Projetor de Slides etc.

O Cemed começou a ser alicerçado dentro do Laboratório de Apoio Pedagógico Especializado (LAPES), criado em 2005, com o objetivo de apoiar,

através de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e manuais professores e alunos estagiários nas aulas práticas de Didática, Metodologias, Investigação e Projetos da Prática de Ensino, Planejamento Educacional e demais disciplinas, na formação do futuro professor. Oferecer espaço de reflexão e de ação através de projetos de aceleração e recuperação de alunos do ensino fundamental que não atingiram aprendizagem exigidas para seus níveis de ensino. (Lopes, 2005, p. 01).

Entretanto, dentre os recursos didáticos que eram utilizados nas atividades realizadas no Laboratório, havia um conjunto de objetos e recursos tecnológicos antigos que, embora não fossem usados, estavam ali como representantes da prática de ensino e da história da formação de professores que acontecia no Campus através do curso de Pedagogia, inicialmente, pois depois vieram os demais cursos do Campus.

Com o passar do tempo, aquele cantinho que guardava coisas antigas, cresceu o seu acervo, ganhou identidade própria e se tornou independente. Com isso, passou a chamar-se de *Museu da Memória da Pedagogia*, foi instalado em um espaço próprio e ali salvaguardava a história através de muitos documentos, fotografias e outros tantos objetos característicos dos processos de ensinar e de aprender.

Em 2014, a partir de levantamento dos materiais existentes e das atividades que eram exercidas, houve uma revisão conceitual e um reestruturado do espaço e da função do museu e, a partir de então considerou-se mais adequado chamá-lo de Centro de Memória da Educação (CEMED). Atualmente, o Centro de Memória está instalado em uma pequena sala anexa à Biblioteca da Unidade Babaçu, no Campus de Tocantinópolis.

OBJETIVOS

O objetivo central deste texto é apresentar o Centro de Memória, as suas interfaces com o ensino, a pesquisa e a extensão e a sua importância como espaço de preservação da memória do Campus e do curso de Pedagogia e o que está sendo feito para a divulgação do acervo e das ações realizadas no Cemed nas redes sociais e páginas na Internet.

METODOLOGIA

Existem várias formas de se conhecer uma história passada. Além de documentos que registram os acontecimentos de uma época, as imagens e os objetos são preciosas fontes de memória de um determinado tempo e cultura, que podem ser utilizadas como recursos indispensáveis para se documentar e recontar fatos históricos às gerações futuras. Trazer à memória a história da formação de professores do Campus de Tocantinópolis e do curso de Pedagogia através da iconografia, requereu uma minuciosa pesquisa documental que possibilitou ouvir-se o eco de muitas narrativas, através de diferentes focos.

Assim, este trabalho é fruto de uma pesquisa do tipo documental, cujo procedimento de coleta de dados se utilizou de fontes primárias sobre a história do próprio Centro de Memórias assim como as histórias contidas em seu acervo. Fizemos também uma pesquisa teórica com o intuito de entender os conceitos que permeiam o universo da memória cultural, como a linguagem e a iconográfica. Tudo isso para reconhecer em cada objeto, em cada documento as práticas e fundamentos da formação de educadores ofertada pelo curso de Pedagogia em seus trinta anos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao olharmos um objeto, uma imagem, um documento de outros tempos sempre somos convocados a retornar ao passado, a lembrar histórias neles contidas e, com isso, rememorar acontecimentos marcantes. Os ícones são representantes de um passado e falam dele; são o patrimônio material que representam valores imateriais constituídos na memória individual ou coletiva. Representam também, a identidade de um povo, de um lugar ou mesmo de um tempo.

A memória é uma representação do passado, um recorte daquilo que foi e não é mais. Portanto, podemos afirmar que a memória é registro. Existe uma sequência de acontecimentos que armazenamos, ou seja, registramos. Esses registros compreendem a apropriação de imagens e símbolos que a memória agrega, se modificando a todo o instante, logo ela seleciona aquilo que acredita ser importante registrar. (Garcia, 2015, p. 1.364).

Entendemos que exista uma diferença entre apreender uma história através de imagens, documentos e outros objetivos e apreendê-la através da tradição oral. Recorrer

à iconografia para presentificar uma história que repousa em um determinado documento ou objeto requer mais que simplesmente extrair informações, requer sensibilidade para sair dos conceitos pré-estabelecidos e deixar que os ícones falem de si em um tempo e espaço. Já a memória oral, se delinea nos discursos do contador da história e, com o tempo, esvaindo-se do real acontecimento. Silva Junior e Tavares (2018, p. 7) compreendem que “a memória seria o processo de captar, guardar e recuperar informações que foram fixadas pelo campo cognitivo do ser.”.

O acervo do Cemed tem muitos objetos representativos da memória individual e coletiva, já que o processo de ensinar supõe um ensinante e aprendentes, por isso, o mesmo ícone pode trazer as mesmas lembranças para várias pessoas. Destacamos um exemplo:



Foto: Mimeógrafo à álcool da década de 1990. Fonte: Cemed

Este objeto representa o trabalho docente em uma época que a impressão de trabalhos e avaliações dependia deste aparelho: Mimeógrafo à base de álcool. Os textos ou avaliações eram datilografados ou escritos à mão em um papel carbono especial chamado estêncil. Este era colocado na bobina do mimeógrafo que depois girava passando sobre o papel e imprimindo nele as anotações. Importante destacar que esse movimento era feito manualmente com o auxílio de uma manivela.

Outro exemplo é um diário de 1979. Ele reporta mais a uma representação individual, já que as anotações carregam significados de para quem viveu os

acontecimentos e os registrou. Porém, não deixa de trazer à tona a história de um coletivo, pois é um diário dos registros de reuniões e das decisões tomadas pelo grupo de professores da época.

Tudo os objetos, documentos e imagens existentes no Centro de Memória constituem seu patrimônio, um patrimônio cultural do Campus de Tocantinópolis. Segundo Rodrigues (2012, p. 4) o patrimônio é “um conjunto de bens, materiais e imateriais, que são considerados de interesse coletivo, suficientemente relevantes para a perpetuação no tempo...”. Portanto, o conjunto de todos os objetos, em suas diferentes categorias, formam o acervo do Cemed que, por sua vez é seu patrimônio e este se constitui no patrimônio da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um espaço interdisciplinar, que preserva a memória e que conta histórias, o Cemed tem sido a base de diversas ações de ensino e projetos de pesquisa e de extensão, o mais recente é o Projeto “O curso de Pedagogia do CEHS de Tocantinópolis e sua contribuição para a Educação na região Tocantina: Histórias, Imagens e Memórias”, ainda em desenvolvimento junto ao Programa Alvorecer da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e envolve ações de ensino, pesquisa e extensão. A partir das ações e dos projetos, o cervo do Centro de Memória tem produzido a vários trabalhos monográficos de conclusão de curso, trabalhos acadêmicos e artigos científicos apresentados em congressos e publicados em periódicos.

Dentre os demais objetivos do projeto citado, destacamos dois que são muito significativos no tocante a preservação da memória do curso e do Campus: Um é a digitalização do acervo para que o Cemed possa ser conhecido e visitado também na forma online; e o outro é um projeto de extensão junto às duas escolas mais antigas da cidade, dando-lhes suporte para que estas criem seus Centros de Memórias.

Dessa forma o Cemed não só salvaguarda a memória do curso, como produz conhecimento novo. Por isso, acreditamos que as imagens e os demais objetos contidos no Centro de Memória são fontes preciosas de memória de um determinado tempo e cultura que podem ser utilizadas como recursos indispensáveis para se documentar e recontar fatos históricos às gerações futuras. Assim, todos os ícones ali existentes servem

como testemunhas de um momento transcorrido, atuam para a presentificação de uma realidade passada e transcendem entre o passado e o presente, eternizando a história da formação de professores.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Bruna da Silva. Memória e História. Uma discussão teórica. **Anais do VII Congresso Internacional de História...** 2015. ISSN 2175-4446 (on-line). Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1508.pdf>. Acesso em maio de 2022.

LOPES, Francisca Rodrigues. **Laboratório Interdisciplinar de Apoio Pedagógico do Campus de Tocantinópolis**. Projeto original. Tocantinópolis, UFT, 2005.

RODRIGUES, Donizete. Patrimônio cultural, memória social e identidade: uma abordagem antropológica. **Revista Ubimuseum**, v. 1, p. 45-52, 2012. Disponível em: <http://www.ubimuseum.ubi.pt/n01/docs/ubimuseum-n01-pdf>. Acessado em junho de 2022.

SILVA JUNIOR, J. E. da, & TAVARES, A. L. de O. (2018). Patrimônio Cultural, Identidade e Memória Social: suas interfaces com a sociedade. **Ciência da Informação em Revista**. Vol. 5, nº 1, pp de 3-10. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/3775>. Acessado em junho de 2022.

O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS E A EDUCAÇÃO NA REGIÃO TOCANTINA: IMAGENS, MEMÓRIAS E PROPOSITURAS

Francisca Rodrigues Lopes - UFNT
france@uft.edu.br

Joedson Brito dos Santos - UFCG
joedson.santos@ufcg.edu.br

Lisiane Costa Claro - UFNT
lisiane.claro@uft.edu.br

RÉSUMÉ

Depuis le Centre de mémoire éducative (CEMED) du campus de Tocantinópolis, le cours de pédagogie, proposé par le Cemed, a fait l'objet d'une recherche développée avec le programme Dawn de l'Université fédérale des Tocantins du Nord (UFNT), dans le but de mettre en évidence l'histoire du cours en tant que formateur d'enseignants de niveau supérieur pour travailler dans l'éducation de base. Ce texte vise à présenter comment le projet s'est développé à partir d'actions axées sur les dimensions de l'enseignement, de la recherche et de l'extension universitaire. Pour soutenir cette recherche, nous utilisons des documents institutionnels, en plus d'objets, d'images et d'autres documents trouvés dans la collection du Centre de mémoire. Les résultats ont souligné la nécessité de faire du Cemed un espace en ligne, afin que l'histoire du Campus et du cours de pédagogie puisse être connue et servir de source de recherche avec une plus grande portée.

Mots-clés: Histoire. Mémoire. Formation des éducateurs.

INTRODUÇÃO

A história da formação de professores oferecida pelo Campus de Tocantinópolis, através do curso de Pedagogia, encontra-se, em parte, contada, registrada e preservada no acervo do Centro de Memória da Educação (CEMED) do Campus. Este pequeno, porém, rico, acervo é composto por documentos, fotografias e diversos outros objetos e ícones, como: Fita UHS e VHS, fita cassete, fitas de áudio, disquetes, recursos de ensino, livros, cadernos de registro, recursos tecnológicos, livros de pano, jogos etc. Entendemos, portanto, que este acervo ser preservado, ampliado e digitalizado, para não só registrar a memória de Campus e do curso, mas representar a função social do curso e sua missão de formar profissionais da educação.

Assim, o curso de Pedagogia tem a sua história entrelaçada, naturalmente, com a história do Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) de Tocantinópolis, pois já nasceram imbrincados, de forma com que a razão de ser do Campus era o curso e nele se assentavam as suas bases. Ambos determinados a contribuir para a formação e qualificação de profissionais da educação e melhorar a qualidade do ensino em toda a região Tocantina, de modo que já foram mais de mil formados em nível de graduação. Estes estão, em sua grande maioria, atuando nas escolas de toda a região e para além dela. Muitos seguiram carreira acadêmica e retornaram ao como docentes do mesmo curso e outros buscaram novas formações.

A dimensão social e política do CEHS de Tocantinópolis é um tema que não se esgota, pois pode ser investigado de diferentes maneiras, por diferentes narrativas, por diferentes caminhos de pesquisa. A história do curso de Pedagogia é um rico conteúdo de ensino potencial que possibilita a uma vasta variedade de ações extensivas que podem ser realizadas para além dos muros da universidade.

Evidenciar esta história, trazendo à tona a sua complexidade, foi o que este projeto buscou fazer. Para isso buscou apoio no Centro de Memória da Educação (CEMED) com a finalidade de abstrair de seu acervo os fatos não narrados, as histórias escondidas nas entrelinhas de documentos e imagens, as memórias esquecidas em tantos ícones ali guardados, que já fizeram parte de um fazer, de um momento, de um acontecimento que agora jazem em silêncio.

Para além do trabalho com o acervo do Centro de Memória, o projeto realizou ações de ensino, através de estudos, oficinas e minicursos e com isso, envolveu muitas pessoas: alunos, professores e pessoas fora da universidade. Produziu conteúdos novos, através da busca de novas narrativas e imagens, e criou uma forma de publicizar tudo isso, a forma digital, através da apresentação em eventos, produção de vídeos, e-book e Trabalhos de Conclusão de Cursos.

E assim, sem perder de vista os indicadores brasileiros para o alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentáveis, suscitados na Agenda 2030, os objetivos do projeto voltaram as suas ações para o contexto da educação, e através do ensino, da pesquisa e da extensão, propondo-se a resgatar a história da formação de professores e

sua preparação para o trabalho docente, oferecida pelo curso de Pedagogia do Centro de Educação, Humanidade e Saúde de Tocantinópolis.

OBJETIVOS

O objetivo central deste texto é apresentar as muitas ações que foram propostas e realizadas no projeto Alvorecer com o objetivo de resgatar, ampliar e dar visibilidade à história do Curso de Pedagogia e do CEHS de Tocantinópolis. Os objetivos previram ações com base no tripé que sustenta o fazer universitário: O ensino, a pesquisa e a extensão. Tudo isso com a intenção de salvaguardar os documentos, imagens e outros ícones que retratam a memória institucional e seu impacto na formação inicial e continuada dos seus acadêmicos e egressos, bem como, o reconhecimento da importância social e Política do Campus de Tocantinópolis e do curso de Pedagogia para Tocantinópolis e região. E por fim, produzir e divulgar duto isso, através de um E-book e de páginas nas redes sociais.

METODOLOGIA

A metodologia para a execussão do projeto envolveu ações de pesquisa documental para a coleta de dados em objetos e fontes de informações que ainda não receberam seleção, organização, tratamento analítico e publicação. E a produção de fontes/documentos de História Oral e uma pesquisa de campo como metodologia de coleta de dados, através de questionários por meio de oralidade e de um inventário de pesquisa construído por discentes, docentes e comunidade de egressos de programas de formação docente, como produto dos cursos de extensão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A propositura de inventariar, ampliar, catalogar e digitalizar o acervo do CEMED previu a realizações de nove ações, as quais geraram uma grande expectativa, em relação ao alcance dos resultados em um espaço de tempo bastante curto e com intervalo de fim de ano.

Relatório do Inventário; Criação de um Site e página no Instagram; Relatório de Pesquisa; Acervo do Cemed digital disponibilizado na Web; Construção de uma Cartilha digital sobre acervos digitais escolares e documentos orais; Capacitação dos participantes

para a implementação de acervos digitais de memória e história escolar; Curso sobre Teoria Histórico-cultural, memórias e autobiografia na formação de professores; Construção e divulgação de um inventário de memórias; Publicação de Artigos em periódicos e Publicação de um Livro no formato E-book.

Apesar do curto espaço de tempo, como já mencionado e considerando, também, a questão da Pandemia da Covid-19, algumas destas ações não foram concluídas, e por isso, foram novamente propostas na versão atual do projeto. Mas foi possível alcançar a grande maioria dos objetivos e atingir os resultados esperados para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme a previsão, tais como:

Além dos estudos com toda a equipe e demais interessados sobre patrimônio, memória e história, historiadores orais e museologia, foi realizado um curso sobre Teoria Histórico-cultural, memórias e narrativa autobiografia na formação de professores de professores e um minicurso sobre Inventário de pesquisa e formação de professores, o qual ocorreu em dois momentos e alcançou um público bem expressivo.

Foram realizadas também a apresentação dos Relatórios Parciais e Final das atividades realizadas; Apresentação de resultados na Semana Acadêmica do curso de Pedagogia em dezembro de 2021; A digitalização de parte do acervo do Centro de Memória; A criação de uma página no Instagram (@cemed.toc) e uma página hospedada no Google Sites (Cemed.ufnt.toc.google.com); Foi realizada uma pesquisa sobre o número de formados pelo curso de Pedagogia, para colher a opinião deles sobre a importância e o impacto do Campus e do curso de Pedagogia em sua missão de formar profissionais da educação capazes de atuação competente em resposta às necessidades da sociedade atual; E, por fim, o livro digital E-book que está em fase de finalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Uma das exigências do Programa Alvorecer é a atenção aos indicadores brasileiros para o alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentáveis, suscitados na Agenda 2030, que são compostos de dezessete ações que visam modificar a vida das pessoas e sua relação com o meio. Estas ações estão voltadas para as questões de sobrevivência, como a erradicação da pobreza, incluindo a fome e a produção de alimentos por meios sustentáveis; a promoção da saúde, pensada a partir do cuidado com os bens de consumo

coletivo, como a água, a energia, o consumo e as mudanças climáticas; outras ações voltadas para a inclusão do ser humano, através da redução das desigualdades, do respeito às diferenças, do direito à educação e da promoção da justiça e da paz entre todos.

O projeto desenvolvido atentou aos descritores a serem contemplados pela educação, e assim propôs-se a estender o olhar para a história do curso de pedagogia, do Campus de Tocantinópolis, com a finalidade de resgatar ações de ensino, extensão e pesquisa que, ao longo de seus trinta anos, foram realizadas com o compromisso de promover uma educação de qualidade, inclusiva e igualitária. Pois considera-se de extrema necessidade a promoção de uma educação inclusiva devido à diversidade de alunos que adentram ao curso, de maneira que é possível encontrar alunos indígenas, quilombolas, pretos, pardos e brancos; com diferentes padrões financeiros e diversidade de gênero.

Dessa forma, as atividades foram concatenadas aos objetivos de desenvolvimento sustentável, como: Conhecer e salvaguardar a memória do Campus e do curso com o objetivo de que a história e a cultura sejam preservadas para as gerações mais novas; Promover a inclusão de todos, através do conhecimento da história do lugar e de sua cultura; Promoção de uma cultura da preservação ambiental na forma digital, o que favorece a diminuição do uso do papel; Disseminar conhecimentos sobre a história local, como uma manifestação aos direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e da não violência e a Valorização da cidadania e da diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice Editora, 1990.

LOCATELLI Arinalda Silva, et al. **O Curso de Pedagogia no Norte do Tocantins: história, memória e reflexões**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

LOPES, Francisca Rodrigues; SILVA, Thatielle Alves da. Formação de Professores: História, Imagens e Memória. **Revista Missões de Ciências Humanas e Sociais**, Vol. 6, n. 2, jan-jun, 2020, pp 109-127.

LOPES, Francisca Rodrigues, O Centro de Memória da Educação e o Laboratório Interdisciplinar de apoio Pedagógico do Campus de Tocantinópolis: Espaços de Ensino, Pesquisa e Extensão. in.: PEREIRA, Fabíola Andrade e GRACIOLI, Jeferson Muniz Alves. **Compartilhando saberes extensionistas no Norte do Tocantins**: as experiências de Tocantinópolis. Palmas, TO, Aduft, 2020.

UFT/Campus de Tocantinópolis. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. (PPP), 2007.

O CURSO DE PEDAGOGIA E O CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS: HISTÓRIA E MEMÓRIA POR MEIO DE DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS

Lisiane Costa Claro - UFNT

lisiane.claro@uft.edu.br

Maria Karoline Batista da Silva – UFNT

maria.karoline@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

Le nord de l'État de Tocantins, une région appelée "Bico do Papagaio", a un cours de pédagogie depuis plus de 30 ans, actuellement la supernova Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT. En ce sens, l'objectif du texte est d'aborder la pédagogie pour le campus et la pédagogie pour Paratinópolis, en mettant en évidence le récit de l'université basé sur le cours de production de collections de mémoire et lié au Centro de Memória da Educação (CEMED). La construction méthodologique de l'étude part de l'apport sur un matériel culturel lié à la perspective de l'Histoire Culturelle (BURKE, 2005). Celui qui est en cours, dans le cadre de la recherche de documents audiovisuels avec des enseignants, des étudiants, des personnes de la communauté qui ont eu ou ont des contacts avec le cours de pédagogie ou avec le campus et comme résultats partiels, il est souligné que dans la production des vidéos, elle incite à mettre l'accent sur la valorisation de l'histoire de l'éducation locale et régionale, ainsi que sur la valorisation du travail et de la reconnaissance de la mémoire comme mode de construction identitaire et d'appartenance.

Mots-clés : l'oralité. Université. Recueil scolaire.

INTRODUÇÃO

O trabalho aborda a relevância da História e da Memória para o reconhecimento acerca da instituição educativa, assim, enfatizando a possibilidade de pensarmos a instituição de ensino superior situada em Tocantinópolis/TO como um patrimônio. Para tanto, recorreremos aos documentos audiovisuais sobre a História e a Memória do Curso de Pedagogia e do campus de Tocantinópolis.

Consideramos a importância de registrarmos as informações, a trajetória e a relevância do curso e do campus não só para Tocantinópolis, mas para toda região norte do Estado do Tocantins, chamada de Bico do Papagaio e seu entorno. Trata-se de um movimento para que cada vez mais todas as pessoas deste contexto tenham acesso ao Ensino Superior. A necessidade do registro é evidenciada para que as gerações futuras também reconheçam a importância do campus para a nossa região. Além disso, levantar

e disseminar as produções de documentos audiovisuais da Instituição de Ensino Superior deste contexto, é um caminho de fortalecimento dos sentidos de pertença com base na História do tempo presente.

É relevante a salvaguarda de documentos históricos que auxiliem na preservação da Memória e História local e da Educação na região tocantina. Neste sentido, a ampliação do acervo CEMED por meio de registros audiovisuais, é potencializada por meio das novas tecnologias digitais.

O interesse por esta temática surgiu por meio da participação no projeto (CEMED), mas também, como a maioria dos estudantes, houve curiosidade em saber mais sobre o campus e o Curso de Pedagogia, posto que buscamos divulgar o acervo que há no campus de Tocantinópolis, reconhecendo que estudantes, servidores, estudantes e a comunidade externa também compõem a história do curso.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é apresentar a importância do curso e do campus para Tocantinópolis, com base nos registros audiovisuais produzidos por sujeitos que compõem a História do Curso e do Campus. Também objetivamos, especificamente, contribuir para o acervo do CEMED que passará a ser também digital e acessível a toda sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Vale ressaltar que consideramos o conceito da cultura material escolar para a elaboração das etapas do estudo em curso; posto que a História cultural abre possibilidades para a construção da História da Educação com base em novos e diversos documentos (Burke, 2005). Portanto, afirma-se que no que diz respeito aos espaços formais de educação, uma multiplicidade investigativa para a construção da História se faz possível com base na História Cultural. Com vistas a esta diversidade de fontes/documentos como vestígios de instituições escolares, suas concepções e práticas cotidianas, fazemos o destaque para o acervo do CEMED, o qual contém como parte de seu acervo, algumas fitas de vídeo em VHS, fotografias, documentos, atas, livros didáticos entre outros artefatos. Entre estes

documentos diversos, elencamos a necessidade de aprofundarmos o olhar para os registros audiovisuais, contudo, atuando na produção destes documentos por meio da ênfase à memória de sujeitos que constituem ou que tenham relações com o espaço do campus universitário.

Primeiramente, o estudo baseou-se no levantamento bibliográfico sobre o Curso de Pedagogia em Tocantinópolis, sobre a relação entre História e Memória. As leituras fundamentaram também parte das discussões feitas nos encontros virtuais semanais, como formação necessária para a realização do projeto. Foram realizadas ações que deram suporte a pesquisa como formações sobre História oral e uma oficina sobre Cultura Escolar. A imersão no espaço do CEMED, potencializou a busca pelo levantamento de produções audiovisuais feitas com sujeitos que compõem a história e memória do Curso de Pedagogia e, portanto, do Campus Universitário de Tocantinópolis.

A segunda etapa foi a de criação de um banco de dados de possíveis participantes da pesquisa: Ex-diretores/as; professores/as; estudantes; egressos/as. Em um terceiro momento, passamos à produção dos audiovisuais. Foram produzidos 6 relatos acerca da relevância do Curso e Campos para Tocantinópolis e região. Tratam-se de registros feitos por 3 professores; 1 estudante; 1 egresso e 2 pessoas da comunidade local.

Os registros foram feitos no período de novembro de 2021 a abril de 2022. Gravados por meio de Smartphones e armazenados no google drive. Duram em torno de 2 minutos cada. Após a gravação o áudio foi transcrito para melhor análise dos relatos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As produções audiovisuais até aqui realizadas, demonstram ser um contributo para a compreensão da valorização ao espaço da Universidade que está presente em Tocantinópolis há mais de 30 anos. Todos os registros apontam a relevância em termos de formação para a população do norte do estado do Tocantins. E por este motivo, foram divulgadas desde o evento de Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia em comemoração aos seus 30 anos em 2021. Neste horizonte, podem contribuir para os documentos que contam a história do Curso e do Campus universitário disponíveis no CEMED.

Destaca-se que para Paulilo (2019) a pesquisa em arquivos escolares é legítima em diversas perspectivas, com ênfase ao aproveitamento de documentos de distintos gêneros: impressos, audiovisuais, manuscritos, iconográficos, entre outros. A tarefa de armazenar, produzir e classificar esses diversos documentos e socializar os seus conteúdos, possibilita o nível explicativo das análises sobre vestígios constituídos nos espaços escolares.

Sobre os pontos de confluência dos relatos gravados, fica evidente a relação de pertencimento com o ambiente acadêmico, em específico dos docentes e estudantes que registraram suas falas sobre o curso. De acordo com Halbwachs (1990) estamos bem afinados com aqueles que nos cercam, que vibramos em uníssono, e não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações em nós ou nos outros, havendo então, muitas memórias coletivas. Pollak (1989) também reconhece que diferentes elementos de referência estruturantes da memória estão relacionados com a dimensão da coletividade de um mesmo grupo.

Assim, os relatos evidenciam: a qualidade da formação ofertada pela universidade pública; a contribuição para a educação local e regional; a relevância das relações interpessoais estabelecidas ao longo da formação e o impacto em relação ao desenvolvimento local e regional instigado pela Instituição do Ensino Superior.

Ribeiro (2014) trata sobre a história oral e evidencia que a oralidade aborda sobre os sujeitos e suas experiências, sobre as subjetividades que eles participam e, portanto, são atores principais no processo de produzir conhecimento. Diante disso, relacionamos a potência da oralidade e suas fontes em sua relação com a história e a memória o que pode ser evidenciado nos documentos audiovisuais produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve início através do Projeto Alvorecer/UFNT com o objetivo de produzir vídeos com respostas de ex-alunos, ex-professores e comunidade geral sobre a importância do curso e do campus para Tocantinópolis. O pequeno acervo aponta para a necessidade de expansão destes registros a serem divulgados em acervo digital. Até o momento, os relatos têm encontrado espaço de disseminação no instagram do projeto, instigando o registro por outras pessoas e evidenciando o potencial da memória coletiva.

A questão principal a ser levantada foi o posicionamento das pessoas no que diz respeito ao curso de pedagogia e ao campus, se essas pessoas entendem a importância de está ou terem participado do corpo docente e discente ou comunidade do campus. Por meio dos registros audiovisuais, foi percebido que todos que deram seu relato sabem sim a importância do curso de pedagogia e do campus, são histórias de pessoas que eram alunos que até se tornaram professores do campus, e de ex-alunos que almejam um futuro e que são agradecidos por terem passado pelo campus e pelo curso.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. tradução: Laurente Léon Schaffter, São Paulo: editora revista dos tribunais LTDA, 1990.

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Rev. Bras. Hist. Educ** [online]. 2019, vol.19, e065. Epub 01-Maio-2019. ISSN 2238-0094. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e065>.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. v. 2. n. 3. p. 3-15 1989.

A MEMÓRIA DO LUGAR EM IMAGENS QUE CONTAM HISTÓRIAS E EDUCAM

Francisca Rodrigues Lopes - UFNT
france@uft.edu.br

Regivânia Macedo dos Santos - UFNT
regivania.macedo@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

L'histoire d'un lieu reste vivante et s'éternise à travers son patrimoine et la mémoire collective de ses habitants qui, en s'identifiant, construisent l'identité d'un lieu. Cet article vise à enregistrer l'histoire d'un appareil qui, en tant que patrimoine d'un lieu, est son symbole d'identification d'une communauté, ainsi qu'un point de repère d'histoires et de souvenirs de nombreux résidents. L'enregistrement de cette icône a été fait à travers des images et des entretiens oraux avec certaines personnes qui ont une relation directe avec l'existence de l'appareil. Les concepts de patrimoine et de mémoire ont été révisés à partir des études de certains théoriciens tels que Halbwachs (2006), Lopes et Alves (2020) entre autres, ce qui nous a permis de comprendre l'importance de cet appareil en tant que monument identitaire de la fabrication et de la connaissance, des personnes et de ce lieu, ainsi que pour la mémoire locale. La recherche a permis la reconstruction d'histoires et d'images rememoradas et a apporté une grande satisfaction et une grande conscience de la valeur patrimoniale et documentaire de cette invention. Nous avons également réalisé que toute cette technologie rudimentaire transmettait un grand enseignement aux générations de technologies modernes.

Mots-clés: Mémoire locale. Images. Technologie. Éducation.

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa realizada junto ao Programa Alvorecer da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). A referida pesquisa objetivava evidenciar a história da formação de educadores realizada pelo curso de Pedagogia do Campus universitário de Tocantinópolis, através de imagens, documentos e outros objetos existentes no acervo do Centro de Memória da Educação (Cemed). Os estudos realizados, o manuseio dos objetos iconográficos nos levaram a entender a importância das imagens, dos documentos, dos objetos e da arquitetura como partes da história da vida de pessoas e de lugares.

Nesse exercício chegamos à história de um velho engenho de moer cana para a fabricação de cachaça, rapadura e outros derivados, que foi e continua sendo um

momento identitário representativo da memória coletiva de um local. Este não era um engenho qualquer, era um engenho que fazia girar a vida das pessoas daquele povoado. Através do trabalho no engenho as pessoas construíam aprendizagem, saberes e memórias; construíam uma tecnologia que ia se aperfeiçoando com o tempo. Aquele engenho requeria toda uma técnica para a produção industrial dos insumos da cana de açúcar.

Observar tudo isso nos fez recorrer aos estudos sobre memória local, cultura e também sobre tecnologia. E provoca a questionar: como um engenho representa a identidade de um lugar? Que relações podem ser estabelecidas com a educação e o desenvolvimento daquele povoado? Qual o lugar do engenho na memória local e coletiva? Que tecnologias são empregadas na produção dos insumos daquele artefato?



Fotos: Engenho de fabricação de rapadura e cachaça de cana de açúcar.
Fonte: Regivânia Macedo dos Santos

OBJETIVOS

Entendemos que a memória de um local é maior que a memória individual, já que esta encontra ressonância e significado para uma coletividade, sem perder também o valor subjetivo, pois cada pessoa com quem conviveu, que participou da história alimenta sentimentos e guarda na memória aspectos que lhes dizem coisas do passado. Dessa forma, consideramos que o engenho, objeto desta pesquisa, localizado no povoado Santa Helena, município de Nazaré-TO, tem muita história, muito a dizer e a ensinar, desde a tecnologia envolvida na sua construção até sua finalidade produtiva.

O objetivo deste artigo é fazer um registro documental dos resultados de uma pesquisa realizada sobre a história engenho do Sr. Raimundão, ressaltando sua importância como um patrimônio que identifica uma família, uma comunidade e todo aquele povoado. Quisemos saber qual a representação daquele monumento patrimonial para o povoado; qual a sua funcionalidade e contribuição para a riqueza do lugar; conhecer histórias traduzem a identidade e trazem ensinamentos para a comunidade.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa utilizada foi na forma de pesquisa de campo, cuja técnica foi a de história oral, com o recolhimento de narrativas e pela iconografia, que permitiu a coleta de muitas imagens do passado e do presente. Para isso foram realizadas entrevistas com moradores antigos do lugar e pessoas que trabalharam e trabalham no engenho. Recolhemos também imagens estáticas e moveis, através de vídeos e áudios gravados em busca de encontrar respostas para as perguntas feitas anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Engenho do povoado de Santa Helena teve início com o senhor Raimundo José de Macedo, conhecido como Raimundão, no início da década de 1950. Naquela época, o povoado Santa Helena, se chamava Tucum dos Batas, sobrenome das primeiras pessoas a moravam naquele pedaço de chão. Eram poucas famílias que vinham de outros lugares à procura de terra para fazerem plantação de legumes, ao gostarem da terra, ali se fixaram e, assim, foi chegando mais moradores para cultivar a terra e foram criando um povoado.

O primeiro canavial foi plantado no ano de 1952 e, no ano seguinte, já fora realizada a primeira colheita. A princípio, as canas eram colhidas somente para o consumo, através da prática de chupar o caldo da cana. Como já era um grande canavial, o senhor Raimundão, passou a moer a cana no engenho de um outro morador e a dividir com ele a produção de rapadura, de cachaça e de outros produtos derivados.

Logo depois o senhor Raimundão iniciou a construção de seu próprio engenho. Era feito totalmente de madeira, cujas peças eram criadas no mesmo local onde as árvores eram derrubadas e depois eram transportadas para o povoado pela força de bois que arrastavam a madeira através de canga amarradas em seus pescoços. Apesar de ser

uma tecnologia muito rudimentar, o engenho fora construído, e o processo de prensar a cana era feito por uma roda que girava ao ser empurrada pelos bois de canga que giravam em torno dela. Pouco tempo depois o senhor Raimundão já tinha seu próprio engenho e fabricava a rapadura e tijolo de milho para o consumo e para a comercialização no povoado e região.

Depois começou a fabricar a cachaça (pinga) a partir do mel de cana que não engrossa e nem endurece para ponto da rapadura. A fabricação da cachaça, assim como os demais produtos, era muito artesanal: O mel da cana era misturado com água e depois levado para cochos feitos de madeira e ali permanecia até fermentar, até ficar azedo, depois era levado para um tacho (alambique) de cobre para estilar, ou seja, a pinga começa a cair dentro de uma vasilha chamada quinto, que também era feita de madeira.



Fotos: Calda da cana em processo de fermentação e já a pinga engarrafada.

Fonte: Regivânia Macedo dos Santos

Os primeiros habitantes que fundaram o povoado Tucum, hoje, Santa Helena, deixaram um patrimônio cultural para as gerações posteriores. Mesmo sem conhecimentos de engenharia, construíram um engenho, ou seja, uma máquina. Com seus saberes, lutas e determinação, aplicaram a técnica, construíram conhecimentos

aplicáveis que foram se modernizando com o tempo. Atualmente, com mais de setenta anos, o engenho ainda está em pleno funcionamento, produzindo os mesmos produtos de sempre. E, embora muitas de suas tecnologias rudimentares tenham sido substituídas por tecnologias modernas, não perdeu seu valor, ao contrário, ganhou um valor cultural, como patrimônio daquele lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O engenho do sr. Raimundão no povoado Santa Helena nos levou a refletir sobre a importância da memória e com ela, os demais elementos que a constituem como, o patrimônio e a identidade. As leituras e discussões realizadas no projeto Alvorecer nos levaram a enxergar o valor daquele engenho com todas as histórias que ele conduz. Quantas famílias já o conduziram? quantos bois já emprenderam sua força para fazer girar aquela roda? Quando produtos saíram de lá e se espalharam por toda a região?

Para Halbwachs (1990) diz que “a memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nele, mudam de figura assim que sejam colocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal”. De fato, pois aquele engenho está na memória coletiva daquele lugar, assim como na memória individual de cada pessoa.

Estender o olhar sobre aquele engenho trouxe muita aprendizagem e reflexões sobre a importância daquela invenção para as pessoas. Não somente um valor histórico de uma família, mas um valor de produção, ou seja, dos produtos comercializados para o consumo das pessoas. Refletimos também sobre os conhecimentos adquiridos na prática ao lidar com aquela máquina e que passam despercebidos, mas são sistematizados continuamente pelos usuários do engenho.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LOPES, Francisca Rodrigues; SILVA, Thatielle Alves da. **Formação de Professores: História, Imagens e Memória**. Revista Missões de Ciências Humanas e Sociais, Vol 6, n. 2, jan-jun, 2020, pp 109-127.

MEMÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS DE MESTRES-ESCOLAS NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE (1940-1970)

Sandra de Moura Sousa – UFPI-CSHNB
sandra.moura.sousa@hotmail.com

Paloma Vanessa do Nascimento Silva – UFPI-CSHNB
paloma.vanessa.3956@outlook.com

Ysmélia de Lima Verçosa – UFPI-CSHNB
ysmelia.25@gmail.com

RÉSUMÉ

Ce travail vise à analyser 12 (douze) récits de personnes qui étaient disposées à mémoriser leurs routines scolaires à l'époque où elles étaient élèves de maîtres d'école dans la région semi-aride de Piauí. L'époque de production des récits se situe dans l'année 2018. L'époque à laquelle les récits se réfèrent se situe dans les années 1940, 1950, 1960 et 1970 du XXe siècle. Il s'agissait d'une recherche bibliographique avec une approche qualitative, dont la production a pour base théorique-conceptuelle la compréhension de la mémoire collective et de la représentation sociale élaborée, respectivement, par Maurice Halbwachs et Roger Chartier. L'analyse des récits des anciens élèves et ex-élèves des maîtres d'école montre les aspects suivants: il s'agissait d'élèves des maîtres d'école, garçons et filles, âgés entre 7 et 15 ans, enfants de petits agriculteurs et/ou commerçants de quelques possessions qui vivaient à la périphérie des petites villes, dans les villages, dans les fermes et dans les fermes situées dans les municipalités de la région semi-aride du Piauí. Le contexte historique et culturel dans lequel ils ont été les élèves des maîtres d'école se limite à la période de 1940 à 1970, lorsque l'école primaire publique et obligatoire de Piauí, ainsi que les services de l'école privée, ne pouvaient bénéficier qu'aux enfants les plus centres peuplés. Dans les intérieurs les plus reculés, le processus de scolarisation se faisait sous la responsabilité directe des familles qui utilisaient différentes formes d'enseignement pour introduire leurs enfants dans le monde des alphabétisés. Les représentations évoquées dans les propos des élèves sur les maîtres d'école et leurs pratiques pédagogiques étaient marquées par l'image de gens simples, à faible pouvoir d'achat qui avaient besoin d'autres métiers pour survivre, leurs enseignements étaient centrés sur la lecture, l'écriture, sur les quatre opérations des mathématiques et dans la signature des noms, bien que certains aient essayé d'introduire dans leurs classes certaines innovations des écoles publiques de l'époque. Les enregistrements de mémoires révèlent également des fragments de sentiments construits par les élèves vis-à-vis des maîtres d'école: peur, respect et gratitude.

Mots-clés: Étudiants. Mémoires. Représentations.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata-se de uma análise das representações acerca dos mestres-escolas produzidas por um conjunto de alunos e alunas por eles alfabetizados no

período de 1940 a 1970 e privilegia como tema a profissão docente. O interesse pelo tema provém das leituras de trabalhos acadêmicos e obras literárias, das coletas de dados e reflexões realizadas durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa “História e Memória dos Mestres-Escolas no Semiárido Piauiense”.

Diante disso a problemática de investigação abrange os seguintes questionamentos: Quem eram os alunos dos mestres-escolas no Estado do Piauí nas décadas de 1940 a 1970; Em qual contexto histórico cultural foram alunos dos mestres-escolas; Quais as representações evocadas nos depoimentos dos alunos sobre os mestres-escolas e suas práticas educativas.

OBJETIVOS

Estabelecemos como objetivo geral compreender as representações construídas sobre os mestres-escolas do semiárido piauiense. E especificamente buscamos realizar a análise de 12 narrativas de pessoas que se dispuseram memorar suas rotinas escolares nos tempos em que foram alunos dos mestres-escolas no semiárido piauiense nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970 para delinear um perfil dos partícipes desta investigação a fim de assinalar o universo social do qual provieram e no qual foram necessárias as atividades profissionais dos mestres-escolas; inventariar, a partir dos relatos orais dos alunos, as representações sobre os mestres-escolas e suas práticas educativas no Piauí durante o período de 1940-1970; elaborar um conjunto de reflexões acerca das representações inventariadas à luz dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais do período em estudo.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa com ênfase na análise das categorias por nós selecionadas como fios condutores do trabalho. Com 12 pessoas que foram alunos(as) de mestres-escolas no semiárido piauiense entre as décadas de 1940-1970 e que participaram do projeto de pesquisa acima citado, que foi desenvolvido entre os anos de 2018 a 2020 pela Universidade Federal do Piauí/CSHNB, sendo 4 homens e 8 mulheres com idades que variam entre 88 anos e 59 anos.

As fontes utilizadas foram relatos orais e obras literárias e o período investigado teve como referência as datas de nascimento dos alunos, considerando a idade em que foram alunos dos mestres.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os referenciais teóricos e conceituais que fundamentaram a construção das análises do trabalho foram a concepção de *memória*, elaborada por Maurice Halbwachs (1990) acerca da distinção entre memória individual e memória coletiva e a concepção de *representações*, apresentada pelo historiador Roger Chartier (1990) em uma tripla definição que permite designar e ligar três realidades maiores: representações coletivas, as formas de exibição do ser social e a "presentificação".

Segundo Halbwachs (1990) a memória evocada não narra simplesmente os acontecimentos passados, vai bem mais além, ela acaba por construir significados (representações) sobre uma determinada realidade social que está presente na memória coletiva atual. A partir dessa premissa, acreditamos ser possível pensar no processo de evocação da memória, na narrativa das pessoas que relatam fatos, eventos ou acontecimentos como uma forma de representação que tenta "resgatar" um tema do passado.

No Brasil, o ofício de mestre-escola encontra-se vinculado ao processo de colonização do território pelos portugueses em tempos no período moderno. A modalidade de seu alunado era variada e vinculada à materialidade econômica de suas famílias, no semiárido piauiense, foram alunos desses mestres-escolas meninos e meninas de pouca condição financeira que viviam nas periferias de pequenas cidades, vilas e povoados da zona rural dos municípios recém desmembrados dos municípios de Picos e Oeiras. Os entrevistados nasceram e viveram suas infâncias em povoados e pequenas cidades como Forte (Inhumas), Mari (Picos) e Carreiras (Picos), Pio IX, Inhumas, Aroeiras do Itaim, Conceição do Piauí, São Luiz do Piauí, Picos, Paquetá do Piauí, São José do Piauí.

No que tange aos arranjos familiares, todos os entrevistados foram membros do modelo moderno tradicional de "família nuclear", tiveram em média 10 irmãos e 92% tinham a agricultura como principal atividade econômica, declararam ainda residir nas

mesmas localidades em que nasceram e descreveram suas rotinas a partir das atividades de trabalho.

Assim, observamos nos relatos que, foram mestres das crianças na década de 1940 pessoas conhecidas que moravam nas redondezas de suas residências, familiares (pais, marido, primo), mestres que moravam em municípios circunvizinhos, mesmo quando pertenciam a outro estado, as crianças nascidas nesse período foram alfabetizadas na sua maioria com 14 e 15 anos e pelos dados podemos supor que não havia distinção entre a idade de alfabetização de meninos e meninas.

No Estado do Piauí, desde o início do século XX a escola pública e obrigatória, oferecida pelo governo, assim como os serviços da escola particular, só conseguiram beneficiar crianças dos centros mais populosos do território brasileiro. Nas pequenas vilas, sítios e povoados afastados, o processo de escolarização acontecia sob a responsabilidade direta das famílias a partir da contratação de professores particulares, com isso o velho mestre-escola, representava uma das alternativas viáveis para a alfabetização de crianças, jovens e adultos e conseguir contratá-los para o ensino já era considerado um grande feito, pela dificuldade de encontrá-los.

Os relatos dos alunos acerca das práticas escolares conduzidas pelos mestres-escolas nos informam que a escolha das temporalidades estava vinculada à disponibilidade de tempo tanto por parte do alunado como por parte do mestre. Havia os tempos de aulas escolhidos com base nos ciclos da natureza que determinavam o período de plantar e colher; a rotina escolar era organizada conforme a modalidade de ensino para o qual o mestre-escola era contratado: aulas em tempo parcial ou integral e a maioria relata que suas aulas aconteciam em apenas um período do dia e o horário dependia das tarefas que eles tinham que desempenhar com os pais em casa e na lavoura. As aulas ocorriam em diferentes espaços, na casa de quem contratava os mestres; nos terreiros das casas, debaixo de árvores; em salões de pau-a-pique feitos para a temporada de aula e na casa do próprio mestre.

Os saberes dos mestres consistiam na trilogia: ler, escrever e contar e os materiais didáticos eram pouco diversificados: livros, cartilhas, tabuadas, um caderno e um lápis.

Constatamos que as práticas educativas dos mestres-escolas durante o período por nós estudado guardavam certas semelhanças com a concepção de educação e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas. Talvez como uma forma de demonstrar conhecimento sobre a modernidade educativa que os governantes exigiam dos docentes ao recrutá-los para as escolas públicas primárias, como ocorria desde o tempo imperial (Gondra e Garcia, 2000).

As memórias dos alunos e das alunas dos mestres-escolas sobre a avaliação da aprendizagem no semiárido piauiense remetem ao uso da palmatória como estratégia de ensino e aprendizagem. Ao recordar o passado, as questões afetivas envolvem boa parte das lembranças evocadas acerca das relações estabelecidas entre os mestres e seu alunado, os relatos são marcados por descrições do aspecto físico e da personalidade dos mestres; e os sentimentos são definidos a partir dos termos: medo, respeito e gratidão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se por meio da pesquisa que foram alunos dos mestres-escolas meninos e meninas de pouca condição financeira, filhos de pequenos agricultores que residiam nas pequenas cidades e povoados do semiárido piauiense, que vivenciaram o conflito entre a condição financeira da família, a rotina de trabalho a que estiveram expostos em suas infâncias e o tempo de frequentar a escola. Foram alfabetizados com idade média de 7 a 15 anos, ficando evidente em seus relatos a dificuldade de frequentar a escola, tanto pela árdua rotina de trabalho, como pela idade em que aprenderam a ler e escrever.

Concluimos, por fim, que a análise das memórias dos partícipes apresentadas nesta investigação, são reveladoras do contexto em que se encontrava o ensino primário e o exercício do magistério no semiárido piauiense nas décadas de 1940-1970, tendo em vista não só a permanente presença de mestres leigos em sala de aula, aqui representados pelos mestres-escolas, mas o fato de suas existências estarem vinculadas a efetiva implantação de uma política de qualificação de professores e expansão do ensino, comprometida com os ditames da época.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** - entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GONDRA, José; SACRAMENTO, Winston; GARCIA, Inara. Estado imperial e educação escolar. Rediscutindo a Reforma Couto Ferraz. 1854. In: **I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/38339/1/Memoria%20coletiva>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SHORTER, E. **O nascimento da família moderna**. Lisboa: Terramar, 1995.

EVASÃO ACADÊMICA DE ALUNOS MÃES/PAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: BUSCANDO SOLUÇÕES

Diva Maria Pita Mendonça– UFPI

divapita@ufpi.edu.br

Ana Teresa Silva Sousa– UFPI

anatecass@yahoo.com.br

RÉSUMÉ

Le travail en construction, présenté dans le sujet «Méthodologie du contexte et de l'action pédagogique», avait le but de développer un projet d'intervention à réaliser dans des espaces pas scolaires dans la pédagogie sociale. On a l'objectif de contribuer aux étudiants qui sont les mères/pères du cours de pédagogie, en offrant soutien depuis un lieu pour laisser leurs enfants, avec la sécurité nécessaire pendant qu'ils se consacrent à leur propre formation. Et, spécifiquement, de proposer des actions pour l'espace de la ludothèque existante au Centre de Sciences d'Éducation et qui ne sert à rien, réduisant le taux d'abandon et d'évasion de ces élèves qui font la pédagogie à l'Université Fédérale du Piauí-UFPI. En plus, offrir soutien, des soins et une éducation dans les premières années des enfants, médiatisés par connaissances théoriques-pratiques capables de produire des savoirs sur l'enseignement dans l'Éducation de l'enfance qui favorisent une agissant éthique, humaine, politique et, surtout, d'inclusion, à l'école et dans la société. Pour sa faisabilité d'exécution et de sa pertinence, il sera élargi avec l'intention de s'inscrire auprès du conseil universitaire ou départements d'extension.

Mots-clés: Formation initiale. Pédagogie sociale. Ludothèque

INTRODUÇÃO

O curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí, em sua grande maioria é constituído por mulheres, bem como, as profissionais que se formam e atuam nessa área. Diante disto, há um interesse comum pelo curso, principalmente por aquelas que já possuem filhos. Às demais, buscam a graduação por questões de afinidade com crianças ou pela curiosidade e desejo de atuar na área de educação infantil.

Refletindo-se sobre o assunto em questão, na disciplina “Metodologia do Contexto e Ação Pedagógica”, um dos objetivos elencados foi elaborar um projeto de intervenção para executar em espaço não escolares, posteriormente, na área de Pedagogia Social.

A pedagogia social tem sua base nas ciências da educação, e é considerada uma ciência por possuir um campo próprio de atuação, que é a educação social. É campo da pedagogia que constrói, agrega, dialoga e transita por diversas áreas do conhecimento desde o serviço social, a filosofia a, sociologia, dentre outros, auxiliando no desenvolvimento humano e social de crianças, adultos, idosos em estágios de vulnerabilidade social. Torquato (2015, p. 21181) aponta: “A pedagogia social oferece bases metodológicas e teóricas que viabiliza a educação social”.

Destarte, que quando há a intencionalidade na formação humana, há um espaço para o pedagogo. Sobre a formação profissional Machado (2009) ressalta: “[...] para atender, com qualidade, as questões do cenário apresentado se pressupõe a formação de educadores com domínios até então não incluídos nos cursos de formação”. É necessário um profissional preparado para lidar com a prática pedagógica, ainda que pouco sistematizada, sendo imprescindível que os curso de formação em pedagogia valorizem competências como, desenvolvimento humano, trabalho em equipe, e o aprofundamento teórico-metodológico.

Apontados estes aspectos advindos do objeto de estudo da pedagogia social, no Centro de Ciências da Educação da Universidade existe uma brinquedoteca ampla com brinquedos, livros, e outros materiais que se encontra desativada. Assim, articular a educação superior e a educação infantil com processos de formação das crianças com ações de ensino para enriquecer o repertório de conhecimentos, vivências e experiências dos alunos do curso pedagogia, nos instigou refletir sobre as possibilidades da reestruturação e utilização da brinquedoteca. Seria um espaço para crianças de 1 a 5 anos de idade, filhos dos alunos do curso. O local serviria para aqueles alunos mães/pais que não possuem rede de apoio nos seus lares pudessem deixar seus filhos aos cuidados de alunos do curso de pedagogia, enquanto assistem suas aulas e, por essa finalidade, necessitam levar a criança para a Universidade.

Destarte, pensar na formação do pedagogo a partir destas considerações é refletir sobre uma práxis educativa necessária, é promover condições de uma formação que atenda esta realidade que está sendo concretamente identificada, as quais devem ser enfrentadas e transformadas por meio das relações professor-aluno, ensino-aprendizagem, teoria-prática dos sujeitos envolvidos e articulados através do

conhecimento sistematizado. “[...] educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada (Saviane, 2022, p.48).

Fundamenta teoricamente o projeto, nos estudos dos seguintes autores/as e os documentos: Martin (1990), Pimenta (2012), Paniagua (2007), Leontiev (1998), Barros (2007), Franco (2012) RECNEI (Brasil, 1998), LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2018), entre outros.

OBJETIVOS

O objetivo geral é contribuir com alunos mães/pais do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí, oferecendo apoio, educação e cuidado de um local para deixarem seus filhos, com a segurança necessária durante os turnos de aula que estiverem dedicados na sua própria formação. E, especificamente, propor ações para o espaço da brinquedoteca do centro de ciências da educação e que se encontra sem utilidade, diminuindo o índice de desistência e evasão dos alunos mães/pais que cursam pedagogia na UFPI.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos exigem buscas teóricas, aprofundando estudos, incorporando as observações e práticas, partindo do ensinamento de Freire (2011) de que pensar a prática é, por isso, o melhor caminho para pensar certo.

Nessa perspectiva, o projeto em construção, será cadastrado na instituição e, após a sua viabilização acontecerá a seleção de alunos bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI, para atuarem no desenvolvimento de ações formativas de crianças filhos de alunos mães/pais durante os turnos de aula que estiverem dedicados na sua própria formação.

Para a execução do projeto, alguns procedimentos foram pensados: diagnóstico das necessidades de alunos mães/pais que precisaram do apoio, educação e cuidado para seus filhos, durante a frequência nas aulas; seleção de alunos bolsistas para atuarem no projeto que tenham cursado as disciplinas fundamentos da educação infantil e didática da educação infantil; Encontros formativos e orientadores para atuarem com as crianças na

brinquedoteca; levantamento de materiais, brinquedos para o que trabalho seja realizado a contento; organização e preparação do espaço/brinquedoteca, já com o material disponível; seleção e organização de conteúdos na área de educação infantil; planejamento com os bolsistas das ações a serem realizadas.

O eixo mediador das atividades deve ser norteado por meio das interações e as brincadeiras. Nesse contexto, elas exploram diferentes linguagens, desde experiências sensoriais, expressivas, corporais, de diferentes gêneros orais e escritos. O que faz com que amplie conhecimentos relacionados acerca do mundo, desde conceitos, princípios, atitudes, valores.

Assim sendo, faz-se necessário para o desenvolvimento do projeto no âmbito da instituição que os alunos/bolsistas, compreendam as concepções de educar, cuidar e aprendizagem. “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, [...] e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”. RECNEI (Brasil, 1998, p. 23. Volume I).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ideia posta no projeto, em andamento, seguirá os trâmites legais para sua execução, desde o cadastro e aprovação pela UFPI/CCE, e o departamento de métodos e técnicas da educação, a qual a docente é vinculada.

O projeto de reestruturação e utilização da brinquedoteca pelos alunos do curso de pedagogia para deixarem seus filhos durante sua permanência nas aulas é viável, vez que se encontra fechada e desativada atualmente. A relevância social está na possibilidade de atender as necessidades não só dos alunos, mais das crianças que precisam de cuidado e educação. Assim como, fomentar a dimensão teórica da formação docente que deve ser acompanhada da ação prática em si, pois o significado aplicado às aprendizagens também ocorre através das conexões estabelecidas na dimensão teórico e prática. Por meio dos estudos teóricos, o aluno em formação inicial coloca em prática seus conhecimentos adquiridos na sua trajetória formativa, produzindo significados e dando suporte à sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto em construção, pautado nas necessidades formativas de alunos mães/pais em processo de formação inicial oferecendo apoio de um local para deixarem seus filhos, com a segurança necessária enquanto estiverem dedicados na sua própria formação, contribuirá com a formação humana e social minimizando a evasão desses alunos do curso de pedagogia. A formação, ao atender os alunos do curso, propiciará às crianças filhos destes se apropriar de um local existente e, em desuso, a brinquedoteca.

Ademais, oferecer apoio, cuidado e educação nos primeiros anos de vida, mediado por conhecimentos teórico-práticos capazes de produzir saberes acerca da docência na educação infantil que favoreçam uma atuação ética, humana, política e, sobretudo, inclusiva, na escola e na sociedade.

Na discussão apresentada, a pedagogia se coloca como uma ciência de reflexão sobre o movimento oscilante, contraditório e renovador ao qual a educação se constrói. Nesse sentido, entendemos que teoria e prática são indissociáveis e que é imprescindível ao educador conhecer em que se baseia sua prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. D. Educação Infantil: o que diz a legislação? In: HERMIDA, J. F. (Org.) **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Volume 1.3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: SEB, 2018.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBN). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

FRANCO, Maria A. do Rosário S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VYGOTSKY L. S, et al. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone 1998.

MACHADO, E. M. **Pedagogia Social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção.** In: **IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Paraná: PUCPR.** 2009. p. 1-14.

MARTIN, L. **Orientação Educacional, Teoria e Prática: repensando o estágio.** São Paulo: Loyola, 1990.

PANIAGUA, G. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TORQUATO, R. A. et al. **Pedagogia Social: O pedagogo em atividades socioeducativas.** In: Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, n. 12, 2015, Curitiba. **Anais...**Curitiba: PUCPR, 26- 29, out. 2015. p. 21179-21187.

SAVIANE, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Autores associados: Campinas, SP, 14ª ed., 2002.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENTRO EDUCACIONAL DE ENSINO FUNDAMENTAL POTI CAVALCANTI, SÃO GONÇALO DO AMARANTE – RN

Rosa Maria da Silva Gomes Bispo – SME/SGA/RN

rosa.bisponeuropsico@gmail.com

RÉSUMÉ

Ce résumé élargi présente une analyse de l'inclusion des enfants atteints de troubles du spectre autistique (TSA) dans l'éducation de la petite enfance basée sur une étude réalisée au Centre éducatif de São Gonçalo do Amarante/RN. Envisager une réflexion sur l'enfant autiste et son interface avec le développement socioculturel, psychique et linguistique à partir d'une recherche bibliographique auprès d'enfants autistes en collaboration avec des enseignants de la classe ordinaire. Il avait pour objectif général de comprendre la relation entre l'apprentissage et le développement de l'enfant avec TSA en classe et les autres enfants. Des objectifs précis, présenter le profil de l'enfant et mettre en lumière les enjeux de l'assistant de chambre. Le résumé est justifié afin d'attirer l'attention sur l'importance d'aider au travail de développement cognitif de l'enfant autiste et sur la possibilité d'inclusion. Cependant, cela permet de souligner que l'enfant autiste a besoin d'être accompagné à l'école par l'assistant de classe, en tant que professionnel essentiel dans le processus de l'éducation.

Mots-clés : Autisme. L'éducation des enfants. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O resumo expandido é resultado de um trabalho de pesquisa sobre a inclusão da criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil a partir de um estudo colaborativo realizado no Centro Educacional da cidade de São Gonçalo do Amarante, Estado do Rio Grande do Norte/RN. Tendo em vista que, a interação entre as crianças no mesmo ambiente escolar contribui para o desenvolvimento social e linguístico na infância; desde que a escola tenha um papel atuante.

A área do autismo foi bastante influenciada por movimentos sociais, pesquisas na área mental e deficiências relacionadas ao desenvolvimento humano durante o período entre 1950 a 1970 (Mello, 2010). Nesse sentido, o TEA corresponde um dentre os diversos transtornos ou subcategorias inerentes a uma classe que define os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs).

Muitos autores destacam que o conhecimento da criança autista não se processa igualmente as demais com a mesma idade. Significa dizer que, os objetos só serão compreendidos quando realizados ou promovidos pelo professor por meio de atividades que despertem interesse e curiosidade. Desse modo, a Educação Infantil exige formação, saber e desejo de aprender.

Para o direcionamento da proposta e organização da pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica e colaboração da equipe pedagógica. Sendo realizadas as seguintes etapas: escolha da temática, separação dos referenciais, leituras, anotações, análise reflexiva e construção do resumo expandido. Justifica-se no sentido de evidenciar a atuação do auxiliar frente ao desenvolvimento cognitivo da criança e inclusão.

OBJETIVOS

Geral: Compreender a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com TEA na escola junto as demais.

Específicos: Apresentar o perfil da criança e evidenciar os desafios do auxiliar de sala.

METODOLOGIA

Estruturou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa com ênfase na inclusão da criança com TEA na Educação Infantil realizada no Centro Educacional de Ensino Fundamental Poti Cavalcanti no Município de São Gonçalo do Amarante, localizado na Rua Bacharel Raimundo Mendes, nº 525, Bairro Novo Amarante, no Município de São Gonçalo do Amarante/RN. Incluiu desde a o diálogo com os participantes e consulta em livros, segundo a proposta de Gil (2012) no livro “Métodos e técnicas de pesquisa”.

O método colaborativo contou com a participação de professores, auxiliares de sala e gestão escolar no período de 15 de março à 09 de junho de 2022. Contemplou um público formado por 10 (dez) crianças autistas (09 meninos e 01 menina) com idades entre 04 a 05 anos da Educação Infantil nos turnos matutino e vespertino. Teve a finalidade de analisar a aprendizagem das crianças nas turmas que tem o auxiliar de sala em comparação das demais, sem o profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criança que apresenta qualquer tipo de deficiência intelectual precisa de maior cuidado e atenção especial tanto dos familiares quanto da escola, para que juntos, possam identificar as necessidades e desenvolver estratégias numa perspectiva inclusiva. Nesse aspecto, cabe destacar aquela que apresenta o Transtorno do Espectro Autista (TEA); entendido como distúrbio do desenvolvimento humano que pode ser classificado em três graus, ou seja, leve, moderado e severo.

Pontuado por Silva (2015) e Cunha (2016), o TEA corresponde um conjunto de distúrbios neurológico que surge até os 03 anos de idade na infância comprometendo as habilidades sociais, formação da linguagem e comunicação; na maioria dos casos evidenciados. Entretanto, quando identificado precocemente e acompanhado por profissionais competentes, familiares e professores qualificados; a criança poderá levar uma vida autônoma e apresentar menos danos.

É importante destacar que, a criança com TEA geralmente pode apresentar comportamento e sensibilidade alterada, bem como, sintomas de hiperatividade, por exemplo, episódios de epilepsia, distúrbios do sono, gastrintestinais e casos de isolamento; variando do quadro leve para o grave. Diante disso, torna-se expressivo padronizar e manter os cuidados diários.

A evolução pedagógica do autista na compreensão de Whitman (2015), está relacionada a escola que apresenta infraestrutura, disponibilização de materiais pedagógicos, formação continuada de professores e atuação pedagógica de auxiliares de sala. Enquanto que Baptista e Bosa (2007), destacam que o ambiente de aprendizagem tem a capacidade de promover o interesse da criança; desde que reúna as ferramentas essenciais.

Na sala de aula, o professor poderá observar as dificuldades do autista meio a interação com as demais crianças, identificar comportamentos, competências e posteriormente, elaborar uma proposta pedagógica que atenda a necessidade evidenciada. Por entender que, a escola tem um importante papel frente ao desenvolvimento social, cultural e saber da criança, especialmente autista.

Na Educação Infantil a proposta pedagógica deve ser elaborada com base de sustentação em conteúdos que atendam os déficits de aprendizagem motoras e

sensoriais (equilíbrio, coordenação, distância, lateralidade e espacial) da criança autista. Só assim, a escola estará contribuindo para uma educação inclusiva de fato; ampliando a qualidade de ensino e aprendizagem na infância.

A partir do estudo constatou-se que no Centro Educacional de Ensino Fundamental Poti Cavalcanti existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) responsável por identificar e organizar recursos pedagógicos e acessibilidade como forma de promover a participação das crianças com necessidades específicas e, sobretudo, com TEA. Bem como, complementa sua formação com vistas à independência na escola e fora dela.

Identificou que há 02 turmas da Educação Infantil sem o auxiliar de sala, o que compromete o ensino e aprendizagem; especialmente da criança autista quando comparada com as demais regularmente acompanhadas. O que enfatiza sobre a importância desse profissional junto ao professor no trabalho pedagógico em decorrência do déficit social, comportamental linguístico do aluno.

A escola tem a responsabilidade de perceber os níveis de conhecimento e dificuldades que cada criança apresenta na sala de aula e elaborar uma proposta pedagógica que possa contemplar a turma. E se existir uma criança com TEA, isso não será motivo para deixá-la de fora porque o direito à educação é de todos e, portanto, esses alunos precisam ser incluídos na escola regular.

Os referenciais teóricos também reforçaram sobre a educação inclusiva e o processo do conhecimento da criança. Nessa prerrogativa, pode-se dizer que para uma boa educação é essencial que exista salas de apoio, professores capacitados, planejamento de atividades, avaliações e metodologias para estimular a participação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resumo expandido contribuiu para que pesquisadores e educadores reflitam sobre os desafios frente ao ensino, aprendizagem, desenvolvimento e inclusão da criança autista. Nesse cenário é importante que seja realizado um trabalho educacional onde a criança seja compreendida como etapa fundamental para melhor compreensão do seu desenvolvimento e apoio pedagógico da escola.

A Educação Infantil corresponde um dos aspectos significativos para fazer acontecer uma realidade diferente e proveitosa na prática. Portanto, tudo aquilo que for capaz de despertar a atenção e a curiosidade; promoverá a fantasia, o raciocínio e consequentemente a apropriação do conhecimento, mostrando com isso, que os momentos que forem reservados às crianças, serão válidos.

Que sejam elaborados métodos que identifique precocemente o TEA e seus níveis. E ainda, reduza os riscos do transtorno e contribua no desenvolvimento físico, motor, psíquico, social, cultural e pedagógico; enquanto instrumentos positivos para a autonomia da criança. Além do trabalho realizado pelo auxiliar de sala; profissional que tem participação essencial no desenvolvimento educacional do autista.

Contudo, além dos métodos pedagógicos, a escola precisa apresentar um ambiente favorável para a criança autista correr, brincar e interagir sem limitação ou preconceito. Espaço constituído por salas de aulas confortáveis e disponibilidade de materiais contemporâneos, ou seja, sistema educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexão e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, E. Aguiar. **Autismo e inclusão**: práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2016.
- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.
- MELLO, Ana M. S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- SILVA, Andrade B. Beatriz. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- WHITMAN, T. Lins. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: Ltda, 2015.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PERCEPÇÕES A PARTIR DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS SOBRE O TRABALHO COM AS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Isnary Aparecida Araujo da Silva – UNASP

isnary@gmail.com

Betania S. J Lopes – UNASP

betania.stange@unasp.edu.br

RÉSUMÉ

Le présent travail fait partie intégrante de la recherche pour l'obtention du titre de maître. La justification de cette étude renvoie au fait qu'en plus des discussions historiques et philosophiques sur l'inclusion, elle propose d'analyser la pratique pédagogique inclusive qui favorise l'apprentissage des élèves du PAAE¹. Son objectif général est d'analyser les pratiques pédagogiques développées par les enseignants de l'enseignement ordinaire en collaboration avec les enseignants de l'enseignement spécialisé, considérées par eux comme inclusives, qui contribuent à la qualité du processus d'apprentissage du public cible des élèves de l'enseignement spécialisé. Plus précisément, l'étude a proposé: D'analyser les documents internationaux qui guident les processus et pratiques pédagogiques inclusifs pour les élèves Public cible de l'éducation spéciale. La recherche bibliographique a été adoptée comme conception méthodologique pour cette étape. Il est attendu de connaître les pratiques pédagogiques et de les comprendre, de trouver des possibilités de travail inclusif qui aident à la transformation sociale.

Mots-clés: Pratique pédagogique inclusive. Inclusion. Apprentissage.

INTRODUÇÃO

As guerras contribuíram para a construção de uma sociedade de direitos e igualitária, colaborando para o avanço da Educação Especial. Isto porque a primeira e a segunda guerra mundial, ocorridas no século XX, produziram enorme contingente de mutilados, uma vez que muitos combatentes regressavam a sua pátria amputados por causa de ferimentos, ou com transtornos mentais, não podendo contribuir com o país. Além disto, havia uma grande necessidade de mão de obra para ocupar vagas de trabalho em função do grande número de mortes, surge então o interesse na reabilitação profissional desse grupo (Araújo, 2010).

¹ Público-alvo da educação especial.

Dado o grande impacto social e econômico causado pelas guerras, os países se organizaram de forma coletiva com o intuito de minimizar os danos causados por elas. Foram elaborados tratados que tinham como enfoque o respeito ao direito humano. Sobre isto Leite (2012) esclarece que

o problema dos soldados vítimas de deficiências causadas pela guerra atrai a atenção, não só da sociedade, mas também da Organização das Nações Unidas, que juntamente com outras organizações de caráter internacionais (Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças – Unicef, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, a Organização Mundial de Saúde – OMS, a Organização das Nações Unidas para Refugiados e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco), criam grandes programas assistenciais (...) O problema da deficiência ocasionado pelos males da guerra era tão significativo que demandou a concentração de esforços em programas de reabilitação dessas pessoas (Leite, 2012, p. 34).

O respeito à diversidade, o direito à vida, à solidariedade, passa a prevalecer nos documentos elaborados por diferentes organizações internacionais. Este movimento mundial, afeta substancialmente o Brasil a partir da retomada da democracia em 1985. Sendo um signatário destas políticas, o país em 1990 elabora o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, este grupo passa a ser reconhecido como sujeitos de direitos, assegurados já no ventre materno. No campo educacional essa normativa afirma que a criança, e o adolescente com deficiência tem o direito a educação, e ao Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, ocorrida na Espanha em 1994, possibilitou mudanças para o processo inclusivo. Amplamente conhecida como a Conferência de Salamanca, esta conferência mundial, reafirmou o compromisso de educação para todos, e a necessidade de se pensar que a educação das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais deveria ocorrer dentro do sistema regular de ensino, não estando a margem dele.

Sequencialmente, a Convenção de Guatemala, ocorrida em 1999, promoveu a discussão sobre o direito a aprendizagem, com o uso de metodologias ou tratamento diferenciados, objetivando equiparar as oportunidades. No ano de 2006, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, reafirma que este grupo de indivíduos

gozam dos mesmos direitos que qualquer outro ser humano, ainda afirma que a inclusão se dá em todos os níveis, e o aprendizado ocorre ao longo da vida.

Em 2015, houve o fórum mundial de educação na China. Neste momento o Brasil assumiu junto aos demais países participantes, o compromisso por uma educação inclusiva, de qualidade e com a melhoria nos resultados da aprendizagem. Como resultado deste evento elabora-se a declaração de Incheon 2030. Esta tem como objetivo “assegurar a educação inclusiva, equitativa, de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p.1).

A almejada transformação social em prol de uma sociedade equitativa vem sendo construída graças aos diferentes movimentos sociais, e ao pós-guerra do século XX. Os documentos elaborados a partir destes contextos foram importantes para a construção de uma educação especial inclusiva. Neles é possível encontrar elementos que indicam como uma prática pedagógica inclusiva pode colaborar para a aprendizagem do aluno Público-Alvo da educação especial, e para esta transformação social.

OBJETIVOS

O presente trabalho é um recorte dos resultados apresentados na dissertação elaborada para o Programa de Mestrado Profissional em Educação, do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), que está em andamento. A pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino regular em colaboração com os professores da educação especial, por eles consideradas inclusivas, que contribuem para a qualidade no processo de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial.

Para se responder a esse objetivo, elencou-se como objetivo específico a análise dos documentos internacionais, a partir dos critérios de práticas pedagógicas inclusivas; esses foram elaborados pela pesquisadora a partir do referencial teórico adotado para a pesquisa.

METODOLOGIA

Como delineamento metodológico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica com o objetivo de discutir como os documentos internacionais abordam os critérios de práticas

pedagógicas inclusivas. De acordo com Gil (1978, p. 50): “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Fez-se um levantamento bibliográfico de documentos oficiais, dos eventos históricos a partir do ano de 1990 voltados a inclusão das pessoas com deficiência. Buscou-se também estudar o conceito de práticas pedagógicas, e de práticas pedagógicas inclusivas, Almeida et al. (2021), para se elaborar os indicadores de práticas pedagógicas inclusivas que podem auxiliar na compreensão de como a inclusão vai sendo efetivada nas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os indicadores de práticas pedagógicas inclusivas que emergiram a partir do referencial teórico utilizado na fundamentação deste estudo são: aprendizagem centrada no aluno (ACA); avaliação da aprendizagem (AA); qualificação profissional (QP); flexibilização curricular (FC); diversidade (D); planejamento para todos (PPT); organização do espaço físico da classe (OEFC); variabilidade didática (VD); colaboração entre profissionais (CP); valorização das vivências e das experiências (VVE); interação heterogênea (IH). Analisando os documentos percebe-se que o elemento de prática pedagógica ACA esteve presente em todos os documentos internacionais selecionados para esse estudo. Seguido do QP presentes em 5 documentos. Já os elementos AA e o FC estão presentes em 4 documentos, e os demais em 3, 2, 1 ou nenhuma vez. Todavia, ainda que tenham sido citados em menor quantidade, são tão relevantes quanto os demais.

O Quadro 1 “Documentos Internacionais e as práticas pedagógicas” apresentado a seguir, organiza os eventos e suas relações com os elementos elaborados pelas pesquisadoras.

Documentos Internacionais e as práticas pedagógicas inclusivas											
Categoria	Elementos de práticas pedagógicas inclusivas										
	ACA	QP	AA	FC	D	VVE	OEFC	VD	CEP	IH	PT
Convenção de Jomtien (1990)	X	X	X	X							
Salamanca (1994)	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Guatemala (1999)	X										
Convenção dos direitos da pessoa com deficiência (2006)	X	X		X	X			X			

Relatório Situação mundial da Infância (2013)	X	X	X	X	X	X	X				
Objetivos de desenvolvimento sustentável (2015)	X	X	X								
Total de citações nos documentos	6	5	4	4	3	2	2	2	1	1	0

QUADRO 1 - ELABORADO PELAS PESQUISADORAS

Para o presente trabalho optou-se por apresentar os três elementos que mais aparecem. Os seis documentos analisados trazem o direito a aprender, e apontam que a aprendizagem deve ser centrada no aluno. Este elemento da prática pedagógica inclusiva transforma a concepção, e a função social da escola, revelando a necessidade do protagonismo do aluno. Autores como Almeida et al. 2021, corroboram com os ideais propostas nos documentos, ao discorrerem que tornar o processo aprendizagem significativo ao sujeito, promovendo a sua participação garante-se a efetividade da educação enquanto agente propulsor de transformações sociais.

Esta aprendizagem centrada no aluno passa pela qualificação profissional, seja esta inicial ou continuada (Barbosa e Bezerra, 2021). Este elemento aparece em cinco das normativas internacionais analisadas. Já em quatro documentos estudados, a flexibilização curricular e a avaliação da aprendizagem são destacadas como necessárias para que a escola seja inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos analisados abordam a educação como um direito fundamental a todo ser humano, tratam da diversidade de sujeitos que estão nos ambientes escolares que necessitam que suas especificidades sejam consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

Conhecendo as necessidades de cada sujeito, o profissional pode analisar o currículo escolar, e traçar um plano de ação para que o aluno possa ter acesso ao currículo previsto. Tornando a escola um espaço facilitador para a construção de uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; GATTI, Bernardete A.; SOUZA, Liliane Bordignon de (org.). **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. Paris: Unesco, 2021. 167 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379503>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ARAÚJO, J. N. G. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. In: A. M. Mendes, R. C. Merlo, C. F. Morrone, & E. P. Facas (Orgs.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba, PR: Juruá. 2010.

BARBOSA, A. K. G. ; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1978. v. 10

LEITE, Flávia Piva Almeida. A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência: Amplitude Conceitual. **Revista de Direito Brasileira**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 31-53, set. 2012. ISSN 2358-1352. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/2654>. Acesso em: 15 jul. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2012.v3i2.2654>.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Glauciana M^a Monteiro Chuary Valadares - SEMED
glauchuary@gmail.com

Maria Sueneide da Silva Colares - SEMED
sueneidecolares43@gmail.com

RÉSUMÉ

Le présent travail vise à aborder la continuité de l'offre de services d'Aide Éducative Spécialisée pendant la période d'isolement social et d'enseignement à distance, conséquence de la pandémie du Nouveau Coronavirus. Face au nouveau contexte social et éducatif et aux orientations des systèmes éducatifs pour procéder à un travail pédagogique, mais à distance, enseignants, cadres et toute la communauté scolaire ont dû se réorganiser pour une telle offre et la question qui se pose aux professionnels de l'éducation spécialisée est comment organiser une Assistance Pédagogique Spécialisée à distance. Suite aux orientations du Conseil National de l'Éducation et de l'Avis CNE - CP n^o 05/2020, la commune d'Araguaína-TO s'est organisée pour proposer un enseignement à distance pour tous les stades et modalités d'enseignement, y compris l'AEE, proposé à tous les élèves qui en avaient besoin.

Mots-clés: éducation spécialisée; Service éducatif spécialisé; Enseignement à distance; Insertion scolaire.

INTRODUÇÃO

Diante do contexto de pandemia e de restrições de contato pelo distanciamento social, surge a necessidade da continuidade do ensino e da manutenção do vínculo criança/estudante/escola, demandando novos desafios para professores e pais. Considerando o público-alvo da Educação Especial entende-se que não se trata apenas de levar o ensino até a casa das crianças/estudantes, mas sim, desenvolver formas efetivas de atingí-los em suas especificidades. Logo, a implementação de estratégias de ensino, manejo comportamental e auxílio às famílias na atenuação dos impactos deste momento em suas vidas são de fundamental importância.

Segundo Mantoan (2003) “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.

O Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, definindo no Art. 2º que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De forma abrupta surgiu para todos que atuam nesse contexto educacional a necessidade de se reinventar diante do fechamento das escolas e da desconfiguração de suas rotinas, com educadores sendo confrontado com a imposição de experimentar o ensino remoto; ao mesmo tempo, a preocupação com o novo processo de aprendizagem, a interação e intervenção das famílias e a ansiedade de crianças e adolescentes na adaptação dessa “nova forma de ensinar e aprender”.

Como retornar às aulas presenciais pensando não apenas no aprendizado curricular, mas na reconstrução emocional dos estudantes público alvo da educação inclusiva?

OBJETIVOS

Identificar e mitigar as barreiras no processo de aprendizagem, visando a continuidade da oferta dos serviços de AEE e a plena participação da criança/estudante público-alvo da Educação Especial nos termos da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, durante o período de isolamento social e ensino remoto, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus.

METODOLOGIA

Durante o período de atividades pedagógicas não presenciais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) esteve centrado na identificação e eliminação das barreiras no processo de aprendizagem, visando a plena participação da criança/estudante público-alvo da Educação Especial nos termos da Resolução CNE/CEB

nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) são todos os recursos que um professor, uma escola, um sistema de ensino precisa para garantir a aprendizagem do aluno. Nesse sentido discutiu-se sobre a articulação dos professores do AEE com o professor do ensino regular e a equipe pedagógica da escola, sobre as adequações das atividades e dos materiais das crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial considerando aspectos pedagógicos tais como: o plano de Atendimento Individual e/ou Estudo de Caso; o grau de autonomia para execução da atividade, com a possível mediação dos familiares e o recurso educacional especializado necessário para a execução da tarefa em casa.

Para tanto, o atendimento educacional especializado considerou as adaptações curriculares, assim entendidas as modificações e ajustes necessários e adequados, visando assegurar que a criança/estudante público-alvo da educação especial possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. Nesse sentido, a produção, as adaptações e as adequações de materiais em relação ao acesso ao currículo escolar, por meio de Atividades Pedagógicas Não Presenciais - APNP, foram definidas no Plano de Atendimento Individual e asseguradas pelos professores especializados que atuam nas salas de recursos multifuncionais em colaboração com os professores do ensino regular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse trabalho colaborativo possibilitou a produção de conhecimentos, desencadeando mudanças no acompanhamento, nos processos de transformação de olhares, percepções e atitudes e não somente nas ações concretas. No momento atual, tal articulação fez-se necessário adotar algumas atitudes para o devido acompanhamento pedagógico, tais como: o envio e orientações das atividades remotas, utilização dos formulários, execução do Plano de Atendimento Individual e usos de ferramentas de tecnologias assistivas disponibilizadas em atendimento às especificidades do público-alvo da Educação Especial, tendo em vista que:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas (Brasil, 2020, p. 15).

Os resultados permitiram também, e esse é o objetivo da pesquisa, uma reflexão acerca do trabalho realizado pelos professores de AEE em tempos de ensino remoto, mostrando que é possível buscar e encontrar soluções para a inclusão de todos os alunos por meio das tecnologias, sejam de baixo ou alto custo, sejam digitais ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a pandemia fez com que a sociedade adotasse novos hábitos e posturas, ressignificasse o estilo de vida e quebrasse arquétipos. Com o ensino não foi divergente e a escola ainda está neste processo de adaptação e reinvenção no modo de ensinar. Como assevera o Parecer CNE CP nº 05/ 2020, todas as etapas e modalidades de ensino podem oferecer o ensino remoto durante o período de distanciamento social e enquanto perdurar a pandemia do novo Coronavírus.

Para um possível retorno das aulas presenciais, é fundamental pensar em uma volta também inclusiva, porque as crianças que têm alguma deficiência, não necessariamente fazem parte do grupo de risco. E garantir que essas crianças e jovens tenham acesso às atividades e recebam um atendimento individualizado é extremamente importante.

Assim, a equipe responsável pela oferta do AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial estão se adequando à nova realidade e levando até o aluno, em suas casas, todo o conteúdo que seria trabalhado com ele de forma presencial, na medida do possível, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis para professores e famílias, além de materiais impressos e concretos, com vista a atender todos, não deixando nenhum aluno excluído deste processo, que é o princípio maior de uma Educação Inclusiva, que a inclusão é exequível de diversos modos, em qualquer lugar e a qualquer tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parecer CNE CP nº 05/2020**. – Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020;

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009;

BRASIL, MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado;

Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis. **Diretrizes do Regime Especial de Atividades Pedagógicas Não Presenciais** – MG/2020;

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PERCURSO FORMATIVO NA PANDEMIA/ PÓS-PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Maria Sueneide da Silva Colares - SEMED

sueneidecolares43@gmail.com

Glauciana Maria Monteiro Chuary Valadares - SEMED

glauchuary@gmail.com

RÉSUMÉ

Le présent travail vise à analyser et à rendre compte de l'expérience vécue dans les adaptations et l'utilisation des outils d'apprentissage, dans le cadre de la formation des enseignants, du Cours d'Extension en Assistance Éducative Spécialisée AEE, axé sur les Handicaps Intellectuels et Sensoriels Multiples. Cours à distance offert par MEC, Gouvernement du Tocantins et UFT, pendant la pandémie / post-pandémie Covid-19, de 2020-2022. Les études de cette recherche ont été ancrées, dans la littérature soutenant l'enseignant des élèves avec ID et DMUS en éducation spécialisée, par des auteurs tels que: Morin (2000), Mantoan (2003), APA (2014) et Brasil (2004), etc. Dans Résultats et discussions, il rapporte des expériences constructives vécues par un participant au cours à travers des activités à distance, telles que: des webinaires; contenu en ligne; Séminaires en ligne; Cours vidéo; diapositives; Vidéos d'information; Matériel didactique avec apports théoriques; Utilisation de méthodologies actives; Réalisations d'étudiants. Concluant que les connaissances acquises étaient incommensurables, dans le processus d'apprentissage et dans la qualification des pratiques pédagogiques.

Mots-clés: Formation des Enseignants; Éducation Spéciale; Assistance Éducative Spécialisée; Déficience Intellectuelle; Déficience Sensorielle Multiple.

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa surgiu a partir dos estudos formativos *on-line* e atividades realizadas no Curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado – AEE, com foco nas Deficiências Intelectual e Múltipla Sensorial, proporcionando momentos de formação por meio de atividades a distância, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA disponibilizado pela UFT, onde as atividades, interações e estudos foram realizados através de ações pedagógicas como: Webnários; Conteúdos on-line; Seminários on-line; Vídeo-aulas; Slides e vídeos informativos, postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; Material

instrucional com os aportes teóricos desenvolvidos nos módulos; Uso das metodologias ativas; Produções pelos cursistas.

Trata-se de um curso de extensão com 180 horas, dividido em 6 módulos com certificação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, na primeira versão do curso, foi de 15 de dezembro de 2020 a 30 de junho de 2021, ofertado a nível de Estado do Tocantins. E a segunda versão foi de 15 de agosto de 2021 a 30 de junho de 2022, a nível nacional, nas turmas haviam cursistas de vários Estados do Brasil. Nesse mesmo período, o contexto educacional da pandemia da Covid-19, teve efeito tempestivo com a suspensão das aulas, trazendo vários desafios, causando impactos nas políticas públicas, e muitas incertezas, na educação para professores e alunos tivessem que se ajustar rapidamente às novas formas de ensinar e aprender através as tecnologias nas aulas remotas.

OBJETIVOS

- Analisar e relatar a experiência vivenciada nas adaptações e utilização de ferramentas de aprendizagens, dentro do contexto formação de professor, do Curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado AEE, com foco nas Deficiências Intelectual e Múltipla Sensorial, ofertado pelo MEC, Governo do Tocantins e UFT, durante a pandemia /pós-pandemia Covid-19, de 2020-2022.

- Levantar e discutir a literatura de apoio ao professor de alunos com DI e DMUS da Educação Especial, as contribuições compartilhadas durante o curso de formação, na pandemia e pós-pandemia Covid-19.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se apoiou na abordagem qualitativa, estruturada em Relato de Experiência Formativa, vivenciada pela participação da cursista Sueneide Colares, tanto da primeira como da segunda turma do Curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado – AEE, com foco nas Deficiências Intelectual e Múltipla Sensorial, cursado no período de 2020 a 2022, na pandemia e no pós-pandemia da Covid-19.

O relato apresenta, reflexões sobre os referenciais teóricos relacionados à Educação Especial, no contexto das Deficiências Intelectuais e Múltipla Sensorial corroborando com a formação e construção de estratégias pedagógicas nas realizações

das atividades com estudantes da Educação Especial no âmbito escolar. Além de demonstração dos materiais didáticos pedagógicos confeccionados pela cursista, nas atividades proposta no curso ancorado na Tecnologia Assistiva (TA).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente Relato de Experiência faz parte das contribuições formativas do curso de AEE, que iniciou com uma pergunta provocadora: Quem somos? Com atividade mobilizadora do Card Identitário. Um estudo com base teórica em (Morin, 2000) para nos reconhecermos como seres multifacetados e compreender que os marcadores são dinâmicos e complexos, ao longo da vida muitos marcadores mudam e ao trabalharmos com marcadores identitários, tais como: origem, etnia, características pessoais e profissionais, sonhos, preferências, fé, etc. Os cards podem ser usados como estratégia, dos alunos (as) com deficiência, que envolvam os cuidadores, os auxiliares e a família nessa tarefa, como estratégia de compreender e conhecer como esses sujeitos os “enxergam”, essa representação.

No ambiente educacional, que é favorecido a aptidão natural da mente para formular e resolver problemas, isso deve ser estimulado e despertado o uso total da inteligência geral, que dá a liberdade ao exercício de curiosidade vivida na infância e adolescência, como afirma:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (Morin, 2000, p. 37).

Em síntese, os textos e vídeos com as reflexões sobre os avanços alcançados no contexto históricos, políticos e legais da Educação Especial são registros que nos orientaram e faz refletir; tanto com a inclusão escolar dos alunos com deficiências, quanto ao atendimento aos alunos a escola precisa ser acolhedora e inclusiva. Como corrobora autora:

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto

o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (Mantoan, 2003, p. 30).

A Deficiência Intelectual é classificada como um transtorno do desenvolvimento intelectual, pois ocorre no início do período do desenvolvimento, que inclui déficits de funcionamento tanto intelectuais e adaptativos em domínios conceituais, sociais e práticos. Segundo Santos, (2021, p. 13 e 14), apud APA, (2014), o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) - classifica as especificidades da Deficiência Intelectual em níveis, do leve ao profundo, o aluno com DI, necessita de apoio pedagógico e ações envolvendo o professor da sala regular e do AEE, auxiliar do aluno e família. Nos campos: conceitual, social e prático tanto, de atenção quanto na elaboração de atividades que atenda suas especificidades.

Segundo Adriano (2018, p. 6) apud Brasil (2004, p. 11), documento lançado pelo MEC, Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla, conceitua o termo deficiência múltipla como sendo caracteriza ao conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. Ressalta ainda, que não é a somatória dessas alterações que caracteriza a múltipla deficiência, o que caracteriza é o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que ao longo da experiência da cursista de aproximadamente 15 anos, de docência, ainda não havia participado de um curso na área da Educação Especial, com tamanha extensão e com enorme demanda de atividades, textos digitais, ferramentas utilizadas e materiais disponibilizados aos professores cursistas, não tem como ser avaliado através deste Relato de Experiência, pois o conhecimento adquirido é imensurável, principalmente ao contar com as ferramentas tecnológicas que auxiliaram no processo desse aprendizado e na qualificação das práticas pedagógicas.

Ao concluir esse relato de Experiência Formativa, mesmo no mundo de incertezas durante a pandemia e no pós-pandemia não se deve parar diante dos desafios. Segundo Mantoan (2003, p. 29 e 30), os professores, devem retomar o poder da escola, que são exercidos pelas mãos daqueles que fazem a educação acontecer efetivamente. Deve-se

combater a descrença e o pessimismo das pessoas acomodadas; mostrando que a inclusão é uma grande oportunidade para alunos, pais e educadores demonstrarem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais. Finalizando com a reflexão de Morin (2000, p. 79). O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação.

Avaliou-se, que os textos digitais de apoio, os recursos, os materiais adaptados por meio da Tecnologia Assistiva de baixo custo, sugeridos e criados durante o curso, superou com as expectativas da cursista, dando-lhe aprimoramento nas suas práticas pedagógicas, aplicada na educação da Rede Pública de Ensino de Araguaína Tocantins, no que se refere ao Ensino Especializado nas demandas das escolas junto a SEMED/ Ensino Especial, no NAPDVA – Núcleo de Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais Araguaína.

Espera-se que este Relato sirva de apoio aos professores da Educação Inclusiva e de incentivo as políticas públicas do Governo, Federal, Estadual e Municipal, no investimento de novos cursos de formação para educadores. Esta pesquisa no formato de Relato de Experiência está disponível para futuras pesquisas e novas contribuições para Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. **Deficiências múltiplas: fundamentos e metodologias**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil [CEDI], 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução, nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em junho de 2020.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Veirade. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.2.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** /São Paulo: Moderna, 2003. - (Coleção cotidiano escolar).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, D: UNESCO, 2000.

ROPOLI, Edilene Aparecida, et.al.. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho Sodrê dos. **Caderno de apoio pedagógico ao professor do atendimento educacional especializado**: orientações pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual [recurso digital]. 1. ed. Belém: RFB Editora, 2021.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.6.

UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES NEUROPEDAGÓGICAS COM ÁREAS DE FIGURAS PLANAS PARA ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UMA PROPOSTA COM MATEMÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jader Tavares de Spindola Medeiros – PPGECM/UFPE/CAA

Jader.tavares@ufpe.br

RÉSUMÉ

Notre travail a pour objet d'étude d'enquêter sur la pratique pédagogique des enseignants, sur le processus d'enseignement et d'apprentissage de la zone de contenu des figures plates et d'avoir comme unité d'observation les activités neuropédagogiques utilisées avec les enfants Down. Par conséquent, nous prenons comme objectif général d'analyser comment l'utilisation de la neuropédagogie peut contribuer, dans la pratique de l'enseignant, à élever la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage dans les domaines des figures plates, favorisant l'élève vers le bas à la formation d'une pensée significative. La recherche est subdivisée en une étude sur le syndrome de Down, basée sur Mustacchi(2017), Yokoyama(2014); sur l'éducation inclusive et la géométrie plate et les éléments de neurosciences qui peuvent stimuler le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'enfant déprimé, cherchant à problématiser l'importance de son utilisation en harmonie avec la pédagogie. L'investigation propose, dans sa conception méthodologique, de vivre le processus d'investigation à partir d'une approche qualitative à caractère exploratoire, souhaitant provoquer une réflexion plus approfondie sur la problématique étudiée, cherchant ainsi à comprendre la thématique ponctuant l'importance des activités neuropédagogiques appliquées au Down étudiants. Et comme pour les données recueillies lors de l'entretien collectif, nous traiterons les informations, basées sur l'analyse de contenu (BARDIN, 1977), avec une catégorisation thématique.

Mots-clés: Syndrome de Down ; figures plates ; Neuropédagogie ; Éducation inclusive.

INTRODUÇÃO

Diante de alguns desafios que se iniciam na formação acadêmica, questões teóricas surgem para basilar meus estudos, mas as ações da prática de professor de matemática começaram a provocar inquietações e indagações. Como professor, sempre busquei alternativas metodológicas para organizar de maneira mais efetiva as aulas de matemática, já que ela foi e é vista por muitos como problema.

Nessa minha inquietação, fui em busca de respostas por meio de estudos, fiz algumas especializações *lato sensu* e uma em especial me marcou intensamente, por ampliar minha visão sobre o aprender do aluno. Tal especialização foi a Neuropedagogia, fundamental para nortear minha prática como professor, pois me dava a condição de entender como o cérebro funciona enquanto aprendemos, ampliando esse entendimento

que foi e está sendo fundamental para fechar algumas questões lacunares criadas há muito tempo em minha formação.

Agregado a essas inquietações, recebi um presente divino, o nascimento de minha primeira filha, com Síndrome de Down e justamente, no processo de escolarização dela precisei adaptar muitas coisas para que sua aprendizagem pudesse acontecer de maneira significativa. Como sou apaixonado pela matemática, sempre pensava em uma estratégia que a ajudasse no entender de alguns contextos matemáticos e eles serviram de apoio para as outras matérias.

A partir daí a Neuropedagogia passou a fazer parte dos meus estudos, elucidando algumas situações e sendo uma ferramenta importante no processo da aprendizagem dos alunos com quem trabalho, um movimento que se alargou para além da vivência com minha filha. Ao mesmo tempo percebi a demanda de criança com Síndrome de Down crescer nas escolas, uma percepção que me dizia o quanto a própria escola precisava de apoio para incluir a criança no processo do aprender.

A partir da vivência como professor, algumas inquietações instigaram a contribuir com a perspectiva da Educação Inclusiva e um questionamento vem sendo basilar nosso caminho de investigação: Como contribuir para o aperfeiçoamento da prática de ensino dos professores, acerca do processo de ensino e de aprendizagem da temática área de figuras planas, utilizando a Neuropedagogia, com estudantes Down?

Com o intuito de responder a esta indagação, propomos considerar como objeto de estudo a prática de ensino dos professores, acerca do processo de ensino e de aprendizagem do conteúdo área de figuras planas e a ter como unidade de observação as atividades Neuropedagógicas usadas com estudantes Down.

OBJETIVOS

Para tanto, propomos o seguinte objetivo geral: Analisar a contribuição da Neuropedagogia para o aperfeiçoamento da prática do professor, apoiando a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem das áreas de figuras planas, favorecendo ao estudante Down à formação de um pensamento significativo. Ao contemplar o objetivo anteriormente exposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Caracterizar possíveis estratégias de ensino acerca de áreas de figuras planas tendo como público

estudantes Down; Verificar a utilização da neuropedagogia como recurso no processo de ensino e de aprendizagem da temática área de figuras planas para estudantes Down; Refletir criticamente acerca da utilização da Neuropedagogia como ferramenta, em relação a prática do professor da temática áreas de figuras planas para estudantes Down.

Nas últimas décadas, estudos mostram a crescente procura pela pesquisa do funcionamento cerebral, principalmente nos anos 1990, a década do cérebro (Ramos, 2008, P.10), tais estudos têm nos mostrado como promover uma reestruturação cerebral para uma efetiva ação das práticas pedagógicas dentro das escolas.

A Inclusão deve ser vista como projeto coletivo, onde a escola tem que repensar suas práticas, envolvendo seus educadores, família e comunidade, possibilitando trocas de experiências e permitindo um desenvolvimento significativo.

METODOLOGIA

O caminho de nossa investigação toma como abordagem a pesquisa qualitativa (Amado, 2014) que investiga a informação e a compreensão de certos comportamentos, emoções, modos de pensar e de construir a vida. Para esse trabalho trouxemos as discussões de parte do levantamento bibliográfico enquanto esforço dos estudos teóricos para fundamentar a temática e investigação.

Respondendo a questões muito particulares, a pesquisa se preocupa com realidades que não quantificam, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes que correspondem ao mais profundo das relações.

No processo da pesquisa, em se tratando do percurso a ser vivenciado na investigação, teremos como desafio buscar em especial, nas escolas públicas no Município de Gravatá. E nossa intenção, a partir da pergunta da pesquisa, é contribuir para o aperfeiçoamento da prática dos professores acerca do processo de ensino e de aprendizagem da temática área de figuras planas, utilizando a Neuropedagogia, com estudantes Down. Nessa direção, possibilitar à formação, situações que nos levem a refletir diante de algumas problematizações de sala de aula, apontamentos para superação das dificuldades no ensino de áreas de figuras planas.

Em relação aos procedimentos para a coleta e produção dos dados, a pesquisa vai trabalhar com entrevista coletiva, vivenciada com um grupo de diálogos, momento em

que as questões serão trazidas a partir de um roteiro norteador com formato semiestruturado; observação acerca do processo de ensinagem de Geometria Plana.

Na observação das vivências das atividades do professor com os alunos, temos como intenção selecionar as atividades e a partir destas perceber que elementos da Neuropedagogia podem estar presentes no processo de ensinagem, buscando organizar uma primeira sistematização. Diante desta sistematização, seguiremos com análises dessas informações, e delas definiremos os participantes que farão parte do terceiro momento da investigação.

O momento que segue terá como proposta realizar atividades da geometria plana com os estudantes Down juntamente com o professor, fazendo acompanhamento durante algumas aulas, respeitando o planejamento e o momento do estudo do conteúdo definido. Nesse processo, olhando para os objetivos específicos descritos anteriormente, serão apresentadas às atividades neuropedagógicas. O que expressa nosso interesse por uma pesquisa onde o pesquisador participa de maneira ativa dos momentos da aula. (Gerhardt; Silveira, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos nessa pesquisa, tratados a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977) servirão para traçar alternativas para a prática do professor a partir do ensino de área de figuras planas, apoiada na Neuropedagogia para crianças com Síndrome de Down, visando elementos de uma prática Neuropedagógica numa perspectiva Inclusiva como contribuição da pesquisa ao grupo participante da investigação, com movimentos vivenciados, reflexivamente, durante o tempo da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas, posturas e atitudes de muitos professores precisam estar alinhadas para uma prática educativa integradora, o que nos leva a perceber o quanto não podemos mais fazer de conta que ensinamos e que todos aprendem. Temos uma responsabilidade social muito grande, precisamos agir com mais vitalidade, respeito e

reconhecimento às diferenças presentes nas nossas rodas de convivência nos espaços pedagógicos.

A pandemia, por exemplo, veio para nos mostrar a possibilidade de ampliar nosso campo de visão com relação ao educar. Nosso olhar precisa estar cada vez mais aberto às práticas dialógicas e inclusivas, superando a lógica pautada na padronização dos processos de ensino e aprendizagem.

Precisamos, urgentemente, reformular cada vez mais os currículos de formação de professores para um horizonte inclusivo, independente de área de conhecimento, assegurando práticas capazes de prover recursos para essa inclusão. Sendo assim, temos que avançar, considerando sempre o desafio de emancipação humana.

É preciso encontrar meios que diminuam cada vez mais a distância do saber entre as pessoas dentro e fora do ambiente escolar. Não podemos ficar omissos diante, principalmente, da discriminação educacional. É de fundamental importância uma reflexão entre essas temáticas e situações em que as amarras da ausência de saberes machucam a alma, principalmente, do estudante que tem o direito de ser incluído social e pedagogicamente.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação** 2 eds. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 428 p. 2014.
DOI:<<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>>. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/handle/10316.2/35271>>. Acesso em: 8 out. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MUSTACCHI, Zan; SALMONA, Patrícia; MUSTACCHI, Roberta, **Trissomia 21**. 1 ed. MEMNON edições científicas, ISBN: 978-85-7954-121-6, 2017

RAMOS, M. T. O; PAGOTTI, A. W. Avaliando o pensamento operatório em futuros professores. In: Donatoni, A.R. (Org.) **Avaliação Escolar e Formação de Professores**. Campinas, SP: Alínea. 2008.

YOKOYAMA, L. A. **Matemática e Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Ciência moderna Ltda., 2014.

LITERATURA VISUAL: APRENDENDO LIBRAS

Francyscleide Bezerra Silva – UFPE/CAA
francyscleide.silva@ufpe.br

Tânia Maria Goretti Donato Bazante – UFPE/CAA
tania.bazante@ufpe.br

RÉSUMÉ

La littérature visuelle aide les élèves et les auditeurs sourds à apprendre langage de signes brésilienne – Libras – à n'importe quel phase de l'Éducation, mais, au Lycée, les sourds trouvent encore des barrières sociales et de communication en raison de l'interaction basée uniquement entre les sourds et l'interprète de Libras. Le but de ce travail était d'analyser comment les élèves sourds et les auditeurs des cours inclusifs des Lycées peuvent apprendre Libras avec la littérature visuelle. Une recherche qualitative a été réalisée à partir d'une étude bibliographique et de terrain par l'observation des participants. C'était évident que la littérature visuelle suscite la curiosité dans l'apprentissage des artefacts culturels et de la langue des signes en provoquant des échanges culturels. L'apprentissage de Libras soutenu par la littérature a permis des interactions sociales et un intérêt pour la communication.

Mots-clés: Sourd. Inclusion. Lycée. Langue des signes brésilienne. Littérature.

INTRODUÇÃO

Este resumo pauta-se na literatura visual como forma de aproximar o estudante do Ensino Médio, de sala de aula inclusiva, à Língua Brasileira de Sinais – Libras, de maneira provocadora, propondo incentivo imagético e linguístico a partir de dramatizações visuais provocando momentos de lazer num espaço de tempo diferenciado.

A escolha do tema justifica-se por estarmos diretamente ligadas ao contexto educacional inclusivo e às práticas relacionadas à educação de surdos. É notória a necessidade desta discussão pelo fato de surdos e ouvintes que integram salas inclusivas não terem conhecimento suficiente a respeito da literatura visual e da Libras. Destarte, declaramos interesse em compreender: Como estudantes surdos e ouvintes de salas de aula inclusivas, no Ensino Médio, podem aprender Libras a partir da literatura visual?

Os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda (Karnopp, 2006) e compartilham diferentes experiências de vida, sendo a literatura visual um tipo de

produção literária que faz uso da visão como principal fonte de captação da informação (Porto, 2007). Assim, pessoas surdas e ouvintes podem e devem usufruir desta literatura adaptada.

Por ser necessário que haja ações educacionais efetivas para o ensino de Libras com aulas pautadas no campo visual, intencionamos a ampliação dos conhecimentos por meio da reflexão teórica, a fim de oportunizar o direito de aprendizagem de estudantes surdos.

OBJETIVOS

Geral: Analisar como estudantes surdos e ouvintes de salas inclusivas de escolas de Ensino Médio podem aprender Libras a partir do contato com a literatura visual.

Específicos: Perceber como acontece a vivência da literatura visual nas aulas para surdos e ouvintes do Ensino Médio; Caracterizar aulas de Libras pautadas na literatura visual para surdos e ouvintes inclusos em salas regulares do Ensino Médio a partir de pesquisa bibliográfica; Refletir se o ensino de Libras por meio da literatura visual provoca diferentes reflexões nos estudantes, percebendo e respeitando diferenças culturais e linguísticas.

METODOLOGIA

Este resumo configurou-se a partir da inquietação acerca do tema em observações durante a prática envolvendo surdos e a literatura na sala de aula regular no Ensino Médio.

Por meio do levantamento de dados no portal de periódicos da CAPES, no Scielo e no Google acadêmico, fizemos a pesquisa com o uso das categorias: Surdos, Inclusão, Ensino Médio, Libras e Literatura. Logo após, realizamos a exclusão pelo título e, em seguida, pelo resumo. Destarte, ficou evidenciado que a maioria dos trabalhos tratam do ensino fundamental, sendo encontrados apenas seis trabalhos que discutem acerca do ensino médio e o ensino de Libras, apenas um tratando da Literatura visual.

Pela ótica do ensino de Libras na literatura visual usamos a abordagem qualitativa, por enfatizar o processo e valorizar os significados dentro do contexto (Minayo, 2008). A fim de confrontar a teoria com a prática, usamos como procedimento

metodológico uma pesquisa de campo em uma Escola de Referência em Ensino Médio para testar uma aula de Libras com base na literatura visual em salas inclusivas. O conto escolhido, “Cinderela Surda” de Hessel, Karnopp e Rosa, foi traduzido para a Libras e adaptado para a realidade cultural dos surdos.

Assistimos a uma aula para percebermos a interação dos surdos com o restante da turma e se havia interesse na Libras. Conversamos com os surdos para verificar se os ouvintes demonstravam curiosidade na sinalização. Salientamos que as pesquisadoras são intérpretes de Libras e possuem competência linguística para manter conversação com pessoas surdas.

Como recurso, usamos palitoques das personagens, dramatizamos e interpretamos em Libras o conto, que teve também a modalidade oral de forma concomitante com auxílio de um áudio, pois a literatura apoiada nas imagens contempla a identidade e diferença surda. Realizamos indagações a respeito do conto e das culturas envolvidas e pedimos que, em grupos, os estudantes pensassem em uma nova adaptação da estória e representassem com a sinalização, com o apoio do aplicativo Hand Talk, bem como dos surdos da turma.

Usamos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, pois combina uma sequência de questões em tópicos relativos ao problema dando a liberdade de fazer as perguntas que considere necessárias trazendo reflexão ao entrevistado (Minayo; Costa, 2018). Estas foram gravadas e transcritas, formando o rol de material interpretado para percebermos o direcionamento das aulas de Libras por meio da literatura.

Analisamos os dados a partir da análise do conteúdo como suporte para captar sentidos que nem sempre são únicos, pois representam um conjunto de instrumentos em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados (Bardin, 2011).

Portanto, pensando no ensino de Libras por intermédio da Literatura Visual, a análise do conteúdo nos ajudou a compreender as influências da literatura visual na construção de sentidos e no encantamento ao aprender Libras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Acreditamos que os surdos e a Libras vêm ganhando cada vez mais visibilidade. Porém, a inclusão escolar ainda não acontece de fato, visto que muitas escolas não possuem instrutores nem intérpretes de Libras e a comunicação é restrita a poucos colegas de classe.

O conto Cinderela Surda, nos mostra que as duas culturas podem viver em diálogo respeitando suas características. A Literatura Visual, por sua vez, provoca diferentes reflexões pelo fato de que os alunos surdos e ouvintes provam um clássico da literatura brasileira com a adaptação pautada nos dois mundos, sendo a literatura visual um artefato cultural que provoca aquisição do conhecimento por meio do imagético (Silva, 2020).

Nesse sentido, a aprendizagem da língua de sinais se deu de forma estimulante e encantadora, em razão de percebermos que os estudantes tentaram adivinhar sinais no decorrer da dramatização e questionaram os surdos a respeito das configurações de mãos.

Os estudantes são influenciados por diversos fatores na construção de sua identidade, como: família, convívio social anterior ao espaço escolar, acesso à informatização e a internet, e todos esses fatos devem ser considerados para percebermos como cada discente aprende e se relaciona com o outro e com novas competências de aprendizagem (Menezes, 2017).

Essa pesquisa nos fez perceber que no ensino médio o surdo ainda encontra barreiras que corriqueiramente estão presentes nos anos iniciais de sua escolarização. A investigação intentou propiciar a reflexão de que pode ocorrer a aprendizagem do idioma a partir da literatura sendo que todos os estudantes devem ter a aprendizagem garantida com o estímulo à comunicação dando “voz” ao sinalizador.

Incluir estudantes surdos ainda é um desafio (Souza, 2017). Pensar sobre a vida de jovens inseridos no ensino médio e que encontram barreiras comunicacionais e escolares, até mesmo na literatura, nos leva a enxergar que a vivência de uma criança surda precisa de mais espaços com acessibilidade comunicacional, oportunizando que todos aprendam. Assim, queremos que a cultura surda seja respeitada e valorizada dentro do processo educativo.

Então, podemos afirmar que a literatura visual, a literatura surda e a literatura em língua de sinais contribuem para valorização com o respeito às diferenças e com o prazer em aprender a língua de sinais.

CONCLUSÃO

Este resumo é uma ação educacional efetiva com potencial para trazer colaboração ao ambiente escolar com surdos inclusos, à sociedade e à academia por meio da aprendizagem de Libras apoiada na literatura visual, trazendo ação reflexiva à prática docente ao enxergar o surdo como aprendiz.

A literatura visual traz aporte ao pensar educativo com contribuições diretas ao professor, à escola e aos estudantes em questão, com a metamorfose do ensino a surdos pelo ensino com apoio na literatura, percebendo culturas diferentes sem se pautar em convenções.

Por isso, o ensino de Libras em salas inclusivas com surdos provoca análises acerca da prática cotidiana como forma de incluir a todos, para oportunizar a autonomia, o engajamento e a emancipação dos sujeitos nas aulas propostas por meio do tema: literatura visual: aprendendo Libras, que se desenvolveu imbricado na aprendizagem.

Sugerimos que o tema seja aprofundado, dado que as pesquisas voltadas a este âmbito são ainda incipientes, sendo urgente o desenvolvimento de estudos que abarquem a importância da literatura visual em salas de aula regulares com estudantes surdos inclusos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Edições, 2006.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. **ETD - Educação Temática Digital**. Vol. 7. p. 98-109. Disponível em: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-
etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1) Acesso: 30 abr. 2022.

MENEZES, R. D. de. **As escritas surdas como artefatos culturais mediadores de reflexões a respeito das crenças sobre a surdez**. 2017. 154f. Dissertação (Programa de Pós Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 2008.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa**. *Revista Lusófona de Educação*. Campo Grande, v. 40, p. 139-153, ago. 2018. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/26788/1/035.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

PORTO, S. B. das Neves. **De poesia, muitas vozes, alguns sinais**: vivências e descobertas na apreciação e Leitura de poemas por surdos. Dissertação de mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – UFCG, 2007.

SILVA, L. S. da. **O leão e o mosquito: a literatura em língua de sinais como possibilidade cultural no Ensino Fundamental I com crianças Surdas incluídas**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB, Patos-PB, 2020.

SOUZA, R. A. de. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC: formação e prática dos professores alfabetizadores no ensino da matemática com alunos surdos. **XXI EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**. 02-04 nov. Pelotas: Atena, 2017. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/14129>. Acesso: 10 maio. 2022.

PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Glendha Karoliny Araújo da Silva – UFPI
glendha.araujo1999@gmail.com

Ronaldo Matos Albano – UFPI
ronaldoalbano@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

La présente étude vise à réfléchir sur la façon dont les enseignants du préscolaire et du primaire élaborent un suivi quotidien des EBEP et aussi comment ils caractérisent le processus de développement et d'apprentissage de ces élèves. Pour cela, nous avons développé une recherche de terrain avec une approche qualitative qui travaille avec des enseignants des écoles maternelles et élémentaires du réseau public dans les villes de Teresina-PI et Timon-MA. Comme instrument de collecte de données, nous avons utilisé des entretiens semi-directifs basés, avant tout, sur les études de Silva et al. (2021), Junior et Lacerda (2018), Albano (2018), entre autres. Les résultats indiquent que les enseignants reconnaissent que la salle du service éducatif spécialisé sert de complément et/ou de suppléance à l'enseignement transmis en classe, offrant la possibilité d'une aide continue et spécifique, car, bien que l'enseignant titulaire de la classe leur accorde l'attention nécessaire, la étudiant avec BEP a également besoin d'un service individuel, qui, souvent, en raison de la demande du jour, il n'est pas possible d'être effectué.

Mots-clés: Éducation inclusive; Pratique de l'enseignement; L'éducation des enfants; École primaire.

INTRODUÇÃO

Na medida em que se discute sobre a Educação Especial, torna-se evidente a vulnerabilidade das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em nossa sociedade no que diz respeito à inclusão. Neste contexto, nota-se a falta de equilíbrio em muitos sistemas que são responsáveis pela composição da base que sustenta a sociedade, afetando principalmente as classes menos favorecidas, revelando as condições precárias da sociedade, o que reflete também no âmbito da Educação Especial.

Sendo assim, esta pesquisa trata sobre esse universo educacional, no que diz respeito a Educação Especial e Inclusiva, que vem sendo ressignificada no decorrer tempo, tornando-se cada vez mais notória e discutida, criando, assim, novas formas de concepção e ação no âmbito da Educação Especial. Nesta perspectiva, este trabalho

consiste em abordar esta temática para uma maior compreensão da realidade das salas heterogêneas e as práticas do professor “onde este tem que lidar com os níveis diferenciados de ritmos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tendo para si a responsabilidade e o desafio de proporcionar o máximo de desenvolvimento ao aluno” (Silva et al., 2021, p. 01).

OBJETIVOS

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre como os professores da educação infantil e do ensino fundamental desenvolvem o acompanhamento cotidiano aos alunos com NEE e também como caracterizam o processo de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, como forma de contemplar o objeto de estudo em questão. Temos como participantes da pesquisa, professores² de escolas da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública das cidades de Teresina-PI e Timon-MA. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, a qual permite que as perguntas deem oportunidade dos entrevistados se expressarem de forma livre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionadas acerca da caracterização no cotidiano da sala de aula e também sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos na escola, as professoras participantes da pesquisa relatam a realidade do contexto em que cada uma está inserida, assim, destacam que esse contato direto com o contexto da Educação Especial, possibilitou o aperfeiçoamento de suas práticas na sala de aula, pois, a experiência fortalece a prática docente.

A professora Tati relata que para conseguir possibilitar um bom processo de desenvolvimento e aprendizagem, conta com a sala de Atendimento Educacional

² Os nomes das participantes utilizados neste estudo são fictícios como forma de manter o sigilo e a ética em pesquisa científica.

Especializado (AEE), esse atendimento é disponibilizado para auxiliar crianças com NEE, funciona em uma sala específica com um professor especializado na área, nesse acompanhamento, o profissional visa trabalhar em harmonia com o professor da sala de aula regular. Esta forma de atendimento revela que “[...] a inclusão de fato não ocorre apenas com a matrícula do estudante e a garantia de frequentar a unidade escolar, mas sim com uma formação e capacitação adequada para os professores regulares e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (Junior e Lacerda, 2018, p. 03).

Desse modo, o ensino regular não deve ser desprezado, muito menos deve acontecer exclusivamente apenas o Atendimento Educacional Especializado, pois ambos precisam estar em consonância, assim como ressaltou Tati “Então, meu trabalho é muito em conjunto com o dela, porque ela vai me orientando também, para o trabalho em sala”. Para Mantoan (2013, p. 123) “o atendimento educacional especializado representa uma inovação para educação especial e, sendo complementar à escola comum, uma possibilidade para a inclusão”. Nesta perspectiva, essa possibilidade possui um caráter formativo subjetivo, visando as necessidades específicas de cada aluno. O trabalho em harmonia com o professor servirá para entrelaçar metas, para que, assim, esse processo de desenvolvimento seja guiado de uma forma intencional, provocando melhorias tanto para a sala regular de ensino, bem como para as diversas dimensões desse aluno. Neste sentido, a autora ainda traz algo mais profundo sobre essa abordagem educacional, ao afirmar que “o atendimento educacional especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que, nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses” (Mantoan, 2013, p. 125).

Outra reflexão importante é a de que “o arranjo desse espaço reservado ao atendimento precisa coincidir com seu objetivo de enriquecer o processo de desenvolvimento do aluno [...]”. Portanto, não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional (Mantoan, 2013, p. 125). Nesta perspectiva, o aluno com NEE deve ter o direito como qualquer outro aluno de desenvolver o seu potencial, bem como precisa de um espaço educativo que assim o possibilite. A sala de AEE torna-se esse espaço que

transforma todo o seu processo formativo, ampliando seus arcabouços de conhecimento teóricos e cotidianos.

Outro aspecto importante citado pelas interlocutoras é sobre o processo aprendizagem, no que diz respeito a cada aluno tornar-se um elemento único e distinto de acordo com suas próprias especificidades. Neste sentido, André ressalta que “cada aluno tem uma aprendizagem diferente, uns tem mais facilidade, né, para aprender, ou seja, aprende mais rápido e outros demoram mais um pouco”. Diante desta fala nota-se que a mesma caracteriza o processo de aprendizagem como subjetivo. Nessa perspectiva, podemos refletir sobre o desenvolvimento infantil para Vygotsky, o qual compreende esse processo diretamente articulado à aprendizagem, a qual se dá por meio da interação social, ou seja, através do contato com o outro, que possibilita a troca de saberes sobre o mundo que o cerca. Desse modo, essa troca pode acontecer através de várias alternativas, seja ela intencional ou não, isto é, a pessoa tende a relacionar-se e, partindo disso, vai adquirindo novos conhecimentos. Essa relação, torna-se ainda mais evidente, perspectiva—quando a criança convive com o adulto que estimula a ampliação de suas habilidades, mediando a interação. A criança passa, então a desenvolver-se de forma significativa, articulando seus hábitos antigos com o processo de apropriação de novos. Essa intervenção feita pelo adulto ou pelo par mais habilidoso, Vygotsky denomina de mediação (Albano, 2018).

À vista disso, Albano (2018, p. 23) destaca sobre que “de acordo com sua perspectiva o indivíduo vai sendo constituído não apenas pelos processos de maturação orgânica, mas, essencialmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com o mundo e com os outros”. Percebemos que o autor nos traz a compreensão que a relação da criança com o adulto faz mediação com o processo de apropriação e internalização na criança, desse modo permite a construção da autonomia, promovendo seu desenvolvimento psicológico. Esse aspecto de mediação torna-se ainda mais importante, quando se diz respeito a ao contexto da educação especial, pois, o aluno tende a se desenvolver mais, conforme recebe mais estímulos interativos. “Quanto mais estimulante for o entorno, maior o número de sinapses que serão estabelecidas e, portanto, a aprendizagem ocorrerá mais facilmente e será mais significativa. O sistema nervoso, estabelece um grande número de conexões” (Gomez e Terán, 2014, p. 40). Em

conformidade a isso, Brockinton (2011) reflete que o ensino se torna efetivo, mediante o contato com as funções cerebrais, isto é, a aprendizagem significativa acontece quando ocorre modificações das funções cerebrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras apontam que a sala de AEE serve como complementação e/ou suplementação do ensino transmitido em sala de aula, possibilitando uma oportunidade de atendimento continuado e específico, pois, por mais que o professor de sala de aula regular conceda a atenção necessária, o aluno com NEE carece de um atendimento também individual, que, muitas vezes, devido a demanda do dia, não é possível que esse professor proporcione a ele tal atendimento.

Percebemos, assim, que o processo de aprendizagem é amplo e complexo e cabe ao professor apropriar-se desse conteúdo para promover uma prática que seja concernente à necessidade do aluno. Isto posto, são o que as interlocutoras buscam para fomentar a sua prática, analisando de forma individual articulada com o coletivo, visando alcançar o desenvolvimento de cada aluno através de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, R. M. **Interação educador-alunos na hora da leitura**: um estudo em creches públicas na cidade de João Pessoa – PB. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.
- BROCKINGTON, J. G. O. **Neurociência e Educação**: investigando o papel da emoção na aquisição do uso do conhecimento científico. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.
- GOMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. Dificuldades de aprendizado: detecção e estratégias de ajuda- manual de orientação para pais e professores. **Grupo Cultural**, Rio de Janeiro, p. 29-40, set. 2014.
- JUNIOR, M. O. S.; LACERDA, L. C. Z. de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 01-25, 2018. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230016RBEdu_0156695.indd \(scielo.br\)](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230016RBEdu_0156695.indd (scielo.br))>. Acesso em: 20 de abr. de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, G. K. A. *et al.* **Educação especial e inclusiva: (re)significações que caracterizam os desafios das práticas educativas**. In: VII CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2021, Online. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/81214>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA

Ivan Lopes Leal – UFNT
ivan.lopes@mail.uft.edu.br

Lisiane Costa Claro – UFNT
lisiane.claro@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

Le travail aborde la relation entre le Cours de Pédagogie et l'université avec les écoles publiques de la Ville de Tocantinópolis en ce qui concerne la formation des enseignants à travailler dans la perspective de l'inclusion scolaire. L'objectif général de l'étude, encore en cours de développement, est de mettre en évidence la relation entre l'université et les écoles de base de la ville de Tocantinópolis, basée sur la préparation du diplômé à faire face aux défis de la réalité quotidienne des écoles publiques en relation avec Éducation inclusive. Au moyen d'une recherche qualitative, avec l'application d'un questionnaire aux professeurs diplômés de l'université, l'ouvrage pointe le besoin permanent de se former pour une éducation inclusive.

Mots-clés : Université. Éducation inclusive. Enseignement.

INTRODUÇÃO

O trabalho aborda a relação do Curso de Pedagogia e da Universidade com as escolas públicas do Município de Tocantinópolis no que diz respeito à formação docente para a atuação na perspectiva da inclusão escolar. Mais pontualmente, o estudo aborda a prática docente de egressos da Universidade Federal do Norte do Tocantins em Tocantinópolis. O trabalho é relevante pois a Educação inclusiva aborda a Educação especial dentro da escola regular, situando a escola para todos, com base na diversidade encarando que todos podem ter necessidades especiais em algum período da vida (Alonso, 2003).

OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo, ainda em desenvolvimento, é evidenciar a relação entre a universidade e Escolas básicas do município de Tocantinópolis a partir do preparo do egresso para lidar com os desafios da realidade cotidiana das escolas públicas em

relação à Educação inclusiva. Especificamente, busca-se compreender quais as posturas e desafios encontrados pelos egressos do Campus de Tocantinópolis em sua atuação docente no município, no que se refere à Educação Inclusiva.

METODOLOGIA

A realização deste estudo, baseou-se em uma pesquisa bibliográfica em um primeiro momento, a qual enfatizou a temática da Educação inclusiva. Também foram selecionadas as políticas públicas referentes à Educação Especial e Inclusiva. O estudo assume uma abordagem qualitativa e teve como contexto o Projeto Alvorecer. O Projeto Alvorecer é um espaço de ensino, pesquisa e extensão e ocorreu vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Tocantinópolis - TO.

Foram participantes do estudo professores das escolas básica do município de Tocantinópolis e região que têm ou tiveram algum vínculo com atividades dentro do processo de inclusão escolar e que tenham tido a formação inicial no Câmpus universitário de Tocantinópolis. Para tanto, o estudo lançou mão da aplicação de um questionário, via *google forms*, o que possibilitou aos participantes da pesquisa a livre escolha ao responderem as questões objetiva e alternativas. As respostas foram armazenadas por e-mail com o cadastro no *google drive*.

Os professores respondentes devolveram os questionários preenchidos via e-mail com as seguintes perguntas: 1) Em qual instituição você teve sua formação? 2) Qual sua principal dificuldade para trabalhar com a Inclusão escolar? 3) Você busca informações e conhecimentos (com iniciativa individual), através da internet ou outros meios, sobre como dialogar com professores mais experientes em relação ao processo de educação inclusiva? Justifique sua resposta. 4) Você delega a responsabilidade de alunos com necessidades educacionais a outros profissionais de educação? Justifique sua resposta. 5) No que se refere a aprendizagem e a capacitação oferecida aos/as pedagogos/as formados/as durante o curso de pedagogia pela a UFT, você acha que a Educação Inclusiva é vista com importância nas escolas de ensino regular de Tocantinópolis - TO?

Após a produção das informações, foram elencados os termos recorrentes, bem como a análise profunda interpretativa das respostas disponíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes da pesquisa foram sete ao total. Quanto à escolaridade dos participantes, um professor possui somente graduação, quatro têm pós-graduação, um doutorado e outro pós-doutorado. Desses professores, dois atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, três na gestão e educação pedagógica e dois atuam no ensino superior. Todos possuem experiência com o trabalho docente dentro das escolas. Todos os professores tem faixa etária de 25 a 60 anos. As respostas dos questionários foram analisadas com um procedimento metodológico de natureza qualitativa e bibliográfica.

As respostas revelam que apesar dos avanços e dos projetos político-pedagógicos abordarem mais as demandas locais educacionais, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Para tanto, é importante a compreensão do contexto sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. Além disso, é necessário que os professores possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de interagirem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente (Lima, 2006).

Com efeito, uma vez que os professores e professoras se tornam mais inclusivos, conseqüentemente tornaram-se capazes de melhor educar todos os alunos da comunidade em que atuam, e nesse contexto, acredita-se que se o professor tem uma boa interpretação do que é a Educação Inclusiva, podendo exercer o melhor seu trabalho nas escolas e pensar significativamente sobre ele com a finalidade de trazer clareza para si, não somente para falar sobre inclusão, mas fazendo dela uma prática diária. “Conhecer o que pensamos, dominar nossas próprias tensões daria sólido alicerce a um pensamento poderoso e ponderado (Peirce, 1975)”.

Sobre os resultados da primeira questão, acerca da formação, os resultados foram os seguintes: Dos sete professores entrevistados; Dois formaram-se no Ensino Superior a Distância, Três na UFNT, um formou-se na universidade do Rio Grande do Sul e um outro no Pontifícia Universidade de São Paulo. Já sobre as dificuldades do trabalho com a inclusão, as respostas destacam: 1) Falta de material para trabalhar com algumas deficiências, falta de conhecimento da educação Especial de alguns profissionais, e falta de compromisso de algumas famílias. 2) Ausência de diagnóstico/laudo (em relação ao

Ensino Superior). Problemas de comunicação entre setores internos da instituição. 3) É basicamente a falta de conhecimento de como trabalhar com esses estudantes. 4) Por precisar de uma maior atenção e conteúdo diferente. 5) A falta do espaço físico necessário e da acessibilidade necessária para o atendimento educacional especializado. 6) Não tenho dificuldade. 7) Materiais pedagógico e período/ambiente.

Sobre a formação oferecida pela UFNT, dos sete respondentes, dois concordam e cinco concordam parcialmente que o curso foi suficiente para sua atuação dentro e fora da escola como professor e colaborador no processo de inclusão escolar. Três concordam, dois concordam parcialmente, um discorda e um nem concorda/nem discorda que abriu caminho para outras oportunidades que não assimilam a qualquer tipo de educação. Quatro participantes concordam parcialmente, dois discordam e um nem concorda/nem discorda que todo aprendizado girou em torno da Educação Inclusiva. Cinco responderam que concordam e dois concordam parcialmente que a aprendizagem e a capacitação oferecida pela UFNT foi um norte para buscar outros viés de crescimento na vida de professores que optaram por trabalhar na educação Inclusiva.

Já sobre a Educação Inclusiva ser vista com importância nas escolas de Tocantinópolis, as respostas foram: 1) Sim. Sempre vejo preocupação e as escolas se organizando para receber alunos especiais. 2) Sim. Considero que toda criança, jovens e adultos deve ter acesso à aprendizagem de maneira que o ensino seja inclusivo, com respeito e dignidade. 3) Sim pois temos 4 escolas com salas de recursos com professores capacitados e com experiência em sala de recursos. 4) Nem tanto, pois há uma desvalorização dos profissionais do AEE, os mesmos são vistos como os professores que trabalham pouco, ou seja, há profissionais que não reconhecem o trabalho que é feito na educação Inclusiva. 5) Sim, nosso alunado é parte muito importante no ensino aprendizagem. 6) Não, precisa mudar muita coisa ainda no sentido do respeito mútuo. 7) Sim, e agora com mais respaldo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de descobrir o que os professores que atuam nas escolas do município e região, sobretudo, na educação inclusiva, destacando os formados pelo campus de Tocantinópolis, no decorrer dos trinta anos dessa instituição. Lançando

um olhar minucioso sobre o que pensam, o que esperam e de que forma colaboram diretamente nesse complexo processo de inclusão escolar. Isso, tendo como pressuposto que esses profissionais da educação vinculam seus conhecimentos e práticas diárias atribuídos pela a universidade que corrobora na compreensão coletiva para melhor entender como se promove Educação Inclusiva dentro de uma determinada sociedade.

Assim, foi possível confirmar a estimativa, pois os seus enunciados estão na maioria das vezes ligados nos alunos com necessidades educacionais especializadas, momentaneamente apontando outras especificidades. Cabe ressaltar que os docentes estão convictos que é necessário que a inclusão escolar perpassse o atendimento de qualidade aos alunos com necessidades de educação especializada, devendo atender a toda uma gama de minúcias e nem sempre a ela tem admissão.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação Inclusiva: foco nas redes de apoio**. Disponível:<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em: 25 de agosto de 2017

LIMA Priscila A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo. AVERCAMP, 2006.

PEIRCE, Charles Sanders. A fixação das crenças. In: **Semiótica e filosofia: textos escolhidos de Charles Sanders Peirce**. São Paulo: Cultrix, 1975. 164p; pp. 71 – 92.

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19: DIÁLOGO ABREVIADO

Thaís Magalhães Santos Lopes – UFPI
thais.magalhaess@gmail.com

Hilda Maria Martins Bandeira – UFPI
hildabandeira@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Cette étude vise à enquêter sur les besoins de formation des enseignants du Service Éducatif Spécialisé à la lumière de la pandémie de Covid-19 dans les réseaux municipaux de Teresina-PI. Dans cette perspective, ils ont dû (re)penser et (res)ignifier de nouvelles stratégies et ressources pédagogiques pour contempler le public cible de l'éducation spéciale. Cet accent met l'accent sur la formation des enseignants dans la perspective de favoriser une réflexion dans et sur la pratique enseignante. Il s'agit d'une recherche qualitative qui sera investiguée à travers une étude de cas, c'est une étude inachevée et préliminaire, car elle est alignée sur le Course Conclusion Work - TCC, donc la phase de collecte et d'analyse des données n'a pas été atteinte, ce qui pourra réaliser un entretien semi-structuré avec les enseignants réguliers des salles de ressources multifonctionnelles - SRM du réseau public municipal de Teresina - Piauí. Pour l'analyse des données, nous baserons sur l'analyse de contenu de Bardin (2009)

Mots-clés: Besoins de formation. Services éducatifs spécialisés. Pandémie de covid-19.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

“A educação existe em diferentes espaços e tempos, nas mais variadas formas, faz parte do conjunto de necessidades humanas e é condição precípua do processo de humanização” (Bandeira; Ibiapina, 2014, p. 111). O diálogo com as autoras nos remete a importância da educação e que esta, é produzida em movimentos, mas, também condicionadas às necessidades humanas e formativas, conforme as circunstâncias sócio-históricas e culturais.

Destarte, assistimos nos últimos anos as mudanças abruptas em nossa forma de viver, de nos relacionar, até mesmo nos recintos das ações educativas. Todavia, essas transformações subjazem a pandemia covid-19 (Sars-Cov-2) declarada pela Organização Mundial de Saúde³. Em meio a esta expressão de forças, de incertezas, de restrições e de

³ Doença infecciosa causada pelo coronavírus Sars-Cov-2 com disseminação célere (OMS, 2020).

vicissitudes, o Conselho Nacional da Educação (CNE) deliberou em 28 de março de 2020 aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a reorganização das atividades acadêmicas, a fim de evitar a propagação da covid-19⁴.

Sob esse aspecto, os professores de modo geral, assim como os que atuam no Atendimento Educacional Especializado, escopo deste trabalho tiveram que (re) pensar, ressignificar suas estratégias e recursos pedagógicos direcionados pelas TDICS⁵ na perspectiva de contemplar os alunos público-alvo da Educação Especial, a fim de atender a crise sanitária, conforme artigo 13 da Resolução nº 4 de (02/10/2009 (Brasil, 2009) ao tratar de algumas incumbências para estes profissionais.

Subjacente ao contexto pandêmico da covid-19 e em face das vivências propiciadas pelo PIBID/UFPI⁶ (2018/2019), foi notório identificar as necessidades educacionais de professores e alunos, por conseguinte dialogar acerca dos saberes docentes e da formação dos professores, considerando que:

[...] a formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura *aqui* e *agora* dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um *novo sentido às práticas* de formação contínua centradas nas escolas (Nóvoa, 2002, p. 60).

Bandeira (2021) amplia nossa visão sobre a formação dos professores pelo viés das necessidades humanas e formativas e sua confluência é parte integrante do processo pedagógico. E, nesse contexto de reflexões educacionais filiadas às circunstâncias pandêmicas da covid-19, a intenção, neste trabalho, é descrever as tipologias de necessidades formativas, a fim de que em estudos posteriores do TCC, possa relacionar com as necessidades formativas expressadas pelos professores do AEE, nas circunstâncias pandêmica da covid-19?

Para Franco (2015, p. 605):

⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15/06/2022.

⁵ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

⁶ Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência.

[...] o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis! O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai desencadear nos alunos situações desafiadoras, intrigantes, exigentes aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude (Franco, 2015, p. 605).

Nessa assertiva, um dos aspectos evidenciados pela autora são as obscuridades e agruras do processo ensino-aprendizagem, em muitos casos são situações imponderáveis que podem negligenciar o processo pedagógico. Nesse sentido, entender as manifestações de necessidades, tais como: preferências, interesses, dificuldades, dilemas, preocupações dos professores por meio da reflexão dos saberes e fazeres docentes, decerto, cria possibilidades para compreensão das necessidades formativas, assim como de repensar e redimensionar essa prática docente (Bandeira, 2021).

OBJETIVOS

Em face ao exposto, este estudo tem como objetivo descrever as tipologias de necessidades formativas, a fim de que em estudos posteriores do TCC, possa relacionar com o Atendimento Educacional Especializado nas circunstâncias pandêmica da covid-19, em uma escola pública municipal de Teresina – PI.

METODOLOGIA

Para responder o objetivo proposto, tem-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2009) que se encontra em andamento, pois integra o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia. Para este trabalho será apresentado um diálogo inicial com a literatura (Vosgerau; Romanowski, 2014), por se tratar de um estudo em construção, o diálogo será produzido com as tipologias de necessidades formativas e a educação especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para contemplar as nuances metodológicas elaboramos o Quadro 1, com as informações preliminares que integram o TCC em construção, considerando as tipologias

de necessidades formativas evidenciadas na investigação de Bandeira (2014, 2021), constituirão as possibilidades para produzir a relação com a prática docente no Atendimento Educacional Especializado nas circunstâncias pandêmica da covid-19

Quadro 1 - Síntese das tipologias de necessidades formativas

Tipologias de necessidades	Atributos	Indicadores analíticos
Discrepâncias ou lacunas	Dicotomia entre teoria e prática (limitação à prática ou a teoria, entre o prescrito e a realidade).	Identificar, a partir das expressões dos professores, as contribuições, discrepâncias ou lacunas, de algo que não tenho e necessito ter, desejos, expectativas.
Diagnósticas	Descrições das dificuldades dos alunos da Educação Especial e das fragilidades do sistema.	Identificar no discurso dos professores expressões que aludem à sistemática de verificação das dificuldades dos alunos da Educação Especial; especulando a relação causal entre benefício e prejuízo.
Possibilidade real e/abstrata	Os partícipes manifestam suas necessidades e são provocados a demonstrar a realidade da prática docente e suas possibilidades.	Demonstrar por meio da reflexão as manifestações de necessidades; problematização e perspectiva de superação.

Fonte: Dados preliminares, fundamentado em Bandeira (2021, 2014, p. 95).

(IN) CONCLUSÃO

Dado ao exposto, o estudo apresenta uma visão preliminar do diálogo com as necessidades formativas. Em termos científicos e sociais a temática é relevante, pois, tem como particularidade contribuir com as discussões da prática docente, a fim de criar condições para explicitação das necessidades formativas, assim como buscar superar os obstáculos do fazer educacional na Educação Especial, particularmente nas circunstâncias da pandemia de covid-19.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul/dez. 2014.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis:** realidade e possibilidades. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí 2014.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades de quê?** Desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes. Curitiba: CRV, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Brasília: MEC, 2020.

FRANCO, Maria Amélio Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e ressignações. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set.2015.

MINAYO, Cecília de Sousa; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFT E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Anne Karoliny Fernandes Alves – UFT
anne.alves@mail.uft.edu.br

Rosemeri Birck – UFT
rosebirck@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

La recherche avait pour thème la formation des enseignants en a dans les cours de premier cycle à l'UFT. L'objectif principal était de connaître la matrice curriculaire des cours de premier cycle de l'institution afin de vérifier l'offre de disciplines liées aux arts pour la formation des enseignants de l'éducation de base.

Mots-clés: Éducation de base, arts, formation des enseignants.

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada tratou da formação de professores em Arte nos cursos de licenciaturas da UFT e a formação inicial de professores da Educação Básica. O estudo integrou de forma coletiva e interdisciplinar o subprojeto de Pesquisa de Iniciação Científica (IC) que aborda a temática acerca da Arte no contexto Local, Amazônico e Brasileiro: ensino, processos de criação, fazer artístico e práticas interdisciplinares tecnológicas inovadoras. Ele está vinculado ao macroprojeto do Grupo de Pesquisa Observatório das Artes.

OBJETIVOS

O estudo teve por objetivo conhecer a matriz curricular dos Cursos de Licenciatura da UFT para constatar a oferta de disciplinas relacionada às Artes para a formação de professores da Educação Básica. Os objetivos específicos se caracterizaram em desvelar e compreender a importância da formação em Arte para os acadêmicos dos cursos de Licenciatura da UFT, realizar o levantamento junto aos Projetos Pedagógicos de Cursos das Licenciaturas a respeito da oferta do componente curricular Arte para a formação do professor, analisar os dados coletados e refletir sobre a formação do professor que atuará no ensino de Arte na Educação Básica.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa adotamos uma perspectiva crítico-dialética, unido a pesquisa bibliográfica e documental na busca em conhecer a matriz curricular dos Cursos de Licenciatura da UFT para constatar a oferta de disciplinas relacionada às Artes para a formação de professores da Educação Básica. Esperamos que este estudo contribua de forma ampla e interdisciplinar, com os diversos desafios teóricos e práticos do ensino da Arte no Ensino Superior e na Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa que teve como tema a formação de professores em artes nos cursos de licenciatura, o objetivo geral estava em conhecer a matriz curricular dos Cursos de Licenciatura da UFT para constatar a oferta de disciplinas relacionada às Artes para a formação de professores da Educação Básica. Para tanto, iniciamos por compreender a importância da formação em Arte para os acadêmicos dos cursos de Licenciatura da UFT.

É importante compreender que a arte é constituída por expressões específicas da atividade criativa humana, ao interagir com o mundo em que vive, ao se compreender e ao entendê-la. É a partir da importância social, que ela deve e tem espaço na educação geral, principalmente na educação escolar. “No caso da arte, a atividade criativa deve estar presente em todos os cursos e estudos escolares, mas nos de Arte ela deve ser vivenciada e estudada de maneira específica à arte” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 18).

Nesta perspectiva, ao consultar a legislação e nas reformas educacionais em arte observa-se que as alterações nelas contidas refletem as aspirações e necessidades de cada época. Pode-se observar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 4.024/61, o ensino de Artes não era obrigatório, ele era indicado como disciplina complementar. Já na reforma da Educação Básica, LDB nº 5.692/71, visava sobre o ensino da educação artística, que foi inserida no currículo como atividade e não como disciplina. Anos depois com o processo de redemocratização, a partir de meados da década de 1980, o sistema de ensino foi reorganizado e, em 1996, foi lançada a nova LDB n. 9.394/96, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica.

Desde então, a formação do professor em arte passou a ter uma maior dimensão nos cursos de licenciatura. É preciso considerar que a formação de professores não se limita à prática docente, mas inclui também a compreensão de seu entorno, ou seja, devem ser considerados os fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que constituem a sociedade e são, portanto, indissociáveis ao processo educacional.

São os assuntos substantivos em arte a serem trabalhados nos cursos. São aspectos essenciais selecionados pelos professores dentre os conhecimentos artísticos e estéticos produzidos historicamente e em produção pela humanidade nas diversas modalidades artísticas (música, artes visuais, teatro, dança, afies audiovisuais, entre outras), referem-se ao "o que" deve ser objeto de estudo no fazer artístico pessoal (a concretizar-se em produtos artísticos) e nas análises sobre artistas, obras de arte, modos de comunicação, públicos e suas histórias (Ferraz; Fusari, 2009, p. 146).

De acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), no capítulo II, que trata dos fundamentos e da política de formação docente, no seu Art. 6º tem como um dos seus princípios: "X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar *a cultura*, o pensamento, *a arte*, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Brasil, 2019 – grifo nosso).

No capítulo III desta mesma Resolução que trata da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, no Art. 10, tem como um dos seus princípios norteadores "XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, *da cultura* e *das artes* nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira" (Brasil, 2019 – grifo nosso).

E no Anexo em que trata das competências gerais docentes, este deve, entre outras atribuições:

3. Valorizar e incentivar as diversas *manifestações artísticas e culturais*, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural (Brasil, 2019 – grifo nosso).

Sendo assim, no que diz respeito à arte, a ordem do conteúdo relacionado às habilidades que devem ser aprendidas dependerá do comprometimento, da definição e do conhecimento do professor. Espera-se que, se orientem pelas competências e

aptidões relacionadas à parte artística do BNCC, a redação curricular obrigatória e diversificada seja cuidadosamente formulada a partir da seleção de conteúdos com significado social e ético.

Outro aspecto que podemos destacar, diz respeito à listagem de competências e habilidades. Observa-se que

as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar (Macedo, 2018, p. 32).

A tentativa de justificar o ensino voltado para as competências e habilidades, no texto da BNCC identifica-se o argumento de que “[...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (Brasil, 2019, p. 13). Também prescreve que, ao longo da Educação Básica, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais, buscando em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral, que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2019).

Constata-se, portanto, que partindo da ênfase do ensino nas competências e habilidades, ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo, aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos. Observa-se na BNCC a ausência de referência, ou secundarização, em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, sendo que a ênfase recai em métodos, procedimentos, competências e habilidades, voltadas para uma formação essencialmente pragmática.

De acordo com a legislação, os professores qualificados para ensinar arte são professores formados em arte e suas linguagens. No entanto, toda a legislação é ambígua, pois na LDB, o Art. 8º estabelece que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). De acordo com a lei, no §2º “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei”.

Nesse sentido, para atender à Lei, faz-se necessária uma articulação entre as universidades – centros formadores do professor para as linguagens artísticas – e as Secretarias de Educação. Essa articulação resultaria na criação de cursos de licenciatura nas diferentes linguagens em arte e atenderia as demandas das escolas em nível nacional.

Parte-se da premissa de que os cursos superiores devem promover a formação do professor de forma que possa compreender os aspectos históricos, sociais, culturais e organizacionais, próprios da sociedade e vinculá-los às diferentes áreas do conhecimento, bem como, ao que se refere ao ensino da Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se esclarecer acerca da trajetória do ensino de arte e sua conceituação para os autores de significância para a temática em questão. Observou-se que a formação de professores em artes nas licenciaturas passou por um longo processo legislativo até chegar nos moldes dos dias atuais. Constatou-se que com as leis que regem a educação do país, o ensino da arte está presente de forma integral desde a LDB de 96, porém a ausência de conteúdos claros e específicos do campo da Arte na BNCC pode indicar um retrocesso no que diz respeito ao seu ensino na educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.html. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e bases da educação nacional para a educação básica**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **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/leis/L9394.html. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: <https://anup.org.br/legislacao/resolucao-no-2-de-20-de-dezembro-de-2019/>. Acesso em: 10 fev. 2022

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte**: fundamentos e preposições. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ DO TRABALHO

Luciana Silva Dias – UFPB
lucianadiasibn@gmail.com

Mailson Sousa de Lima – UFPI
mahslima@hotmail.com

Maria das Dôres de Sousa – UFPI
mariadasdoressousa@hotmail.com

RÉSUMÉ

Cet article étudie les principales influences que la formation continue exerce sur la performance des professeurs de pédagogie à l'Université fédérale du Piauí. Il est entendu que la formation continue crée des opportunités pour les enseignants de favoriser la construction et la reconstruction de leurs expériences personnelles et professionnelles, afin de, dans ce processus, modifier leur pratique pédagogique pour tenter de re-signifier leur pratique enseignante. Il s'agit d'une étude qualitative. Pour la collecte de données, un questionnaire structuré a été appliqué à cinq enseignants qui travaillent dans le cours de licence en pédagogie. Pour évaluer les données, l'analyse de contenu a été utilisée dans Bardin (2011). Il ressort de cette étude que les enseignants interrogés estiment que la formation continue est nécessaire et vise à contribuer positivement à la qualité de l'enseignement. Il est également souligné que la formation permanente de l'enseignant doit faire partie du projet politique pédagogique institutionnel et qu'il est nécessaire de la penser comme un processus, non sporadique, fragmenté, parfois subventionné par une référence, parfois par une autre, mais comme une nécessité dans laquelle les enseignants peuvent repenser leur processus de performance professionnelle.

Mots-clés: Formation Continue. La Pédagogie. Métier Enseignant.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade tem sido frequente a discussão sobre a formação profissional docente quer seja a formação inicial ou continuada. Nesse sentido, a formação continuada tem lugar privilegiado na carreira dos docentes, visto tratar-se de uma profissão que abarca diferentes dimensões no processo educacional. É importante considerar que a formação continuada de professores não se restringe somente as ações de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas também ao processo contínuo de desenvolvimento profissional e individual, no sentido de identificar as dificuldades de

atuação, considerando as experiências vividas em sala de aula. A partir dessas reflexões podemos elencar o seguinte questionamento: Há política de capacitação ou programa específico de formação continuada para os docentes do curso de Pedagogia? A seguir apresento alguns objetivos do estudo.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste estudo é investigar as principais influências que a formação continuada exerce sobre a atuação dos docentes de pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Analisar se a universidade possui um programa de formação continuada para os docentes do curso de pedagogia.

METODOLOGIA

Esta investigação é baseada em uma abordagem qualitativa, que supõe uma relação ativa entre sujeito e objeto. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base nas leituras de Garcia (1999), Imbernón (2001), Nóvoa (1995), e outros autores que desenvolvem estudos e pesquisas na temática abordada.

A pesquisa foi realizada com cinco professores que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia são profissionais que exercem o magistério a mais de dez anos no ensino superior.

Ao longo do texto, os participantes da pesquisa serão identificados pelos seguintes códigos: P1 (professor um) e assim sucessivamente. Utilizamos como instrumento para coleta de dados, questionários com perguntas objetivas e subjetivas buscando não só obter confirmações, como também conhecer a opinião dos professores pesquisados em relação ao tema estudado.

Os dados coletados foram analisados pela análise de conteúdo em Bardin (2011). A autora explica que “A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto” (Bardin, 2011, p. 147). Assim, é usada quando se descobre além da forma, desenvolvendo categorias temáticas que fornecem respostas para os objetivos elencados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando o perfil socio-ocupacional dos pesquisados tivemos um total de três mulheres e dois homens. Quanto a formação, todos têm doutorado em educação, são concursados e atuam a mais de dez anos na educação superior. Consideramos este dado relevante porque o tempo de experiência contribui para melhor aprofundamento das práticas pedagógicas. Tardif (2002) salienta a importância do acolhimento da experiência do professor na construção dos saberes docentes e no desenvolvimento de habilidades “saber fazer”.

Perguntamos se a instituição possui política de capacitação ou um programa para os docentes que atuam no curso de Pedagogia. Os cinco responderam que não, mas justificaram ser necessário. Imbéron (2010) coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, “mediante a análise, a compreensão, a interpretação sobre a realidade”.

Em seguida, questionamos se a formação continuada contribui para a melhoria de práticas pedagógicas. Obtivemos as seguintes respostas:

P1: Sim. Questões sobre avaliação, planejamento, metodologias do ensino superior dentre outros que são abordados nessas formações.

P2: Sim. Todo processo de construção e reconstrução do conhecimento do professor contribui para seu ensinar, assim como estes conhecimentos contribuem para a nossa atuação.

P3: Sim. Pois como diz Sócrates “só sei que nada sei”. Isso significa dizer que os conhecimentos construídos nas diversas capacitações são enriquecedores uma vez que as temáticas são selecionadas de acordo com as necessidades apresentadas referentes ao corpo docente.

P4: Sim. Permite refletir a prática docente quanto a formação profissional e contribui no sentido da renovação dos conhecimentos de se manter atualizado no contexto atual, admitindo a dicotomia entre a teoria e a prática, distanciamento ocasionado pelas condições de trabalho e de apoio.

P5: Sim. Agregando novos conhecimentos e troca de experiência, possibilitando assim aos docentes, rever suas metodologias de ensino, a fim de modificar as práticas pedagógicas para que se alcance os objetivos propostos pela instituição.

Percebemos convergências nas respostas do P1 e P5 quando identificam que possuem dificuldades em diferentes áreas, planejamento, avaliação, metodologias, essas ações ocorrem fundamentadas na compreensão e conseqüentemente na ação. “Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las na teoria, permite articular novos saberes na construção da docência (Imbernón, 2010).

Perguntamos se existia uma sondagem junto aos docentes para desvelar suas reais necessidades formativas. A maioria dos professores responderam que não, apenas P4 afirmou que: “sim, pois, acredito que a sondagem é feita através da avaliação realizada pela CPA, (Comissão Própria de Avaliação). Na CPA respondemos questões referentes às necessidades formativas e apresentamos sugestões”. Conforme descreve a lei nº 10.861/04, seu artigo 11 a composição da Comissão Própria de Avaliação deve assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, sondando as necessidades da instituição (Brasil, 2004).

Na perspectiva de compreender sobre a formação continuada dos docentes que atuam no curso de Pedagogia questionamos se é possível a existência de um programa de formação continuada na universidade sobre a ótica de uma proposta institucional.

P1: Sim, é preciso fazer acontecer, novas exigências são acrescentadas ao trabalho docente, pois a educação no Brasil está clamando por mudanças.

P2: Não, é uma temática esquecida, talvez nunca saia do papel.

P3: Sim, no âmbito do desenvolvimento de pesquisa, políticas públicas, a formação continuada tem registrado um enfoque importante.

P4: Não!

P5: Sim, é importante destacar que o profissional da educação superior precisa se adequar as novas mudanças e ao contínuo desenvolvimento tecnológico, e que a formação continuada deixe de ser somente aos professores de ensino básico no País, e passe a fazer parte da docência universitária.

As percepções atribuídas da maioria dos participantes da pesquisa nos leva a compreender que é necessário a existência de um programa de formação continuada na universidade, sobre a ótica de uma proposta institucional, tendo em vista as mudanças ocasionadas na educação. “A formação continuada favorece questões de investigação e de

propostas teóricas, que lhes permita intervir no seu desenvolvimento e no seu ensino” (Garcia, 1999, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os participantes da pesquisa acreditam que a formação continuada é necessária e visa contribuir de maneira positiva na qualidade do ensino. Verificamos que a formação permanente do professor deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico institucional. Faz-se necessário pensá-la como processo, não esporádico, fragmentado, ora subsidiado por um referencial, ora por outro, mas como uma necessidade em que os professores possam repensar seu processo de atuação profissional.

Constatamos que a formação continuada cria oportunidades para os diferentes protagonistas promoverem a construção e reconstrução de suas experiências pessoais e profissionais, para, nesse processo, modificar o seu fazer pedagógico na tentativa de ressignificar sua prática docente. Enfim, este estudo contribuiu para a discussão acerca da formação continuada dos professores de Pedagogia. Portanto, verificamos como a formação é um instrumento potente para a qualidade do ensino e os participantes reconheceram a necessidade de uma proposta institucional formativa para a docência universitária.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BRASIL. Ministério da educação. Comissão Nacional de Avaliação da educação Superior. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF, 2004.

COUTINHO, Regina Maria Teles. **Ensino superior**: em busca do processo interdisciplinar. Teresina: Editora do Povo, 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001a. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

MENDES SOBRINHO, José Augusto; CARVALHO, Marlene Araújo de. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autentica 2006.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Sheilla André. **Produção de texto na sala de aula: encontros e desencontros com o letra e vida**. 2016. Dissertação (Mestrado)– Universidade Presbiteriana Mackenzie.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PESQUISAS DAS PRÁTICAS DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR: UM OLHAR AOS DESAFIOS DA ATUALIDADE

Alice Alves Machado – UFPI
alvesalvesmachado@gmail.com

Maysa Figueredo Rocha – UFPI
maysamaysarocha98@gmail.com

Pedro Victor Góis Maciel – UFPI
macielpedro@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

L'école a été pensée, dans un autre moment historique, dans un espace de transmission assuré entre l'État et les familles, où aujourd'hui elle est en concurrence avec d'autres agences culturelles. En cela, nous trouvons d'autres besoins qui impliquent le "nouvel" élève, que nous avons l'intention d'enseigner dans des structures qui datent d'un autre temps, adaptées à notre époque dans laquelle les participants de cette structure scolaire et le monde est quelque chose qui n'est plus, étant donné les contextes de la création de cet espace. Ainsi, cette recherche visait à analyser la place de la pertinence des connaissances scientifiques des recherches des enseignants de l'éducation de base comme une possibilité de surmonter les problèmes éducatifs ainsi que les défis des institutions de formation des enseignants d'aujourd'hui. Son élaboration s'est faite à travers une recherche bibliographique sur les apports des recherches sur les pratiques d'enseignement et la formation des enseignants. Nous avons recherché des productions sur le thème dans des cahiers, des livres, des articles scientifiques dans les bases de données numériques sur le thème référencé. La formation de l'enseignant chercheur, la reconnaissance de la production dans sa pratique et la vision de l'école comme espace/temps de formation de cet enseignant se sont révélées significatives pour les changements et le dépassement des problèmes éducatifs de l'époque actuelle.

Mots-clés: Recherche. Enseignant chercheur. Formation des enseignants.

INTRODUÇÃO

Tratar dos desafios em educação na atualidade requer no olhar um desejo de transformação, esse que vise tratar de uma (re)organização da educação para que seja garantida principalmente àqueles que precisam, que seja um bem público acessível a todos. Durante momentos de pandemia, as melhores respostas educativas vieram dos professores, os quais devem ter sua autonomia preservada durante exercício da

profissão, o que deixa o professor na margem de destaque para o presente e o futuro da educação (Nóvoa, 2022).

No retorno paulatino às salas de aulas presenciais, o dia a dia da escola precisa ultrapassar a sala de aula, necessitando um foco no ensino, o que necessita de uma (re)organização do papel do professor, um novo olhar às suas responsabilidades com o trabalho educativo e o seu lugar na produção de conhecimento (Nóvoa, 2022).

Ressalva-se em estudo que a escola foi pensada em outro momento histórico, como um espaço de transmissão assegurada entre o Estado e as famílias, em que, na atualidade, compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a *internet* para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. Em vista disso, Dussel (2009) discute essa competição em condições desvantajosas, já que, por suas características “duras”, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza (apud Pesce, André, 2012).

OBJETIVOS

A autonomia do professor, um novo currículo para o ensino, parece estar em construção quando visto a necessidade de compreensão do professor quanto à produção científica durante sua prática docente. Portanto, esta pesquisa objetivou analisar o lugar de relevância do conhecimento científico das pesquisas dos professores da Educação Básica como possibilidade de superação dos problemas educacionais assim como a superação dos desafios do hodierno das instituições formadoras de professores.

METODOLOGIA

O percurso metodológico foi organizado de maneira que possibilitasse a visão das contribuições das pesquisas realizadas pelos professores da Educação Básica para a formação dos professores. Para isso, recorreremos ao conceito de metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida para interpretar a realidade, da qual inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a construção dessa realidade (Minayo, 2002).

O estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfica sobre as contribuições das pesquisas das práticas docentes e a formação de professores. Para tanto, buscamos produções sobre a temática a partir de cadernos, livros, artigos científicos em base de dados digitais sobre a referida temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção de pesquisas que tratam da educação e da formação de professores apresentam campo de produção fértil, em que seus resultados contribuem na produção de relações conceituais e de inferências que visam tratar da realidade no envolvimento com os pressupostos assumidos, externando seus objetos distintos, que necessitam e orientam abordagens específicas, fundamentação teórica, levantamento de dados, fatos, ocorrências, percepções e de representações próprias (Gatti, 2021).

Lenoir (2006, apud Penitente, 2012) nos confere reforço quanto a produção do professor na sua prática, no que se refere as normativas para a educação. Se compreendemos como professores que a prática docente deve abandonar o caráter prescritiva, que busca imprimir uma regra a ser apenas aplicada, indica que o certo seria partir do cotidiano da sala de aula, o qual apresenta-se como realidade do que é e do que deve ser.

Penitente (2012) percebe que o impacto da pesquisa acadêmica no contexto da prática e do dia a dia da escola é muito baixa, abrindo portas para o diálogo de como a pesquisa pode aproximar a relação teoria e prática e de como favorecer a investigação da prática cotidiana dos professores de modo que identifiquem instrumentos de pesquisa que atendam tanto a necessidade dos professores quanto as necessidades das escolas em que atuam.

Cruz (2018) assinala que é na relação entre os sujeitos que fazem e participam da pesquisa que se constrói conhecimento, não havendo separação de quem pesquisa e do objeto pesquisado. Segundo o autor, o significado da realidade estudada se dá por meio da compreensão das estruturas que movimentam e como os mesmo se movimentam. Como o exposto, conhecemos e aprendemos no contato com os que atuam e com o espaço em que atuam, partindo do princípio que os sujeitos ressignificam o mundo a partir das experiências que desenvolvem nele, com e pelo outro.

Precisa-se trocar a concepção de que o professor é um técnico que transmite os conhecimentos produzidos por outros para um reconhecimento de que os docentes produzem saberes nos contextos que atuam (Silva, Diniz-Pereira, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido nesta pesquisa evidencia a formação do professor pesquisador como uma possibilidade de transformações significativas para a educação. Como tratado anteriormente, o exercício da pesquisa na prática do professor da Educação Básica mostra-se uma ferramenta para mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, nas propostas pedagógicas, reconhecimento dos contextos atuais que importam ser estudados além de oferecer uma possibilidade de autonomia e reconhecimento profissional do professor.

Na atividade da pesquisa, na prática, durante o processo, o professor busca compreender sua realidade, ancora-se de materiais teóricos, contribuindo, assim, para a sua própria formação, deixando-o assim mais crítico e reflexivo quanto a prática em sala de aula, o que também resulta em melhorias para a instituição a qual faz parte.

Foi possível analisar neste estudo que os professores podem e tem competências para a realização de pesquisas, pois consideramos que, durante a sua prática, o professor (re)constrói conhecimentos pertinentes e relevante para os contextos atuais relacionados à formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Giseli Barreto, et al. Percursos de um grupo de pesquisa na área de formação docente: o GEPED diante do desafio de formar professores e pesquisadores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 31-52, jan./jul., 2018.

GATTI, B. A. A pesquisa em educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 47-56, set./dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2002. p.9-29.

NÓVOA, António. Nada é novo, mas tudo mudou: pensar a escola futura. in NÓVOA, António. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador, Bahia, 2022. p. 22-30.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 19-38, jul./dez., 2012.

PESCE, Marly Kruger de; ANDRÉ, Marli Elisa Damazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, jul./dez., 2012.

SILVA, Mariana Costa Lopes da; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O uso de situações-problema como instrumento metodológico em uma pesquisa qualitativa no campo da formação de professores. **Formação em movimento**, v. 2, n. 4, p. 520-536, jul./dez. 2020.

PROFESSOR PESQUISADOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pedro Victor Góis Maciel – UFPI
macielpedro@ufpi.edu.br

Maysa Figueredo Rocha – UFPI
maysamaysarocha98@gmail.com

Alice Alves Machado – UFPI
alvesalvesmachado@gmail.com

RÉSUMÉ

La recherche encours vise à analyser les apports, dans la formation initial edes étudiants, de la recherche développée par les professeurs quitravail lentdansl'éducation de base. Il s'agit d'un nouveau regardsur la conception de l'enseignant quitravaille dansl'éducation de base entant que producteur de connaissances et sur la manière dontces recherch esont contribué à la formation des étudiants de l'enseignement supérieur. Nousavons eu e coursau champ théorique proposé par Stenhouse (FAGUNDES, 2016) dans lesannées 1960, qui a reconnu et nommé um mouvement de professeurs des écoles de base préoccupés par la pratique pédagogique et l'apprentissage de leursélèves. Il s'agit d'une recherche qualitativequi, selon Minayo (2002), vise à comprendre et à expliquer la dynamique des relations à partir des significations, des motifs, des aspirations, des croyances, des valeurs et des attitudes. Nous espéron sainsi identifierce qu'estla conception de la recherche dans la formation des enseignants, comparer les conditions propices à la recherche, em mêmetempsen que nous décrivons et indiquons les apports possibles de cedo main e pour la formation initiale et continue desprofesseurs.

Mots-clés: Recherche. Formationdesenseignants. Enseignant-chercheur.

INTRODUÇÃO

É notório a presença da pesquisa durante a formação inicial dos professores, visto que a produção do conhecimento é um, se não o mais importante meio de construção de novos saberes, métodos e técnicas que possibilitam a sua formação, assim como, novos meios de ensino para aprendizagem dos alunos.

A concepção do professor como pesquisador parte da Inglaterra por Stenhouse na década de 1960 que reconheceu e nomeou um movimento de professores das escolas básicas preocupados com a sua prática docente e com o aprendizado dos seus alunos (apud Fagundes, 2016).

Dado o movimento dos professores com vista à produção de pesquisa no campo educacional, é observado contextos de junção de conceitos ao que se refere ao professor como pesquisador e como professor reflexivo, pois no contexto brasileiro o ser reflexivo ganhou outro sentido na produção de conhecimento dos professores e contribuiu para a formação do professor que estaria preparado para “responder” aos questionamentos advindos da prática (Fagundes, 2016).

OBJETIVOS

Trata-se de um novo olhar para a concepção do professor que atua na Educação Básica como produtor de conhecimento e, como estas pesquisas vem contribuindo na formação de estudantes na Educação Superior, ancorado no objetivo geral de analisar as contribuições na formação inicial de licenciandos, das pesquisas desenvolvidas por professores que atuam na Educação Básica.

Assim, os objetivos específicos buscam identificar qual a concepção de pesquisa na formação inicial e continuada de professores; comparar condições propícias para a elaboração de pesquisa na formação inicial e continuada de professores; descrever o reconhecimento do professor como pesquisador na formação inicial e continuada de professores e indicar possíveis contribuições das pesquisas dos professores da Educação Básica para a formação inicial e continuada dos professores.

METODOLOGIA

O percurso metodológico foi organizado de maneira que possibilitasse a visão das contribuições das pesquisas do professor pesquisador que atua na Educação Básica, para a formação inicial e continuada de professores. Para isso, recorreremos ao conceito de metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida para interpretar a realidade, da qual inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a construção dessa realidade (Minayo, 2002).

A partir desse conceito, trilhamos na perspectiva da pesquisa qualitativa, a qual não se preocupa em quantificar a dinâmica social da realidade, mas sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, aprofundando-se no mundo dos significados das ações e relações humanas. Na pesquisa de natureza qualitativa, busca-se responder

questões particulares trabalhando com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Trabalha-se com a vivência, com a experiência, com a compreensão e cotidianidade como resultados da ação humana objetivada (Minayo, 2002).

Nesse aspecto, na perspectiva de compreender as contribuições das pesquisas do professor da Educação Básica, recorreremos à pesquisa explicativa, que se preocupa em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, na qual se aprofunda no conhecimento da realidade, explicando a razão, o porquê das coisas (Gil, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi na defesa de um currículo como processo e meio pelo qual as ideias educativas são desenvolvidas e comprovadas, que possui conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados, tendo como base a reflexão das ideias postas em ação onde o professor tem papel importante na construção, que é constituída a ideia do professor como pesquisador (Fagundes, 2016).

Porém, podemos observar a intensificação do trabalho e as condições como a estrutura e recursos que são disponibilizados aos professores, o contrato ou regime de trabalho, questões de recursos como salários, bolsas, o plano de carreira, a aquisição de materiais de consumo, pessoal de apoio, o financiamento para os encontros científicos, determinam a qualidade e a produtividade, o que deixa o professor mais uma vez fora das condições de pesquisa (Cunha, 2007).

É no envolvimento de formação com as experiências que o professor pode se autoavaliar, (re)criando futuras práticas de ensino, fazendo com que a aprendizagem seja significativa, visto os estímulos proporcionados pelo espaço formativo vivenciados na ação docente (Barbosa, 2020).

Nóvoa (1992) contribui nessa temática nos fazendo refletir que é preciso um esforço para compartilhar as experiências de formação realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, na perspectiva de que seja criada uma nova cultura da formação de professores. É nesse processo contínuo que Pimenta (2005) corrobora que os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos enquanto

constituintes da docência, devem ser mobilizados, percebido que a profissão docente não se reduz a aplicação de modelos prontos advindos de fora da escola.

É através da experiência adquirida que o professor em formação elabora sua prática, assume novas posturas, atribui outros sentidos e significados em sua vivência, elabora novos questionamentos, problematizações e intervenções em meio social (Barbosa, 2020).

A pesquisa científica é um instrumento que perpassa na formação inicial proporcionando vivências significativas no ambiente de formação, onde possibilita a aquisição de saberes teóricos e práticos. É com esse instrumento que o professor em formação pode se apropriar não só de conhecimentos, mas também da consciência crítica e da compreensão da realidade. A pesquisa científica forma o sujeito crítico, reflexivo e questionador (Santos, 2020).

A pesquisa do professor se apresenta como possibilidades reais para construção de novas práticas, visto seu ato investigativo cooperar para as práticas, questionar teorias e produzir conhecimentos e saberes tanto da escola quanto para a academia (Cunha, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico permitiu uma discussão entre o professor pesquisador, sua pesquisa e seu espaço de formação, apontando para as possibilidades de produção científica pelo professor da Educação Básica, assim como o reconhecimento da sua produção como científica.

A pesquisa em andamento traz, como mencionamos, um olhar diferenciado para a concepção do professor que atua na Educação Básica que é, ao mesmo tempo, produtor de conhecimento e disseminador de experiências de pesquisas desenvolvidas nas escolas da Educação Básica e, de como estas pesquisas vem contribuindo na formação de estudantes na Educação Superior e de professores em formação continuada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Gabriel da Silva; GOMES, Aislla Maria de Almeida; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes. O processo de formação de professores: as contribuições da experiência na construção da

prática docente. in MELO, Ana Valéria de Carvalho; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; GUEDES, Neide Cavalcante (org). **Formação, Pesquisa e Prática Docente**. Teresina-PI: EDUFPI, 2020. p.82-90.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A Produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**: Curitiba, n.30, p. 251-264, Editora UFPR, 2007.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.65, abr./jun., 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. Editora Atlas S.A: São Paulo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2002. p.9-29.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, v.5, n.1, p.09-22, jan./abr., Itajaí, 2005.

SANTOS, Douglas Júlio Oliveira; SANTOS, Bruna Rafaela de Sousa; Silva, GlendhaKaroliny Araújo da. A pesquisa como unidade entre teoria e prática: experiências vivenciadas no Programa de Educação Tutorial-PET. in MELO, Ana Valéria de Carvalho; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; GUEDES, Neide Cavalcante (org). **Formação, Pesquisa e Prática Docente**. Teresina-PI: EDUFPI, 2020. p.150-162.

PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Fernanda Marcon Moura – MPE/UNITAU
fernandamarcon.fe@gmail.com

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães – MPE/UNITAU
lucianam11@hotmail.com

Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha – MPE/UNITAU
vimaracunha@terra.com.br

RÉSUMÉ

L'évaluation a fait l'objet de nombreux débats, mais la pratique évaluative reste encore dans les moules traditionnels. En éducation physique, seule la performance a été privilégiée. Il est nécessaire de construire des connaissances sur le sujet en formation continue. La Recherche-Trans-Formation basée sur le matérialisme historique-dialectique et ancrée dans la psychologie socio-historique recherche la réalité étudiée au-delà de l'apparence et forme des enseignants basés sur la critique réflexive, cherchant à provoquer des processus de transformation dans la pratique. Ainsi, l'étude présentée ici, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en cours, visait à appréhender les démissions des enseignants à l'égard de l'évaluation pour les apprentissages en éducation physique. Pour cela, 10 réunions de formation en ligne ont été organisées avec 10 enseignants du réseau municipal d'une ville de la Vale do Paraíba Paulista. Différentes stratégies didactiques et pédagogiques ont été proposées pour la production d'informations qui ont été soumises à une analyse de contenu, aboutissant aux catégories: construction collective des connaissances et resignifications à propos de l'évaluation. Il a été possible d'observer que les enseignants ont pu mener une réflexion critique sur leurs pratiques d'évaluation, ont construit des connaissances sur l'évaluation et ont modifié leurs actions évaluatives.

Mots-clés: Recherche-trans-Formation. Évaluation. PE.

INTRODUÇÃO

Os processos educacionais em geral têm se transformado nos últimos anos, no entanto, a avaliação na escola, embora tenha uma produção acadêmica importante, muitas vezes ainda é realizada de maneira desconectada do ensino-aprendizagem e com a intenção de mensurar, classificar, controlar e punir.

Na Educação Física Escolar não tem sido diferente, considera-se apenas a aptidão física, a performance e o rendimento.

Os estudos de Pedroza e Rodrigues (2007) e Souza Júnior (2004) apontam que os processos avaliativos têm como foco apenas os aspectos comportamentais, como participação e assiduidade e a utilização da observação como único instrumento avaliativo. Assim como também constatam Silva, Moura e Pereira (2015) e Cordovil et al. (2015) apenas o diagnóstico do desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas.

Diante dessas apurações surge a necessidade de processos formativos que discutam e construam conhecimento acerca do tema, na formação continuada.

A Pesquisa-Trans-Formação atende a esse propósito. Fundamentada no Materialismo Histórico-dialético e ancorada na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica propõe o movimento dialético entre pesquisar a realidade concreta, para além de sua aparência, buscando entender o processo histórico em que está inserida e as variadas mediações que a constituem. Ao mesmo tempo em que visa a formação dos professores com base na reflexão crítica e na colaboração. E tem por princípio norteador as transformações que podem emergir desse processo.

Magalhães, 2021 aponta que

A Pesquisa-Trans-Formação é uma ação acadêmica com uma intencionalidade: a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político. (Magalhães, 2021).

OBJETIVOS

Este estudo objetivou apreender as ressignificações de professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física a partir de uma Pesquisa-Trans-Formação.

METODOLOGIA

Para tanto, de cunho qualitativo e abordagem crítica, esta pesquisa propôs 10 encontros formativos *online* com 10 professores de Educação Física da rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista.

Durante os encontros, utilizou-se estratégias diversificadas para discutir o tema Avaliação para a Aprendizagem em Educação Física, entre elas a discussão de um caso de ensino, apresentação de slides com os principais conceitos, reflexão crítica coletiva das práticas avaliativas dos professores-participantes e a construção coletiva de uma proposta avaliativa, entre outras.

A análise das informações produzidas ao longo do processo, se deu a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011) e foram criadas as seguintes categorias: Construção coletiva de conhecimento e Ressignificação acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Construção coletiva de conhecimento

“Fiz depois, peguei um monte de ideias que os colegas trouxeram.”
(profa. 1)

“Para mim foi muito produtivo e eu espero que seja só o começo que a gente troque mais figurinhas.” (profa. 2)

“Cada um tinha um pensamento inicial e agora eu acho que já ampliou mais a visão com relação à avaliação.” (Profa. 5)

“Achei muito bom, simples e uma prática bem possível de ser feito em aula.” (prof. 3)

Eu gostei muito. Porque eu sempre fico imaginando uma roda de conversa, mas e aí como fazer essa roda de conversa? É muito amplo! Agora o professor deu uma solução. (prof.9)

Vislumbra-se nos trechos acima o que Lima, 2001 assevera, quando afirma que a formação contínua deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (Lima, 2001: 32).

Ressignificação acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física

“Eu estou com outra visão de avaliação em Educação Física, depois de todos os encontros.” (prof. 1)

*“Eu acho que hoje com essa nova visão de avaliação, não que a nota vai ser mais importante, pelo contrário, acho que a nota perdeu importância no meu jeito de avaliar, porém eu já não estou mais desconfortável, porque eu sei que eu avaliei direito.”
(profa. 7)*

“Sobre essa frase “dou 10 para todo mundo” eu antes fazia isso, tinha que dar uma nota, colocava 10 para todo mundo e com o passar do tempo aqui nas nossas reuniões eu percebi que dá para fazer muito mais, além disso.” (profa. 10)

Algumas das transformações da práxis pedagógica que aparecem nessas falas dos professores-participantes refletem o que autores como Nóvoa (1991), Freire (1991) e Mello (1994) afirmam sobre ser a formação continuada do educador, uma das bases para a melhoria da qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos resultados serem preliminares já foi possível identificar ressignificações dos professores acerca da temática abordada e sinais evidentes de transformações em suas práticas avaliativas, demonstrando o potencial da Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação docente.

O movimento de pesquisar, formar e transformar realizado dialeticamente produz dentro da escola processos colaborativos de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional, contribuindo com a provocação ao desencadeamento de processos necessários de transformação da prática avaliativa docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CORDOVIL, A. P. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C.; SILVA, M. C. R. O espaço da Educação Física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no Ensino Médio. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 18, n. 4, p. 834-847, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34352>

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores, in **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro. 1991.

PEDROZA, R. S.; RODRIGUES, A. T. Ciclos de desenvolvimento humano e avaliação em educação física: a desconstrução anunciada. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 15, 2007, Recife. Anais...: Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2007.

SILVA, F. F.; MOURA, S. E.; BARBOSA, W.; PEREIRA, R. S. A avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um retrato da prática dos professores de Educação Física na rede pública municipal de Cuiabá. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 18, n. 2, p. 368-381, 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-784651>

SOUZA J.; M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2004.

SABERES TEÓRICO-PRÁTICOS DA DOCÊNCIA CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

Ana Livia Sousa Barros – UFPI

barrosals@ufpi.edu.br

Hilda Mara Lopes Araújo – UFPI

Hildamara2@hotmail.com

RÉSUMÉ

La présente étude avait pour objectif général de comprendre la relation entre la Formation Initiale et les Connaissances construites dans cette étape formative des étudiants du Cours de Pédagogie de l'Université Fédérale de Piauí – UFPI. Pour cela, la question problématisante suivante guide notre recherche : Quelle est la relation entre la Formation Initiale et les Savoirs construits par les étudiants du Parcours Pédagogie à l'UFPI ? Notre hypothèse est basée sur le fait que pendant le processus de formation initiale, la construction des connaissances nécessaires pour que le futur enseignant apprenne à agir en toute sécurité dans la pratique professionnelle a lieu, considérant également que l'inattendu fait partie du processus de formation. Au terme de cette étude, nous avons conclu que les connaissances théoriques et pratiques développées à l'Université fédérale du Piauí, dans le cadre du cours de pédagogie, non seulement enrichissent mais permettent également de tracer le chemin de l'avenir professionnel, dans un espace plein de Connaissances qui circulent dans une unité de afin d'offrir une formation émancipatrice

Mots-clés : Formation Initiale. Connaissances. Pédagogie – UFPI.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem em seu cerne a busca pela compreensão da relação entre Saberes e Formação Inicial, bem como analisar se esta relação é sólida para a atuação profissional dos futuros professores, reunindo evidências por intermédio de estudos de teóricos como Pimenta, Tardif, Freire, Morin, Prigogine, entre outros, documentos como o PDI da UFPI e relatos orais dos participantes envolvidos na pesquisa.

Utilizamos como pressuposto o fato de que durante o processo de Formação Inicial ocorre a construção de Saberes necessários à atuação do futuro professor para aprender a agir com segurança no exercício profissional, considerando também que o inesperado faz parte do processo formativo.

OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a relação entre a Formação Inicial e os Saberes construídos nesta etapa formativa de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Como objetivos específicos, delimitamos: 1) identificar Saberes construídos na Formação do Curso de Pedagogia da UFPI: PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e PPC (Proposta Pedagógica Curricular); 2) analisar até que ponto a relação entre a formação e os Saberes estão contribuindo na formação do futuro professor (Proposta Pedagógica Curricular); 3) analisar até que ponto a relação entre a formação e os Saberes estão contribuindo na formação do futuro professor.

METODOLOGIA

É imprescindível que seja tecido um percurso teórico-metodológico para que “o pesquisador tenha domínio da trajetória que irá percorrer para que consiga organizar o trabalho de maneira coerente” (Gomes, 2020, p. 18). Com o propósito de definir meu posicionamento teórico-metodológico investigativo, parto de alguns pressupostos em que considero a pesquisa qualitativa baseada em princípios Etnometodológicos o posicionamento teórico mais adequado para os sujeitos de pesquisa que estou investigando, pois, ao mesmo tempo, em que está inserido em uma realidade histórica, multirreferencial, consiste também em uma “interpretação única” de uma mesma realidade, revelando a natureza dessa realidade multirreferencial e suas contradições.

Atrelado a este estudo, fizemos o uso do Grupo Focal como técnica de coleta de dados, por meio do qual obtivemos um maior alcance dos objetivos propostos, sendo revelados nas falas dos participantes, no caso discentes do Curso de Pedagogia da UFPI. Conforme explica André (2013), a segunda fase é chamada de “demarcação da pesquisa”. Durante esta fase, os Pesquisadores realizarão a coleta sistemática de dados, incluindo entrevistas e sessões de grupos Focais.

O grupo focal apoia a construção e implementação de nosso trabalho e nos fornece as condições para responder às questões de pesquisa e, para que isso ocorra, é necessário que a escolha dos participantes seja feita de modo criterioso e coeso. Assim, é “preciso que os participantes tenham alguma vivência com o que será discutido, para que

possam problematizar, expor opiniões e compartilhar experiências na sessão organizada pelo moderador” (Gomes, 2020, p. 20).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estudante Elli explica que a Formação Inicial: - “São os conhecimentos básicos que a gente tem que adquirir” e, Anne agrega que: - “é essa primeira base que a gente vai ter e vai esclarecer muita coisa do que a gente só achava o que era”. Ao fazer tal referência, as participantes encontram-se no processo que Garcia define como “desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito” (1999, p. 19). É, portanto, uma Formação com responsabilidade social de construção de Saberes que evoquem benefícios para a cultura e sociedade, de modo que, nela estão inseridos valores individuais e coletivos.

O PPC de Pedagogia então, partindo do objetivo geral de formar o pedagogo para as devidas áreas de atuação, busca criar “as possibilidades para formar um profissional capaz de resolver problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões: humana, ética, estética, política, técnica e social – que fundamentam seu ofício” (Piauí, p. 34). Intentando saber se esses objetivos foram alcançados, questionamos as interlocutoras sobre as expectativas formadas durante o processo formativo do Curso de Pedagogia, 90% não possuíam grandes expectativas, algumas chegaram a afirmar que a expectativa gerada era “zero”, outras, apesar de ser a opção de Curso já pretendida, afirmaram que inicialmente: - “o que superabundou nesse tempo que eu passei foi o medo e a novidade de ter essa independência forçada”, Anne ainda revela que durante os primeiros períodos do Curso, a única expectativa criada, - “foi não perder tempo dentro da Universidade”, com ressalva de Elli, que esclarece o ingresso na Pedagogia – “com muitas expectativas, [...] porque foi minha primeira opção, era algo que eu queria”.

O interessante é perceber que, apesar dos diferentes sentimentos iniciais, das dúvidas manifestadas na individualidade de cada, o fim é revelador, pois, as expectativas que outrora eram confusas e incertas, agora, para as discentes, são nítidas e bem posicionadas, sinalizando que apesar do início repleto de heterogeneidade e desordem, o

fim é comumente esperançoso e transformador e, isso acontece de modo gradativo, mediante a construção de Saberes que imergem e emergem nas interações com disciplinas, com o ambiente acadêmico, com experiências diversas e com outro.

Ao erigir como questão os Saberes docentes e a sua construção no Curso de Pedagogia da UFPI, unanimemente a resposta que repercutiu foi, sim, há construção de Saberes e até mesmo amadurecimento daqueles já existentes. Inclusive, apesar de revelarem não ter o domínio restrito sobre o que seria Saber docente, algumas falas das interlocutoras os identifica, como Kitty que diz que os Saberes da docência são construídos durante esse período de formação e: - “esses saberes vão de saberes experienciais que são adquiridos através da experiência, como também saberes profissionais e até mesmo saberes adquiridos com outras pessoas”, enquanto Anne reafirma: - “eu sei da experiência que a gente aprende com o outro, com aquilo que a gente vai experimentar durante o Curso, em determinado ambiente”. Margot por sua vez, destaca os Saberes voltados para o campo teórico, aqueles: - “que a gente vai repassar para os nossos alunos, que também deve envolver a questão da didática, os conteúdos que eu vou passar para os meus alunos em relação às disciplinas”.

Sumarizamos compreendendo que os Saberes da Docência estão em uma relação com a Formação Inicial propiciada pelo Curso de Pedagogia da UFPI e, que esses Saberes embora plurais, estão em processo rotativo de união indissociável e, dentro dessa relação se manifesta o sentido de do Eu-Outro-Mundo, que deixa marcas indelévels no processo formativo com vista à autoformação, heteroformação e ecoformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mobilizando nossos esforços para compreender a relação entre a Formação Inicial e os Saberes construídos nesta etapa formativa de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, podemos considerar como fundamentais os seguintes aspectos: 1) os documentos que regem a universidade - PDI e o Curso de Pedagogia - PPC, são de exímia importância para que as atividades que envolvem a academia sejam asseguradas por um contexto de intencionalidade em suas práticas e ideologias; 2) as experiências que permeiam as vivências dos estudantes, são de relevância primordial para que estes, construam Saberes da Docência, aliados a

unidade teoria-prática e; 3) o inesperado deve ser considerado dentro do processo formativo como um Saber mobilizador de outros Saberes.

Destarte, com o auxílio de referenciais teóricos e o apoio de documentos, como: o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI (Piauí, 2020), o Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia (Piauí, 2018), as falas analisadas através do Grupo Focal (Gatti, 2012) e, a minha implicação enquanto membro do Curso de Pedagogia e experimentada nos Programas que este oferece, teceram o fio condutor desta pesquisa e, portanto, foi possível atestar através deste estudo que há uma relação entre Formação Inicial - Curso de Pedagogia/UFPI - Saberes da Docência, relação enérgica, profunda e segura, haja vista que os discentes do Curso, são levados a um constante refletir sobre sua própria identidade através da percepção de teoria-prática, ensino-aprendizagem, em que essa ação e reação leva-os a fomentar os princípios relativos ao Ser professor.

Concluímos que os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos na Universidade Federal do Piauí, no âmbito do Curso de Pedagogia, não só enriquecem como permitem o tracejar do caminho do futuro profissional, em um espaço repleto de Saberes que circulam em unidade de modo a proporcionar uma formação que envolva o eu, o outro e o mundo em suas múltiplas perspectivas, sem que isso fuja do teor científico, ético, social e moral proposto.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora, LDA/Portugal, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOMES, A. M. A. **O Programa de Educação Tutorial – PET e a política de Formação Inicial para estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí / Aislla Maria de Almeida Gomes – 2020**.

PIAUÍ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Teresina, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS NO 1º ANO DA ESCOLA M. E. I. E. F 03 DE DEZEMBRO

Geane Rocha Gomes Lima – EMEIEF 03 DE DEZEMBRO/PVH-RO
geanerochagomeslima@gmail.com

RÉSUMÉ

Cet article traite du rôle du superviseur d'école dans le travail avec le système d'éducation, sauvant le rôle du superviseur à travers l'histoire. Il vise à souligner les compétences auxquelles les superviseurs doivent être préparés. Pour cela, une enquête bibliographique a été réalisée, en utilisant les descripteurs : attributions du maître d'établissement et du directeur d'école, la recherche a été effectuée dans le World Computer Network, spécifique à Google Scholar. L'objectif était également de promouvoir une réflexion sur l'importance, non seulement pour le superviseur, mais pour l'ensemble de la faculté, les moments d'études et de réflexions théoriques sur ce qui se fait dans l'éducation de base. Il a été observé que la pratique de la supervision est guidée par des actions qui valorisent l'organisation et la rationalité, présentant comme un défi la constitution d'une place pour le superviseur en tant qu'agent mobilisateur de changements et de transformation dans le travail collectif de l'école le processus de choix des manuels (LD), dans le ...

Mots-clés: Sélection de manuels, Écoles d'éducation de base. Compétences pédagogiques, Pratique pédagogique, Superviseur d'école.

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este artigo abordar o papel do supervisor escolar no contexto escolar, apresentar um breve histórico da função do supervisor ao longo da história da educação e procurar demonstrar as habilidades para as quais os professores e também os supervisores devem estar preparados.

Tendo em vista que desempenhar o trabalho em supervisão escolar requer, a cada dia, que se obtenham algumas habilidades essenciais. Sendo que para a construção dessas habilidades é necessária à prática da supervisão escolar, e esta não surge de forma inesperada, mas surge através de um processo que envolve a reflexão e ação. Para enfatizar a respeito Frison; Abreu (2007, p. 2) contribui:

Refletir sobre a ação do orientador e do supervisor educacional, ou seja, sobre o exercício de modelos de gestão de orientação e supervisão educativa, é visualizar um profissional comprometido com processos de aprendizagem, estimuladores da construção de

conhecimentos e das competências necessárias para pensar e agir com horizontes mais amplos.

Conforme os autores, o supervisor e o orientador “são sujeitos de uma ação, dentro de um espaço em transformação e transformador - a escola”. Eles precisam ser capazes em diferentes dimensões: na técnica, na política, no administrativo e no pedagógico.

O trabalho de supervisão vai além da visão que o superior deve ter sobre o processo escolar. Ele tem a função de coordenar o trabalho de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico. Sua função não é de “fiscalizador” que fora construída historicamente, mas na concepção atual de supervisão escolar, seu papel é de articulador das ações técnico-pedagógicas entre professores, família, órgão central, obedecendo a um conjunto de normas, diretrizes e práticas das atividades.

O supervisor, na atual realidade, é capaz de pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança e autoridade, qualidades essas que requerem habilidade para exercer suas atividades de forma responsável, eficaz e comprometida.

Contemple nesta seção uma pequena revisão sobre a temática, de forma a apresentar o contexto geral do trabalho.

OBJETIVOS

Geral: Investigar o processo da escolha do livro didático por professores do 1 ano do ensino fundamental, na escola 03 De Dezembro.

Específicos: Avaliar os livros adotados no último PNLD e levantar pontos positivos e negativos de cada obra, de acordo com a metodologia de trabalho; Organizar exposições das coleções para os professores. Caso não tenha a coleção em mãos, disponibilizar as resenhas das obras contidas no Guia do PNLD e pedir que eles selecionem aquelas que consideram adequadas para discutir sobre as concepções de objeto de ensino e sujeito de aprendizagem; Nas primeiras reuniões, fazer uma apresentação sobre o papel do livro didático, apresentando pesquisas sobre o tema, dados referentes ao PNLD no Brasil como política pública e fatores que interferem no processo de escolha.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir de um estudo bibliográfico sobre o tema, visando verificar a importância da atuação do supervisor educacional, o processo histórico, conceitos, limites, formação e formas de atuação dentro da instituição escolar.

A pesquisa de campo foi realizada com os supervisores e professores das séries iniciais da Escola 3 de dezembro. A coleta de dados deu-se por meio de um questionário, com questões estruturadas, em que se levantaram dados sobre a atuação do supervisor educacional dentro da escola. Os dados foram analisados, promovendo uma melhor visualização dos resultados do trabalho desses profissionais e o resultado geral de sua atuação dentro do ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada na Escola 3 de Dezembro nas turmas do 1º ano, em que procurou-se saber a opinião quanto ao Supervisor, o papel como profissional, e a sua atuação na escola, importância para o âmbito escolar, e para a escolha dos livros didáticos, e a relação com todos os alunos e os demais componentes da escola e ainda quanto ao seu desempenho profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional da educação tem que se conscientizar que é de fundamental importância para o sucesso de seu trabalho a construção de uma parceria bilateral entre ele e seu alunado, pois só através desta parceria poderá existir uma maior interação, o que oportunizará uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos para entenderem determinados assuntos e, a partir daí, conjuntamente buscar soluções para sanar essas dificuldades e assim obter melhores resultados. O supervisor precisa ser dinâmico e ter flexibilidade junto ao corpo docente e discente. Conforme Grispun (2006, p.16):

O centro de atenção máxima da escola deve ser o aluno. A escola existe em função dele, e, portanto, para ele. O supervisor escolar tem o papel principal de atuar com este aluno, por isso sua função é de extrema importância no contexto escolar.

A realidade educacional contemporânea demanda profissionais críticos e transformadores de um panorama de perplexidade diante das aceleradas mudanças sociais, das novas configurações do mundo do trabalho e das novas exigências de aprendizagem. Diante da fundamentação teórica, nota-se que o supervisor é um agente muito importante na escola, ele é uma força impulsionadora do grupo, é um mediador do sistema, um auxiliar de todo processo educacional.

A supervisão tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino e da formação humana que se processa na organização de ensino. No entanto, a supervisão ainda enfrenta situações em que a escola nega sua função específica de articulador e dinamizador do processo pedagógico, mesmo assim ele precisa acreditar no seu trabalho e mostrar que sua ação faz diferença nas práticas pedagógicas.

Verificou-se, portanto, que o supervisor tem um papel político, pedagógico e de liderança no espaço escolar, por isso precisa ser inovador, ousado, criativo, proativo e, sobretudo, um profissional de educação comprometido com o seu grupo de trabalho. Desta forma, o presente trabalho visou colaborar com os professores, diretores e supervisores possam refletir sobre a importância do supervisor dentro das escolas.

Cabe ainda à Supervisão Escolar assessorar a direção pedagógica quanto à metodologia do ensino e prestar contínua assistência didático-pedagógica aos docentes, pois o mundo está passando, num ritmo acelerado, por grandes transformações e os educadores devem estar à frente dessa nova realidade, com o desafio de transmitir conhecimentos, informações e valores que conduzirão o aluno, consciente de seus direitos e deveres, para uma sociedade mais culta e justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de Autonomia.** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra: 1996.

FRISON, Lourdes M. B.; ABREU, Rudimar S. de. **Supervisores e orientadores educacionais nos espaços escolares.** Ciência e Conhecimento: Revista eletrônica da ULBRA São Jerônimo. v. 1, 2007, Pedagogia, A. 3.

GRISPUN, Mirian P.S.Z. Orientação Educacional: **Conflitos de Paradigmas e alternativas para a escola.** 3° ed. São Paulo: Cortez, 2006.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS REVELA A PRÁTICA DOCENTE?

Ana Beatriz de Souza Andrade – UFPI
ana_beatriz_sa@live.com

Maria do Socorro Leal Lopes – UFPI
mslealopes@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'analyser l'importance du curriculum pour l'enseignement en éducation de la petite enfance et ses influences possibles sur la pratique enseignante. La justification de ce thème est liée à l'intérêt personnel à élargir les connaissances acquises à partir d'une expérience dans le domaine du programme d'études. L'étude est configurée comme une revue de la littérature réalisée entre avril et mai 2022. Le travail a montré une relation directe entre le programme d'études et la pratique de l'enseignement.

Mots-clés : Éducation. CV. Pratique de l'enseignement.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a atuação de professoras (as) em sala de aula vem sendo uma pauta de destaque no âmbito educacional. Por isso, no decorrer dos anos surgiram paradigmas educacionais que nortearam algumas mudanças nas metodologias utilizadas por atores da educação a fim de atender as necessidades e singularidades dos alunos. Nesse viés, os debates sobre o currículo na educação infantil cresceram à medida que ele se tornou instrumento norteador para a prática docente. Dessa forma, observamos a necessidade de entender como ele tem sido trabalhado nas redes de ensino e suas consequências para os docentes em sala de aula.

Dessa maneira, ao considerarmos a história da educação observamos um cenário diversificado e que atua mediante as diversas concepções pedagógicas. Nesse contexto, o currículo também sofreu modificações. Portanto, os conteúdos nele propostos interferem diretamente na forma de ensinar. Exigindo dos docentes práticas eficazes que garantam aos estudantes a aprendizagem. Promovendo não somente o acesso ao conhecimento técnico, mas a formação de sujeitos críticos e que sejam atores ativos em seu meio social.

Mediante o exposto e através de estudos em literaturas, a escolha desse tema justifica-se a partir da experiência e interesse em expandir os conhecimentos adquiridos na disciplina de Teoria do Currículo e Sociedade do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI e suas contribuições na atuação de professores (as) em sala de aula.

OBJETIVOS

Analisar a importância do currículo para o ensino na educação infantil e suas possíveis influências na prática docente.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma revisão de literatura, que foi realizada entre os meses de abril e maio de 2022, nas quais foram utilizados livros e publicações periódicas dos últimos quatro anos, especificamente, artigos acadêmicos para sua construção. A discussão sobre a prática docente e currículo foram fundamentadas ainda a partir de artigos de dois bancos de dados eletrônicos: Google Scholar (Google Acadêmico) e Eletronic Library Online (SCIELO).

Com relação aos descritores de busca, utilizamos as seguintes palavras-chave: “currículo”, “educação infantil”, “prática docente” e seus respectivos correspondentes em inglês. Desse modo, analisamos minuciosamente as discussões das literaturas utilizadas e assim construímos nosso ponto de vista. Além disso, fizemos uso de documentos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Logo, espera-se que ao fim desse estudo possamos evidenciar a importância do currículo como eixo norteador para os docentes em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo de uma ideia sucinta sobre a definição de currículo, temos o conceito de Silva (2016, p. 12), que nos diz que “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.”. Ainda de acordo com Alves e Fialho (2019), o currículo é considerado como eixo norteador de práticas pedagógicas. Sendo responsável

pela formação da identidade do sujeito a partir das relações dialéticas por ele estabelecida e pelo acesso ao conhecimento no espaço em que está inserido.

Dessa forma, escolhemos compreendê-lo para além de indicador de ações, mas como principal responsável por incluir nas ações do dia a dia as diversidades culturais, emocionais, afetivas, físicas e cognitivas da criança em sua fase escolar inicial. Proporcionando ao sujeito uma formação ampla e humana. Para isso, devemos ainda considerar mais abrangente seu significado, pensando para além de uma teoria tradicional de ensino.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (Silva, 2016, p. 40).

Logo, entendemos o currículo foi como uma construção coletiva e social. No entanto, muitas vezes o vemos sendo usado por um ensino tradicional e racionalista como instrumento de reprodução, dando prioridades apenas a conteúdos e esquecendo-se de respeitar as especificidades presentes em sala de aula. Para Silva (2016), esse tipo de ação gerou a reprodução técnica, muito presente no que ele denominou como currículo oculto. Dessa forma, Alves e Fialho (2019) nos dizem que o currículo na educação infantil deve oferecer uma pluralidade de experiências ao discente, permitindo que seja mediador das resoluções de problemas em seu dia a dia. Assim, deve-se trabalhar com metodologias ativas, onde o estudante seja o centro das ações e leve consigo discussões para além da sala de aula, como nos orienta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Mediante as discussões, a prática docente na educação infantil evidencia que a principal ferramenta para ampliar o currículo e oferecer experiências que foquem em uma formação integral da criança é a escuta. Uma vez que para Santos (2021), são elas que são capazes de relatar minuciosamente suas vivências e o que acontece em sala de aula, propondo atividades que a deixem mais motivadas. Permitindo que as propostas do currículo sejam adaptadas através da prática docente. Nesse sentido, devemos lembrar

que nesse estágio, as crianças são atraídas pelo lúdico. Para Brasil (2018) é por meio da brincadeira que a criança assimilará sua realidade, aperfeiçoando particularidades de sua identidade.

A partir desse contexto, corroboramos com Libâneo (1990) ao afirmar que prática docente e currículo são complementares. Pois são nas ações pedagógicas dos docentes que observamos se há uma adequação do currículo. Por conseguinte, lembramos que é necessário que os professores (as) não confundam adaptar os conteúdos do currículo com não aplicar os conteúdos nele propostos. Pois, ao planejar os seus conteúdos e as ações pedagógicas realizadas pelos docentes, fazemos referência ao uso de instrumentos que permitam atingir a aprendizagem e formar um indivíduo pensante, e não apenas com uma bagagem de significados técnicos. Sendo assim, as propostas do currículo devem permitir interação, diversidade cultural, produção de novos conhecimentos e interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo complexo e que não cessa. Logo, exige práticas por parte dos professores (as) que permitam o sujeito aprendiz a participar ativamente de seu ensino-aprendizagem. Assim, ao longo da discussão foi possível entender que a prática docente possui um elo direto com o currículo. Dessa forma, o trabalho em sala de aula deve permitir a formação crítica e profissional dos indivíduos. Nesse contexto, faz-se necessário um currículo dinâmico, lúdico e humano, que possa nortear as ações pedagógicas dos docentes envolvidos nesse processo, respeitando a cultura e especificidades de seus discentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francione Charapa.; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Currículo na educação infantil: o que pensam os professores?. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 251-272, 2019.

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

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a formação profissional do professor. In. **Didática**. Campinas; São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Lilian Santana dos. O que a escuta das crianças revela sobre os currículos praticados na Educação Infantil? **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–12, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CURRÍCULO E DISCIPLINA NA PRÉ-ESCOLA: A BNCC NO FOCO DAS DISCUSSÕES

Dryelle Patricia Silva e Silva
silvadryelle@yahoo.com.br

RÉSUMÉ

L'école maternelle a ses spécificités, observées dans le contexte de la scolarité, en tant qu'étape au cours de laquelle l'élève doit apprendre les chiffres, les lettres, les couleurs, les formes et d'autres contenus de manière systématique. Au cours du processus d'enseignement-apprentissage, la sensibilité, les interactions, les jeux, la convivialité, l'affection et le langage corporel et oral sont des éléments qui doivent faire partie de cette phase d'enseignement. Et nous réalisons qu'une réglementation et une discipline excessives peuvent restreindre l'imagination des enfants. Et avec le BNCC, la routine a changé pour répondre à un programme basé sur des préceptes capitalistes et néolibéraux. Dans cette tentative, nous avons comme objectif général de comprendre certaines transformations survenues dans la routine préscolaire à partir de la mise en œuvre du socle commun curriculaire national. Et pour cela nous contextualisons la politique curriculaire, en présentant les axes structurants et les droits d'apprentissage et de développement. Et puis nous réfléchissons sur l'excès de contenu et de discipline au préscolaire depuis la mise en place du BNCC. Méthodologiquement, nous avons mené une recherche de terrain, avec une approche qualitative, en désignant comme instrument de recherche l'observation participante et la construction du journal de terrain. Ainsi, nous ressentons le besoin de jeux et de pratiques ludiques au préscolaire.

Mots-clés: Préscolaire, BNCC, Discipline dans le processus d'enseignement-apprentissage.

INTRODUÇÃO

O discurso, “Educação de Qualidade para todos” é a proposta que a recente política de currículo traz para defender um currículo único e determinado para todos. Ela enfatiza ilusoriamente a ideia da igualdade, do desenvolvimento social e da formação de professores para atender as demandas sociais. Observamos na capa do documento a expressão “Educação é a Base”, afirmando que o caminho de uma educação melhor está na base.

Mas reconhecemos que o nosso país estava necessitando de reformulações no currículo para atender as mudanças sociais, porém um currículo unificador não atende as especificidades de um país diverso, com escolas estabelecidas em diferentes regiões. Compreendemos que ao falar sobre política estamos pontuando as concepções de poder, que para Deleuze (1991) poder é força, nessa perspectiva, a força impressa pelo sistema,

pela determinação de empresas privadas e outros organismos financiadores impulsionam a escola (um dos aparelhos ideológicos do Estado) a modificar as suas rotinas e assim submeter-se aos processos de dominação.

Observamos que a BNCC não é o currículo, ou seja, ela rege, normatiza os documentos curriculares dos estados e municípios brasileiros, destacando as habilidades e competências essenciais para serem desenvolvidas na Educação Básica. Assim, a Educação Infantil, sendo a primeira etapa de ensino, está estruturada na base em campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para esse nível o texto da base enfatiza seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que devem permear em toda Educação Infantil.

Contudo, a BNCC na sua base unificadora, desmonta a ideia de transformação social, sendo um mecanismo de disseminação de conteúdos, fortalecendo os ideais neoliberais e mercadológicos. Assim, podemos sentir em uma escola municipal de Bom Jesus/ PI que a pré-escola modificou a sua rotina e incluiu em seus planejamentos os campos e os objetivos que estão contidos na BNCC, porém as professoras obtêm dúvidas diante o documento.

OBJETIVOS

Geral: compreender algumas transformações ocorridas na rotina da pré-escola a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Específicos: Contextualizar a política de currículo apresentando os eixos, campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e Refletir sobre o excesso de conteúdo e disciplina na pré-escola a partir da implantação da BNCC.

METODOLOGIA

Em uma pesquisa “[...] todas as pessoas que participam dela são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos” (Chizzotti, 1995, p. 83). Assim, essa é uma pesquisa qualitativa, pois “[...] todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio”. (Chizzotti, 1995, p. 84).

O pesquisador possibilita que o sujeito conduza relatos do presente, num registro denso, detalhado e minucioso da escrita de si; postula a revisitação e a interpretabilidade hermenêutica com base na Fenomenologia essências, concepções, sentimentos, sentidos e significados e crenças subjetividades e complexidades.

Assim, realizamos a observação participante acompanhada do diário de campo, Angrosino (2009), trazendo os fenômenos que surgiram no campo. Após a produção dos dados, trouxemos teóricos que dialogam com o objeto de estudo e em seguida realizamos as nossas interpretações e reflexões sobre a realidade exposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil é dividida em duas etapas a creche atendendo crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola desenvolvendo atividades com crianças de 4 e 5 anos. A nossa pesquisa parte da realidade da pré-escola em uma escola municipal de Bom Jesus/ PI, que diante da observação participante realizada, conseguimos acompanhar o desenvolvimento da rotina e da ação das professoras na sala de aula.

A sala com uma média de trinta alunos, todos com quatro anos de idade, sentados de maneira enfileirada para prestarem atenção na aula, com uma postura de alunos que necessitavam fazer as suas tarefas para irem brincar, pois em primeiro lugar estão as atividades, depois a brincadeira e a hora do recreio. Percebemos como os alunos estavam mecanizados e disciplinados a realizarem as suas atividades. Destacando que, o corpo da docente estava visivelmente exausto em organizar a sala, ajeitar as crianças nas atividades e cumprir com as obrigações da rotina.

Com a BNCC a rotina na pré-escola modifica-se, pois a maneira de pensar o planejamento mudou e conseqüentemente os recursos e as práticas são transformadas. No contexto atual, a base apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Quando pontuamos a ideia de conviver, ela parte não somente da interação com o outro, mas necessita ser ensinado para criança sentidos e afetos que despertem o que é o conviver, ou seja, para se estabelecer o convívio é necessário: o respeito à diferença, saber dialogar e compreender as linguagens de várias formas e assim desenvolver a sensibilidade diante do processo.

Quando uma criança na pré-escola utiliza um brinquedo, o seu mundo imaginário cria formas, valores e expressões, criando um universo paralelo com a sua realidade. Na visão de Kishimoto (1999), as crianças de 5 anos usam nas suas brincadeiras elementos da realidade e mostram a sua criatividade e as suas vontades no ato de brincar. Assim, podemos dizer que é brincando e interagindo que os alunos aprendem e mostram o que e como aprenderam.

Dessa maneira, o brincar não pode ser restrito e regulatório, fazendo com que as crianças sejam constantemente disciplinadas durante o processo. Os seres têm seus corpos controlados e forçados pelas regras sociais, assim aprendemos a obedecer e não a questionar. Ao “analisar as práticas corporais na escola, percebemos um constante esforço de negação do corpo” (Oliveira, 2006, p. 57). O corpo infantil que tem hora para brincar e aprender, que precisa manter-se sentado para prestar atenção na tarefa, aquele corpo normatizado por um currículo unificador.

O corpo das crianças na pré-escola passam pelo disciplinamento e excesso de combinados, que são importantes, mas não necessita ter o caráter punitivo. O Corpo não é “objeto para um “eu penso”: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. Por vezes forma-se um novo nó de significações: nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora” (Merleau-Ponty, 2006, p. 212). Em Foucault (1979) o corpo é um campo de inscrição dos fenômenos “lugar de dissolução do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização[...]” (p.22). O corpo que pulveriza, que exala as subjetividades e as experiências. A criança produz cultura, história e transmite a realidade vivida e sentida, por isso os profissionais da educação precisam preocupar-se com o desenvolvimento da criança e não se atrelar somente em excessos de disciplinamento e conteúdos.

Observamos no campo, o professor solitário, aquele que precisa fazer tudo para prestar conta no final. Sendo a cobrança e a fiscalização um meio de regular a prática docente e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os corpos do professor e do aluno estão aprisionados pela cadeia do sistema. Diante do exposto, a relação professor e aluno passa por uma situação mínima de afetividade, interação e brincadeira, não podendo culpabilizar o professor, pois também é vítima do processo, mas trazer uma reflexão: que adultos queremos para o futuro? Pois as nossas crianças

podem estar sendo escolarizadas para produzir, memorizar e atender as concepções neoliberais. Essa ideia é reforçada no currículo vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, com o passar das mudanças curriculares, a pré-escola altera a sua configuração, os seus objetivos, a sua rotina, o planejamento e a maneira de avaliar. Podemos observar na realidade, professoras correndo pela sala de aula para tentar alcançar todos os alunos, pois na sala tem em média 30 crianças, entre elas há crianças autistas, bipolares e/ ou com hiperatividade. E a BNCC aponta que a “Educação é a base”, se o próprio sistema não oferece meios formativos e/ ou de apoio aos professores, sobrecarregando eles; não auxilia na manutenção da escolas; existe a ausência de verbas e outros recursos para desenvolver práticas pedagógicas e outras situações, dessa maneira somente um documento curricular não mudará a realidade social.

Assim, as professoras são impulsionadas a buscar e avaliar as suas estratégias de ensino para cumprir com as obrigatoriedades do sistema, contemplar as exigências da família e se preocupar com o desenvolvimento dos seus alunos. Dessa maneira, o excesso de disciplinamento e regulação do corpo infantil acontece na pré-escola com foco na execução dos conteúdos e das tarefas, sem em média de 3 a 4 no livro e uma na folha (elaborada pela professora). Portanto, almejamos crianças como protagonista, aquelas que narram, apontam seus interesses e transformam a realidade social do seu grupo. Assim, as crianças que obtêm os seus corpos em disciplinamento e regulação de maneira constante aprisionam a sua ação socializadora e interativa, sendo até contraditória, tendo em vista que os eixos estruturantes da Educação Infantil é a interação e as brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, última versão, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 9 de outubro de 2020.

CHIZZOTTI, A. **Projeto de Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DELEUZE, G. A Dobra: Leibniz e o Barroco. Campinas: Papyrus, 1991.

FOUCAULT, M. . **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal,1979.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MERLEAU – PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução o Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3 ed. São Paulo: Martins Fonte, 2006.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Violência, corpo e escolarização: apontamentos a partir da teoria crítica da sociedade. **Educação do corpo na escola brasileira**. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (org.). Campinas: Autores Associados, 2006.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL

Kethlen Leite de Moura – UFT

klmoura@mail.uft.edu.br

Camila Maria Bortot Belon – UFPR

camilabortot@hotmail.com

RÉSUMÉ

Le présent text vise à analyser la construction de la Base Commune Curriculaire Nationale (BNCC) au milieu de la conjoncture politique, sociale, historique et économique du Brésil, et ses impacts sur la construcion des politiques éducatives pour la première étape de l'éducation de base, l'apetite enfance Éducation. La méthodologie utilisée est la recherche documentaire, employant la méthode matérialiste historique pour effectuer l'analyse et l'appréhension de la totalité et des contradictions existente dans les relations sociales qui imprègnent la politique et le programme d'éducation de la petite enfance. Nous démarquons que la Base est liée à um modèle d'enseignement neoliberal à mettre en oeuvre et à diffuser dans les écoles comme um moyen de lègitimer l'amérlioration de la qualité de l'éducation.

Mots-clés : Politique Curriculaire. L'éducation des Enfants. BNCC.

INTRODUÇÃO

“É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas e localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras de história” (Kuhlmann Jr, 1998, p. 31).

A Educação Infantil como direito social e política educacional, resulta de um intenso e longo processo de lutas históricas. De modo diferente do ensino fundamental, a Educação Infantil foi reconhecida como parte integrante da Educação Básica após inúmeras discussões sobre sua vertente assistencialista. Assim, ao tratamos sobre Educação Infantil é fundamental considerar os direitos das crianças em suas dimensões ideológicas, econômicas, políticas e sociais. É fundamental debater sobre o projeto em disputa a qual a Educação Infantil está emaranhada, sobre que tipo de sociedade queremos e que tipo de educação buscamos.

A epígrafe acima coloca-nos frente a função social da Educação Infantil, que é promover o acesso ao conhecimento científico aos filhos da classe trabalhadora em um espaço de convívio coletivo e que tem a criança como sujeito histórico. Nesse sentido, é fundamental compreender a primeira etapa da Educação Básica em meio as transformações históricas e culturais, pois estas mutações impactam no processo de formação humana e nas ações pedagógicas diretas propostas pelo docente na realidade escolar. Depreendemos que a Educação Infantil é *lócus* privilegiado para promover a cultura produzida historicamente, pois a formação das crianças que frequentam esta etapa da Educação Básica não se desvincula das relações sociais que promover a formação do ser social.

OBJETIVOS

A presente proposta tem por objetivo discutir o sobre as políticas educacionais curriculares para a Educação Infantil, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

METODOLOGIA

A pesquisa empreendida caracteriza-se como documental, devido a coleta de dados realizada na Base Nacional Comum Curricular, eixo Educação Infantil. Este constitui-se em fonte primária, pois possibilitou apreensão qualitativa do tema estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Didaticamente, tratar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil é revisar os documentos e a legislação educacional brasileira, pois contribuem para a formação de políticas curriculares para a primeira etapa da Educação Básica. Inicialmente, recapitulamos o conceito de política que diz respeito a tudo aquilo que é urbano, civil público e social, ou seja, um conjunto de atividades imputadas ou que emanam do Estado moderno capitalista (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011; Campos, 2008). Portanto, o Estado é a expressão das formas contraditórias das relações que permeiam a sociedade civil.

Dessa maneira, compreendemos as políticas públicas para a Educação Infantil como ações que derivam do Estado e estão imbricadas nas correlações de forças

existentes na sociedade, tendo em vista que são mediatizadas por lutas, pressões e conflitos sociais (Campos, 2020). A saber essas não são estáticas, mas estrategicamente empregadas pelos governos.

Ao apreender este ponto, cabe citar que a BNCC (Brasil, 2017) é uma pretensão a ser alcançada em conformidade com o estabelecido na Constituição Federal de 1988, ao referir-se à necessidade de fixar conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum (Brasil, 1988). Com a promulgação da lei complementar LDB n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, enfatiza a necessidade de fixar uma base nacional comum, implementada e complementada pelos sistemas de ensino estaduais e municipais; e, pelas unidades escolares com vistas a atender as características regionais e locais (Brasil, 1996). Teoricamente, a Base seria capaz de unificar os fins e princípios da Educação Básica, garantindo uma educação de qualidade, acesso e permanência a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade (Soares, 2019).

Desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei n.º 13.005 (Brasil, 2014), fortaleceu-se o debate sobre a construção da BNCC, modificando o conceito de base nacional comum presente na legislação. Ao analisar a Base a partir dos complexos debates empreendidos por movimentos sociais, educadores e MEC, vislumbra-se a busca pela melhoria da educação intrínseca as propostas do PNE (Campos, 2008).

No entanto, há de se considerar que a construção da Base está inerente a conjuntura político-social e econômica, pois o documento normativo se construiu no campo de correlações de forças; um projeto em disputa após o golpe jurídico-parlamentar de 2016; um projeto em disputa que após o fatídico impeachment de 2016 é tomado por propostas privatistas à Educação Básica. Para Freitas (2019), a redação da BNCC para a Educação Infantil, alvitada pelos reformadores empresariais da educação, retomam a agenda interestatal capitalista incentivada pelo Banco Mundial (Bastos, 2017).

A BNCC gestada e discutida por estes autores e atores (Ball, 2014), delimita o caminho de desconstrução da Política Nacional de Educação Infantil, traça novos meios de controle gerencial das escolas públicas para a infância; atendendo a interesses da classe que historicamente que manter a classe trabalhadora subjugada às regras excludentes do sistema capitalista. A Base era para ser referência, mas após sua aprovação – que desconsidera a participação da sociedade civil – passou a ser prescrição

curricular; ou seja, tende a homogeneizar os conteúdos e a organização da Educação Infantil, contrariando a autonomia concedida as instituições escolares via LDB de 1996 (Lopes, 2018). Assim, consideramos que nesse campo de disputas e de concepções político-ideológicas demarcadas nos documentos como competências e campos de experiência para a Educação Infantil, ancora-se na hegemonia neoliberal.

Segundo a BNCC é fundamental delimitar elementos orientadores para o trabalho pedagógico, para que as crianças de 0 a 5 anos tenham seus direitos de aprendizagem garantidos nas diferentes regiões do país (Brasil, 2017). O documento ressalta que é fundamental definir e trabalhar competências e habilidades desde a mais tenra idade para que as crianças possam se desenvolver em ambientes acolhedores e desafiadores; além de enfatizar quatro fundamentos pedagógicos para a Educação Infantil que são: relação entre cuidar e educar; a importância do brincar; as experiências; e a avaliação (Brasil, 2017).

A política educacional curricular proposta pela Base, potencializa o monitoramento e o controle das práticas pedagógicas dos professores, assenta-se num vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico desde a primeira infância (Moura, 2019). Ao promover conteúdos que visem a resolução de problemas que envolvam o cotidiano das crianças, exalta as competências socioemocionais como fator determinante de aprendizagem; além de favorecer o planejamento rígido, o apostilamento e a privatização da Educação Infantil, tomando-a como mercadoria (Bortot, 2018).

A pretensão da BNCC para a Educação Infantil é de que as escolas sigam a mesma proposta curricular e pedagógica; fator que oculta as desigualdades econômicas, sociais, regionais e escolares presentes no Brasil. De fato, a forma como a BNCC foi construída tem negado a função social da escola pública, pois é nesse espaço que a criança desenvolveu seu psiquismo dialeticamente. Vislumbramos um grande risco para as políticas educacionais de Educação Infantil, pois a implementação da BNCC nesta etapa da Educação Básica, assim como as demais, aponta para um retrocesso da luta pela garantia do direito à educação e permanência na escola de todas as crianças de 0 a 5 anos. Isso porque, o currículo das escolas precisa atender as demandas regionais do país e as necessidades de cada município, já que não são homogêneas; ao mesmo tempo que

sujeitos diferentes não produzem e nem mobilizam os mesmos saberes e não constroem os mesmos projetos de futuro (Lopes, 2018; Dourado; Oliveira, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a versão aprovada da BNCC está estruturada para ser desenvolvida em torno das competências e habilidades socioemocionais, pois ao propor seis direitos de aprendizagem na Educação Infantil o documento foge à lógica de um projeto societário e educacional, negando integralmente as questões ontológicas, históricas e de classe sociais que decorrem em nosso país. Enfatizamos que a BNCC além de um risco político, é retrocesso da luta por uma Educação Infantil de qualidade e de responsabilidade dos sistemas educacionais que precisam garantir creches e pré-escolas a todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BASTOS, Remo Moreira Brito. **No profit left behind:** os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública. Tese Doutorado. Fortaleza: PPGE-UFCE, 2017.

BORTOT, Camila Maria. **Atores e Autores de políticas para educação infantil de zero a três anos no Brasil:** transformação do Estado e das suas relações com a sociedade civil (2000-2015). Dissertação (Mestrado em Educação. Maringá: PPE-UEM, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Rio de Janeiro: FAE, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei nº 9.394/96.** Brasília: MEC, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2019.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MOURA, Kethlen Leite de. **Políticas para Infantilização da Pobreza: a educação como estratégia para produzir uma nova subjetividade na primeira infância**. Tese (Doutorado em Educação). Maringá: PPE-UEM, 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

PROPOSTA PEDAGÓGICA-CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO

Mávia Matias Costa – UFT
mavia.matias@mail.uft.edu.br

Juciley Silva Evagelista Freire – UFT
Jucy@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

L'éducation de la petite enfance est la première étape de l'éducation de base, sur laquelle il est nécessaire de porter un regard différent, car c'est la phase dans laquelle les pratiques pédagogiques destinées aux enfants de 0 à 5 ans et 11 mois doivent matérialiser un curriculum visant à répondre leurs particularités et son développement intégral. Il s'agit d'une étude bibliographique et d'enquête, visant à identifier si les communes du Tocantins ont une proposition curriculaire construite collectivement, afin d'envisager les spécificités de chaque lieu et qui soit conforme à ces nouvelles conceptions du travail pour ce stade de l'enseignement. . A cet effet, une enquête a été réalisée auprès des communes de l'Etat du Tocantins, par le biais d'un formulaire électronique, destiné aux techniciens des services de l'éducation en charge du portefeuille Education des Enfants de ces communes.

Mots clés Curriculum. L'éducation des enfants. Proposition pédagogique. Communes du Tocantins

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa de ensino que vem sendo tema de estudos e pesquisas no contexto atual. Diante de mudanças de concepções sobre criança, infância, aprendizagem e as finalidades dessa fase de ensino, surgem novos desafios no que concerne ao atendimento institucionalizado às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

É na Educação Infantil que se inicia a construção de conhecimentos sistematizados, bem como o processo de interação, construção da autonomia e independência das crianças. Dessa forma, a atuação do professor deve ser desenvolvida com qualidade e de forma significativa, possibilitando que os objetivos e conteúdo

definidos nas propostas pedagógica-curriculares possam ser efetivamente garantidos a elas.

Atualmente a política que orienta a construção dos currículos pelos sistemas estaduais e municipais de educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Este documento orienta os estados a construírem suas diretrizes curriculares numa perspectiva de trabalho a partir de campos de experiências.

Com a aprovação desse documento orientador, a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, em regime de colaboração com os municípios, construiu e aprovou uma diretriz curricular, o Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil (DCT-EI). Esse documento passou a ser o currículo seguido por praticamente todos os municípios. No entanto, ele deveria ser apenas uma referência para que os entes municipais construíssem suas propostas pedagógicas/referenciais curriculares, tendo em vista que um documento geral a nível de estado não dá conta de atender as especificidades de cada lugar.

Parte-se da premissa de que cada sistema municipal de educação deverá ter sua proposta pedagógica-curricular, fundamentada em concepções de infância, de criança, de educação, de conhecimento, de aprendizagem e de formação humana; ou seja, que construam um documento curricular próprio que possibilite à escola e seus profissionais evidenciar seu projeto de sociedade e de educação, que humanidade querem formar e quais práticas pedagógicas consideram importantes para tal. Desse modo, a problemática desse estudo surge com a seguinte indagação: Os municípios do estado do Tocantins têm uma Proposta Pedagógica/Referencial Curricular construída/o de forma coletiva, de modo a contemplar as especificidades de cada lugar, evidenciando as concepções de infância, criança e educação que os norteiam?

OBJETIVOS

Identificar quais municípios do estado do Tocantins possuem propostas pedagógicas-curriculares e quais orientações normativas as fundamentam.

Identificar os principais motivos elencados pelos municípios que ainda não construíram suas propostas pedagógicas-curriculares.

METODOLOGIA

Neste resumo apresentamos uma pesquisa de natureza exploratória, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica buscou discutir sobre as possibilidades para a realização da construção e/ou readaptação curricular baseadas nas normativas vigentes. A pesquisa empírica foi realizada por meio de um questionário eletrônico disponibilizado no *google form*, encaminhado às Secretarias Municipais de Educação dos 139 municípios do estado do Tocantins, entre os dias 19 de janeiro e 11 de fevereiro de 2022, tendo como público-alvo os Técnicos das referidas Secretarias responsáveis pela pasta da Educação Infantil.

Pretendia-se realizar o levantamento com todos os 139 municípios do Tocantins, no entanto, a devolutiva dos questionários contemplou 46% desse total, ou seja, 64 municípios.

O questionário contou com 16 perguntas objetivas e abertas, buscando identificar os municípios que tem proposta pedagógica-curricular e se estão em conformidade com as novas diretrizes e concepções de educação infantil. Os dados coletados por meio de questionário foram analisados e discutidos de forma descritiva e interpretativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma proposta pedagógica-curricular pode ser entendida como um documento que subsidia a organização do trabalho pedagógico das redes e sistemas de ensino e das escolas. Nesse documento devem estar explícitas todas as orientações, especialmente as concepções de educação e de criança que se almeja desenvolver. Ele deve ser o aporte para que as instituições escolares construam seus projetos político-pedagógicos.

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares têm o direito e o dever de elaborar uma proposta curricular própria, que estabeleça as relações entre o universal, aquilo que deve pautar a educação de todos e que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e o singular, ou seja o contexto de cada sistema e/ou estabelecimento, contemplando as diversidades e especificidades de cada coletivo. (Barbosa, 2009, p. 10).

A participação da comunidade nessa construção é importante para que o currículo tenha mais pertencimento e assim possa ser efetivamente colocado em prática pelos professores das crianças pequenas. A LDB, em seu artigo 26, define que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 2017, p.19).

Dessa forma, pensar um referencial curricular em âmbito municipal se faz necessário para que se efetive a melhoria da qualidade na Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas das crianças pequenas por meio de conteúdos teórico-conceituais selecionados do patrimônio científico, filosófico e artístico-cultural da humanidade (Pasqualini; Martins, 2020), levando-se em consideração também a realidade e os saberes locais.

A fim de identificar quais municípios do estado do Tocantins possuem propostas pedagógicas-curriculares para a Educação Infantil e, se não tem quais são os desafios enfrentados para sua construção, realizou-se uma pesquisa exploratória com levantamento de dados por meio de aplicação de questionário online.

Neste resumo destaco três questões que evidenciam bem a realidade dos municípios quanto às propostas pedagógicas-curriculares. Quando perguntados se a Secretaria Municipal de Educação do município possui uma Proposta Pedagógica/Referencial Curricular para a Educação Infantil, a resposta obtida foi: 73,1% não possuem proposta pedagógica-curricular e somente 26,9% possuem um documento que orienta o fazer pedagógico.

Quando perguntados a respeito de qual Referencial Curricular está sendo utilizado atualmente nos municípios para desenvolver as práticas pedagógicas da Educação Infantil, os 64 participantes assim responderam: 60,3% DCT (Documento Curricular do Tocantins); 33,3% utilizam a BNCC (Base Nacional Comum Curricular); 5,1% a Proposta Pedagógica Municipal; 1,3% disseram utilizar a BNCC (Base Nacional Comum

Curricular) aliada com a Proposta Pedagógica Municipal, ou seja, o trabalho está sendo desenvolvido com base tanto na BNCC quanto na Proposta Pedagógica Municipal.

Como se observa, a maior parte dos municípios adota o Documento Curricular do Tocantins ou a BNCC. Isso mostra que a realidade local ainda não está sendo contemplada no currículo, posto que o ideal seria que cada município, com base nos documentos oficiais, elaborasse sua própria Proposta e/ou Referencial Curricular.

Perguntados sobre quais as principais dificuldades enfrentadas no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica-curricular do município, obteve-se 43 respostas: 2 respondentes disseram que os municípios estão em fase de elaboração desse documento, 3 respondentes apontam que a maior dificuldade foi o período de pandemia da COVID-19, 3 responderam que não tem nenhuma dificuldade, 05 municípios responderam que não tem esse documento ainda, e os demais 30 respondentes, que representam a maioria, expuseram que a maior dificuldade para a construção de uma proposta pedagógica-curricular é a falta de conhecimento da equipe e conseguir envolver as pessoas no processo de elaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados apresentados, conforme o levantamento realizado com os 64 participantes da pesquisa, conclui-se que há um grande desafio para os municípios tocantinenses construir e implementarem suas Propostas Pedagógicas-Curriculares voltadas para a Educação Infantil, pois enfrentam dificuldades diversas que vão desde a falta de orientação adequada e/ou pessoas com conhecimento na área curricular para auxiliar os profissionais da educação nesse processo de elaboração, bem com a superação de algumas concepções de que não é necessário que se elabore uma Proposta Pedagógica local pelo fato de que já existe o DCT e a BNCC para orientarem suas práticas e delinearem o caminho que as práticas educativas devem seguir.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Senado Federal. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **Currículo e prática pedagógica na educação infantil.** 327f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2019.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

GOVERNO DO TOCANTINS. **Documento Curricular Tocantins: Educação Infantil.** Palmas: Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, 2019.

PASQUALINI, J.C.; MARTINS, L.M.(2020). Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? Revista online de **Política e Gestão Educacional**, 24(2), 425-447

CRECHES NO AMAZONAS: INFÂNCIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 1979-1999⁷

Kelly Rocha de Matos Vasconcelos – UFAM

kellymattos_am@hotmail.com

Pérsida da Silva Ribeiro Miki – UFAM

persidamiki@ufam.edu.br

Moysés Kuhlmann Jr. – USP

moyseskj180@gmail.com

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à comprendre l'histoire des crèches en Amazonas entre les années 1979 à 1999. Elle vise à étudier les aspects et les caractéristiques éducatifs, sociaux et culturels de ces institutions, à identifier les caractéristiques de l'éducation de la petite enfance en Amazonas ; décrire les politiques de mise en place de crèches en Amazonas ; et raconter les façons dont les garderies d'Amazonas sont fournies. Il suppose que les garderies de cette période ont émergé dans un contexte d'exécution de projets massifs d'éducation de la petite enfance, mis en œuvre à faible coût, en articulation avec des organisations multilatérales répondant aux exigences de l'Unicef, telles que la réduction des besoins dans les sphères matérielles et culturelles. des enfants jusqu'à l'âge de 6 ans, grâce à la prolifération de ces institutions dans tout le pays. Il utilisera la méthode historique, avec une approche sociale et culturelle, ayant: la recherche documentaire à travers des périodiques et des documents officiels et non officiels et des entretiens semi-structurés, comme procédures et instruments. Les résultats révèlent qu'à Amazonas, la première garderie du Projeto Casulo a été inaugurée en 1979 et l'existence de 69 unités du Projet en 1982.

Mots-clés: L'éducation des enfants. Amazonas. Histoire de l'éducation.

INTRODUÇÃO

O nosso objeto de estudo é a história das creches no estado do Amazonas e suas relações nacionais e internacionais frente às características de implantação e implementação, junto aos sujeitos que trabalharam ou estudaram nessas instituições, compreendido em uma pesquisa histórica de abordagem social, cultural (Hobsbawm, 1998; Ginzburg, 2002; Thompson, 1981; Williams, 1992) e de história oral (Meihy, 2005; Alberti, 2013).

⁷ Pesquisa realizada com financiamento da Fundação de Apoio e Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e com o apoio da CAPES.

Para isto, tentaremos responder a seguinte questão: quais as principais características da educação infantil nas creches do Amazonas entre as décadas de 1970 e 1990, e suas conexões nacionais e internacionais?

Apesar de dos desafios inerentes ao ofício de historiar, principalmente sobre o atendimento à criança pequena e assistência a mulher trabalhadora, entendemos que esta produção trará uma importante contribuição para o campo da história da educação Infantil no Amazonas.

OBJETIVOS

Esta pesquisa tem a preocupação de investigar as creches no Amazonas entre os anos de 1979 e 1999. O objetivo do estudo é compreender os principais aspectos sociais, políticos e econômicos, situando o contexto de sua implementação, buscando entremear os vieses locais, aos nacionais e internacionais no período que vai da implantação do projeto Casulo, da Legião Brasileira de Assistência-LBA, no Amazonas, em 1979, da expansão das instituições conveniadas até 1999, prazo determinado pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96 para a ocorrência da transferência das creches da Assistência Social para a Educação.

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) Identificar as políticas para a implantação de creches no Amazonas e suas relações nacionais e internacionais no período de 1979 a 1999; b) Analisar os processos de implementação das creches no Amazonas, no período de 1979 a 1999; e c) Descrever as creches e seus sujeitos, assim como as formas de atendimento às crianças no Amazonas.⁸

METODOLOGIA

A história das creches no estado do Amazonas, no período de 1979 a 1999, e suas relações nacionais e internacionais frente às características de implantação e implementação, junto aos sujeitos que trabalharam ou estudaram nessas instituições, será objeto dessa investigação compreendido em uma pesquisa histórica de abordagem

⁸ Estes objetivos podem ser delimitados para o Projeto Casulo e as relações da LBA com as creches no Amazonas, diante das fontes encontradas, por isto não estão estáticos, mas trazem a dinâmica no campo da pesquisa em história da educação.

social, cultural e de história oral, que utilizará o método histórico e terá como procedimentos e instrumentos: 1) Pesquisa documental por meio de periódicos e documentos oficiais e não oficiais; 2) Entrevistas semiestruturadas, para caracterizar as creches e seus sujeitos, assim como as formas de atendimento às crianças no Amazonas.

Inicialmente efetuaremos uma revisão de literatura sobre a história das creches no Brasil entre os anos de 1979 a 1999. Os instrumentos de coleta de dados serão o levantamento documental e entrevistas temáticas semiestruturadas por meio de um roteiro elaborado a partir de leituras e orientações. Todo esse procedimento seguirá os princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde.

Para a sistematização e análise dos dados coletados, utilizaremos as orientações da Carta de Princípios Éticos (ANPUH, 2015) utilizando a documentação para a análise histórica das creches no Amazonas entre os anos de 1979 a 1999. O campo de pesquisa será o município de Manaus-Amazonas, tendo como universo ex-funcionários e ex-alunos de creches, maiores de 18 anos de idade, da rede pública e/ou conveniadas no Amazonas. Todo esse procedimento seguirá os princípios éticos de pesquisa, de projeto aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa em 14 de abril de 2022, conforme nº 5.352.802.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira Creche do Projeto Casulo no Amazonas foi inaugurada em 12 de janeiro de 1979 durante o governo estadual de José Lindoso, quando o estado vivenciava a segunda fase da Zona Franca de Manaus iniciada em 1976⁹. A Creche Ipê I era administrada pela Coordenação Diretora do Serviço Social da Fundação Legião Brasileira de Assistência- LBA e estava situada à Avenida Joaquim Nabuco, 1193, onde atenderia até 120 crianças “carentes de recursos” entre 3 e 6 anos de idade, diariamente, com recreação e alimentação por um período de quatro horas (Jornal do Comércio, 12/01/79, p. 4; 13/01/79).

⁹ A criação da Zona Franca ocorreu no ano de 1957, mas foi apenas em 1967 por meio do Decreto-Lei de n.º 288 que houve a ampliação de “entreposto aduaneiro” para “Zona Franca”. Assim, a primeira fase abrangeu os anos de 1967 a 1976, caracterizando-se, dentre outras coisas, por grande absorção de mão-de-obra, consideravelmente “feminina e sem qualificação” (MOURÃO, 2006, p. 128).

A inauguração da creche foi presidida por Guilherme Garcia Gomes, então diretor local da LBA, contou com a presença de Otilia Marinho, chefe do Serviço Social da instituição, de Ivete dos Santos Alves, coordenadora do programa de Creches, Arnaud Ferreira de Araújo, coordenador da LBA do Rio de Janeiro e o arcebispo metropolitano de Manaus, D. João de Souza Lima (Jornal do Comércio, 13/01/79; A Crítica, 13/01/79).

No Relatório Anual de 1982 da Divisão do Serviço Social, da Superintendência Estadual do Amazonas, foram apresentados dados sobre 35 “unidades operacionais” do Projeto Casulo em Manaus, destas apenas duas eram de execução direta, ou seja, administradas pela própria LBA, e outras 34 em municípios do interior sendo a maioria conveniadas à Igreja Católica, Centros Sociais, Secretarias estaduais e municipais, Fundações e Institutos (Amazonas, 1982).

Observamos que estes convênios se intensificaram na década de 1980 ao mesmo tempo que Movimentos de Luta por Creche em Manaus eram organizados pela Comissão de Mulheres Trabalhadoras Metalúrgicas, do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos, e oriunda do Comitê da Mulher Trabalhadora Universitária, criada em 8 de março de 1980 na Universidade Federal do Amazonas (Torres, 2005; Assis, 2013; Batista, 2018; Silva 2021; Silva, V. 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da compreensão de que “a análise cultural não pode estar limitada ao nível das crenças formais e conscientes” (Williams, 1992, p. 26), observamos que, neste contexto, a política econômica e governamental construiu estratégias para a política educacional, dentre elas o projeto Casulo, tendo como referência o atendimento às crianças pequenas nas creches.

Observamos que, por um lado, os movimentos sociais pressionavam a existência de creche frente à mulher trabalhadora (operária, pobre) por outro, o governo atendia de forma insipiente e assistencialista, dentro de uma política de divulgação que impregnava o poder à LBA como modelo de perfeito atendimento.

Consideramos que, se por meio dos movimentos sociais e das reivindicações da sociedade civil o atendimento às creches ganhou visibilidade na imprensa periódica e passou a ser pauta das políticas públicas. Outras análises poderão ocorrer diante da

pesquisa junto aos documentos e às entrevistas que serão realizadas, frutos dos nexos que pretendemos estabelecer, a exemplo dos relacionados a ZFM e aos projetos sociais.

REFERÊNCIAS

A CRÍTICA. Manaus, 13 de janeiro de 1979.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3a. ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2013.

AMAZONAS, Superintendência Estadual. Divisão de Serviço Social. **Relatório Anual**. 1982.
ANPUH BRASIL, Carta de Princípios Éticos, 2015. Disponível em:
<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/2902-carta-de-principios-eticos-anpuh-brasil> .

ASSIS, M.T. O. A política pública de creche em Manaus e a luta do movimento de mulheres por sua efetivação. 2013. 153 f. **Dissertação (Mestrado em Serviço Social)** - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

BATISTA, E. S. **Políticas Públicas de creche da SEMED em Manaus**: organização do atendimento e da oferta no Sistema de Ensino Público do município. Manaus: UFAM, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOBBSAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf >. Acesso em: 24 mar. 2011.

JORNAL DO COMÉRCIO. Manaus, 12 de janeiro de 1979, p. 4.

JORNAL DO COMÉRCIO. Manaus, 13 de janeiro de 1979.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO, J. C. O PROJETO CASULO E A ASSISTÊNCIA A CRIANÇA PEQUENA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 32, p. 10-19, abr. 2021. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2061>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MOURÃO, A. R. B. A empresa na zona franca de Manaus: construção de processos qualificantes. In: MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006. Cap. 3. p. 119-140.

SILVA, D. X. da. **Políticas Públicas de Educação Infantil**: Creches municipais da cidade de Manaus. 2021. 243f. Tese (Doutorado Interestadual em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Manaus, 2021.

SILVA, V. P. da. **Mães manauaras e a educação das crianças pequeninhas: pluralidades históricas e resistências na cidade da floresta**. 2021. 142f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TORRES, I. C. **As Novas Amazônidas**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas – EDUA, 2005.

WILLIAMS. R. Com vistas a uma sociologia da cultura. In: **Cultura**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992. p. 9-31.

EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR INDIGENA NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Letícia Apoliana Ferreira Barbosa – UFT
leticia.apoliana@uft.edu.br

Juciley Evangelista Freire – UFT
jucy@uft.edu.br

Layanna Giordana Bernardo Lima – UFT
layanna@uft.edu.br

RÉSUMÉ

Dans l'éducation de la petite enfance autochtone, le nombre d'inscriptions a beaucoup augmenté. Le modèle d'éducation des peuples indigènes adopté au Brésil, historiquement associé à l'endoctrinement religieux ou à la préparation au travail, s'apparentait davantage une proposition d'intégration des peuples indigènes faite par l'éducation, basée sur l'école, qu'à proprement parler à une politique publique visant à garantir un droit aux citoyens avec des droits spécifiques. Cependant, le thème de l'éducation scolaire autochtone a connu des changements importants, car les autochtones eux-mêmes sont entrés dans le débat sur la scolarisation. Ce texte est une recherche bibliographique et documentaire avec une approche d'analyse utilisant la méthode du matérialisme dialectique afin de comprendre les contradictions des processus de politique éducative et des documents juridiques dans l'éducation de la petite enfance scolaire autochtone. Quand on parle d'éducation de la petite enfance autochtone, on entre dans un univers complexe, car ce sujet renvoie à un contexte multiethnique et composé d'une grande diversité culturelle. Renforcer et élargir le débat sur l'éducation de la petite enfance autochtone et la connaissance de la société dominante sur la culture et les traditions autochtones ne suffisent pas pour avancer dans la construction d'une société plurielle, pour garantir des relations respectueuses.

Mots-clés: L'éducation des enfants. L'éducation indigene. Brésil.

INTRODUÇÃO

O modelo de educação para os povos indígenas adotado no Brasil, historicamente associado ao doutrinação religioso ou à preparação para o trabalho, assemelhava-se mais com uma proposta de integração dos povos originários feita através da educação, tendo como base a escola, do que propriamente uma política pública que buscasse a garantia de um direito a cidadãos detentores de direitos específicos. Nos últimos anos, no entanto, a temática da educação escolar indígena ganhou significativas mudanças, pois os próprios indígenas entraram no debate da escolarização.

A educação infantil escolar indígena no Brasil é um tema pouco estudado e documentado, ainda assim as matrículas na creche somam um total de 10.027 e na pré-escola 30.078, somando no Brasil um total de 40.105 matrículas nesse nível da educação básica. Desse universo, na região norte são 5.157 matrículas em creche e 15.227 na pré-escola, o que totaliza 20.384 de matrículas na etapa da educação infantil somente nesta região brasileira. Esses números fazem com que a região norte represente mais de 50% do total de matrículas na educação infantil indígena de todo o Brasil, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021 (INEP, 2022).

É importante dizer, ao abordar a temática das políticas públicas educacionais para os povos indígenas, que a escola é um produto da cultura não indígena. A esse respeito, Gersem Baniwa explica que “a escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. (...) o caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra”. (2012, p.5).

Na trajetória de construção da educação infantil escolar indígena no Brasil, algumas políticas públicas vêm sendo implantadas, mas será que elas garantem plenamente os direitos a uma educação que leve em consideração as diferentes culturas e diversas concepções de infância e criança presentes entre os povos indígenas do Brasil? O que dizem os documentos legais-normativos sobre a educação infantil escolar indígena?

OBJETIVOS

Neste estudo, temos como objetivo identificar, nos documentos legais e normativos, em âmbito nacional, a concepção de educação que orienta a educação infantil escolar indígena.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. A pesquisa bibliográfica buscou conhecer alguns estudos que tratam da temática da educação escolar indígena e o seu lugar nas lutas dos povos originários. A pesquisa documental buscou, em fontes primárias, identificar o que dizem os documentos legais e normativos sobre a concepção de educação infantil escolar indígena.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito das legislações e políticas educacionais para os povos originários, a década de 1970 foi um período marcado pelas discussões e lutas do movimento indígena em prol da educação escolar indígena, do território e da cultura, com a importante participação do Conselho Indigenista Missionário - CIMI. E, como resultado desse contexto de luta, a Constituição Federal de 1988 traz em seu texto o art. 231 que reconhece os indígenas como povos originários com cultura, território, costumes, línguas, crenças e organizações sociais e tradições.

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no art. 32 § 3º assegura aos povos indígenas o ensino em suas línguas maternas. Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação, o Parecer 14/99 e a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica e do Pleno do Conselho Nacional de Educação, abordam os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas étnicas e o ensino da língua portuguesa, pela valorização dos conhecimentos e saberes, da cosmologia desses povos e pela formação da educação básica e superior dos próprios indígenas para atuarem como docentes e profissionais em suas comunidades. Essas garantias formais do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e intercultural devem orientar a organização da educação infantil escolar da criança indígena.

Nesta trajetória legal da educação indígena no Brasil, em 2010 foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que postula a autonomia dos povos indígenas para escolher os modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade, e estabelece que a educação infantil escolar dos povos indígenas deve:

- a) [...] Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; b) Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; c) Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; d) Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2010, p. 23).

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, aprovada pelo Parecer CNE/CEB nº13/2012, reafirma o direito dos povos indígenas à Educação Infantil, que deve ser assegurado e desenvolvido com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos princípios da educação diferenciada e específica

(BRASIL, 2013), contudo opcional para cada comunidade indígena, que “irá discutir, decidir e avaliar as funções e objetivos tendo como base os referências culturais, assim decidir pela entrada ou não de suas crianças na escola desde a mais tenra idade” (ANDRIOLI; FAUSTINO, 2021, p.626).

A criança e a infância indígena são temas complexos, que requerem estabelecer múltiplas conexões, pois refere-se a um grupo populacional multiétnico e composto de uma grande diversidade cultural e territorial. Não existe um desenvolvimento da infância universal, único e natural. Para algumas comunidades indígenas se espera da escola um maior direcionamento que os possibilite acesso a conhecimentos da sociedade nacional, estratégicos para a prática da defesa de seus direitos, outras optam por uma escola que esteja mais direcionada para vivificar, pela transmissão e valorização da cultura, a identidade do seu povo (LUCIANO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a literatura pesquisada, os avanços das políticas públicas para os povos indígenas foram significativos nas últimas décadas, contudo ainda não tendo possibilitado, em muitas realidades, a garantia dos direitos reconhecidos ao longo das lutas do movimento indígena, “como são as (re)conquistas territoriais e as políticas de educação escolar e saúde indígena” (BANIWA, 2012, p. 207). Atualmente no Brasil, os povos indígenas enfrentam ameaças de diminuição de territórios, invasões e de não reconhecimentos de terras indígenas. Assim, é importante compreender o direito à educação diferenciada e intercultural na perspectiva do respeito à identidade cultural e aos saberes dos povos originários, que devem ser apropriados pelas crianças, juntamente com os conhecimentos sistematizados pela cultura humana, tendo a educação infantil um papel importante nesse processo.

Neste estudo exploratório, a preocupação em conhecer a realidade da educação infantil indígena nos leva a outros questionamentos, tais como: a) como se organizam os sistemas educacionais para a oferta desta educação diferenciada e interculturais para as crianças indígenas, considerando sua rica diversidade cultural? b) Quais as concepções de criança e infância norteiam as políticas de educação infantil escolar indígena? c) Quem são os sujeitos que constroem essas políticas? Fortalecer e ampliar o debate sobre o

movimento da educação infantil escolar indígena no Brasil e o conhecimento sobre a cultura e tradições que permeiam o universo da infância indígena, são essenciais para avançar na construção de uma sociedade plural, democrática, capaz de garantir relações respeitadas e etnicamente adequadas para os povos originários.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, L. R.; FAUSTINO, R. C. Educação infantil indígena: o direito, a participação dos povos e as práticas institucionais. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 622–650, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11997>. Acesso em: 08 Jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência Da República. Casa Civil Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996) Presidência Da República. Casa Civil. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do CNE/CEB. n° 3, de 10/11/99**. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB no 13/2012**, aprovado em 10 de maio de 2012. Brasília, CNE, 2013.

BANIWA, G. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita (org). **Constituições Nacionais e Povos Indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais dos indígenas: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf . Acesso em: 08 Jun. 2022.

LUCIANO, G. **Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília). Brasília, 2011.

OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE PALMAS TOCANTINS

Daniel Barbosa dos Santos - UFT
cabsantos10@gmail.com

Juciley Silva Evangelista Freire - UFT
jucy@uft.edu.br

RÉSUMÉ

La situation scolaire des jeunes enfants qui vivent dans une zone rurale de la commune de Palmas Tocantins, en âge de fréquenter la maternelle, s'avère être un défi pour la politique éducative municipale. Nous cherchons à connaître l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation préscolaire et de garderie pour les jeunes enfants vivant en milieu rural. Il s'agit d'une recherche exploratoire, avec une approche qualitative et quantitative, avec une collecte de données par le biais de recherches bibliographiques et documentaires, en utilisant des informations de l'Institut brésilien de géographie et de statistique, du recensement scolaire, du Département municipal de l'éducation, ainsi que des auteurs de la théorie cadre qui dialoguent avec le thème dans leurs études. Les résultats montrent que ce processus de formation est inégal et insuffisant par rapport à l'accès des enfants du même groupe d'âge vivant en milieu urbain à ce stade de l'éducation de base. Le résumé met en lumière l'offre d'éducation de la petite enfance avec une analyse de la communauté Buritirana.

Mots-clés: Politique éducative. Enfant. Offre d'éducation des enfants. Garderie rurale.

INTRODUÇÃO

Este resumo busca trazer informações da oferta da Educação Infantil na área rural do município de Palmas, capital do Estado do Tocantins. A questão que se coloca, portanto, é se as crianças que vivem na área rural de Palmas estão tendo seu direito garantido, se estão tendo acesso à Creche? Segundo os dados do INEP (2020) o Brasil tem 17.319 creches municipais na área rural.

A Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil (DCNEI) publicado no diário oficial em 2009, afirma em seu artigo 8º que

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à

liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A educação como uma política pública permite visualizar a educação infantil como um direito social essencial para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. O problema que instiga o presente estudo é *qual a política de oferta de creche para os bebês e crianças pequenas das áreas rurais do município de Palmas Tocantins?*

A criança como sujeito de direitos, traz um processo histórico da infância. De acordo com Priore (2019, p. 79) há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado,

Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. “Meúdos”, “ingênuos”, “infantes” são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.

A história da criança brasileira é marcada por diversas questões sociais, com destaque às desigualdades sociais que afetam a vida das famílias mais pobres.

Marcílio (1998, p. 47), fala sobre o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. No século XX formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser social e histórico, com características específicas, e que tem direitos próprios.

Assim, *a educação infantil para crianças do campo como direito*, tem se a perspectiva legal da educação infantil no Brasil, que aponta para um avanço na direção de sua consolidação, porém para a área rural tem-se uma trajetória que precisa ainda ser percorrida para que a oferta da educação infantil do/no campo, modalidade creche, se torne uma realidade.

É no ensino infantil que as crianças começam a interagir com pessoas e situações que não envolvem o seu círculo familiar, o que as prepara para a vida em sociedade e desperta o seu interesse e a curiosidade, de acordo com o que preconiza a LDB/96. (Brasil, 1996).

Para a oferta de vagas de *creche no campo*, entende-se que também é uma responsabilidade do gestor. De acordo Rosemberg e Artes (2012) revelam que as creches nas áreas rurais sofrem com os descasos do poder público com educação no campo. Para as autoras, a política para essa área é insuficiente, discriminatória e precária; falta atenção a essa realidade, ao mesmo tempo em que é explicada pela falta de investimento, ausência de uma política pública.

Segundo os dados da Federação das Associações e Entidades Rurais do Tocantins-FAERTO no município de Palmas as comunidades totalizam 1.796 famílias que residem nessa região, distribuídas nos seguintes assentamentos: Entre Rios (106); Sítio (65); Veredão (35); São Silvestre (90) e Buritirana(1.500) (FAERTO 2019).

De acordo com a Semed (2022), o município de Palmas possui 36 unidades escolares que oferta educação infantil e 43 ensino fundamental. Dessas escolas do ensino fundamental, 5 (cinco) oferta modalidade do ensino educação do campo, que funciona no modelo tempo integral as quais são: Escola Municipal Aprígio Thomas de Matos; Escola Municipal Professor Fidêncio Bogo; Escola Municipal Luiz Nunes de Oliveira; Escola Municipal Marcos Freire e Escola Municipal Sueli Pereira de Almeida Reche.

As escolas do campo no município de Palmas em 2020 apresentam um número de 1.472 alunos matriculados conforme registra o sistema integrado de gestão escolar (SEMED, 2020). A educação infantil é ofertada na escola do campo a partir da primeira série do Ensino Fundamental, para crianças de 6 anos de idade (SEMED, 2022 p.15).

Para Mello (2007, p. 85) defende que a infância é o período da vida em que o ser humano não precisa ainda produzir sua sobrevivência e que nesse período de desenvolvimento humano, a criança está se descobrindo, ainda não tem nada definido em sua vida.

OBJETIVOS

Os objetivos específicos são: identificar a demanda de crianças de 0 a 3 anos de idade que não tem acesso a creche na área rural de Palmas; e caracterizar a oferta da educação infantil, etapa creche, na Comunidade de Buritirana área rural de Palmas.

METODOLOGIA

Para obter as informações, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, a fim de levantar dados teóricos, mas também realizou-se contato com agente comunitários de saúde da comunidade de Buritirana; realizou-se pesquisas em site das secretarias municipais da educação e da saúde de Palmas, documentários, livros, teses e matéria publicada em site dos jornais de grande circulação do estado, LDB, decretos, resoluções que direcionam e asseguram a educação infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esses dados, contudo, não se estendem à creche no campo, conforme se pode observar nos dados do Censo Escolar de 2019, na tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantidade de Matrícula inicial na Educação Infantil de Palmas, em 2019.

Município de Palmas Dependência Administrativa	Matrícula inicial - Ensino Regular Educação Infantil			
	Creche		Pré- escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	2.652	2.315	6.317	0
Municipal Rural	0	0	0	191
Total	2.652	2.315	6.317	191

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Censo Escolar-Inep de 2019.

Com base nos dados do censo de 2019, aponta que o município de Palmas só tem creches na área urbana, observa-se que nesse período os dados demonstram o número de crianças matriculados entre parcial e integral uma quantidade de 4.967 crianças de 0 a 3 anos de idade em creche, já para área rural registra-se a inexistência de alunos matriculados. Na pré-escola, conforme o quadro acima tem -se o quantitativo de 6.508 crianças matriculados nessa faixa etária de idade nas escolas urbanas .

Desse modo, temos Buritirana, área rural de Palmas, constata que tem 57 crianças de 0 a 3 anos de idade estão fora da creche de acordo com (G1 Tocantins notícia,12/04/2020). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) apresenta que

o município de Palmas, nesse período, possuía 11.664 crianças de 0 a 3 anos que estavam fora da creche, nesse meio também tinha 1.343 crianças de 4 a 5 anos que se encontrava na mesma situação, sem acesso à pré-escola (Portal das cidades, IBGE 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais observações são realizadas a partir de uma necessidade do município inserir no seu plano o ensino em creche para a área rural. A educação infantil, literalmente, precisa ser ampliada de forma que possa atender às crianças de 0 a 3 anos de idade. Essa foi a principal linha de estudo da pesquisa, já para as crianças de 4 a 5 anos percebe-se que há necessidade de aumentar a oferta.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. A descoberta da Infância. In: ARIÉS, P. A. **história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: 2 ed., Guanabara, 1978, pg. 16.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 5 de mar. de 2012. Acessado em 13 de agosto de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

Demanda por creche infantil em Buritirana. **site Tocantins notícias**. Disponibilizado em: <https://g1.globo.com/to/Tocantins/noticias>, 04 de abril de 2020. Acessado em 11 de agosto de 2020.

Estatística-dados escolar estabelecimentos na área rural, ano 2019. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. acessado em 10 de agosto de 2020.

IBGE, Cidade. Crianças na área rural. **sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil v.4,06.26, ano 2017**. Disponibilizado em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em 11 de agosto de 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da **Educação Básica Estadual 2020** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

MARCÍLIO, Maria Luísa. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. Revista USP, N. p.46-57**, 30 maio 1998. Disponível em:
<http://www.revista.usp.br/revusp/article/view/27026/28800>

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/index_php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371.]

PALMAS. Secretaria municipal de educação. **Sistema integrado de gestão escolar**. Disponível em:
semed.palmas.to.gov.br/sige/indexsm.php?url=92FDCDO1EC7E38AA358DF35A6C14D19F
Acesso em 11 de julho de 2022.

UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ALTERAÇÃO FEITA NA LDB NO GOVERNO DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF NO ANO DE 2013

Vanessa Souza de Miranda – UFRN
vanessa.miranda.010@ufrn.edu.br

Marliane Porfírio da Silva – UFRN
marliane.porfirio.017@ufrn.edu.br

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros – UFRN
kilza.fernanda@hotmail.com

RÉSUMÉ

Ce travail vise à présenter les principaux changements survenus dans les Lois de Directives et de Bases de l'Éducation Nationale, au cours de l'année 2013, en se concentrant sur les changements apportés à l'éducation de la petite enfance, montrant une autre structure et organisation curriculaire, élargissant l'accès des enfants à l'éducation de base.

Mots-clés: Éducation des Enfants, Loi des Lignes Directrices et des Bases de l'Éducation, Politiques Éducatives.

INTRODUÇÃO

O conceito de infância é fortalecido no Brasil com a criação de Leis que visavam o amparo às crianças em situação de pobreza. Muitas delas estavam privadas do bem comum que é o direito à educação, pois suas raízes estruturais de pobreza e miséria, lhes davam um rosto de que sua vida era sem valor para haver investimentos em sua educação escolar.

O investimento na educação escolar a partir da primeira infância, exigia-se que o corpo docente fosse capacitado, no entanto havia resistência para tal feito, pois gerariam custos. A criança pobre também podia responder aos estímulos que fossem necessários para o seu desenvolvimento histórico-social, no entanto, era necessário dar-lhe o acesso à escola.

Os movimentos sociais das camadas populares da sociedade brasileira solicitaram que o acesso à educação fosse ampliado e contemplasse mais cidadãos. Não havia

promessas do Estado em promover uma educação às crianças em idade tenra. Após muita pressão esse direito passou a ser garantido, e reconhecido na Constituição Federal em 1988, com isso, as crianças mais novas passaram a ter o acesso à educação em creches e pré-escolas. Conforme podemos afirmar no art. 205 da Constituição Federal de 1988,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 20 de dezembro de 1996, sua intenção era fortalecer a concepção de infância bem como trazer garantias do acesso à educação para as crianças em situação de miserabilidade e vulnerabilidade, principalmente, tornando-se marco regulatório na instituição da Educação Infantil.

A Educação Infantil passou a ser incluída como primeira etapa da Educação Básica, sendo fase inicial do processo de escolarização da criança em sua primeira infância, tornando o município responsável pela oferta de escolas e contratação de profissionais preparados para lecionar com crianças pequenas.

A partir dessa regulação, a Educação Infantil passou a ter a sua identidade construída, tendo como reflexo suas origens históricas, propostas governamentais que visava atender as demandas da sociedade e com isso iniciava a implementação das creches, pré-escolas e oficialização como primeira etapa da Educação Básica.

OBJETIVOS

Temos por objetivos para o desenvolvimento desse trabalho, compreender a importância da obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade e observar o que trata os artigos de nº 3º, 4º, 5º, 6º, 26º, 29º, e alterações que ocorreram no Título VI Dos Profissionais da Educação nos artigos 62, 67 e 87, na Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

METODOLOGIA

A investigação para essa pesquisa adotou procedimentos que possibilitou a análise documental e bibliográfica para subsidiar a compreensão em torno dos documentos oficiais governamentais, que garantiu o acesso à educação básica de crianças com idade a partir de 4 anos. Bem como observamos a valorização docente por meio das alterações ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases. Fazendo análises também em textos de pesquisadores que discutem sobre a temática em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sua redação, a Lei nº 12.796/2013 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo válida para as instituições escolares públicas e privadas em todo o território nacional. Observamos que na sua redação, a Lei nº 12.796/2013 inicia apresentando no artigo primeiro a Lei de Diretrizes e bases nº 9.394/1996, que passou a valer com as alterações descritas a seguir:

O artigo terceiro prevê que o ensino será ministrado com base em princípios. A Lei nº 12.796/2013 incluiu o inciso doze que diz esses princípios “consideram a diversidade étnico-racial”, implica dizer que esta Nova Redação nos leva a compreender que para haver uma redução das desigualdades sociais e regionais é necessário ter a igualdade de acesso na oferta de uma educação com qualidade, e que os espaços educacionais promovam integração e equidade entre as crianças.

O artigo quarto nos fala sobre “o dever do Estado com a educação escolar pública e que será efetivado mediante a algumas garantias” descritas nos incisos primeiro, segundo, terceiro, quarto e oitavo (citamos estes específicos, pois foram eles que sofreram alterações em sua redação), uma dessas alterações era a assistência do Estado garantindo-lhes acesso à educação. Além disso, a garantia de uma atendimento educacional especializado quando houvesse necessidade, e por fim, foi ampliada a cobertura dos programas de assistência para todas as etapas da educação básica.

O inciso primeiro apresenta a obrigatoriedade de ser ofertada uma educação básica e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, trazendo a seguinte organização: - A Pré-Escola (que inicia na Educação Infantil); - O Ensino Fundamental e; - O Ensino Médio.

O artigo quinto discorre sobre o acesso à educação, que é um direito público de qualquer cidadão; O parágrafo primeiro teve seu texto alterado afirmando que compete ao Estado o controle de recensear as vagas, localizar os alunos, sejam eles em idade escolar ou não, conforme ressalta o inciso primeiro.

O artigo sexto afirma que “é dever dos pais ou responsáveis matricular as crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade. Neste artigo, nós vimos sobre o alinhamento da LDB à Constituição Federal sobre a idade inicial obrigatória.

O artigo vinte e seis expõe sobre os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio especificando a importância de um documento que tenha caráter normativo, ou seja, uma base comum a todos e uma parte diversificada.

O artigo vinte e nove trata sobre o Desenvolvimento Integral da Criança até os cinco anos de idade, nos aspectos *físico, psicológico, intelectual e social*. Este artigo se encontra na seção II da LDB, que fala sobre a Educação Infantil. Ela está dividida da seguinte forma: - Educação Infantil: Creches (0 - 3 anos de idade), e Pré-escolar (4 - 5 anos de idade).

Os aspectos que permeiam os debates para a obtenção e solidificação de uma educação de qualidade, configura-se como parte essencial e primordial, buscar investir na formação docente, tendo em vista a importância do papel do professor para a sociedade.

Para melhor compreensão de tudo que se alinha aos trâmites da educação, temos como suporte a LDB, que traz como deve ser a estruturação e funcionamento do sistema educacional brasileiro por meio de decretos e artigos, dispondo de um Título para os Profissionais da Educação, que se remete ao Título VI da Lei.

Nesse sentido, o Título da Lei traz discussões que versam para a valorização dos Profissionais da Educação. No entanto, conforme as alterações ocorridas com a Lei nº 12.796/2013, é acrescido que a formação do professor para atuar na educação básica do sistema de ensino brasileiro se dará por meio da formação em nível superior, como nos mostra o artigo 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Brasil, 2013).

É importante ressaltar ainda que alguns Estados não permitem o ingresso de profissionais na carreira docente quem possua apenas o Curso Normal ou Magistério, sendo necessário a graduação em Pedagogia. De acordo com Plano Nacional de Educação, uma de suas metas a ser alcançada, diz respeito à formação específica em nível superior ou curso de licenciatura, para todos os professores que atuam na Educação Básica.

Com relação à política de valorização do profissional da educação, outras modificações foram inseridas no artigo 62, com destaque os parágrafos 4º e 5º. Que trata a busca de ajustes e melhorias no sistema de ensino. Já a formação continuada dos professores também ganhou significativos ajustes conforme estabelece a Lei dentro do artigo 62-A em seu parágrafo único. Desta forma, a formação continuada em sua conjuntura, possibilitou um melhor aprofundamento e desenvolvimento com relação ao conhecimento do professor no seu fazer docente.

Destacamos o artigo 67 que coloca em pauta a valorização dos profissionais da educação, por meio dos planos de carreira e do magistério público. Foi incluído nesse artigo o parágrafo 3º, que fomenta sobre a assistência que a União deverá prestar aos seus entes no provimento e na elaboração de concursos públicos. No artigo 87 tem como marco a instituição da Década da Educação, buscando assim por meio da Lei até o final da década ser permitida a admissão de professores com nível superior ou com formação por meio de treinamento em serviço.

E assim, dentro das especificidades da Educação Infantil, educar e cuidar foram observados como núcleo estruturante (Campos, 2012), sendo o educar proporcionando um ensino com profissionais qualificados e licenciados, produzindo um plano de ensino com intuito de atender a uma educação digna. As noções de cuidar vieram por meio da higiene e da alimentação, partindo do pressuposto que a escola também tem função social, e por isso essas noções são essenciais para compreender a criança como sujeito histórico e de direitos.

Já os documentos oficiais passaram a ser produzidos a fim de formalizar o que já estava sendo estudado e debatido, e assim, o Governo entendeu a importância em

regularmentar e investir no ensino da primeira infância como meio de combater a pobreza e a desigualdade social passando a ampliar o acesso desse a mais tenra idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a educação é um direito de todos e que por isso os dispositivos governamentais devem propor uma educação que chegue a todos, que inclua as mais diversas especificidades e que garantam a permanência escolar.

As atualizações ocorridas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 2013, foram importantes para a população, pois é por meio da regularmentação da Educação Infantil, que o Governo Federal pode garantir o direito de acesso e permanência de uma maior parcela da população brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil - Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I, da Educação.** Portal Mec - Brasília, 1988. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em 21/10/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 17/07/2022.

BRASIL. **Legislação - Legislação Informatizada - Dados da Norma - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro.**

CAMPOS, R. F. Educação infantil: políticas e identidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 27–41, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i9.7. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/7>. Acesso em: 18 jul. 2022.

O ADOECIMENTO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS QUE ABORDAM O TEMA

Carlos de Lima Furtado — UFT
carlos@sintet.org.br

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est de comprendre, de manière exploratoire et initiale, comment la question de la maladie des enseignants a été traitée dans la recherche académique en Education en général. L'enquête initiale concentrait nos cours de maîtrise et de doctorat au Brésil. L'objectif est de faire un diagnostic des études focalisées sur le thème, de vérifier ces recherches et ce que nous montre le regroupement d'études. De l'utilisation de la méthode d'analyse des données, nous avons vérifié ou soulevé 55 travaux répertoriés dans le corpus partiel de la recherche, où nous avons vérifié que le thème attire l'attention du chercheur en ce qui concerne les cours de troisième cycle dans le pays, principalement dans les régions Sud, Sud-Est et régions du Midwest.

Mots-clés: Éducation. Maladie. Enseignants.

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa divulgada em 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil levantou que 72% dos professores do país enfrentam problemas de saúde mental. Se anteriormente a classe de docentes enfrentavam algumas situações de precarização profissional, o cenário foi acentuado diante da pandemia de covid-19 e todo o contexto de reformulação das aulas.

Freitas (2006) ressalta que os professores obtiveram uma série de conquistas ao longo do século XX, sobretudo movidas pela luta sindical. Contudo, apesar disso, a expansão e intensificação da globalização infligiu novas exigências e também fomentou mais funções ao trabalho exercido pelo professor no século XXI (Idem). Cruz e Lemos (2005, p. 66) colocam que os professores e educadores em geral possuem uma maior predisposição a desenvolverem os chamados transtornos psicossociais no trabalho, com agravos de desgastes físicos e emocionais. Essa condição se dá, pois, eles “ocupam um lugar especial no processo social e produtivo (...) realizam atividades de assistência interpessoal e de dedicação no aprendizado dos outros”.

OBJETIVOS

A proposta do trabalho é entender como o tema adoecimento dos profissionais da educação tem sido tratado em pesquisas acadêmicas da educação em geral. O levantamento inicial se foca, em um primeiro momento, em apenas nos cursos de mestrado e doutorado da área no Brasil. Objeto é para fins de compreender quais os principais caminhos tomados por pesquisadores, fornecer um diagnóstico dos estudos focados no tema, conferir essas investigações e o que o agrupamento dos estudos nos mostram. Assim, será possível também conferir o impacto da pandemia nesses estudos e se objetos referentes ao Norte e Nordeste do país são focos de estudos desses trabalhos.

METODOLOGIA

O mapeamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Selecionamos uma série de palavras-chave a serem buscadas no site do órgão, com combinações e variações entre elas. As palavras foram: adoecimento, profissionais, educação, professores, docentes, saúde mental, educação e Burnout.

Após a listagem dos trabalhos selecionados, que possuem relação com o objetivo da investigação aqui proposta, foi elaborado um formulário online no Google, para a padronização da coleta das teses e dissertações selecionadas. Vale lembrar que foram 134 trabalhos listados, porém, nem todos são coletados, pois como critério de inclusão na análise aprofundada consideramos a possibilidade de acesso ao trabalho todo ou pelo menos ao resumo.

RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO

Neste primeiro momento, foram levantados 134 estudos, tendo sido eles coletados no banco de trabalhos de conclusão de curso da CAPES. Foram considerados as teses e dissertação da área da Educação, de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. O trabalho mais antigo listado é uma dissertação de 1997, marco que irá, talvez, nos proporcionar um pequeno panorama latitudinal com um levantamento de 24 anos de pesquisas sobre o tema (1997 a 2021).

Dessa forma, o *corpus* geral deste mapeamento é composto por 134 teses e dissertações, quantitativo a partir do qual realizamos a limpeza dos dados e ressaltamos alguns resultados obtidos até então.

Partindo dos categorizados até o momento através do formulário montado para o levantamento de dados, conferimos a sondagem de 55 trabalhos listados partindo do quantitativo total de estudos identificados. Vale reforçar que se trata apenas da sondagem inicial, pois o andamento do trabalho irá explorar todo *corpus* geral.

Como já explicado anteriormente, são considerados para a análise de dados propriamente dita os trabalhos pelos quais é possível o acesso a sua versão completa ou pelo menos o resumo. Com isso, 5 trabalhos foram descartados até agora, por não proporcionarem tal possibilidade. Considerando os 49 restantes, eles se dividem em: 44 dissertações e 5 teses. Acreditamos que essa superioridade de pesquisas de mestrado abordando o tema se manterá.

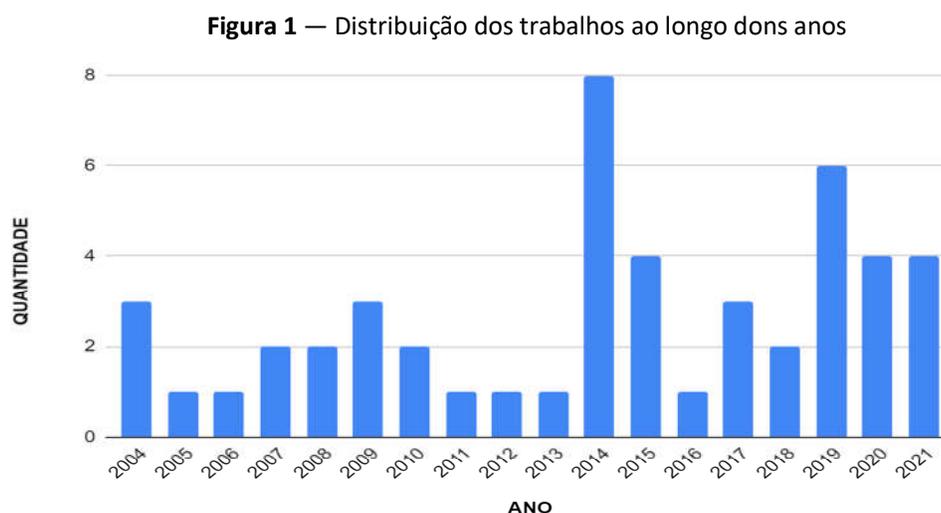
Um achado interessante é sobre de qual local do Brasil são os objetos de estudo dessas pesquisas. O Estado que mais se destaca até agora é Minas Gerais, que aparece em 11 trabalhos nos quais se confere onde o objeto de estudo está localizado. Disse-se que o local aparece, pois, há entre os trabalhos um estudo em que são dois objetos de estudo, de regiões diferentes: um de Minas Gerais e outro de Pernambuco. Então, Minas divide um dos trabalhos achados junto com Pernambuco, que por sua vez é um Estado que aparece em 4 trabalhos.

Sobre os outros Estados, temos: São Paulo (8), Santa Catarina (4), Bahia (3), Rio Grande do Sul (3), Rio de Janeiro (2), Paraná (2), Goiás (3), Pará (3), Mato Grosso do Sul, Brasília (1), Amazonas (1), Maranhão (1) e Ceará (1). Já os dois trabalhos restantes são referentes à revisões bibliográficas, que não puderam ser encaixadas geograficamente.

Apesar de descrever uma amostra ainda pequena, que confere à cerca de 40% da do *corpus* geral, já é possível constatar a concentração de trabalhos focados nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul do país. Essa predominância territorial das regiões se dá em decorrência da grande concentração dos cursos de pós-graduações nos Estados desses locais e o acentuado investimento efetuado na produção acadêmica elaborada nesse eixo.

Em contrapartida, o Nordeste surge com uma certa expressividade, porém, a região Norte, aparece apenas quatro vezes, com a maior concentração com objetos estudados no Pará e uma no Amazonas. Acreditamos que esse apontamento inicial se manterá, mesmo após a investigação de todos as 134 teses e dissertações, com poucas variações na expressividade do Nordeste e, sobretudo, o Norte.

Sobre os anos desse quantitativo de trabalhos descritos aqui, sobre o período referente à publicação dos 49 trabalhos, para compreender essa distribuição, trazemos o seguinte gráfico:



Fonte: Elaboração do Autor (2022)

Ainda foi coletado, a partir da leitura do resumo, se o adoecimento dos professores era o foco principal do estudo ou apenas um aspecto da pesquisa. Nessa questão, confere-se de 41 estudos têm o adoecimento docente como foco e as outras 8 pesquisas apenas trazem o adoecimento como um aspecto, como no caso parte dos resultados ou uma vertente na investigação.

Durante a leitura flutuante e exploratória dos trabalhos listados no *corpus* geral, conferimentos alguns apontamentos rápidos. Há uma incidência de cerca de 24 trabalhos que trazem a abordagem da Síndrome de *Burnout*, assim como um (1) que enfoca da questão da covid-19 e a pandemia. Buscaremos em uma segunda etapa, com a expansão da pesquisa proposta neste resumo, conferir elementos mais aprofundados dos 134

estudos, como no caso mapear teóricos mais recorridos, conferir o enfoque de cada um dos trabalhos e, com isso, elaborar categorias nos quais eles podem ser encaixados. O objetivo é levantar as principais perceptivas e óticas pelas quais o adoecimento do professor é investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema chama a atenção dos pesquisadores no que diz respeito aos cursos de pós-graduação do país. Acreditamos que caso a abordagem feita aqui for expandida também para a conferência de periódicos científicos e eventos acadêmicos da área da Educação, o quantitativo será aumentado de forma considerável. Pois, trataremos a questão do adoecimento dos professores de uma forma ampla, para que a partir desse apontamento geral, possamos traçar lacunas ou saturações de enfoques.

O Eixo Sudeste, Centro-Oeste e Sul, não surpreendentemente, aparece em destaque. Contudo, apesar de acreditarmos que o Nordeste e Norte não se sobressaem, temos a hipótese que temporalmente, com a implementação de cursos de mestrados e doutorados nessas regiões, o tema pode apresentar uma guinada ao longo dos anos. Interessante conferir como o tema foi objeto de estudo teve destaque em 2014 e 2019. Importante pontuar a disposição do debruçamento nesses anos em questão, para conferir, junto ao contexto da época, o que pode ter ocasionado tal expressividade.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. G. **Saúde e processo de adoecimento no trabalho de professores de ambiente virtual** [dissertação]. Brasília (DF): Instituto de psicologia social e do trabalho, Universidade de Brasília; 2006.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, Condições de trabalho e processos de saúde. **Revista Motrivivência**. XVII (24), 59-80; 2005.

PREVALÊNCIA DE TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS EM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Anne Caroline do Nascimento Silva – UPE

Annecaroline.nascimento@upe.br

RÉSUMÉ

L'éloignement social dû à la pandémie de COVID-19 a eu des conséquences sur la société dans son ensemble, y compris sur le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur. Les enseignants ont dû s'adapter soudainement à la nouvelle modalité, caractérisée par une surcharge de travail, l'utilisation d'outils inconnus jusqu'alors, le chevauchement du travail avec la routine domestique et les attentes des organisations. Les changements dans la routine de travail ont intensifié les signes d'anxiété, de dépression et d'épuisement au travail. Il est donc nécessaire de décrire les principaux aspects liés à la santé mentale des enseignants afin de stimuler les efforts institutionnels pour la promotion, la prévention et la réhabilitation de la santé mentale des enseignants dans l'enseignement à distance.

Mots-clés: Covid-19. Enseignement à distance. Enseignants universitaires. Troubles mentaux courants.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto do novo coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, caracterizando-se como uma pandemia. Por ser uma doença desconhecida, não existiam planos estratégicos. Dessa forma, autoridades sanitárias instituíram medidas que tinham como foco o distanciamento social, proteção da coletividade, redução da propagação do vírus e a prevenção do esgotamento do sistema de saúde (OMS, 2020).

Essas medidas, levaram ao fechamento das escolas e universidades com suspensão das aulas presenciais e a substituição por aulas em meios digitais (BRASIL, 2020). Diante da interrupção abrupta das aulas presenciais, destacaram-se novos desafios enfrentados pelos professores, como a necessidade de reinvenção de práticas educacionais, sendo necessária adaptação repentina às tecnologias digitais (BEZERRA, 2020), utilização da própria residência como espaço de trabalho (GIL, 2020) e aumento da carga horária diária (LIZANA *et al.*, 2020).

Esses elementos da dimensão laboral, repercutem negativamente na vida dos docentes. Aqueles relacionados à organização, como condições de trabalho, as relações

socioprofissionais e violência na escola são caracterizados como desencadeadores de Transtornos Mentais Comuns (TMCs), como estresse, ansiedade e depressão. Especificamente em professores universitários, os TMC já se relacionavam com elevada carga horária de ensino pesquisa, extensão e atividades administrativas; bem como pressão pela produção e publicação de artigos (CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020).

Durante o período pandêmico, as exposições ocupacionais (PINHO *et al.*, 2021) e as condições inerentes ao contexto de saúde mundial (FIOCRUZ, 2020) afetam fortemente a qualidade de vida e saúde mental dos docentes. Portanto, há uma necessidade de explorar a situação de saúde dos docentes durante o trabalho remoto (TR). Nesta perspectiva, este estudo pretende compilar dados bibliográficos que descrevam a prevalência de ansiedade, estresse e depressão e fatores associados em docentes universitários durante a pandemia de Covid-19.

OBJETIVOS

Realizar um levantamento bibliográfico da prevalência de ansiedade, estresse e depressão de docentes universitários em TR; Identificar fatores sociodemográficos e ocupacionais associados a transtornos mentais comuns em docentes universitários durante a pandemia de Covid-19.

METODOLOGIA

Trata-se uma revisão de literatura, do tipo integrativa. Foi realizada a leitura exaustiva de artigos e levantamento bibliográfico acerca da saúde mental de docentes em tempos de pandemia de Covid-19. Em seguida, foi realizado o delineamento da questão norteadora que traz a seguinte indagação: Qual a prevalência de ansiedade, estresse e depressão de docentes universitários durante a pandemia de Covid-19? Definiram-se descritores, estratégias de busca e critérios de elegibilidade. A estratégia para identificação e seleção dos artigos, após uma consulta aos descritores MeSH (*Medical Subject Headings*) sendo identificados e utilizados: saúde mental (mental health); docente (faculty) e Covid-19, combinados entre si pelo operador booleano “AND”. Os estudos foram provenientes de periódicos indexados nas bases de dados: PubMed, SciELO (*Scientific Eletronic Librery Online*).

Adotou-se os seguintes critérios para a seleção dos artigos científicos: abrangência temporal (artigos publicados nos anos de 2020 e 2021); modalidade de ensino superior; os descritores deveriam constar no título e /ou no resumo; disponíveis em texto completo e de acesso livre e publicados em idiomas inglês, português e espanhol. Foram excluídos desta pesquisa: os artigos duplicados; modalidades ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e tecnológico, os artigos de revisão de literatura ou metanálise. Em adição, artigos que não contemplavam o objetivo do estudo. A coleta dos dados aconteceu em junho de 2022. Foi realizada a análise preliminar dos dados e leitura na íntegra dos artigos e seleção final dos dados. A apresentação dos resultados e discussão da pesquisa resultaram nesta revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Evanoff *et al.* (2020), durante o período foram encontrados níveis moderados a altos de estresse (13%), ansiedade (13%), depressão (15,9%) e grande exaustão pelo trabalho (43%), demonstrando que as mudanças afetaram consideravelmente a vida dos professores. Diante do atual cenário, as mudanças na rotina laboral intensificaram ainda mais os sinais de ansiedade, depressão e exaustão no trabalho (LEITÃO; CAPUZZO, 2020).

Além das questões relacionadas à vida laboral (medo do desemprego, não estar capacitado/a para uso de ferramentas digitais e mais horas de dedicação diária, por exemplo), aspectos pessoais podem atuar como fatores de risco, sendo associados a maior estresse, ansiedade, depressão e exaustão no trabalho. Cita-se a exposição relatada ao COVID-19, aspectos financeiros, idade < 40 anos, número maior de estressores familiares e domésticas, como filhos em ensino remoto e ser cuidador de pessoas mais velhas (MIGUEL *et al.*, 2020).

Ainda, relata-se uma maior propensão por parte das mulheres a sentirem ansiedade, exaustão no trabalho e diminuição do bem-estar (EVANOFF *et al.*, 2020). Tal achado, pode estar relacionado à maior sobrecarga devido ao acúmulo de funções domésticas, cuidados com a família e novas adequações de trabalho durante a pandemia (PINHO *et al.*, 2021).

Quanto aos fatores protetores, a resiliência e a realização profissional foram variáveis que reduziram os sintomas dos transtornos mentais (LUCENÑO-MORENO *et al.*, 2020). Almhadawi *et al.* (2021) descrevem uma maior prevalência de sintomas leves a moderados de depressão, de ansiedade e estresse entre os professores que tiveram níveis relativamente bons de qualidade de vida relacionada ao trabalho durante a pandemia. Miguel *et al.* (2020) também trouxeram resultados de níveis normais de ansiedade (84,3%), depressão (82,4%) e estresse (78,4%) em docentes com níveis mais elevados de satisfação com a vida a níveis mais baixos às dimensões de Síndrome de *burnout*.

Dentre as estratégias utilizadas pelos docentes que podem ter ajudado a manter os níveis de saúde mental, apontam-se o apoio social, hábitos de vida saudáveis, atividades de lazer, promoção da saúde mental, manutenção das atividades de trabalho e estudo, além de práticas espirituais e de evitação (HIDALGO-ANDRADE; HERMOSA-BOSANO; PAZ, 2021). Além disso, pessoas casadas ou em união estável, que possuem filhos em casa foram associadas a uma prevalência mais baixa de ansiedade e depressão, por se encontrarem em um ambiente com maior apoio afetivo e social (MATTOS *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do cuidado com o bem-estar dos professores, é importante salientar que estresse, ansiedade e sintomas depressivos afetam as organizações e os alunos no processo de ensino e aprendizagem. A adaptação imediata ao TR deve ser cercada de cuidados à saúde, devido a reverberação das dificuldades sociais e emocionais que o cenário pandêmico traz para a vida de toda sociedade. Portanto, é necessário que as instituições tenham um planejamento sobre o retorno das aulas, assim como, um olhar atento às situações adversas relacionadas aos aspectos ocupacionais e de saúde. Essas informações, podem colaborar para a sistematização de programas de educação continuada, objetivando a promoção, prevenção e reabilitação à saúde, bem como a manutenção de apoio social e psicológico aos trabalhadores e seus familiares.

REFERÊNCIAS

ALMHDAWI, K.A. *et al.* University professors' mental and physical well-being during the COVID-19 pandemic and distance teaching. **Work**, v. 69, p. 1153–1161, 2021. DOI:10.3233/WOR-205276.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Diário Oficial da União: seção 01, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 20 de jun de 2022.

BRASIL, Opas. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus.** OPAS/OMS Brasil, Brasília, DF, v. 30, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus> . Acesso em: 20 de jun de 2022.

BEZERRA, I.M.P. Estado da arte sobre o ensino de enfermagem e os desafios do uso de tecnologias remotas em época de pandemia da corona vírus. **J Hum Growth Dev**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 141-174, 2020.

EVANOFF, A. B. *et al.* Work-Related and Personal Factors Associated With Mental Well-Being During the COVID-19 Response: Survey of Health Care and Other Workers. **J Med Internet Res**, [s. l.], v. 22, n. 8, 2020.

FIOCRUZ. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia covid-19: recomendações gerais. Rio de Janeiro: **Fiocruz**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2P1Ox6b> . Acesso em: 12 jul. 2022.

GIL, M. I. S. Mulher, mãe e professora: desafios e ressignificações na prática docente e na pesquisa em tempos de ensino remoto. **SCIAS Edu., Com. e Tec.**, Belo Horizonte, v.2, n.2, 2020.

HIDALGO-ANDRADE, P.; HERMOSA-BOSANO, C.; PAZ, C. Teachers' Mental Health and Self-Reported Coping Strategies During the COVID-19 Pandemic in Ecuador: A Mixed-Methods Study. **Psychol Res Behav Manag.**, [s. l.], v. 14, p. 933-944, 2021.

LIZANA, P.A. *et al.* Low interest in physical activity and higher rates of obesity among rural teachers. **Work**, [s. l.] v. 67, n. 4, p. 1015-1022, 2020.

LUCEÑO-MORENO, L. *et al.* Symptoms of Posttraumatic Stress, Anxiety, Depression, Levels of Resilience and Burnout in Spanish Health Personnel during the COVID-19 Pandemic. **Int J Environ Res Public Health**, v. 17, n. 15, 2020.

MIGUEL, C. *et al.* Impact of COVID-19 on Medicine Lecturers' Mental Health and Emergency Remote Teaching Challenges. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, 2021, 18, 6792.

OPAS/OMS. **Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde.** Folha informativa –COVID-19. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> . Acesso em: 12 jun. 2022.

PINHO, P.S. *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, 2021.

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ATIVIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Naiandra Nery de Sousa – UFPI
naiandranery16@gmail.com

Thaís Laina Pereira Lima – UFPI
thaislainalima@gmail.com

Denise Viana e Sousa – UFPI
deniseviana97@gmail.com

RÉSUMÉ

De manière générale, le travail vise à discuter des impacts notables produits par la pandémie sur l'activité enseignante. Pour cela, il faut de manière spécifique : enquêter sur des études qui se sont appropriées le sujet en question ; analyser les défis qui se sont manifestés dans le cadre de l'exercice d'enseignement pendant la période pandémique; et identifier de manière pratique s'il y a eu un dépassement pour le développement d'une nouvelle pratique pédagogique. Pour atteindre l'objectif proposé, nous avons effectué une recherche bibliographique qui nous a conduit à quelques auteurs principaux : Tonet (2006) ; Saviani (2020); Oliveira (2020), Frigoto (2021) entre autres. La pandémie a reflété et encore accentué une réalité déjà présente dans la vie quotidienne de l'enseignant, surtout quand on regarde l'école publique (OLIVEIRA, 2020). Et face à cela, certaines conséquences sont présentées: surcharge d'enseignement, formation insuffisante pour faire face aux technologies éducatives et environnements d'apprentissage virtuels qui rendent leur pratique viable, bref, des inégalités avérées. Il y avait donc des marques profondes d'où réside la possibilité de surmonter dans une vision historico-critique de la formation, dans laquelle l'enseignant comprend la direction de sa lutte et la fait comme sujet de sa propre histoire.

Mots-clés: Enseignants. Contexte pandémique. Pédagogie historico-critique

INTRODUÇÃO

Ao fazermos destaque à atividade docente como pauta de discussão, devemos considerar o processo de desenvolvimento de tal atividade e o processo de formação docente de formas articuladas compreendendo que são um par dialético e dessa maneira indissociáveis.

No contexto pandêmico a educação foi bastante afetada, em especial a educação escolar, havendo de refletir e repensar as práticas educativas, tendo em vista as necessidades advindas do contexto em que houve uma maior acentuação da crise vivida

na realidade educacional (FRIGOTTO, 2021). Diante disso, destacamos a atividade desenvolvida pelo professor, de forma específica os impactos causados no desenvolvimento da atividade docente.

Assim, levantamos a seguinte questão: de que forma a atividade docente foi impactada pela pandemia? Para isso realizamos a discussão acerca do tema, tendo a contribuição de estudos e teóricos que trabalham à luz da perspectiva histórico-crítica.

OBJETIVOS

De forma geral, o trabalho objetiva discutir a respeito dos perceptíveis impactos produzidos pela pandemia na atividade docente. Para isso, é necessário de maneira específica: investigar estudos que tenham se apropriado do assunto em questão; analisar os desafios que se manifestaram durante o período pandêmico; e identificar de maneira prática se e como houve a superação para o desenvolvimento de uma nova prática docente.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Sendo assim, para ter acesso aos dados utilizamos livros e artigos encontrados na plataforma do Google Acadêmico.

Com isso, a pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que pensam o processo de formação humana, assim como o contexto pandêmico e a atividade docente em acordo com a perspectiva histórico-crítica. O que nos levou a obras de autores como Tonet (2005, 2006); Saviani (2017, 2020); Oliveira (2020), Frigotto (2021) dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para início da discussão, considerando que estamos tratando sobre a atividade docente, é importante deixarmos claro nossa concepção de educação, tendo em vista a perspectiva teórica concebida. Nesse sentido, nos apropriamos da concepção de Tonet (2006) que afirma que a educação “possui a tarefa de permitir aos indivíduos a

apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano”. Compreendemos com o autor que a educação é fundamental para o nosso processo de constituição como seres humanos, no sentido de que esse processo não nos é dado de forma inata. Nesse sentido, consideramos o indivíduo como resultado de construções históricas e sociais, que se desenvolve por meio de um processo que está em constante movimento, dentro das condições presentes na realidade objetiva.

Ao evidenciarmos o processo do movimento, compreendemos que tal movimento não ocorre de forma linear, mas é determinado pelas condições subjetivas e objetivas existentes na realidade. Assim fazemos destaque acerca da atividade docente considerando a realidade concreta, as condições subjetivas e objetivas da atividade do professor em meio a um contexto pandêmico que deixou marcas profundas na sociedade. Sendo importante considerar nesse processo a complexidade que perpassa essa realidade.

Este contexto dialoga com o que Saviani (2020), ressalta. O autor destaca que as condições presentes na pandemia estão relacionadas ao desmonte da educação no país, refletindo em situações bastante complexas, considerando que essa questão perpassa pela crise estrutural que estamos vivenciando. Frigotto (2021) ao discutir sobre a realidade da atividade docente em contexto pandêmico esclarece que há muitas consequências graves para o exercício dos professores, entre eles, está a perda de autonomia docente para cumprir suas funções de educar e ensinar, esse é um contexto ideológico presente quer à distância, quer em sala, “ensinar” somente o prescrito e exigido. Outra questão trazida pelo autor é a sobrecarga desses profissionais que passam a misturar o mundo privado com aquilo que é dever do Estado, fora consequências drásticas como o fato de que a pandemia assentou dilemas existentes a muito tempo: falta de ensino de qualidade, uso inadequado de tecnologias, questões que afetam diretamente a atividade docente (FRIGOTTO, 2021).

Conforme Oliveira (2020), a pandemia refletiu e acentuou ainda mais uma realidade já presente no cotidiano do professor, especialmente quando olhamos para a realidade da escola pública. Assim, a autora destaca a sobrecarga docente e a insuficiente formação do professor para lidar com as tecnologias educativas e ambientes virtuais de

aprendizagem que viabilizem sua prática, contemplando os alunos nesse processo (OLIVEIRA, 2020). Dialogando com a autora, constatamos demandas advindas da realidade remota, a qual o uso das tecnologias foi uma necessidade e, portanto, refletiu na necessidade formativa do professor, tendo em vista a demanda de práticas que atendessem a situação presente no momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma objetiva, compreende-se que o contexto pandêmico assentou realidades já existentes desde a formação de professores até seu exercício docente, constatando danos advindos do próprio sistema capitalista que impera fortes características de exclusão e desigualdades. Considerando a atividade docente e sua realidade concreta, houveram marcas profundas sob sua prática, residindo a possibilidade de superação sob uma visão histórico-crítica de formação, na qual, o professor compreende a direção de sua luta e a faz como um sujeito de sua própria história.

Assim, é necessário compreender que a realidade é movida por relações dinâmicas que envolvem contradições e possibilidades de mudanças e transformações. Desse modo, além de analisar o contexto de impactos trazidos pela pandemia à atividade docente, é urgente a organização de estratégias de superação desse contexto que envolve a crise na saúde, bem como, nas relações sociais, políticas, econômicas e nos processos educativos.

Entendemos nesse sentido, que a superação dos impactos gerados pela Pandemia da Covid-19 à prática docente encontra seus desafios em decorrência das contradições evidenciadas pelas relações de sobrecarga de atividades a serem realizadas, as condições objetivas para efetivação da atividade docente, que envolvem os recursos e espaços a serem utilizados; as necessidades formativas referentes à utilização das tecnologias, dentre outros desafios que são intensificados pela crise do capital.

Portanto, apreendemos como possibilidade a elaboração de estratégias que envolvem a formação no sentido de emancipação, conforme Tonet (2005) e que estão em acordo com a perspectiva histórico-crítica e com a busca por romper com o sistema capitalista e atender às necessidades humanas em suas diferentes dimensões e assim,

estão relacionadas à práxis, que de acordo com Saviani (2017), apreende as possibilidades de superação do sistema em vigência e transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, G. Entrevista com Gaudêncio Frigotto (outubro de 2020). In: AFFONSO, C. et al. (Org). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021, p. 70-83.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistasusp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em 01 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 2, n. 2, p. 5-20, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542>. Acesso: 17 jul. 2022.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso: 07 out. 2021.

TONET, I. Educação e emancipação humana. In: **Educação, Democracia e Formação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 127-155, 2005.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista do centro de educação e letras da Unioeste**. Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>. Acesso em: 07 fev. 2020.

PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS: NARRATIVAS DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Tiago Pereira Gomes – UFPI
ti-pg@hotmail.com

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à discuter des pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur en période de pandémie causée par COVID-19, en tenant compte des récits d'enseignants qui travaillent dans un établissement d'enseignement public à l'intérieur de l'Amazonas. Le problème est: quelles sont les pratiques pédagogiques développées par les enseignants de l'enseignement supérieur en Amazonie en temps de pandémie ? Les contributions théoriques sont basées sur Dubet (2001; 2008), Corrêa;Hage (2011), Esteve (1995), Franco(2000; 2003) et Imbernón (2009; 2011). La narration comme approche méthodologique, ancrée dans les conceptions de Connelly, Clandinin (2015), Souza (2006), Josso (2004) et Ricouer (2010) est utilisée dans cette recherche en utilisant un questionnaire semi-structuré comme dispositif de production de données. Les participants à l'étude étaient deux enseignants travaillant dans un établissement d'enseignement public. L'analyse de contenu des récits de Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999) est utilisée dans cette étude. Les données ont montré que les pratiques enseignantes étaient (re)signifiées au fur et à mesure que les enjeux se transformaient en actions directives dans le champ des pratiques enseignantes, mettant en évidence le redimensionnement des savoirs liés à la formation pour l'exercice de l'enseignement, notamment en ce qui concerne l'utilisation des technologies. et leurs outils numériques.

Mots-clés : Pratiques pédagogiques. Travail d'enseignement. Pandémie.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, alicerçado ao objeto de estudo de doutoramento em educação, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, por meio do Programa de Apoio a Pós-Graduandos Fora do Estado do Amazonas – POSGFE. Apresenta uma discussão reflexiva sobre as práticas da docência no Ensino Superior no Amazonas considerando o momento desafiador provocado pelo isolamento social e (re)construção de ações diretivas em relação a prática docente.

As tensões e desafios que se configuram como novas práticas em que a escola e a universidade tem se colocado a partir das realidades socioeducativas tem possibilitado reflexões críticas sobre o seu papel e/ou função na construção de uma filosofia para a/na

vida. Assim, tencionamos a necessidade de refletirmos sobre as seguintes indagações: No atual cenário pandêmico como a escola e a universidade tem se colocado como instituição ativa no processo de formação de crianças, jovens e adultos? A pandemia evidenciou as desigualdades socioeducativas presentes nas realidades cotidianas amazônicas? As práticas gestora e da docência atendem as especificidades de crianças, jovens e adultos promovendo a inclusão? A diversidade cultural, regional e linguístico são considerados no desenvolvimento das práticas docentes nesse contexto de pandemia?

As questões aqui intencionalizadas nessa discussão colabora para apreensão de conhecimentos sobre a realidade socioeducativa do estado do Amazonas, que é marcada por uma diversidade sociocultural múltipla, formada por populações que vivem no espaço urbano (corresponde a maior parte) e rural, com destaque aos “indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponeses, posseiras, migrantes, oriundas especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 85).

Essa heterogeneidade sociocultural caraterísticos dessas populações fazem deste estado um campo de investigação em relação a Educação como formação humana e emancipatória com respeito as singularidades étnicos-culturais e do papel da escola e da universidade na garantia dos direitos de aprendizagens considerando o contexto socio-antropológico-cultural, identitário e linguístico dessas populações.

OBJETIVOS

O estudo em foco tem como objetivo geral discutir sobre as práticas da docência no Ensino Superior no Amazonas em tempos de pandemia provocado pela COVID-19, considerando as narrativas de professores que atuam nos cursos de Ciências Exatas e Humanas em uma Instituição de Ensino Superior pública do interior do Amazonas. E, como objetivos específicos, buscamos compreender as práticas docentes desenvolvidas pelas professores no atual cenário pandêmico e identificar os desafios relacionados a prática docente mobilizados pela cotidiano socioeducativo dos discentes dos cursos de exatas e humanas.

METODOLOGIA

Este estudo teórico reflexivo de natureza qualitativa tem como metodologia a abordagem narrativa por considerar as vozes de professores do Ensino Superior que atuam nos cursos de ciências humanas e exatas de uma Instituição de Pública de Ensino revelando os saberes oriundos da prática docente em tempos de pandemia no contexto amazônico mediados pelas histórias de vida experienciada ao longo do trabalho docente que tem redimensionado a ação educativa e conseqüentemente de professores e alunos.

Ao considerarmos as histórias da prática no campo educativo narradas pelos professores privilegamos aquelas em que são tecidas no cotidiano socioeducativo de modo a apreendermos a realidade em que são movidas as ações docentes em momentos desafiadores como estes em que estamos vivendo atualmente. Delgado (2003, p. 22), contribui nesse diálogo ao expressar que as narrativas “[...] deixam fluir as palavras na tessitura de um enredo que inclui lembranças, registros, observações, silêncios, análises, emoções, reflexões, testemunhos [...]”. Essas pontuações são características relevantes da pesquisa narrativa que permite ao pesquisador uma análise reflexiva e fidedigna ao que foi expressado pelo narrador mobilizados pelas experiências da prática em tempos de desafios provocada pela COVID-19.

Nessa perspectiva, esta pesquisa foi realizada com duas professoras experientes do Ensino Superior do Amazonas, na qual foi realizado um questionário semiestruturado mediado pelo *google forms* com procedimento de produção de dados na qual constava com duas questões abertas sobre as práticas docentes desenvolvidas pelas professores no atual cenário pandêmico e os desafios relacionados a prática docente mobilizados pela cotidiano socioeducativo dos discentes dos cursos de exatas e humanas, de modo a responder a questão problema em foco.

Nos fundamentamos nos escritos de Connelly e Clandinin (2015), Souza (2006), Josso (2004) e Ricoeur (2010) que contribui sobre a discussão da opção metodológica. A análise dos dados segue as orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), mediados pelas seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas definidas em suas fases como: a (1) pré-análise, (2) clarificação do corpus, (3) compreensão do corpus, (4) organização do corpus, (5) organização categorial e (6) somatório das narrativas de vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realidade socioeducativa amazônica é marcada por tensões, dilemas e desafios não apenas em seu contexto natural, territorial, econômico, mais social, cultural, histórico e educacional. Compreender sobre essas nuances no atual contexto é favorecer reflexões críticas sobre a função da escola e da universidade como instituições públicas que tem seu papel relevante na diminuição das desigualdades socioeducativas dessa região, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades humanas e por conseguinte da realidade local.

Pensar a educação, a escola e a universidade como fato determinante de compreensão da realidade educativa amazônica é estabelecer conexões entre o contexto social, cultural e étnico em que estas se relacionam. Refletir sobre esses campos heterogêneos e que se entrecruzam é favorecer pensamentos críticos sobre o processo de inclusão e exclusão que tornam evidentes as desigualdades sociais e a necessidade de ampliação e/ou (re)construção de ações afirmativas que promovam a igualdade de direitos.

Para Dubet (2001, p. 5) as desigualdades se apresentam em uma dupla natureza, “dentre as quais algumas se reduzem enquanto outras, ao contrário, se ampliam”, e compreender sobre como esse movimento ocorre é colocar em realce a importância de um olhar sociológico sob a ótica da reflexão crítica acerca das experiências cotidianas dos atores sociais em seus processos de interação e comunicação, bem como situar esse contexto social, considerando a globalização, os avanços tecnológicos, os interesses políticos partidários, as bases epistêmicas que envolvem os pressupostos teóricos-filosóficos-culturais favorecendo uma interpretação densa dessas microsociologias sociais e conseqüentemente educativa.

A realidade socioeducativa amazônica tem características específicas demarcadas pelo contexto sociocultural e territorial colocando a escola e a universidade como instituições formativas imprescindíveis para o desenvolvimento do estado no que condiz com a formação profissional, humana e emancipatória. A escola como instituição socioeducativa tem em seu processo de formação humana ações que norteiam o desenvolvimento integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, psicomotores, culturais entre outros. Evidenciar a cultura como elemento imprescindível

para a compreensão do cotidiano escolar é torna evidente que esta tem sua relação na apreensão dos fatos sociais em que são tecidos no campo educativo. Por ser uma instituição cultural e que produz saberes múltiplos precisa ser refletida em sua totalidade, considerando as singularidades e pluralidades existentes pelas pessoas que dela fazem parte, mediados pelo contexto espacial e temporal em que exercem suas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas da docência tecidas no atual contexto pândemico foram (re)significadas a medida em que os desafios foram surgindo principalmente em relação ao uso das tecnologias e o planejamento pluralizado considerando as singularidades dos alunos em suas dificuldades no tocante ao acesso a internet e as questões emocionais ligados ao contexto em que a realidade amazônica se encontrava.

O uso das ferramentas digitais e/ou aplicativos tais como: WhatsApp, Google classroom, email, mensagens de texto, vídeo aula gravadas e outras similares presentes no You tube colaboraram para manter o vínculo de aprendizagem e de diálogo entre a Universidade e os alunos favorecendo aprendizagens significativas haja vista que nesse cenário muitos questionamentos foram provocados estabelecendo a criticidade sobre o campo educativo que é processual, dinâmico e que requer mudanças conforme a realidade social.

REFERÊNCIAS

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuento**. Barcelona, ES: Laertes, 2015.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais**. REVISTA NERA – ANO 14, Nº. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336/1326> Acesso em 13 de dez. de 2021.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí, RGS; EDUNIJUI, 2003.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor. Porto: Porto Ed., 1995.

FRANCO, M. A. R. S. **Dinâmica compreensiva: integrando identidade e formação docente**. X ENDIPE. 2000, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

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

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo I). São Paulo: Papyrus, 2010.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Celta, 1999.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: EdUNEB, 2006.

O DIÁRIO DE BORDO COMO UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DOCENTE NO PIBID EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Eridan Pires Conde Rocha - IFSP

proferidan@ifsp.edu.br

Érica Pires Conde - UFPI

ericaconde@uol.com.br

Roberta Shirleyjany de Araújo - UFPI

robertashirleyjane@gmail.com

RÉSUMÉ

Face aux difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exécution des cours à distance imposés par la pandémie de Covid-19, la proposition d'utilisation du journal de bord est née afin d'évaluer les actions du Programme Institutionnel d'Initiation à l'Enseignement (PIBID) de la Pédagogie dans la ville de Campos do Jordão-SP. Les comptes rendus rédigés par les boursiers du programme après les actions au champ-école nous permettent de réfléchir sur les bénéfices et les apprentissages qui sont apportés à ces enseignants en formation.

Mots-clés :. Formation des enseignants. PIBID. Registre.

INTRODUÇÃO

As mudanças que ocorreram com o advento da pandemia do Covid-19, alteraram radicalmente o *modus vivendi* do ser humano. Desta forma, o modo de atuação do docente em sala de aula também refletiu modificações com a necessidade da utilização do ensino remoto, tornando-se cada vez mais impositivo o fazer educacional reflexivo, de forma que a prática docente ocorresse através da “práxis revolucionária” (GADOTTI, 2001, p.125) alcançando-se assim uma transformação. Tais mudanças impactaram diretamente a maneira como as instituições formam o professor na concepção do seu trabalho e, conseqüentemente na sua prática educativa. Narrar sobre a utilização do diário de bordo como ferramenta avaliativa das práticas de iniciação à docência durante o PIBID nos anos de 2019 a 2021, onde o desafio do ensino remoto estava sendo apresentado aos docentes em exercício, conseqüentemente aos pibidianos, é o objetivo desse relato, como também discutir de que forma este instrumento foi utilizado, compartilhando as experiências pós-escrita do diário e como este agregou no percurso

formativo dos graduandos. Fundamentamos nosso trabalho em autores como: Freire (1996), Zabala (1998), Gatti (2000), Gentili (2013), Oliveira e Fabris (2017), dentre outros. No trabalho docente, é necessário que o professor esteja sempre analisando sua prática, sendo assim, o diário de bordo um instrumento no qual é possível descrever a sua observação, podendo registrar suas dúvidas, percepções, memórias, ideias e tudo aquilo que se deseja anotar sobre a experiência vivida, estimulando a prática reflexiva. Os registros estimulam a análise crítica, além de proporcionar um acervo que poderá moldar sua prática docente no futuro. O diário de bordo no PIBID em tempos de aulas remota também teve por objetivo ser um lugar de avaliação, um olhar para si e também para o outro, atores no processo de ensino e aprendizagem. Por meio dos registros é possível em reuniões coletivas compartilhar com os demais pibidianos e docentes, as anotações sobre as experiências, proporcionando uma rica troca de ideias e reflexões, o que contribui diretamente na formação docente. Sendo assim, as contribuições do diário de bordo, como um instrumento de registro diário que documenta o trabalho desenvolvido ao longo do projeto, possibilita a análise de problemas, a transposição de obstáculos e a construção de propostas de superação. O uso do diário de bordo é um momento de reflexão na ação e depois da ação conforme Schon (2002), visando a análise crítica sobre o trabalho pedagógico, um exercício de auto avaliação e análise do contexto ao seu redor.

OBJETIVO

O diário de bordo como ferramenta de avaliação na iniciação à docência foi uma experiência no PIBID de Pedagogia em Campos do Jordão-SP, em tempos de afastamento social por conta da pandemia do Covid-19. Este instrumento avaliativo foi proposto pela coordenadora do subprojeto, com o objetivo de registrar as experiências vivenciadas pelos bolsistas durante a sua prática educativa através de aulas remotas pela plataforma Meet, com a finalidade de proporcionar uma motivação para a reflexão na prática em sala de aula e após a prática. Por se tratar de um exercício de escrita, este agregou no percurso formativo dos graduandos, reflexões não somente sobre os desafios de sala de aula através de aulas remotas, mas também quanto à forma correta de escrita, já que, o ato de escrever requer um pensar antecipado.

METODOLOGIA

O universo da pesquisa contempla uma análise dos registros feitos na utilização do diário de bordo escritos pelos dez alunos pibidianos do curso de Pedagogia no Instituto Federal de São Paulo na cidade de Campos do Jordão. As escolhas dos registros para análise foram feitas de forma aleatória. Os registros escritos individualmente nos diários contemplam a descrição da ação ocorrida na escola, de forma que o pibidiano narra à prática educativa realizada, levantando questionamentos da aula. Os registros feitos no diário eram também utilizados em reuniões denominadas de sessões reflexivas, para Magalhães (2004), as sessões reflexivas são espaços que permitam os envolvidos repensar e questionar suas práticas e as teorias que lhes dão sustentação no sentido de transformá-las.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros sobre a maneira como os pibidianos expressam sua motivação, ao estabelecer as reflexões sobre a prática educativa, revela as palavras de Freire (1996) sobre a “inquietação indagadora” denominando como manifestação presente à experiência vital. Os diários apontam para o fato de que os professores em formação demonstram interesse nos relacionamentos com os que estavam a sua volta e curiosidade pelo que faziam. Os aspectos positivos para tal disposição constituem em características organizadoras, tais como, motivação e nível de atividade considerado adequado. Eis o que expressou uma bolsista do PIBID:

Nessa aula, tive a minha primeira participação direta com as crianças, encarando de frente o desafio de ser uma docente. A princípio, o nervosismo tomou conta, o medo, a insegurança. Esse novo formato de ensino apresenta alguns fatores que favorecem a ansiedade, pois **o desejo é entregar uma aula produtiva e desenvolver com os alunos uma aprendizagem significativa**, mas questões de conexão com a internet que pode afetar a comunicação entre professor e aluno são os mais presentes. (relato escrito pela pibidiana 1)

Na reflexão construída pela pibidiana 1 vê-se que ela expressa a sua insegurança inicial no processo de atuação docente, no desenvolvimento dos saberes da prática conforme Tardif (2002). No entanto, percebe-se que sua atuação no PIBID só vem a favorecer a construção eficaz dessa prática inicial. Fica explícita a preocupação da mesma

em estabelecer uma relação interativa com os alunos, mesmo que seja a distância, pois, a docente iniciante solicita a abertura das câmeras para poder visualizar a face dos alunos, no intuito de perceber as expressões para, através da observação, avaliar a compreensão daquilo que estava sendo discutido.

Em outro relato se percebe como as aulas remotas tornaram-se um “desafio” a ser trabalhado pelos docentes em formação. As atividades que eram desenvolvidas através da plataforma não tinham a intenção de intervir amenizando a exclusão imposta pelo neoliberalismo (GENTILI, 2013), mas mesmo sem ter essa intenção tornavam-se menos excludentes, já que, permitiam aos alunos conhecer novas ferramentas tecnológicas. Veja:

Preparei uma atividade aonde os alunos poderiam ‘viajar sem sair de casa’, ensinando sobre a utilização da ferramenta Google Street View – alguns dos alunos que participaram da aula **nunca tinham ouvido falar** na ferramenta e nem sabiam como utilizá-la. (relato escrito pela pibidiana 5)

O comprometimento dos pibidianos no processo de execução das ações era perceptível desde a etapa do planejamento da aula, refletindo a construção do professor pesquisador segundo Freire (1996). Observe:

No momento de preparação da aula, pesquisei algumas formas de transmitir o conteúdo para os alunos para que minha fala ficasse mais clara, pois é um assunto novo que a turma está tendo contato. (relato escrito pela pibidiana 6)

A pibidiana demonstrou nesse trecho que as atividades pedagógicas não devem acontecer como uma ação a mais a ser realizada na escola, mas deve ser precedida de preparo. Não é simplesmente o fazer pelo fazer. Quando ela destaca que pesquisou formas de transmitir o conhecimento, há uma demonstração de preocupação com a aprendizagem dos alunos, a aprendiz de professor está se propondo a uma intervenção pedagógica consciente conforme defende Zabala (1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática educativa apresenta múltiplas possibilidades que concerne às diferentes situações de uso dos instrumentos tecnológicos que podem ser vivenciados por aqueles que se encontram no processo de construção de conhecimentos. A formação profissional

do professor passou por um momento ímpar na história da educação, A pandemia do Covid-19 deixou marcas significativas no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. **A Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2 ed.Campinas,SP.2000.

GENTILI, Pablo.(Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. prefácio de Paulo Freire. 3ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org). **A Formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba,v.17,n.52,p.639a660,abr.2017.Disponívelemhttp://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000200639&lng=pt&nrm=iso . Acesso 26/01/2022.

TARDIF,Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SCHON,D. **Educando o profissional reflexivo no Brasil**. gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALLA,Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. trad.Ernani F.da F.Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Bruna Emelly Costa Cordeiro – UFPI
brunaemelly184@gmail.com

Talita de Sousa Rodrigues – UFPI
talitardg27@gmail.com

RESUMÉ

Les travaux respectifs ont été menés à travers une recherche descriptive utilisant une approche quantitative, avec l'objectif de réfléchir sur la réalité de l'éducation de base dans le contexte de la pandémie de Covid 19, en particulier la position de l'enseignant sur ses performances et les défis de l'enseignement à distance. La recherche a été réalisée au moyen d'un entretien, d'un questionnaire et d'un audio via WhatsApp avec un enseignant qui possède une vaste expérience dans le domaine de l'éducation, qui a travaillé avec l'éducation de la petite enfance, l'enseignement supérieur et travaille actuellement à l'école primaire, totalisant plus de vingt ans carrière d'enseignant.

Mots-clés: Education de base. Pandémie. Défis.

INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19 (*Sars-cov-2*) impôs uma nova ordem e uma nova rotina para a humanidade, sendo um momento de ressignificação da prática docente, na qual possibilitou aos professores repensarem sua prática de ensino. Assim, o período de isolamento social fez com que educadores refletissem sobre suas metodologias ao ensinar.

Outrossim, muitos são os desafios encontrados pelos docentes durante as aulas remotas, visto que, constantemente tiveram que se reinventar, buscando novas formas de ensinar, utilizando os mais diversos recursos tecnológicos. Assim, Secretarias de Educação juntamente ao corpo docente se adaptaram para oferecer aulas via *internet*, TV, aplicativos, mensagens e redes sociais.

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 08) podemos contextualizar ensino remoto como:

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que

pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

O período de ensino não presencial nestes tempos pandêmicos fez emergir enormes desafios para a educação brasileira e estão, por outro lado, trazendo experiências e legados que ampliam a reflexão em torno do futuro da organização da proposta formativa da Educação Básica. Em consequência, este cenário demanda a mobilização de profundos investimentos, planejamento e uma organização criteriosa do trabalho pedagógico na Educação Básica.

Dessa forma, percebe-se que, de acordo com Nogueira (2021), o ensino remoto tende a reforçar a desigualdade do acesso e qualidade da educação brasileira, o que evidencia a necessidade urgente de planejamento, formulação de políticas públicas e práticas de gestão de enfrentamento a situações adversas que auxiliem as escolas a se adaptarem a modelos de ensino não convencionais.

OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a realidade da educação básica no contexto da pandemia do Covid 19, sobretudo o posicionamento do docente sobre a sua atuação e desafios no ensino remoto, assim como, compartilhar e analisar suas ações e estratégias pedagógicas.

METODOLOGIA

Para atender o objetivo de compartilhar e analisar as ações, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados pelo docente, a pesquisa foi de cunho descritivo “descrevendo as características do fenômeno em estudo, utilizando de dados que conduzem a resultados de natureza quantitativa” (Gil, 2008, p. 131).

O respectivo trabalho, foi executado por meio de pesquisa descritiva por abordagem quantitativa. Realizada através de entrevista, por meio de questionário e de áudios via WhatsApp com uma professora que possui ampla experiência na área da

educação, pois já trabalhou com Educação Infantil, Ensino Superior e atualmente trabalha nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando mais de vinte anos de carreira como docente.

A mesma, tem formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Direito pela Faculdade São Gabriel, atua como docente da turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal da zona leste/urbana da cidade de Teresina-PI e foi supervisora da escola de campo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculada à Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na entrevista com a docente, ao ser perguntada sobre os principais desafios profissionais enfrentados para realizar sua atividade no contexto da pandemia, a educadora respondeu que o início foi muito complicado, pois foi uma situação inesperada para a maioria dos profissionais, na qual nem todos possuíam domínio da informática e das tecnologias de ensino, sendo assim um impasse para participar de grupos do WhatsApp ou postar as atividades na Plataforma Aula Online-mobieduca. Outro desafio citado foi a falta de estrutura socioeconômica dos alunos, em que a maioria não tinha condições de ter um celular.

Em decorrência do fato supramencionado, em uma turma de 29 alunos, apenas 16 alunos participavam ativamente das aulas e atividades, sendo estes os que conseguiam se sobressair nas avaliações diagnósticas. Podemos verificar, que a falta de formação continuada dos professores se torna um empecilho para a execução do trabalho docente, porque se uma formação continuada com o objetivo de favorecer o conhecimento do educador no uso das tecnologias de ensino tivesse sido oportunizada para o corpo docente, os profissionais estariam preparados para lidar com essa nova realidade das escolas.

Nóvoa (2020) destaca a importância da formação continuada em tempos de crise, alegando que “se existe um momento em que a formação continuada dos educadores se faz essencial, este momento é agora. Precisamos discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir nossas aprendizagens”. Assim

como, na realidade da pandemia, mas também para a construção de um currículo que desenvolva e atenda as habilidades e potencialidades que as tecnologias possibilitam ao ensino.

Nesse sentido, em relação à dificuldade socioeconômica dos alunos, ficou claro que a desigualdade social continua a prejudicar os menos favorecidos, pois as condições de acesso a direitos, bens e serviços e principalmente à educação têm sido distintas tendo em vista que muitos alunos em situação de vulnerabilidade não conseguem, muitas vezes, adquirir o básico de material escolar e agora tem que lidar com aulas remotas através do celular.

Diante disso, questionada sobre qual avaliação faria do processo de ensino e aprendizagem no contexto de ensino remoto, a docente respondeu que de qualquer forma os profissionais da educação teriam que continuar, porque a educação é um direito da criança que está previsto tanto na Constituição Federal de 1998 quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Então, cabia ao Estado procurar a melhor forma de fornecer educação às crianças. Dessa forma, a solução encontrada foi utilizar todos os meios de tecnologia (TV, plataformas digitais, *whatsapp*) para que o ensino pudesse chegar ao lar das crianças. Sendo assim, a professora avaliou como sendo uma boa solução provisória.

Com o exposto, podemos observar novamente que as tecnologias de ensino estão sendo grandes aliadas da comunidade escolar, pois integram professores, alunos e pais proporcionando troca de experiências e enriquecendo a construção da identidade cultural do educando, além do pleno desenvolvimento de toda a comunidade escolar. Nessa compreensão, Moraes (1996) preconiza “é um novo modelo de escola que derruba suas paredes, que salta além de seus muros, revelando um aprendizado sem fronteiras, limites de idade, pré-requisitos burocráticos, traduzindo uma nova relação de abertura com a comunidade e reconhecendo a existência de novos espaços do conhecimento. Uma escola sem paredes, uma escola expandida, que cria novos espaços de convivência e aprendizagem (MORAES, 1996, P.68).

Em relação a avaliação da aprendizagem dos alunos e alunas no contexto do ensino remoto a professora ressaltou que avalia de forma positiva os alunos que conseguiram ter acesso às aulas remotas, pois se sobressaíram dos que infelizmente não conseguiram acompanhar as aulas. Nessa perspectiva, observamos que a pandemia

intensificou a desigualdade entre os estudantes, pois nem todos os alunos possuem acesso à internet, impossibilitando-os de participarem das aulas remotas exclusivamente ofertadas via plataformas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a pesquisa aponta que a experiência do docente nesse período pandêmico é um processo ainda em desenvolvimento e que a aprendizagem se tornou extremamente complexa, pois alguns docentes tiveram dificuldades na transição do ensino presencial para o remoto, não estando preparados para lidar com os recursos digitais. Todavia, conseguiram se reinventar e inserir novas metodologias de ensino mais eficazes para o ensino remoto.

Para Behar (2020), pelo caráter excepcional do contexto de pandemia, esse novo formato escolar é chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”.

Desta forma, entende-se então que a educação vai além dos muros da escola e se faz presente nos mais diversos ambientes, inclusive no lar do educando. Assim, vale ressaltar a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação que precisam estar constantemente se adaptando às realidades dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 25 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 jun. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

Gil, A. C. (2008). **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo. Editora: Atlas.

NOGUEIRA, Fernanda. **Ensino remoto**: o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas. 22 de jun. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>. Acesso em 27 de jun. de 2022.

NÓVOA, A. 1 Vídeo (1:18:50). Formação Continuada -Aula Magna António Nóvoa. **Publicado pelo canal Educação Bahia**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nio>. Acesso em: 30 de junho de 2022.

Moreira, J. A.; Schlemmer, E. (2020). **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, 20(26). <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

O TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: (RE)ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Liamara Mendes de Sousa – UFPI

liamrazinha@hotmail.com

Tiago Pereira Gomes – UFPI

ti-pg@hotmail.com

RÉSUMÉ

Cette étude vise à discuter du travail de la direction scolaire en temps de pandémie et d'isolement social mobilisé par les réalités socio-éducatives des enseignants et des enfants des premières années du primaire dans le réseau municipal de Teresina-PI. Le problème est : quelles actions de gestion ont été (re)conçues pour le développement pédagogique de l'école dans le scénario pandémique causé par le COVID-19 ? Il est basé sur les concepts d'Arruda (2020), Luck (2009), Libâneo (2017), Ferraz ; Abreu ; Mota (2021) et Firmino (2020). Il s'agit d'une étude qualitative avec une approche narrative basée sur les études de Connelly, Clandinin (2015), Souza (2006), Josso (2004) et Ricouer (2010). Comme dispositif de production de données, nous avons utilisé le questionnaire (Google Forms) à deux questions ouvertes appliqué à deux cadres qui travaillent dans les premières années du primaire. Les écrits de Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999) sur l'analyse de contenu des récits est la technique que nous avons choisie. La recherche a révélé que le travail de la direction de l'école visait à renforcer le lien entre l'école et la communauté afin de garantir les droits d'apprentissage nécessaires au développement du potentiel des élèves, même avec les défis auxquels l'école est confrontée en matière de ressources didactiques, pédagogique, financière et principalement technologique.

Mots-clés : Gestion scolaire. Pandémie. École

INTRODUÇÃO

Os dilemas e desafios atuais que emergem no contexto educativo, principalmente no trabalho da gestão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia estão relacionados a organização, planejamento e suporte da gestão para o desenvolvimento de práticas da docência que garantam o ensinar e aprender considerando a realidade sociocultural de crianças, jovens e adultos. Refletir sobre essas questões e outras relacionadas as políticas educacionais de financiamento e atendimento pedagógico, bem como das necessidades formativas e escolares da comunidade são fatores que evidenciam cada vez mais o cotidiano dos sistemas educacionais no Brasil.

As desigualdades sociais que avançaram ao longo do período de isolamento apresentaram para a escola desafios intensos evidenciando as necessidades então esquecidas pelo poder público e pela sociedade como um todo de que a escola é uma instituição social e educativa que requer investimentos, fiscalização e recursos que possam favorecer as práticas da docência de maneira eficaz com destaque para as tecnologias, ferramentas estas que se tornaram aliadas ao trabalho gestor e docente facilitando os vínculos institucionais.

As pesquisas de Arruda (2020), Luck (2009), Libâneo (2017), Ferraz; Abreu; Mota (2021) e Firmino (2020) trazem contribuições significativas sobre a gestão escolar e seu campo de atuação no cenário em que se encontra o campo educativo. Nessa perspectiva dialogamos neste estudo sobre o trabalho da gestão escolar em tempos de pandemia e isolamento social considerando as realidades socioeducativas de professores e alunos da educação básica da rede municipal de Teresina-PI, com vista a refletirmos sobre os encaminhamentos que se configuraram como práticas educativas que romperam barreiras e garantiram os direitos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir sobre o trabalho da gestão escolar em tempos de pandemia e isolamento social mobilizados pelas realidades socioeducativas de professores e crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Teresina-PI. E, de forma específica buscamos compreender as ações pedagógicas e administrativas da gestão escolar no atual contexto de pandemia, bem como identificar os desafios da ação gestora e os impactos no processo de ensino - aprendizagem mobilizados pela realidade cotidiana escolar.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos deste estudo são de natureza qualitativa (CRESWELL, 2010), por considerarmos as subjetividades que envolvem os gestores escolares em seu campo de atuação. Tem a abordagem narrativa por darmos importância as narrativas da prática cotidiana da escola em que são tecidas o processo pedagógico docente,

fundamentado nas concepções de Connelly e Clandinin (2015), Souza (2006), Josso (2004) e Ricouer (2010) que contribui sobre a discussão da opção metodológica.

Como dispositivo de produção de dados narrativos, utilizamos o questionário com duas questões abertas elaborado a partir do Google Forms com o intuito de compreender as ações pedagógicas e administrativas da gestão escolar no atual contexto de pandemia, bem como identificar os desafios da ação gestora e os impactos no processo de ensino e aprendizagem mobilizados pela realidade cotidiana escolar.

Os participantes desta pesquisa foram dois gestores experientes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um instituição pública da rede municipal de Teresina-PI. Optamos pela análise de conteúdo das narrativas, mediados pelas contribuições dos estudos de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), na qual orienta essa análise por meio de seis etapas definidas como a pré-análise, a clarificação, compreensão, organização do corpus e categorial seguido pelo somatório das narrativas de vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da pesquisa evidenciaram que o trabalho da gestão escolar foi realizado de forma coletiva priorizando as necessidades formativas das crianças e de professores em suas dimensões pedagógica, administrativa, de cultura e clima escolar com responsabilidade social e política (LÜCK, 2009) mediado pelo planejamento estratégico considerando a realidade da escola principalmente em relação aos recursos financeiros e pedagógicos disponíveis com permanente diálogo entre a escola, professores e comunidade escolar garantindo a efetivação das práticas colaborativas desenvolvidas pela escola.

Em relação as ações pedagógicas e administrativas da gestão escolar (LIBÂNEO, 2017), podemos destacar a formação de grupos de WhatsApp de cada turma para as aulas remotas com auxílio de canais televisivos, vídeos e atividades xerocadas enviadas as crianças com o intuito de facilitar as conexões em redes de aprendizagem e significações entre os pares. Os desafios em relação as famílias que não tinham acesso as ferramentas tecnológicas e dificuldade de encaminhar-se a escola nos horários agendados para o

recebimento das atividades de certa forma provocaram o atraso em relação ao cumprimento do planejamento sistemático.

Outro aspecto a destacar está no que se refere aos problemas emocionais que afetaram diretamente toda a comunidade escolar no que condiz ao aumento de infectados pelo vírus, no caso óbitos e na ausência de políticas públicas educacionais afirmativas que possam minimizar os problemas socioeducativos que se ampliaram no cenário de pandemia desvendando a cortina real da escola e a necessidade urgente de investimentos pelo poder público com destaque ao tecnologias como recurso e a formação docente como ação necessária para o desempenho da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual contexto de pandemia provocado pela COVID-19 coloca em realce que a função dos sistemas educacionais, da gestão escolar, do trabalho docente e da importância da família no processo de acompanhamento e orientação no cumprimento da rotina escolar de seus filhos. Evidencia ainda sobre a necessidade de investimento em recursos tecnológicos e da formação de professores quanto ao manuseio de ferramentas digitais para o desenvolvimento de suas práticas docentes favorecendo um ensinar e aprender de maneira lúdica e eficaz.

A responsabilidade social das instituições: família e escola em seus trabalhos colaborativos romperam paradigmas criando laços de afeto, diálogo permanente e parceria com vistas a alcançar o objetivo principal: garantir os direitos de aprendizagem das crianças e manter o vínculo institucional. A experiência gestora em solucionar os conflitos diários e provocar reflexões constantes sobre a desconstrução de discursos midiáticos relacionados ao servidor público trouxe significações importantes sobre a valorização de professores e demais profissionais da educação, bem como dos problemas existentes que fazem parte da realidade cotidiana escolar e que eram resolvidas de maneira coletiva, ou seja, o compartilhamento das ações diretivas envolvendo o trabalho gestor para com a comunidade escolar deu ênfase a responsabilidade de todos pela educação.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERRAZ, J. P. V.; ABREU, D. C. DE; MOTTA, M. A. Regulação do trabalho pedagógico e escolar em tempo de pandemia. **Notandum**, n. 56, p. 111-121, 24 fev. 2021.

FIRMINO, M. A. R. Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p.275-278, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

ENSINO DE CIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA: DA OFERTA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS À TRANSIÇÃO PARA O ENSINO HÍBRIDO

Regina Lucia Fernandes de Albuquerque – UFMG
albuquerquearf@gmail.com

RÉSUMÉ

L'article visait à cartographier les caractéristiques de l'offre d'activités pédagogiques non présentielles dans le domaine des sciences et la transition vers le retour aux activités pédagogiques présentielles. Pour cela, un questionnaire a été appliqué, avec une session de réponses fermées et ouvertes, pour les enseignants de Sciences Naturelles travaillant à l'école élémentaire I, l'école élémentaire II et les enseignants de Sciences Naturelles et de ses Technologies au Lycée. Il s'agit d'une étude exploratoire. Les résultats indiquent qu'il y a eu une réduction des contenus curriculaires pour les différentes années de scolarisation et que le manque de soutien pédagogique apporté par les unités scolaires ou construit par les enseignants a eu un impact négatif pendant les cours. Les enseignants ont également souligné les difficultés rencontrées par les élèves pour participer et s'engager dans l'enseignement à distance et l'apprentissage mixte : 1- manque d'accès à Internet ; 2- manque d'accès au paquet de données ; 3- nécessité de concilier études et travail et/ou s'occuper d'enfants ou de personnes âgées ; 4- difficulté avec le langage des plateformes adopté par les réseaux pour diffuser les cours ; 5- Problèmes de fond émotionnel des étudiants qui ont perdu famille et amis pendant la pandémie.

Mots-clés: Covid-19. Pandémie. Enseignement des sciences.

INTRODUÇÃO

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) reportou uma epidemia de casos de síndrome respiratória aguda grave em Wuhan, província de Hubei, na China. Em 30 de janeiro de 2020, o surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. No Brasil, a confirmação de óbitos por síndrome respiratória aguda grave (SARS-2/ Covid-19), a partir de março de 2020, mobilizou governadores estaduais, em distintas Unidades da Federação, a adotarem medidas de restrição da mobilidade urbana e suspensão de serviços de atendimento ao público. Sendo estes ofertados, quando possível, por atendimento remoto. Na educação, após um período inicial de reorganização das redes, inaugurou-se uma modalidade de

ensino caracterizada pela oferta educacional através de atividades pedagógicas não presenciais.

Ainda que a adoção da oferta educacional por meio de atividades pedagógicas não presenciais visasse a garantia do exercício do direito à educação, uma série de obstáculos se interpuseram para a garantia desse acesso. Pesquisa do Instituto Unibanco em parceria com o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), intitulada “Perda de Aprendizagem na Pandemia”, diagnosticou perda 9 pontos de aprendizagem na escala do Saeb em Língua Portuguesa e 10 em Matemática para os estudantes que cursaram o último ano do Ensino Médio em 2021.

O texto, a seguir, tem por objetivo mapear as características da oferta de atividades pedagógicas não presenciais na área de ciências e a transição para o retorno às atividades pedagógicas presenciais, através de oferta de ensino pela modalidade ensino híbrido. Um segundo objetivo é analisar as condições de trabalho de professores de ciências durante a oferta de atividades pedagógicas não presenciais e durante o ensino híbrido. A pesquisa caracteriza-se como estudo exploratório e a ferramenta utilizada para coleta de dados contou com aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas para docentes de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio, atuantes em escolas da rede pública, localizadas no Município e no Estado do Rio de Janeiro. O artigo divide-se em três seções: a primeira comporta aspectos normativos sobre as recomendações nacionais para reorganização do calendário escolar e realização de atividades pedagógicas não presenciais e de transição para o ensino híbrido; a segunda debate os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários aos docentes; o artigo encerra-se com as considerações finais.

OBJETIVOS

Mapear as características da oferta de atividades pedagógicas não presenciais na área de ciências e a transição para o retorno às atividades pedagógicas presenciais, através de oferta de ensino pela modalidade ensino híbrido.

METODOLOGIA

Foi aplicado questionário, com sessão de respostas fechadas e abertas, para docentes de Ciências da Natureza atuantes no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e professores de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio. Trata-se de estudo exploratório que adotou como critério de inclusão de participantes: 1- ser professor atuante de disciplina de ciências da natureza ou ciências da natureza e suas tecnologias na Educação Básica; 2- ser professor em escolas públicas situadas no município ou estado do Rio de Janeiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cinco professores responderem os questionários, sendo duas mulheres e três homens, um docente atua na Rede Municipal do Rio de Janeiro, dois docentes atuam na Rede Estadual do Rio de Janeiro e dois docentes na Rede Federal de Ensino, em escolas situadas no Rio de Janeiro. Um docente atua com ensino de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental I (Rede Federal de Ensino), um docente atua apenas com Ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Rede Federal), um docente atua tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (conjugando docência na Rede Municipal e Rede Estadual do Rio de Janeiro) e dois docentes atuam com ensino de Ciências da Natureza apenas no Ensino Fundamental II (Rede Municipal do Rio de Janeiro). Dois professores que responderam ao questionário declararam-se brancos, dois declararam-se pardos e um declarou-se preto. Em relação ao tempo em que atuam com magistério na área de ensino de Ciências da Natureza ou Ciências da Natureza e suas Tecnologias, dois professores possuem tempo de atuação entre 15 e 20 anos, um declarou atuar na área entre 10 e 15 anos, um docente atua entre 5 a 10 anos e um último de 1 a 3 anos.

A primeira seção do questionário foi composta por seis perguntas com intuito de mapear aspectos em relação à saúde mental dos docentes participantes. Nesse aspecto, todos os participantes declararam ter vivenciado com frequência ou regularmente momentos de ansiedade ou incerteza quanto ao futuro que se repetiram ao longo de distintas semanas durante o período do ensino remoto e transição para o ensino híbrido. Sessenta por cento declararam ter apresentado com frequência ou regularmente sensação de medo ou angústia que se repetiu ao longo de distintas

semanas durante o período do ensino remoto e transição para o ensino híbrido. Sessenta por cento também declararam ter apresentado com frequência ou regularmente alterações de humor durante o período do ensino remoto e transição para o ensino híbrido. Todos os respondentes declararam apresentar com frequência ou regularmente, durante o período do ensino remoto e transição para o ensino híbrido, sensação de agitação, com dificuldade de concentração em uma atividade por longo tempo, declarando ter dificuldade para relaxar. Contudo, apenas 20% dos respondentes declararam ter procurado serviço de atendimento com profissionais de saúde mental durante o período de ensino remoto e transição para o ensino híbrido em virtude de questões psicológicas em decorrência ou potencializadas pela pandemia de Covid-19. Todos os respondentes declararam que durante o período do ensino remoto e transição para o ensino híbrido sentiram-se sobrecarregado em relação ao seu trabalho como docente com frequência ou regularmente.

Em relação às medidas adotadas pelas redes de ensino e escolas em que lecionam, 80% declarou que a rede de ensino na qual atua adotou plataforma oficial para veiculação de aulas e materiais de apoio pedagógico e todos os respondentes declararam ter tido dificuldade no manuseio da plataforma, com 20% declarando que essa dificuldade foi superada ao longo do tempo. Todos os respondentes declararam que, considerando suas práticas enquanto docentes anteriormente à pandemia, costumavam utilizar de materiais concretos para suas aulas expositivas (como, por exemplo, exposição de algum animal ou inseto; imagens ilustrativas de sistemas do corpo humano, esquemas gráficos de composição de microrganismos, etc.) ou, ainda, que se utilizavam de aulas passeio. Esse foi o principal aspecto apontado como prejudicado nas práticas de professores durante o período do ensino remoto emergencial.

A dificuldade de acesso à internet pelos alunos e a falta de engajamento nas atividades propostas também foram citados como principais fenômenos de impacto no processo de ensino-aprendizagem.

“Eu não podia contar com a qualidade da internet disponível aos alunos, em muitos casos limitada. Então, dessa forma, não pude usar vídeos que normalmente usaria numa aula presencial.” (Docente de Ciências da Natureza, Rede Municipal de Ensino).

Todos os respondentes declararam que os alunos apresentaram dificuldades de compreensão do conteúdo ministrado durante a oferta de atividades pedagógicas não presenciais e 60% declarou ter recebido, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais e transição para o ensino híbrido, demandas (falas que relatavam dificuldades, preocupações, pedidos ou orientações sobre como operar as plataformas utilizadas, pedidos de alteração de modo de formato para postagem de trabalhos, etc) específicas das famílias dos alunos. Os docentes ainda apontaram preocupações com a continuidade do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos no período posterior ao da oferta de atividades pedagógicas não presenciais e transição para o ensino híbrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes de Ciências da Natureza e Ciências da Natureza e suas tecnologias apontaram que seus alunos apresentaram dificuldades de acesso às plataformas de veiculação das atividades não presenciais e que essa dificuldade foi tanto devido à falta de acesso à internet como à falta de acuidade no manejo das plataformas. Para além disso, as decisões oficiais das distintas redes acarretaram na redução curricular par os distintos anos de escolaridade. Os docentes apontaram para preocupações em relação à continuidade do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Ainda foi possível mapear, genericamente, aspectos de prejuízo na saúde mental dos docentes em decorrência do trabalho remoto.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ricardo Paes de Machado; FRANCO Laura Muller Franco; ZANON, Samuel, DELANE, Graziely Rocha. Perda de Aprendizagem na Pandemia (relatório) São Paulo: Instituto Unibanco, 2021. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=perda_aprendizagem_pandemia. Acesso em: 29/10/2021.

BRASIL. Medida Provisória Nº 934, de 1 de abril de 2020. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, abril de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 29/04/2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Nº 376, de 03 de abril de 2020. **Ministério da Educação**, Brasília: DF. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-376-2020-04-03.pdf>. Acesso em: 03/05/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta de Parecer sobre Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades Pedagógicas não Presenciais durante o Período de Pandemia da COVID-19. **Conselho Nacional de Educação**, 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/04/2021.

_____. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Ministério da Educação, **Conselho Nacional de Educação**, Diário Oficial da União de 5/8/2021, Seção 1, Pág. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-ppc006-21/file>. Acesso em: 29/10/2021.

O IMPACTO DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O LUTO INFANTIL NA ESCOLA

Brenna Lígia da Rocha Moura – UFPI

brennaliqya3@ufpi.edu.br

Jayne Moura Santos – UFPI

jayne.2017.1@ufpi.edu.br

Jeriane da Silva Rabelo – UFPI

jerianerabelo@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Le thème du deuil dans l'éducation de la petite enfance est rarement abordé dans les écoles. Il visait à vivre le deuil des enfants en milieu scolaire dans le contexte de la pandémie de Covid-19, ainsi qu'à comprendre la mise en place d'actions d'accueil afin de favoriser la qualité du développement intégral de l'enfant. Il a été fondé par Brasil (1996), Cruz et Martins (2021). Une revue de la littérature sur le deuil dans l'éducation de la petite enfance a été utilisée comme méthodologie. Il est conclu que les écoles ont des difficultés et un manque de qualification des enseignants pour promouvoir la qualité dans leurs activités lors de l'adaptation au retour en face à face des enfants endeuillés.

Mots-clés: Éducation de la petite enfance; Deuil; Pandémie de covid19.

INTRODUÇÃO

Com a recente propagação do vírus SARS-CoV-2, a Pandemia de Covid-19 distanciou as relações interpessoais, inclusive na etapa da educação infantil, por dois anos tiveram suas atividades suspensas até que conseguissem se adaptar a modalidade remota de ensino, visto que precisavam seguir as orientações sanitárias de distanciamento social instituída pela Organização Mundial da Saúde – OMS.

Este estudo buscou realizar uma análise sobre o luto infantil em decorrência da Pandemia da Covid-19 e suas consequências no desenvolvimento da criança em turmas da Educação Infantil. De início, é importante esclarecer que a presente temática torna-se ainda mais difícil se tratando de crianças, pois ao enfatizarmos as adversidades apontando que: “[...] o assunto morte normalmente é silenciado nas conversas entre adultos e principalmente quando estas são presenciadas por crianças.”(OLIVEIRA, s.d, p.2).

Foi possível notar que muitas instituições escolares no período pandêmico não se disponibilizaram de artifícios que pudesse garantir uma educação de qualidade, especialmente às crianças da Educação Infantil – EI que estavam na fase do luto, como prevê a necessidade de olharmos para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, nos aspectos físicos, motores, sociais e culturais segundo defende alguns documentos que integram essa etapa da educação básica como, por exemplo, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

Atualmente, as instituições de ensino em conjunto com as Secretarias de Educação anseiam por um retorno seguro e satisfatório. Desse modo, sabendo que as influências externas afetam no desenvolvimento infantil, entende-se que, muitas vezes, essas crianças não foram acolhidas pela escola no seu processo de luto. Importa-se constar as orientações de Cruz, Martins e Cruz (2021), ao afirmarem da necessidade dos profissionais da Educação Infantil ter um olhar atento as crianças, pois, é fundamental buscar “compreender o que eles comunicam com o corpo, com as expressões faciais, com o choro e balbucios, sobretudo, durante a readaptação que será necessária no momento do retorno.” (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021, p.166). Assim, faz-se necessário identificar os aspectos importantes do luto no desenvolvimento das crianças, para que essas reflexões possibilitem às instituições melhorias visando o acolhimento na infância nas suas diversas necessidades, para que elas sejam entendidas no seu processo de luto, se adaptando a essa nova realidade de maneira saudável.

OBJETIVOS

O presente estudo buscou analisar, através de uma revisão de literatura, a vivência do luto infantil no ambiente escolar diante do contexto da pandemia de Covid-19, bem como entender a implementação de ações acolhedoras no intuito de promover a qualidade do desenvolvimento integral da criança.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com resultados parciais do trabalho de conclusão de curso da primeira autora sob a orientação da

segunda autora, tendo como principais fontes de referências, a legislação para a Educação Infantil, através de Brasil (1996; 2009), e os estudos de Cruz, Martins e Cruz (2021) e Lustosa (2016) que descrevem sobre o luto na Educação Infantil frente aos impactos da Pandemia da Covid-19.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil, no Brasil, dividida em Creche (0 aos 3 anos de idade) e Pré-escola (4 e 5 anos) visa o pleno desenvolvimento da criança, nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais (BRASIL, 1996). Logo, as primeiras experiências das crianças na educação infantil são significativas, pois trazem consigo mudanças na rotina da criança, bem como novas experiências.

O rompimento afetivo entre adulto e criança através do falecimento é um processo natural, porém doloroso, em especial, para às crianças, esse comportamento ultrapassa o espaço físico de casa e abrange também o ambiente escolar, pois através de várias maneiras as crianças expressam seus sentimentos e suas emoções: choro, agressividade, empurrões e mordidas. Sobre essa ideia, Wallon descreve que a escola tem uma importante função no desenvolvimento infantil, já que ela oportuniza o exercício e amadurecimento dos estágios de desenvolvimento (LUSTOSA; et al, p.216).

É relevante saber que o luto pode afetar a criança em diversos níveis na escola, entre eles: dificuldades de concentração, baixo rendimento escolar, desinteresse, relações sociais comprometidas, que podem vir acompanhadas por sentimentos de raiva, tristeza ou culpa. (GRANJA; COSTA; REBELO, 2012).

No contexto de pandemia, as mortes por Covid-19 se tornaram constantes e impactaram muitas pessoas, tanto pela perda de pessoas vítimas do vírus, quanto pelas mudanças sociais que foram ocasionadas por ele como: isolamento, ausência dos rituais de despedida e templos religiosos, distanciamento social, e outros, estabelecendo assim um luto coletivo sofrido pela humanidade.

As escolas também sofreram o impacto da pandemia, pois tiveram suas atividades suspensas, e precisaram se adaptar ao modelo de ensino remoto, tendo suas atividades limitadas ao acesso virtual, de modo que as crianças não foram encorajadas de

maneira integral na educação escolar, especialmente em muitas escolas públicas para a etapa da Educação Infantil.

Atualmente, as instituições escolares estão se reorganizando para o retorno das suas atividades presenciais. Por isso, faz-se necessária um rearranjo de suas práticas, entre elas, a promoção de ações acolhedoras às crianças que perderam pessoas queridas.

Os professores de estudantes enlutados devem saber que eles poderão apresentar uma dificuldade de se mostrar no contato interpessoal, conflitos e medo de rejeição. Poderão demonstrar controle da fantasia, minuciosidade, preocupação com detalhes, necessidade de chamar a atenção e de ser visto, de ser notado. Poderão demonstrar também um sentimento de forte pressão ambiental, pela realização na escola, desejo de realizar e de ter sucesso, controle rigoroso sobre a vida impulsiva, inadequação das defesas do ego, conflitos profundos, dificuldade para relaxar, repressão dos estímulos anteriores. Assim como, poderão revelar imaturidade e dependência, e o desejo de obter aprovação e aceitação social. (OLIVEIRA, s.d, p.6).

Pontua-se aqui a urgência de se trabalhar aspectos sobre o luto na escola, intencionando acolher as crianças em uma ação conjunta com as famílias que também foram afetadas pela pandemia, visto que ambas não sabem lidar com a ausência física de pessoas queridas.

Ressaltamos que prestar um trabalho de acolhimento, não necessariamente significa evidenciar a atuação apenas de psicólogos, terapeutas ou psiquiatras. A escola precisa se mostrar como espaço de confiança onde as crianças se sintam confortáveis para conversar, podendo expor suas memórias afetivas sem serem interrompidas.

Além de possibilitar a escuta ativa, ainda podem ser realizadas leituras de textos infantis, exposição de filmes, promover palestras, eventos, oficinas, e outros projetos de formação que incluam toda a comunidade escolar e as pessoas que dela se beneficiam, buscando falar sobre as perdas como meio de cuidar das emoções das crianças, na tentativa de acolher esse público infantil para que possam passar por esses eventuais acontecimentos se adaptando de maneira saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discutir sobre as perdas na infância, tal como sua existência na escola, evidenciou-se a realidade das instituições, em especial de Educação Infantil com o

advento da pandemia de covid-19. É notória as dificuldades enfrentadas pelas escolas que buscam promover a qualidade nas suas atividades, que após o impacto sofrido pelo período pandêmico anseiam por um retorno satisfatório.

Contudo, é preciso que os profissionais de educação se preparem visando atender as demandas das crianças que estão principiando suas vivências na escola, sobretudo o pesar em detrimento a falta de pessoas próximas, planejando atividades que ofereçam conforto e acolhida a essas crianças.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1966.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. A Educação Infantil e Demandas Postas pela Pandemia: Intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan, 2021.

GRANJA, Ana; COSTA, Nilza; REBELO, José Eduardo. O luto em contexto escolar: Vivências na primeira pessoa. **Praxis educacional**, Vitória da Conquista, v.8, n.13, p.57-82, jul/dez 2012.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes, *et al.* **Psicologia da educação**: Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 2º edição. Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará UFC, 2009. p.246.

OLIVEIRA, Suelen Dayanne Limberger de; RODRIGUES, Fábio da Silva. **Luto infantil: como a escola lida com essa situação?** [S.l.], p. 1-22, s.d.

AFETIVIDADE NO RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jayne Moura Santos – UFPI
jayne.2017.1@ufpi.edu.br

Brenna Lígia da Rocha Moura – UFPI
brennaliqya3@gmail.com

Jeriane da Silva Rabelo – UFPI
jerianerabelo@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

La présente recherche apporte des réflexions sur l'affectivité en éducation de la petite enfance face aux défis posés dans le contexte de la pandémie de Covid-19. Une étude de cas a été utilisée comme méthodologie dans une institution publique municipale de Santana do Piauí, ayant comme instrument l'entretien semi-structuré qui a été appliqué avec 3 (trois) enseignants de l'éducation préscolaire. Il est conclu que les enseignants interrogés comprennent l'importance d'avoir un bon lien affectif pour le développement intégral des enfants et il a également été possible de refléter à travers leurs discours que la distance a provoqué des changements dans le comportement et les relations affectives des enfants.

Mots-clés: Affectivité. L'éducation des enfants. Pandémie.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de conclusão do curso em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, inserida também no projeto de extensão Competências Socioemocionais na formação e na prática docente, cadastrada na Pró-reitora de Extensão e Cultura da UFPI. Na qual, foi realizado um estudo sobre a afetividade na Educação Infantil no contexto da Pandemia da Covid-19.

Visto que, segundo as recomendações da Organização Mundial da Saúde – OMS, as principais estratégias para a diminuição do contágio com o vírus SARS-CoV-2, foram o distanciamento e o isolamento social, onde as atividades presenciais de todas as modalidades da educação foram interrompidas.

Ao refletir sobre a temática, de modo especial, na sua contribuição no processo de aprendizagem, percebe-se o quanto as estimas afetivas passam despercebida ou até mesmo ignorada por alguns educadores, as consequências dessa ação podem ser

observadas durante a rotina das crianças em turmas de creches e pré-escolas, pois, a afetividade está presente nas relações da criança com o meio ambiente e social, influenciando em seu desenvolvimento.

Diante do cenário pandêmico e o retorno às atividades presenciais, a afetividade se tornou uma demanda urgente. Na qual, a professora deve ter um olhar atento e sensível com suas crianças e observar como foram afetadas com o isolamento social.

Diante do que foi citado, esse estudo tem como principal questão norteadora: Qual a relevância da relação afetiva para a construção do desenvolvimento integral da criança em uma instituição pública de Educação Infantil do Piauí? Visto que a afetividade possibilita conhecer, observar, compreender e a construir a identidade da criança e não se restringir apenas às atitudes de carinho e reprodução de tarefas prontas e mecânicas.

OBJETIVOS

O objetivo foi compreender a influência da afetividade no desenvolvimento integral da criança no contexto da Pandemia da Covid-19 em turmas de crianças.

METODOLOGIA

Esse estudo teve como metodologia o estudo de caso em uma instituição pública municipal de Santana do Piauí, que se situa a aproximadamente 315 km da capital Teresina- PI. Utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada que foi aplicada com 3 (três) professoras da Educação Infantil, na qual, foi identificada como Flora, Lis e Violeta para preservar sua identidade pessoal. O trabalho apoiou-se em uma pesquisa de natureza qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A afetividade é essencial desde o início da vida, sendo importante para o desenvolvimento integral da criança. A sua evolução possibilita que os mesmos adquiram novas experiências e influências afetivas nas suas múltiplas relações: criança – criança e criança – adultos.

Na literatura científica, muitos autores divergem opiniões sobre o termo afetividade, emoção e sentimento, porém ambas se diferem no comportamento humano. Sobre o conceito de afetividade, de acordo com Ferreira e Acioly-Régner (2010):

[...] podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 21)

Segundo Macêdo e Silva (2021) os termos emoção, sentimento e paixão se diferenciam por seu fundamento e expressão, pois abrangem vários níveis de visibilidade, tempo, intensidade, controle e predominância. A emoção é mais orgânica, empírica, duração breve, intensa e sem controle, isto é, as pessoas conseguem perceber. O sentimento, ao contrário, é reconhecido por seu componente representacional, além de ser mais duradouro, menos intenso, são de nosso interior e é mais controlado. A paixão é mais intensa, focada e duradoura.

Ao longo do discurso das professoras, realizado mediante a entrevista semiestruturada, percebe-se que as educadoras quando questionadas sobre o que entendiam por afetividade na Educação Infantil, relatam que:

“Afetividade é **você ter amor, ter carinho** com a criança.” (FLORA, 30/03/2022)

“Bom, a afetividade acho que **é o amor**, que a gente ver como um afeto é amor a Educação Infantil, que para trabalhar nessa área mesmo da Educação Infantil tem que ter amor.” (LIS, 30/03/2022)

“A afetividade é uma coisa muito importante, porque você tem que lidar com todo o alunado que chega, né, de 2 a 7 anos, você tem que se afetar muito para com eles para desenvolver uma boa aprendizagem.” (VIOLETA, 30/03/2022)

Com as respostas das docentes, conseguimos perceber que ainda confundem a afetividade com emoções e sentimentos. Nas falas das entrevistadas, podemos perceber que a afetividade não possui uma definição clara, mas elas descrevem afetividade como sendo o amor e carinho com “seus alunos”. Wallon (2005) aborda que emoção e afetividade são diferentes. A primeira compreende um primeiro vínculo da criança com o exterior, e a afetividade corresponde a um desenvolvimento que acontece mais tarde na

vida do mesmo. Porém, mesmo com as diferentes nomenclaturas podemos observar algo em comum: a importância da promoção da educação integral, que valoriza os afetos, sentidos, pensamentos e os valores das crianças.

Dando seguimento a entrevista, foi perguntado como as mesmas demonstram afeto às crianças na escola? As professoras descreveram que é por meio do carinho, do cuidado, a forma como acolhe as crianças na escola. Observamos que as professoras descreveram que a expressão de sua afetividade com as crianças acontece no cotidiano, seja no cuidado, carinho, nas brincadeiras, na comunicação e no acolhimento. Portanto, a forma como as professoras descreve a afetividade está intimamente ligada com sua práxis diárias na escola, a afetividade está presente em todos os momentos, na sala de aula, no pátio ou fora dela, as relações entre a professora e a criança estão sendo constantemente alimentadas por emoções e sentimentos. Segundo Wallon (2005), as interações e relação com o outro proporciona avanços na maneira como o indivíduo percebe o mundo físico e social, surgindo novas formas de sentir e pensar.

As professoras, em sua maioria, abordam a afetividade como sendo importante para a prática com as crianças, visto que criam melhores condições e auxiliam tanto nas relações quanto no desenvolvimento integral das crianças. As educadoras, de forma unânime, quando são questionadas como ficaram as demonstrações afetivas das crianças após a Pandemia da Covid-19, relatam que:

“Eu acho que ao mesmo tempo afetou sim, porque muitos ficaram em casa, sem poder sair e aí outros se isolaram por que os pais começaram a temer a sair de casa. Então isso afetou sim!” (FLORA, 30/03/2022)

“É acho que essa Pandemia ela meio que atrapalhou um pouco isso. Porque quando a gente voltou todo mundo com medo de todo mundo. A gente não tinha mais aquele ter que pegar no colo, a gente não podia, né. Já em termo de proteção à criança, aí eu acho que isso atrapalhou um pouco assim a questão afetiva.” (LIS, 30/03/2022)

“Mudou totalmente, interferiu num monte de coisa, é a questão da proximidade do abraçar, do pegar, tudo isso no início isso foi muito bloqueio, aí, pra eles retornar a tudo ao normal de novo foi muito difícil por que ainda tem as regras que ainda permanece do distanciamento, né, a higienização e aí isso pra eles ainda é pouco difícil, mas aos poucos a gente vai conseguindo”. (VIOLETA, 30/03/2022)

Segundo a Associação de Profissionais de Educação da Infância – APEI (2020) destaca que cuidar e pensar no bem-estar físico, emocional e social das crianças é uma tarefa primordial no retorno à Educação Infantil. Nesse momento pandêmico, uma das características fundamentais é o fortalecimento dos vínculos afetivos entre a professora e as crianças. Visto, o que foi relatado pelas professoras na entrevista deve-se procurar ter um olhar mais atento e sensível com as crianças, durante essa readaptação das aulas presenciais que de certa forma afetou o comportamento e as relações afetiva das mesmas.

Pensar no retorno das atividades presenciais requer responsabilidade com relação à saúde das crianças e dos profissionais e a promoção do bem-estar emocional das crianças e de todos os atores do ambiente escolar. Nesse momento são enfrentados grandes desafios a serem superados, pensando no processo de formação das professoras, essa situação pandêmica promove a necessidade de reflexões sobre o conceito de afetividade e sobre a ideia de professora afetuosa. Visto, a necessidade de respeitar as exigências do distanciamento social, surgindo assim um desafio para as educadoras em aprender a educar e estabelecer o vínculo afetivo com as crianças sem colocá-las em situação de risco de contaminação da Covid - 19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises dos dados aqui apresentados e discutidos, podemos afirmar que esse grupo de docentes dessa instituição de Educação Infantil do município de Santana percebe a importância de se ter um bom vínculo afetivo para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, ainda que as professoras tenham essa percepção e de sua influência na vida da criança e de todos os atores da escola, esse conhecimento parece ser oriundo basicamente das suas experiências.

Refletir sobre a afetividade diante de um cenário de pandemia é um caminho necessário para aprender a lidar com elas, de modo que as crianças possam ser compreendidas, aceitas e respeitadas, e que seus sentimentos e emoções não sejam negligenciados. Com os dados da pesquisa conclui-se que a afetividade na relação entre professora e criança é um elemento indissociável no processo de construção do

conhecimento, uma vez que a qualidade da interação e na práxis pedagógica permitirá uma relação afetiva que proporcione uma aprendizagem sem traumas e de qualidade. Diante disso, os resultados deste estudo demonstram a necessidade de uma discussão contínua e ampliada sobre a afetividade na Educação Infantil, tendo em vista o impacto da afetividade no desenvolvimento integral das crianças após a Pandemia da Covid- 19.

REFERÊNCIAS

APEI. **Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em creche (0-3 anos) em tempo de Covid19**. Lisboa, 2020. Disponível em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/var/DocumentoAPEI_final_redux.pdf>. Acesso em: 11 abr 2022.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>> . Acesso em: 18 fer 2022.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; SILVA, Maria de Jesus. *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza, CE:UECE, 2021. p. (223-266).

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMPO MAIOR-PI

João Paulo Pereira do Nascimento – UESPI

joapaulonascimento@aluno.uespi.br

RÉSUMÉ

Le présent travail a cherché à aborder spécifiquement les impacts que la pandémie de covid-19, un fait qui a pris le monde entier par surprise, a apporté à l'enseignement de l'histoire dans l'éducation de base, en se concentrant sur la région de Campo Maior-Pi. En ce sens, nous avons essayé de justifier la viabilité de cette recherche dans la nécessité de comprendre ce qui a changé dans les salles de classe après cet événement. Ainsi, à travers un entretien avec un enseignant du primaire, afin de chercher qualitativement à comprendre les principaux points de changement durant cette période. La méthodologie utilisée a été l'élaboration d'un questionnaire, qui a été utilisé sous forme d'entretien, afin que nous puissions aborder les questions auxquelles nous essayions de répondre lorsque nous avons pensé à ce travail. Au terme de cette recherche, on pourrait supposer que la pandémie de covid-19 a entraîné des changements très négatifs pour l'enseignement dans son ensemble, notamment pour l'enseignement de l'histoire qui était au centre de la recherche, entraînant une augmentation du décrochage scolaire, ainsi que l'augmentation des problèmes psychologiques chez les élèves, la diminution de la qualité des apprentissages, entre autres points que nous apportons plus en détail tout au long de ce travail.

Mots-clés: Pandémie, Covid-19, Enseignement, Histoire.

INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil é um tema que levanta inúmeras discussões, especialmente no que diz respeito às dificuldades que são encontradas na busca pela aplicação efetiva dos elementos que o compõem. Tais dificuldades parecem ter sido ampliadas no período em que nos deparamos com a pandemia provocada pelo vírus da COVID-19, modificando dessa forma, todos os âmbitos sociais, inclusive o campo educacional, deixando marcas que prometem permanecer mesmo após o fim da pandemia.

Assim, essa pesquisa se fundamenta nesses elementos que formam a educação básica no Brasil, sobretudo no ensino da disciplina história nas séries finais do ensino fundamental e que acabaram sofrendo os efeitos causados por esse período sombrio que

o mundo todo enfrentou e ainda enfrenta. Dessa forma, na busca por um entendimento mais assíduo acerca das mudanças que ocorreram nas modalidades de ensino até então utilizadas, consideramos a perspectiva docente sobre esse desafio nesse ambiente educacional como a forma mais integral de se compreender a dinâmica atípica advinda do contexto pandêmico, bem como quais caminhos pedagógicos foram adotados. “Na educação, a perda da interação presencial e direta entre alunos e professores ressignificou a consciência social tão importante em meio escolar” (COSTA e NASCIMENTO, 2020, p. 2).

OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo entender como se deu o processo de ensino da disciplina história na educação básica durante o período da pandemia causada pelo vírus da COVID-19, buscando observar assim, sob a perspectiva do professor, as mudanças que ocorreram durante esse processo, além de entender os procedimentos adotados pelas instituições para a continuidade do ensino durante a pandemia.

METODOLOGIA

O trabalho em questão se embasa em uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, na busca de se aproximar de forma efetiva do objeto de estudo em questão. Como participante desse trabalho, temos uma professora da disciplina de História do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da cidade de Campo Maior-PI.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada realizada com a professora-participante. O roteiro continha um total de cinco questões, na tentativa de contemplar os principais pontos para a efetivação da pesquisa. A entrevista ocorreu de maneira virtual por meio do aplicativo *WhatsApp* e em formato de áudio, a fim de respeitar as medidas de segurança, tal como o distanciamento sugerido na prevenção da COVID-19. A gravação das respostas via áudios, portanto, permite, não sendo possível o contato presencial, captar as informações de maneira mais clara e espontânea na fala da professora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao ser questionada sobre as dificuldades que sentiu, enquanto docente durante o período da pandemia, a professora respondeu que: *Uma das dificuldades que mas senti foi manter a participação dos alunos no mesmo ritmo de antes, devido as dificuldades que muitos tinham de ter acesso à internet nesse momento em que as aulas ficaram de maneira remota, pois muitos deles são moradores da zona rural, então praticamente não participavam, dessa forma ficando quase impossível ministrar uma aula que atingisse toda a classe.* Podemos perceber que o uso de tecnologias como ferramenta de aprendizagem:

[...]Tornam o conhecimento mais dinâmico, todavia, há a necessidade de uma abordagem multidisciplinar e personalizada, com um olhar para as necessidades dos estudantes diante de suas diversidades, de acordo com a faixa etária, acesso à tecnologia, inclusão digital, e mesmo aspectos psicossociais diante desta crise epidemiológica. (LUSTOSA *et al.*, 2020, p.8).

Sobre as medidas que a escola adotou para promover a continuidade do ensino de maneira remota, a professora destaca que: *A escola disponibilizou material para esses alunos, como livros, papéis, atividades para tentar fazer com que o ensino continuasse ocorrendo da maneira que dava no momento, a escola disponibilizou ainda cestas básicas como uma estratégia de incentivo para a permanências desses alunos na escola.* Assim, outra estratégia “com o intuito de reduzir as desigualdades no atendimento aos estudantes, é a disponibilização de atividades impressas, pelas escolas, a serem buscadas pelos pais e desenvolvidas pelos estudantes que não possuem acesso à internet” (VIEIRA e RICCI, 2020, p.2), contribuindo assim no aumento de alternativas a serem utilizadas na continuidade do ensino de forma remota.

Acerca dos impactos que a mudança de ensino presencial para remoto trouxeram para os alunos, a professora diz que: *Nós observamos que os impactos foram muitos, primeiro que eles não conseguiram acompanhar o processo de forma efetiva, observamos que a participação deles foi pouca em relação a essa interação conosco, então a aprendizagem foi muito pouca, isso foi um dos principais impactos, pois eles não tinham as ferramentas adequadas para acompanhar. Além disso, faltou também mais foco por parte dos alunos, faltou acompanhamento dos responsáveis que é resultado de uma série*

de fatores, como a condição adequada, incentivo e a própria falta de conhecimento dos pais, por muitas vezes terem pouca leitura, o que acaba por resultar nesses impactos negativos, infelizmente. Nessa perspectiva, fica clara a ausência dos pais, em alguns casos nesse processo de mudança dos alunos, e “devido a correria do dia a dia, a maioria destes pais não tinham familiaridade com esta modalidade de ensino e, por vezes, com a realidade do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos” (LUNARDI et al., 2021, p. 2).

Em relação ao processo de avaliação que foi adotado durante esse período de pandemia, a resposta da professora foi a seguinte: *O processo de avaliação foi compreendido levando em consideração todo o processo, desde a interação deles com a aula, a questão da participação na devolutiva das atividades, além da participação deles nos grupos de WhatsApp e nos outros meios utilizados para comunicação, ou seja, avaliamos todo o processo. “A avaliação deve ser subentendida como um diagnóstico ao invés da classificação, já que está trabalhando com ensino on-line e a sua forma de avaliar diferencia do presencial, por acontecer o aumento da dificuldade de cada um”* (SOUZA e SANTOS, 2020, p. 2).

Por fim, sobre como a professora percebeu o processo ensino-aprendizagem dos alunos durante todo esse período pandêmico no sistema de aulas pela via remota, a mesma ressalta que: *Esse processo de ensino-aprendizagem praticamente não teve evolução, porque nós percebemos agora, com a volta do ensino presencial que foram afetadas a questão da leitura, questão de interpretação, de entendimento, a própria caligrafia deles foi afetada também, então a gente percebe que a evolução desse processo foi muito pouca, porém o prejuízo foi enorme nesses dois anos que se passaram, pois foram praticamente dois anos né.*

Com todos esses agravantes, os professores deverão estar atentos às dificuldades comportamentais, de readaptação da rotina e de aprendizagem durante o processo gradual de retorno às aulas presenciais. Dentre esses fatores importantes a serem considerados, estão os aspectos e impactos emocionais, que poderão refletir-se na aprendizagem escolar, durante o ensino remoto e no retorno às aulas. (VENDRAMINI, MACIEL e PENNA, 2021, p. 174).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a atenção redobrada por parte dos profissionais de educação na tentativa de tentar identificar os fatores negativos

decorrentes da pandemia nos alunos, a fim de aplicar uma intervenção mais adequada na tentativa de auxiliar os alunos nessas dificuldades advindas da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a perspectiva da professora da disciplina de história, podemos afirmar sem dúvidas que a pandemia acarretou impactos significativos para a promoção e continuidade da educação básica, em sua maioria negativos. Tal situação nos faz perceber que, por conta desse processo de mudança na qual os alunos foram inseridos, houve uma ampliação das dificuldades que já eram encontradas nesse contexto educacional antes da pandemia. Assim, surgem novos desafios tanto para os alunos quanto para os profissionais da educação, desafios estes que ainda permanecerão presentes por um certo tempo na realidade da educação básica em nosso país.

Dessa forma, se faz necessário uma reflexão por parte dos indivíduos que são responsáveis pela manutenção dessas instituições, tal como o desenvolvimento de medidas que auxiliem nesse processo por parte do poder público. Podemos concluir também, que a inserção dos pais na realidade educacional de seus filhos é de extrema importância, para que dessa forma, uma parceria entre a escola e a família atinja maiores chances de ultrapassar, ainda que parcialmente, os obstáculos que foram impostos pela pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. **Anais VII CONEDU-Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020.**

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; NASCIMENTO, Andrea; SOUSA, Jeff Barbosa de; SILVA, Núbia Rafaela Martins da; PEREIRA, Teresa Gama Nogueira; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade, v. 46, 2021.**

LUSTOSA, Robson Luis Trindade; SULTANUM, Luciana; LIMA, Clarisse Vasconcelos Fraga de Melo; BRANDÃO, Betânia Cunha de Serpa; FARIAS, Gisele Marins Chiaradia Mendes de; BRITO, Demetrius Cardoso de. Dificuldades de participação no ensino remoto por estudantes de curso superior em tecnologia em gastronomia durante a pandemia do COVID-19. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes de; SANTOS, Luclécia da Silva dos. Os Modos de Avaliar na Educação em Tempos de Pandemia. In: **Anais VII Semana Internacional de Pedagogia 2020** - Maceió - AL (on-line), 2021. Disponível em: <[5fc24c83-710c-4776-bd6b-508b0a883292-com-identificacao-sippdf.pdf](https://doi.org/10.5080/a883292-com-identificacao-sippdf.pdf) (doity.com.br)>. Acesso em: 30 jun. 2022.

VENDRAMINI, José Eduardo; MACIEL, Helen Cazani; PENNA, Priscila Foger Marques. Os impactos da pandemia de COVID-19 na aprendizagem do aluno com deficiência: identificando necessidades e auxiliando o professor. **Apaie Ciência**, v. 16, n. 2, p. 170-181, 2021.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke C.C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médico em Santa Catarina**, 2020.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Rafaela Santos Pereira – UFPI
rafaelasants@ufpi.edu.br

Iris Maria de Sousa Santos – UFPI
Irismaria21@ufpi.edu.br

Jeriane Da Silva Rabelo
jerianerabelo@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Les difficultés autour d'une évaluation d'apprentissage sont devenues plus évidentes pendant la migration soudaine de l'enseignement présentiel à l'enseignement à distance, mettant en évidence le besoin de réévaluer les outils d'évaluation. Face à la situation, le présent travail a pour but rechercher les problématiques à propos du processus évaluateur pendant la période de la pandémie. Spécifiquement connaître les difficultés vécues par les enseignants pendant les évaluations d'apprentissage. Ce travail a été écrit à la lumière de théoriciens du domaine de l'évaluation de l'apprentissage, Luckesi (2013) et Jussara Hoffman (2012), qui se justifie sur les lignes directrices pour l'évaluation de l'apprentissage dans l'Enseignement à distance emergenciel. On conclut alors que la soudaine mise en place du modèle d'enseignement à distance emergenciel a mis en evidence les échecs déjà existants pendant la réalisation des activités d'évaluation, soulignant l'importance de la connaissance des processus évaluateurs pour les utiliser de manière convenable.

Mots-clés: Évaluation de l'apprentissage, enseignement à distance d'urgence.

INTRODUÇÃO

A construção deste trabalho se deu a partir da disciplina de Avaliação da aprendizagem no curso de Ciências Biológicas em uma Instituição de Ensino Superior (IES), ocorrida no semestre de 2021.2, referente ainda aos meses de fevereiro a maio de 2022. A disciplina ocorreu no formato remoto e emergencial.

Durante as aulas percebemos que a avaliação da aprendizagem escolar é um utensílio de cunho pedagógico, que se efetiva no cotidiano de todo e qualquer cidadão vinculado as práticas educativas. Nesse ponto, Luckesi (1999, p.165), afirma que “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”, sob essa ótica, podemos notar que a avaliação simboliza algo além da prática examinadora. Tendo em vista que a sua

finalidade é avaliar o conhecimento dos discentes e assim orientá-los rumo a uma aprendizagem plena e democrática.

Segundo Sant'Anna (1995, p. 07):

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

Sobre essa passagem, compreende-se então, a importância da avaliação da aprendizagem para a constituição da sociedade contemporânea. Vale ressaltar, que a avaliação não é sinônimo de aplicação de testes, como afirmava Ralph Tyler, o responsável pela apresentação da avaliação da aprendizagem como uma ferramenta inclusiva e democrática, ele acreditava na existência de outros métodos avaliativos alternativos, (LUCKESI, 2013). Sobre esse entendimento, Luckesi (2011, p. 30) concorda ao afirmar que:

Aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitantemente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática.

Acerca dessa lógica, faz-se necessário entender o que a avaliação da aprendizagem representou, e como ela foi efetivada durante o período de crise sanitária que vivenciamos, ocasionado pela chegada da Pandemia da COVID-19, de modo especial, pelas práticas do ensino remoto.

A implantação repentina do ensino remoto tornou ainda mais difícil a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos educandos, exigindo assim uma adaptação tanto por parte dos professores como também da gestão escolar.

Parafraseando com Jussara Hoffman (2012), percebemos que o processo de avaliação nos ajuda a melhorar o desenvolvimento de nossas ações e assim obter os resultados almejados, sendo assim, o ato de corrigir não é uma fonte de avaliação, o avaliar se dá através da interpretação dos resultados alcançados pelos sujeitos em desenvolvimento. Sob essa ótica, percebemos que no ensino remoto a avaliação da aprendizagem precisou ir além de um simples diagnóstico pontual, fazendo com que o professor observasse e avaliasse mais que um conteúdo. Logo, entender o significado e os

objetivos da avaliação da aprendizagem facilita o processo de ensino-aprendizagem, para que possíveis metas possam ser alcançadas com excelência.

Sendo assim, o presente trabalho apresenta a revisão de literatura sobre essa temática, de forma a apresentar como ocorreu a avaliação da aprendizagem em uma disciplina de uma Instituição de Ensino Superior – IES.

OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo compreender como se deu a avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto em uma instituição de educação superior. Especificamente, esclarecer as crenças de que o processo avaliativo se dava apenas a partir da aplicação de exames.

Tendo em vista que avaliar a aprendizagem dos alunos significa buscar por soluções para os problemas encontrados durante o trajeto, levando em consideração fatores internos e externos dos discentes, para que estes apresentem uma aprendizagem definitiva, inclusiva e democrática.

Ressalta-se que as dificuldades enfrentadas pelos educadores durante a fase de isolamento social, acerca das avaliações escolares, tendo em vista as incertezas sobre os aprendizados dos alunos durante as aulas remotas. Averiguando os impactos causados à educação brasileira, colocando em mesa os prós e contras desse modelo de ensino, além de analisar as melhores formas de avaliar nesse momento, para que a avaliação se coloque à disposição da aprendizagem.

METODOLOGIA

Para efetivação deste trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática avaliação da aprendizagem, envolvendo autores como Cipriano Carlos Luckesi (1999), Jussara Maria Hoffmann (2012), dentre outros autores renomados. Após a leitura e análise de textos fundamentais para compreensão do tema abordado, o entendimento sobre a avaliação da aprendizagem escolar tornou-se concreto.

Revisamos algumas obras e textos publicados sobre o tema trabalhado, buscando conhecer os problemas evidenciados sobre a avaliação da aprendizagem escola durante o

sistema de ensino emergencial, após essa revisão literária conseguimos realizar uma abordagem ampliada sobre as problemáticas acerca do tema.

Em seguida, realizamos alguns encontros virtuais através do *Google Meet* com uma carga horária de 60h/aulas, para averiguar a importância dos fatos estudados e suas relevâncias para estruturação desse trabalho, onde conseguimos nos aprofundar no tema e ampliar nossos conhecimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os textos e estudando a visão de autores renomados, podemos identificar as falhas do sistema avaliativo brasileiro, essencialmente durante a pandemia da coronavírus, falhas essas ocasionadas algumas vezes pelo desconhecimento das técnicas alternativas para realizar uma avaliação eficiente.

Nesse tocante, conseguimos notar a amplitude e complexidade da avaliação da aprendizagem escolar além de constatar que a mesma não pode ser tratada de forma isolada, já que ela faz parte de todo o processo pedagógico. Ademais, percebemos que a avaliação é fundamental para a constituição da atual sociedade, compreendendo assim as raízes desta e suas problemáticas, a problemática da avaliação é antiga.

Phillippe Perrenout (1999) constata que alguns avanços acerca da avaliação já são perceptíveis. Acerca dessa lógica, discussões sobre a forma de avaliar durante o ensino remoto foram indispensáveis, nos levando a conclusão de que a aplicação de exames/provas durante esse modelo de ensino não era eficiente, mas que, outras ferramentas avaliativas poderiam desempenhar sua função de forma satisfatória, indagando e despertando os conhecimentos dos educandos.

Ao concluir a disciplina de Avaliação da Aprendizagem podemos entender e assimilar as dificuldades entorno do processo avaliativo durante o ensino remoto emergencial, a implantação desse modelo de ensino surpreendeu a todos, dificultando a adaptação de educadores e educandos a essa nova forma de ensino, as salas de aulas presenciais foram substituídas por salas virtuais que poucos conheciam. Portanto, acerca dessa lógica, aprender sobre a avaliação da aprendizagem foi algo enriquecedor, os conhecimentos adquiridos nos permitiram derrubar tabus que antes eram tidos como indestrutíveis, entender que o processo avaliativo vai além de um simples exame fez com

que nossos olhares fossem além, possibilitando assim compreender as dificuldades enfrentadas por ambas as partes –docente e discentes- durante esse sistema de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, pudemos observar as dificuldades ocasionadas pela pandemia, não só na avaliação, mas em todo o sistema de ensino, o que dificultou ainda mais o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente o desenvolver da avaliação da aprendizagem escolar.

Nesse contexto, nota-se a necessidade do entendimento sob o processo avaliativo para a sua concretização e realização, então é necessário que os educadores tenham a competência e criatividade com o ato avaliativo assim como todo o processo pedagógico. Tornando evidente, as dificuldades enfrentadas pelos educadores durante o processo avaliativo, especialmente no período de isolamento social, onde o contato entre aluno e professor quase não existia, o que tornava essa tarefa ainda mais árdua e insatisfatória.

REFERÊNCIAS

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª edição. São Paulo: Cortez editora, 2011.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano. Entrevista sobre Avaliação da Aprendizagem, concedida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21/07/2000. Disponível em <http://www.luckesi.com.br/> . Acesso em 18 de maio de 2022.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFPI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Maria do Socorro Leal Lopes – UFPI
mslealopes@gmail.com

Mirtes Gonçalves Honório – UFPI
mirteshonório@gmail.com

Francisca de Lourdes Santos Leal e Silva – UFPI
flourdesleal@gmail.com

RÉSUMÉ

Cétude est le résultat d'une recherche en cours, dont l'objet d'étude est l'enseignement à distance dans les formations diplômantes de l'UFPI, visant à analyser les enjeux et les possibilités des pratiques pédagogiques d'enseignement à distance dans ces formations en raison de l'isolement social causé par le Covid-19. épidémie du 19, entraînant une pandémie mondiale, répondant à la question : Quels sont les défis et les possibilités des pratiques d'enseignement à distance dans les formations diplômantes de l'UFPI ? Nous nous appuyons sur la législation pertinente, Avis CNE/CP n° 5/2020 (BRASIL, 2020e), qui traite de la réorganisation du calendrier scolaire et sur les idées du CUNHA; SILVA; SILVA, 2020. La recherche a une approche qualitative-quantitative. Les résultats révèlent certains points qui fragilisent l'enseignement à distance, en mettant en évidence les limites et les difficultés dans le processus d'apprentissage des élèves, telles que les conditions d'accès aux équipements technologiques, internet de qualité; en plus de permettre l'analyse des besoins de formation et d'équipement pour les enseignants de ces cours.

Mots-clés: Cours de licence. Enseignement à distance. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido resulta de uma pesquisa em andamento do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professor e Práticas Educativas – NEFORPE (UFPI), cujo objeto de estudo é o ensino remoto nos curso de licenciatura da UFPI. Em dezembro de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, foi identificada uma doença causada por um vírus denominado corona vírus, a síndrome respiratória aguda grave ou, em inglês, *Severe Acute Respiratory Syndrome* (SARS) que, segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS, pela grande capacidade de disseminação e letalidade, transformou-se rapidamente numa pandemia mundial. Essa situação exigiu que nosso

País, seguindo uma tendência mundial de distanciamento social e adoção de outras medidas sanitárias, orientada pela OMS, suspendesse, a partir de março de 2020, as atividades educacionais presenciais em todos os níveis. Iniciando, a partir daí, um movimento de transição das atividades pedagógicas para o formato remoto.

Dessa forma, é importante registrar que para os docentes iniciava um processo de repensar a forma de organização do ensino que, até este acontecimento, era presencial, as estratégias metodológicas utilizadas para viabilizar esse processo, os recursos tecnológicos usados como suporte às aulas, bem como as formas de avaliação da aprendizagem utilizada neste tipo de ensino, no sentido de responder ao seguinte questionamento: Como abordar os conteúdos, quais estratégias metodológicas podem ser utilizadas sem prejudicar o processo de aprendizagem? Como manter os alunos interessados e engajados? Essa iniciativa poderá iluminar possíveis alternativas para o êxito dessa modalidade de ensino, tendo em vista ser uma experiência ainda em andamento e por ser aquela que a sociedade científica reconhece como a mais indicada nesse contexto.

Apoiamo-nos, na LDB - Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Na Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), na Lei 13.979/2020 (BRASIL, 2020b), de 06/02/2020 que determinou medidas para enfrentamento de emergência em Saúde Pública de importância Internacional decorrente da pandemia e do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020e), que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da COVID-19, a Resolução nº15/2020/CONSUN/UFPI (UFPI, 2020a) e nas determinações estaduais, municipais, institucionais da UFPI.

OBJETIVOS

O resumo em questão tem por objetivo geral: Analisar os desafios e possibilidades das práticas pedagógicas do ensino remoto nos cursos de licenciatura da UFPI no centro de Ciências da Educação do Campus Ministro Petrônio Portela em Teresina-Piauí. E como específico: Descrever a forma de organização do ensino remoto; Identificar as estratégias metodológicas utilizadas no ensino remoto; Relacionar os

recursos tecnológicos utilizados no ensino remoto; Caracterizar o processo de avaliação da aprendizagem no ensino remoto; Refletir sobre os desafios e possibilidades no desenvolvimento da prática pedagógica no ensino remoto nos cursos de licenciatura da UFPI.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela abordagem quali-quantativa do tipo exploratória, pela identificação e descrição da relação dinâmica entre os dados produzidos e o contexto, isto significa um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos atores, pois Segundo Minayo (1993, p. 247),

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória [...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais concretos e aprofundadas em seus aspectos mais essenciais. Assim, o método quantitativo pode gerar questões para ser aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

Assim, é imprescindível que se adote na investigação educacional uma postura que reconheça a articulação e a complementaridade dos paradigmas quantitativo e qualitativo, diante da complexidade dos fenômenos educacionais, contribuindo assim, conforme Santos Filho, (2013, p. 52): [...] “para a explicação e a compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias”.

Na presente pesquisa lançamos mão dos paradigmas quantitativo e qualitativo, de forma articulada e complementar, a fim de assegurar o alcance dos objetivos do estudo. Assim, por a realidade ser complexa, de acordo com Sousa; Kerbauy (2017, p. 37) [...] “não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade”, isto é, o fato social possui elementos que podem ser analisados tanto de forma quantitativa como qualitativa. Neste caso, nos deteremos na análise dos desafios e das possibilidades das práticas pedagógicas do ensino remoto nos cursos de licenciatura da UFPI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao falarmos em Pandemia da Covid-19 de imediato nos vem à mente os prejuízos que a sociedade vivenciou, inclusive na educação superior a qual acumulou a maior taxa de abandono escolar: 16,3% tomando por base o nos quais nos fundamentamos para sua realização e embasamento.

Desafios

De acordo com a coleta de dados, por meio de questionário on-line, vejamos do ponto de vista analítico, a manifestação dos professores, ao registrarem suas respostas ao questionário. A propósito, é como enfatiza cada professor: - *Foi possível identificar que temos um quantitativo significativo de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino remoto emergencial, por não possuírem um dispositivo móvel ou outro recurso digital para terem acesso às aulas no período pandêmico.*

- *Para 75% dos professores, o acesso aos dispositivos tecnológicos necessários para a continuidade dos estudos nestes tempos de pandemia foi e ainda é um grande desafio para a população mais vulnerável economicamente.* A manifestação da professora está alinhada com o posicionamento do Instituto Airton Sena ao afirmar que: “O ensino remoto, mesmo nos locais em que tenha sido bem planejado e executado, tem menores chances de gerar engajamento dos estudantes e promover o desenvolvimento, especialmente em famílias com condições reduzidas de acesso à infraestrutura” [...]. Com base na investigação, foi possível detectar que o ensino na pandemia aliado ao ensino remoto contribuiu para elevar os índice de evasão escolar conforme pesquisa do UNICEF.

Possibilidades

Dentre as possibilidades, *50% dos professores consideram como alternativa a utilização de material específico para ensino remoto, elaborado pelo professor (a),* como possibilidades para realização do ensino em tempos de pandemia, nos cursos de licenciaturas da UFPI. Enquanto que para *25% consideram que devem ser os materiais compartilhados produzidos para o trabalho à distância e os demais 25% indicaram outros,* sem no entanto indicar quais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber, por meio desta pesquisa, que mesmo vivendo um momento eminentemente novo que nos deixou atordoados em relação ao ensino remoto, tendo em vista que éramos formados para o ensino presencial e de modo súbito teríamos de assumir o ensino remoto, apesar de todo revira e volta, o ensino que era somente presencial passou a ser à distância e com variadas possibilidades de termos um ensino eficaz, por meio da utilização de medidas como: um planejamento educacional que contemple o Projeto Pedagógico de Curso –PPC e as necessidades reais dos alunos, a correta utilização dos meios e tecnologias digitais, no processo de ensino e aprendizagem é utilizado recursos como: Plataforma Google Met., Google Classroom, Google forms, metodologias ativas atentos as necessidades dos alunos e suas reivindicação/limitações para que a escolhas de mídias e elaboração de atividades seja adequadas à modalidade de ensino além, da necessidade de que as tecnologias utilizadas, sejam inclusivos.

Destacamos também, a importância de uma comunicação aberta entre professor e aluno como meio propulsor de uma educação de qualidade. Tudo isso é novo para a universidade, para os alunos e para os professores, no entanto é um desafio que a academia precisa cumprir, mesmo que em parte, oferta de um ensino remoto de qualidade contando com tecnologias que favoreça ao processo de um ensino remoto de excelência e alcance professores e alunos.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL, Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL, 2020e, **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, que trata da reorganização do calendário escolar.

INSTITUTO AIRTO SENA, <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/guia-gestao-para-aprendizagem.html>? Acessado em 17. 06 . 2022.

MINAYO, M^a. C. de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? In: **Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz**. Rio de Janeiro: Fiocruz, jul/set 1993.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortes, 2013.

SOUZA, K. R; KERBAUY, M^a. T.C. Abordagem quali-quantitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. In: **Educação e filosofia**. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Filosofia (IFILO). Volume 31, Número 61 - jan./abr. – 2017

UFPI, 2020^a, **Resolução nº15/2020/CONSUN/UFPI**.

NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE: COLABORAR OU COOPERAR?

Sarah Celeste Rodrigues de Sousa Val – UFPI

celesteval22@gmail.com

Hilda Maria Martins Bandeira – UFPI

hildabandeira@ufpi.edu.br

RESUMÉ

Le présent texte apporte des discussions sur l'insertion de la recherche d'initiation scientifique dans le projet de recherche inscrit au PROPESQ. L'objectif principal de la recherche est de catégoriser les typologies deBs besoins de formation manifestés dans les situations didactiques des pratiques d'éducation et de santé, à travers des réunions collaboratives développées. Pour cela, la recherche fédère différents domaines de connaissances et travaille avec une équipe interdisciplinaire. Il est à noter que l'étude des besoins de formation est un sujet pertinent pour comprendre les lacunes et les difficultés de la formation des enseignants des premières années en contexte scolaire. Les résultats de l'enquête sur les besoins identifient les formations suivantes: formation des enseignants pour travailler sur le sujet; Ressources pédagogiques; soutien communautaire et dos épais; collaboration de l'équipe en général du processus éducatif. Ainsi, une recherche qui va au-delà de la résolution de leurs besoins apporte des possibilités d'études et de recherches pour aider à la construction de pratiques éducatives et qui se limitent à appréhender les besoins nutritionnels formatifs uniquement comme des lacunes ou des difficultés.

Mots-clés: Collaboration. Entraînement. Besoins de formation

INTRODUÇÃO

A análise das necessidades educativas, como área de pesquisa, surgiu no final dos anos 1960 e, desde então, vem sendo utilizada como instrumento fundamental para o planejamento e tomada de decisões na área educativa, a fim de identificar as tipologias de necessidades dos docentes em sua área de atuação (BANDEIRA, 2021). Nessa perspectiva, no estudo das necessidades, destacam-se os processos de formação

contínua no âmbito de desenvolvimento dos professores a fim de melhorar sua atividade profissional.

Assim, pensar o tema das necessidades em âmbito educacional implica ater-se ao anseio de se estabelecer ações mais conscientes para o professor atuante e os demais profissionais que integram a instituição escolar e participam do processo de educação e saúde (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Segundo Salci et al (2013): “educação em saúde é uma temática devido às diversas áreas e dimensões que a compreendem: política, filosófica, social, religiosa, cultural, além de envolver aspectos práticos e teóricos do indivíduo, grupo, comunidade e sociedade”. Assim, são duas esferas importantes, complementando-se e funcionando como mecanismos interdependentes (COSTA, 2012). Posto isso, a discussão sobre educação e saúde atualmente é considerada assunto necessário e indispensável por estar diretamente relacionada à qualidade de vida da população, com as diferentes culturas e comportamentos alimentares (BOOG, 1997). Pensando nisso, a pesquisa visa explicitar dois eixos temáticos: nutrição e educação, com base na compreensão do termo necessidade como categoria do método Materialismo Histórico Dialético (MDH).

As discussões propostas neste resumo fazem parte dos dados produzidos numa pesquisa colaborativa em nível de mestrado¹⁰ (2020-2022), no qual foi desenvolvido um curso de extensão por meio de encontros colaborativos, realizados com docentes dos anos iniciais e acadêmicos do curso de Pedagogia e Nutrição, a fim de atender ao objetivo principal: “colaborar sobre as estratégias de educação alimentar e nutricional nas necessidades formativas de professores dos anos iniciais de escolas públicas”, notadamente do município de Guadalupe – PI. Para fins de organização, o presente resumo estrutura-se em cinco sessões: introdução, objetivos, metodologia, resultados e discussão, assim como a conclusão.

¹ Pesquisa de mestrado: Educação Nutricional nas Necessidades Formativas de Professores do Ensino Fundamental: Realidade e Possibilidade. Mestra: Maíra Messias Do Nascimento. Dissertação defendida em abril de 2022.

OBJETIVO

A pesquisa tem como objetivo categorizar as tipologias de necessidades formativas manifestadas nas situações didáticas das práticas de educação e de saúde por meio de encontros colaborativos desenvolvidos com docentes dos anos iniciais e acadêmicos do curso de Pedagogia e Nutrição, vinculada a pesquisa de mestrado de Maíra Messias (2022).

METODOLOGIA

O trabalho está fundamentado na pesquisa qualitativa, com base nos princípios do Materialismo Histórico Dialético e da abordagem colaborativa. Na produção e análise dos dados foram considerados o estudo da literatura referente a base materialista da categoria necessidade; os encontros colaborativos, a elaboração do diário da pesquisadora. Diante disso, usamos os dados do curso de extensão de uma pesquisa de mestrado em Saúde e Comunidade, na linha de pesquisa “Saúde na Escola”, vinculado ao projeto de pesquisa “Educação nutricional nas necessidades formativas de professores dos anos iniciais: realidade e possibilidade”, sendo este desenvolvido no âmbito do seguinte projeto de pesquisa da orientadora, “Prática educativa e formação profissional: pesquisar-formar na interface educação e saúde” (Número do parecer: 4.476.711-aprovado no CEP/UFPI).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

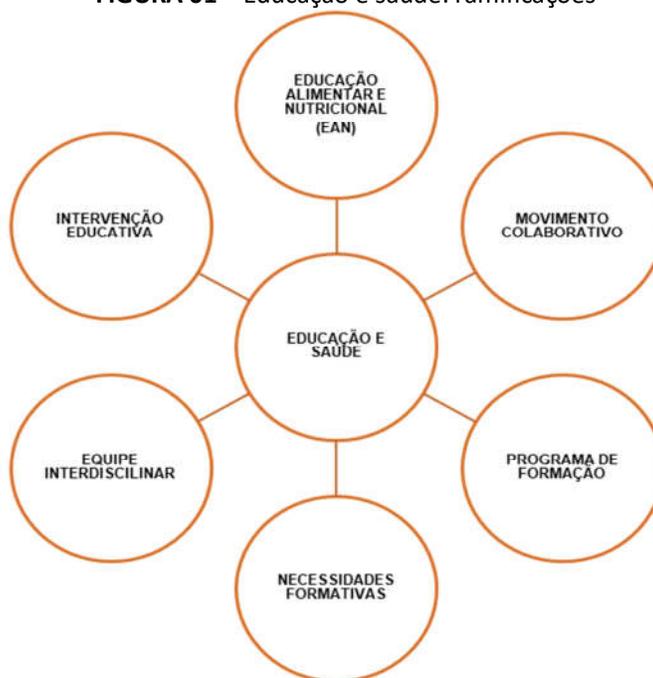
Durante o desenvolvimento da pesquisa, nos encontros de discussão com os professores da escola pública municipal de Guadalupe e com os discentes do curso de Nutrição e Pedagogia, pudemos observar que as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas ao trabalhar com nutrição nas escolas relataram certas dificuldades ao explanar o assunto, dentre elas a limitação de recursos didáticos, uma vez que a maioria dos professores se apoia somente nos livros didáticos, ainda que estes não contemplem as demandas de necessidades educacionais. Além disso, apesar de reconhecerem que é um tema de absoluta relevância, eles não se sentem preparados para abordá-lo em sala de aula, revelando uma precariedade didático-metodológica e indicando uma carência na formação destes professores. Diante disso, o trabalho docente por meio de encontros

colaborativos requer, além do conhecimento específico da disciplina de atuação, conhecimentos epistemológicos, didáticos e pedagógicos imprescindíveis à formação inicial de professores (FORNAZARI; OBARA, 2019).

Constatou-se também que há uma certa dificuldade metodológica por parte dos professores para trabalhar o tema sobre educação nutricional nas escolas, uma vez que existem uma quantidade extensiva de conteúdo para cumprir, aliado ao fato de que a formação dos professores nessa relação educação e saúde ainda é incipiente de discussão no contexto de formação inicial e continuada.

Na discussão sobre periodicidade do trabalho com esse tema, os professores dos anos iniciais relataram que geralmente é discutido no início da disciplina, no entanto possui uma ação intitulada de “semana da alimentação”, nessa semana é solicitado aos pais que os escolares mandem lanche considerado saudável. Nessa atividade, os professores, utilizam o pátio, mesa, e alimentos, onde discutem sua importância e posteriormente fazem a distribuição do lanche saudável. Essas e outras ações de inserção da educação alimentar e nutrição que estejam de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Alimentação e Nutrição favorecem os princípios de promoção da saúde, indicados pela Organização Mundial da Saúde.

De acordo com o art 4º da lei 11947/09, “o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo”. (LEI 11947/09, art. 4º). Sabendo disso, os professores manifestaram algumas oportunidades que poderiam trabalhar educação alimentar e nutricional, como: no período de festa junina, trazendo alimentos nordestino, como é o caso do milho; em história, levando a questão da alimentação ser um direito universal; na semana do dia do índio, quais são os alimentos que os indígenas habitualmente consomem na s e dentre outras atividades comemorativas.

FIGURA 01 – Educação e saúde: ramificações

Fonte: Elaborado pela aluna de iniciação científica, PIBIC–CNPq, 2022.

A Figura 1 constitui uma síntese do tema central desta pesquisa que é o processo de educação e saúde, nessa relação surge alguns subtemas ou ramificações, como por exemplo: educação alimentar e nutricional, equipe interdisciplinar, movimento colaborativo, intervenção educativa, necessidades formativas e programas de formação aos docentes. Portanto, a relevância do tema, Educação em Saúde, segundo Costa (2012), pode contribuir na formação de consciência crítica do educando, culminando na aquisição de práticas que visem à promoção de sua própria saúde e da comunidade na qual encontra-se inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa pode-se concluir que a educação em saúde é uma ferramenta de promoção da saúde, uma vez que a escola é uma instituição disseminadora de informações e fundamental na formação cidadã, no desenvolvimento humano e na formação de hábitos. Portanto, foram evidenciadas as necessidades formativas da equipe

promotora de ações de educação alimentar nutricional, sendo essas: dificuldade em trabalhar a temática por falta de uma formação profissional sobre a educação alimentar e nutricional; ausência de colaboração e cooperação da comunidade geral e dos pais na promoção da alimentação saudável; ausência de interdisciplinaridade, da relação com os demais profissionais que podem colaborar. Diante disso, medidas de formação contínua na área de educação alimentar e nutricional aos profissionais devem ser ofertada, a fim de atender essas manifestações de necessidades, além de reuniões e eventos oferecidos à comunidade em geral e aos pais para que trabalhem de forma colaborativa na formação de hábitos saudáveis aos escolares, possibilitando mais interação entre a equipe de saúde, educação e comunidade.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidade de quê?** Desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes. Curitiba: CRV, 2021.

BOOG, M. C. F. Educação nutricional: passado, presente e futuro. **Revista de Nutrição**, v. 10, n. 1, 1997, p. 5-19.

BRASIL. Lei 11947/09, Art 4º. de 16 de junho de 2009, 2009. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/711767/lei-11947-09#art-4> Acesso em 26 de junho, 2022.

COSTA, V. V. Educação e Saúde. **Unisa Digital**, p. 7-9, 2012.

FORNAZARI, V. B. R; OBARA, A. T; A formação inicial de professores de ciências para a promoção da alfabetização em nutrição no ensino fundamental II: possibilidades e limites. **Ensino, Saúde e Ambiente** – V12 (2), Ago. 2019. p. 156-185.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidade na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SALCI, M. A. EDUCAÇÃO EM SAÚDE E SUAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS: ALGUMAS REFLEXÕES. **Texto Contexto Enferm, Florianópolis**, 2013 Jan-Mar; p. 224-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/VsDJRgcjGyxnhKy8KvZb4vG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 26 de junho, 2022.

HÁBITOS ALIMENTARES: FAMÍLIAS DE COMUNIDADES CARENTES CADASTRADAS NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Maria das Dôres de Sousa – UFPI
mariadasdoressousa@hotmail.com

Rafael Ferreira Lima – UFPI
raffa12lima@hotmail.com

RÉSUMÉ

Cet article est le résultat d'un projet de recherche sur les habitudes alimentaires des habitants des communautés pauvres inscrits au programme Bolsa Família, dans le but d'enquêter sur les contributions de Bolsa Família sur les habitudes et pratiques alimentaires des familles de la communauté nécessiteuse de l'exposition. Parc de la ville de Picos-PI. Les résultats ont été obtenus au moyen d'une méthodologie de recherche qualitative, d'une enquête bibliographique, d'une recherche sur Internet, d'une analyse de documents, d'un questionnaire et d'un entretien. Les analyses indiquent que le programme Bolsa Família a influencé les pratiques alimentaires, la consommation d'aliments plus sains et une augmentation de la quantité de repas quotidiens. Il en ressort que l'alimentation ne se limite pas à l'acte de manger, elle englobe les comportements, la santé, les valeurs et les croyances. une dimension alimentaire plus large. comme la culture, le symbolisme et les relations sociales.

Mots-clés: Habitudes Alimentaires. Sac Familial. Communautés Nécessiteuses.

INTRODUÇÃO

O artigo é resultado do projeto de pesquisa hábitos alimentares de moradores de comunidades carentes cadastrados no programa bolsa família em Picos – PI, concluído na Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvidio Nunes de Barros. Trata-se de um tema pertinente porque amplia as possibilidades de inserção dos saberes das Ciências Sociais no campo da antropologia e nutrição para que a área de nutrição, alimentação e saúde não deixe de abstrair das contribuições das ciências sociais que são de extrema importância para um maior engajamento do nutricionista com questões econômicas, políticas e culturais do país.

As questões alimentares não se prendem exclusivamente ao sentido da alimentação, trazem marcas da cultura, da aprendizagem e da socialização, são permeadas por simbolismo, crenças e relações sociais.

Para (CANESQUI,1994), “hábitos e ideologias alimentares justificam as opções alimentares adotadas por um grupo social e se colocam como dimensões mediadoras, organizando as práticas e a organização do consumo doméstico, ou mesmo estratégias de sobrevivência”. Ou seja, as prerrogativas da alimentação ultrapassam a barreira do apenas comer como ato fisiológico, alimentar-se é social, cultural, religioso. Assim, a cultural tem um papel importante no que se refere às práticas alimentares a partir da condição socioeconômica, da memória familiar da preparação dos alimentos, da hora das refeições até o seu consumo final,

Neste sentido, Canesqui, (1988, p. 212) ressalta que “As práticas alimentares são apreendidas no convívio familiar, no qual o indivíduo tem o primeiro contato com o alimento, pois a família é considerada o centro “da organização do consumo alimentar”

Considerando que no Brasil as condições socioeconômicas, políticas e sociais acarretam profundas desigualdades, foi criado o Programa Bolsa Família Federal para assistir famílias em situação de pobreza ou de extrema miséria. Criado e implantado no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2003, Medida Provisória 132 e convertido, em 2004, na Lei Federal n.10.836 2004 o referido programa foi extinto em 29 de dezembro de 2021, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro.

Segundo Bartholo (2013), nos últimos anos esse programa foi o principal instrumento para diminuir a desigualdade social, tendo em vista uma lógica de intervenção articulada em diversos setores, entre eles a saúde e educação.

Em suma, o Nordeste brasileiro concentrou a maior inserção de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família por possuir elevados índices de vulnerabilidade social.

OBJETIVOS

Avaliar a contribuição do Programa Bolsa Família na melhora da qualidade alimentar e na mudança dos hábitos alimentares; Verificar se o Programa Bolsa Família contribui para combate à fome e para uma aquisição de uma maior variedade de alimentos; Examinar junto aos participantes da pesquisa possíveis mudanças nas práticas alimentares após recebimento do Programa Bolsa família; Refletir sobre a relação entre o

recurso do Programa Bolsa Família e a segurança alimentar e nutricional de famílias carentes do Parque de Exposição da cidade de Picos – PI.

METODOLOGIA

Os resultados aqui apresentados, foram obtidos através de uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, desenvolvida entre agosto de 2019 a setembro de 2021. De início, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática em estudo e busca na internet, prosseguindo com consulta e análise documental em arquivos da Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social da Prefeitura Municipal de Picos – PI.

A imersão no campo empírico da pesquisa constitui-se em aplicação de questionário com questões abertas e fechadas e entrevista semiestruturada.

Ao longo do texto as participantes da pesquisa são identificadas pelos seguintes códigos: ENTREVISTADA 1, 2, 3, 4 e 5. Assim, preservamos as suas identidades e ao mesmo tempo, facilita na identificação das mesmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados obtivemos informações que nos possibilitaram conhecer os hábitos alimentares e a influência do Programa Bolsa Família nas práticas alimentares das famílias da comunidade carente Parque de Exposição, situada na zona leste da cidade de Picos-PI.

Conforme os dados analisados, o Programa Bolsa Família trouxe mudanças dos hábitos alimentares que garantiram uma melhoria efetiva na quantidade e qualidade alimentar

Tabela 1: Quantidade de refeições diárias antes e depois do auxílio do Bolsa Família.

Quantidade de refeições ao dia	2 ref (%)	3 ref (%)	4 ref (%)	6 ref (%)
Antes do programa	38	25	31	6
Depois do programa	0	4	44	52

Fonte: Questionário aplicado pelo pesquisador em agosto de 2020.

Os dados apresentados demonstram que houve um aumento na quantidade de refeições antes de as famílias estudadas receberem o auxílio do Bolsa Família, apenas 6% das famílias faziam 6 refeições diárias. Depois do recebimento do referido auxílio, 52% passaram a fazer 6 refeições diárias. Configurando mudança nos hábitos e adequando-os as novas práticas alimentares. O aporte econômico recebido colabora para a obtenção de uma alimentação mais variada e com maior número de produtos, permitindo o acesso a alimentos que eram pouco ou não acessíveis devido à escassez de renda como carnes, frutas e verduras. Para Bourdieu (2009) “[...] as condições sociais e econômicas podem modificar determinados hábitos”.

Prosseguindo com as análises veremos a seguir as falas das entrevistadas sobre as crenças, culturas, relações sócias e aos tabus alimentares.

Pergunta 01: Fale um pouco sobre as crenças e tabus relacionadas com a sua alimentação.

A ENTREVISTADA 1 e a ENTREVISTADA 3, falaram das suas crenças religiosas em torno da alimentação:

Não comemos carne de porco por questões religiosas ENTREVISTADA 1 (Entrevista realizada em 10/07/2021)1);

Não como carne vermelha aos sábados, porque aprendi na igreja que não pode ENTREVISTADA 3, (Entrevista realizada em 10/07/2021).

Para cada crença há uma explicação lógica para o seu hábito de consumo alimentício e, também, acaba se tornando parte de uma cultura de adeptos de diferentes religiões, no catolicismo os fiéis não comem carne vermelha na sexta-feira da semana santa só é permitido o consumo de peixe.

Tratando da cultura herdada e transmitida de geração a geração, observamos a fala a seguir:

Aprendi com a minha mãe que não se come antes de dormir, por isso não como nada. ENTREVISTADA 2. (Entrevista realizada em 10/07/2021).

Para Bevilacqua (2012) “A cultura herdada e transmitida de geração a geração define o limite da própria capacidade de um povo e revela a sua identidade”. Permite uma integração entre os membros de uma determinada sociedade no sentido de pertencimento favorece a constituição de um elo positivo com o passado.

Pergunta 02: Quais as relações sociais que a alimentação apresenta? Tais relações são importantes para a prática da alimentação saudável.

Constatamos nas falas das entrevistadas abaixo relações sociais promovidas pela alimentação em datas comemorativas, aniversários e religiosas.

Elas são presentes em aniversários que reúne a família e amigos para confraternizar; ENTREVISTADA 4. (Entrevista realizada em 10/07/2021);

Relações de afeto e também de aprendizado quando acontece na igreja; ENTREVISTADA 5. (Entrevista realizada em 10/07/2021);

São importantes sim, porque a pessoa pode comer alimentos saudáveis e aprender sobre como comer direito. ENTREVISTADA 3. (Entrevista realizada em 10/07/2021).

Tratando da alimentação e relações sociais Luís da Câmara Cascudo, citado por Mintz (2000), defende que “comer é um ato orgânico que a inteligência tornou social”. Deste modo, é possível compreender a profundidade de comer, de abastecer o seu corpo e de participar de uma sociedade.

Conforme as falas analisadas o Programa Bolsa Família trouxe influências incisivas nas crenças e mudanças dos hábitos alimentares. Mostrou também, que há tabus e tradições que fazem com que determinado indivíduo não faça a ingestão e consumo adequados de alimentos por irem de encontro com o que pensam e creem serem o correto e adequado para sua alimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo evidenciamos que o Programa Bolsa Família trouxe mudanças nos hábitos e nas práticas alimentares das famílias pesquisadas. Foi demonstrado que a questão alimentar abrange comportamentos, saúde, valores e crenças. Assim, não podem ser abordadas por uma única perspectiva disciplinar, mas, como um conjunto de fatores que estabelecem uma dimensão mais ampla da comida como cultura, simbolismo e relações sociais, mas, sem acarretar perda das características culturais e sociais presentes nas práticas alimentares desenvolvidas, na convivência familiar.

Enfim, esta pesquisa aprofundou os estudos no campo da antropologia e nutrição fazendo com que a área da alimentação e saúde não deixasse de abstrair das contribuições das ciências.

REFERÊNCIAS

BARTHOLO, LETÍCIA. Dez anos de Bolsa Família. **Sociologia especial**: porque existe a desigualdade. Mythos Editora, São Paulo. n.1 ano 1. p. 4, 2013.

BEVILACQUA, Luís, **Travas culturais e desenvolvimento da sociedade do conhecimento no Brasil**, UNICAMP, 2012.

BOURDIEU, PIERRE. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, 2009.

CANESQUI, Ana Maria. Notas sobre a produção acadêmica de antropologia e saúde na década de 80. In: ALVES, P. C.; MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Saúde e Doença**: um olhar antropológico. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. 174 p

CANESQUI, Ana Maria. Antropologia da alimentação. Rev. **Saúde Pública** vol.22 no.3 São Paulo, 1988.

MINTZ, SIDNEY. Comida e antropologia: uma breve revisão. **Red. Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.16, n.47, out.2000.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO DA AVENIDA TOCANTINS VIA ESPAÇO COMERCIAL E ACESSIBILIDADE, UM DIREITO PARA TODOS

José Francisco Rocha Simão – SEMED

jfr1412@gmail.com

RÉSUMÉ

L'éducation est décrite comme un élément important pour permettre le dialogue entre les enseignants et les élèves sur la diversité inclusive et le droit d'accès à différents environnements. La recherche porte sur l'Avenida Tocantins, un espace commercial avec un flux constant de personnes et de véhicules en raison des nombreux commerces et autres services tels que la santé. Il s'agit d'une revue de littérature et d'études de cas. L'objectif proposé est de : décrire l'Avenida Tocantins comme une rue commerciale, en tenant compte de l'accessibilité des personnes ayant des besoins réduits à cet espace. La recherche montre que l'Avenida Tocantins a besoin d'une meilleure infrastructure pour répondre à la diversité et aux besoins des gens.

Mots-clés: Éducation. Diversité . Droit

INTRODUÇÃO

A educação compõe a formação humana, ela faz parte da fase escolar e caminha com as pessoas para outros ambientes não escolares, integram o saber escolar ações que não se restringem somente ao espaço escolar, essas ações devem ser praticadas fora dos muros da escola, isso requer o censo perceptivo da observação para verificar que certos casos não condizem com a realidade falada, ou seja, na prática, vive-se outras contradições. A pesquisa descreve um espaço comercial na região Sul de Palmas, localizado no setor de Taquaralto. Espaço esse que apresenta um expressivo quantitativo de vários segmentos comerciais, muitos destes concentram-se na Avenida Tocantins, considerada uma importante área com um grande número de comércios e prestação de inúmeros serviços e ramificações empresariais. O objetivo proposto consta em descrever a Avenida Tocantins como uma via comercial, considerando a acessibilidade de pessoas com necessidades reduzidas para com esse espaço. Taquaralto é um bairro na região sul de Palmas, possui uma das avenidas mais movimentadas da cidade, isso se deve ao fato de o espaço agregar um grande fluxo de veículos e de pessoas circulando pela Avenida

Tocantins, considerando que, esse local possui um aglomerado de vários segmentos comerciais e serviços diversos que se concentram nessa via. Além disso, é perceptível um quantitativo grande de empregos para muitas pessoas. Isso tudo faz com que a via seja considerada um atrativo para os que procuram prestação de serviços e relações comerciais.

OBJETIVOS

Descrever a Avenida Tocantins como uma via comercial, considerando a acessibilidade de pessoas com necessidades reduzidas para com esse espaço.

METODOLOGIA

Compõe-se de: estudos bibliográficos, documental e estudo de caso. Conforme Severino (2007, p. 121), o estudo de caso é “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral”. Salienta-se descrever, a observação do local, registro de imagens e a descrição do espaço pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Avenida Tocantins possui: clínicas odontológicas, bancos, escritórios de contabilidade, de direito, lojas de roupas, sapatos, móveis, bares, restaurante, padarias, supermercados, dentre outras ramificações com prestações de serviços. Nesse contexto, inclui-se as calçadas que fazem parte do cenário de uma via comercial. Em pesquisa de campo com observações e registros de fotografia, percebe-se que as calçadas da Avenida Tocantins são largas em muitos locais, assim como existe ocupação delas em vários pontos, ou seja, elas tornam-se uma extensão por parte de algumas lojas, além disso, existem os trabalhadores autônomos que, com suas barracas, fazem uso também das calçadas. Ainda é perceptível que as calçadas não possuem piso tátil em boa parte da sua extensão com indicações de direções para pessoas com problemas de visão ou de mobilidade física reduzida, além disso o acesso à faixa de pedestre entre calçadas e rua, em muitos locais, não contempla o ideal que conduz o acesso ou caminho seguro. Tudo

isso, possivelmente pode implicar na mobilidade das pessoas com necessidades especiais, a exemplo dos cadeirantes, pessoas com baixa visão, idosos, dentre outros. Segundo Martins e Maia (2015, p. 173), “a cidade é produto de um processo: produto do trabalho humano, ela contém não apenas a materialidade, mas funções, símbolos, movimentos, imagens, formas, conteúdos, espaços e tempo”. Esse conjunto de fatores atrelado à prestação de serviços deve subsidiar os sujeitos nas suas necessidades básicas, o que inclui atender as pessoas com necessidades especiais, sejam elas: cadeirantes, idosos, pessoas com baixa visão e outras com necessidades específicas. Avenida Tocantins, no centro de Taquaralto, na cidade de Palmas, proporciona ao município impostos, emprego e desenvolvimento econômico, o que requer atenção. No campo da educação, é relevante chamar a atenção para esse contexto que inclui o direito e respeito às diferenças sociais físicas de mobilidade reduzida para muitos sujeitos que compõem a dinamicidade de um espaço e de uma sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra algumas situações como fluxo de carros que demanda mais sinalização de trânsito. Calçadas que precisam dar condições de acessibilidade as pessoas com necessidades de locomoção reduzidas. Mais organização dos espaços sobre as calçadas ocupados por lojistas com seus produtos fora do espaço interno das lojas, tendo em vista que, a via Tocantins possui um fluxo de pessoas considerável em razão dos atrativos comerciais e outros serviços.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Paula Dieb.; MAIA, Doralice Sátyro. A produção do espaço e da paisagem da Avenida Epitácio Pessoa, João Pessoa - PB. Urbana: **Revista eletrônica do centro interdisciplinar de estudos sobre a cidade-CIEC**, v. 7, n. 1, jan -ago, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8642553>. Acesso em: 02 maio 2022.

OS SABERES DOS ANCIÃOS INDÍGENAS SOBRE A LÍNGUA AKWĒ-XERENTE E A LÍNGUA PORTUGUESA

Armando Sõpre Xerente – UFT
soprexerente10@gmail.com

Marlon Santos de Oliveira Brito – UFT
marlon.brito@uft.edu.br

Eduardo Aoki Ribeiro Sera – UFT
eduardosera@live.com

RÉSUMÉ

Le travail est une collaboration pour des études linguistiques et lexicographiques de la langue parlée par le peuple indigène AkwĒ-Xerente, de la famille Central Jê du tronc Macro-Jê. Son objectif est de répondre à la manière dont les connaissances des anciens autochtones sur la langue AkwĒ-Xerente collaborent à l'échange intergénérationnel et interculturel avec d'autres langues. Ainsi, la méthodologie suit le courant de pensée phénoménologique en systématisant une recherche exploratoire qui prend la forme d'une étude de cas et implique les anciens du peuple AkwĒ-Xerente, les « dasiwawê », appelés « bibliothèques vivantes », pour être porteurs de la connaissance de la communauté. Parmi les résultats figurent quelques caractéristiques des pratiques éducatives qui impliquent l'éducation intergénérationnelle et la gérontologie, avec un vocabulaire et des « notes pour la grammaire AkwĒ » ; l'explication de quelques items lexicaux traduits par un groupe de chercheurs autochtones et allochtones ; et une liste unidirectionnelle de vocabulaire portugais-akwĒ impliquant un travail sur la phonémique. Ils sont conscients que pour les études de lexicque, des travaux référencés doivent être poursuivis, en plus des notes de langue qui serviront, principalement, à l'application pratique des dictionnaires pédagogiques dans les écoles autochtones AkwĒ-Xerente.

Mots-clés : Éducation autochtone. Éducation intergénérationnelle. AkwĒ-Xerente.

INTRODUÇÃO

O trabalho envolve um estudo linguístico-lexicográfico da língua falada pelo povo indígena AkwĒ-Xerente, da família Jê Central do tronco Macro-Jê (RODRIGUES, 1986). Mais especificamente, uma investigação sobre o processo de elaboração de dicionários pedagógicos bilíngues Xerente-Português-Xerente nos moldes da Educação intergeracional (OSÓRIO e SILVA NETO, 2009). Tendo em vista que tais documentos são ferramentas importantes para o fortalecimento de práticas educativas que envolvem a

Educação Popular, os Movimentos sociais indígenas e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) das populações indígenas.

A questão norteadora é como ajudar a preservar a língua com a reunião do léxico Akwẽ em dicionários pedagógicos bilíngues Xerente-Português-Xerente, que sejam, também, pautados na sabedoria dos anciãos Xerentes, na gerontologia (BOTH, 2001) e na Educação intergeracional. Da qual depreende-se como objetivo geral a investigação dos caminhos percorridos para a publicação de dicionários pedagógicos bilíngues Xerente-Português-Xerente, pautados na sabedoria dos anciãos indígenas (MATTOS, 1973).

Trata-se de um caminho percorrido há tempos pelos pesquisadores, junto à Universidade da Maturidade, da Universidade Federal do Tocantins (UMA/UFT, um programa de extensão com mais de quinze anos, que recebeu em 2013 o reconhecimento de Tecnologia Social. Além de publicações realizadas junto ao Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, estudei a gramática, junto com Cotrim e Xerente (2017) e outros pesquisadores do Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas, e divulgamos materiais pedagógicos que ajudam no ensino da língua nas escolas de nossas aldeias.

OBJETIVOS

Como os saberes dos anciãos indígenas sobre a língua Akwẽ-Xerente colaboram na troca intergeracional e intercultural com outras línguas.

METODOLOGIA

Seguimos a corrente de pensamento da fenomenologia (HUSSERL, 2010) e sistematizamos a metodologia como do tipo exploratória que adquire a forma de Estudo de Caso porque estuda especificamente o povo Xerente de forma empática sobre a “experiência da experiência alheia” (FILHO, 2014, p. 16). Portanto, é uma abordagem qualitativa (BARDIN, 2011) e em três grupos de atividades que acontecem de forma intrínseca e atemporal (MARCONI e LAKATOS, 2003), permeada da intuição, aliada diante do que “vivenciamos” (HUSSERL, 2010).

Seguimos a visão de Laurence Bardin (2011), com a “Análise de Conteúdo” (p. 15), em quatro etapas: 01) realizar viagens às aldeias Xerente mais distantes para coleta dos dados lexicais (WEISS, 1998); 02) elaboração de questionários específicos; 03) aplicação

de questionários e gravações de áudios e vídeos nos trabalhos de campo, seleção de documentos, registros fotográficos, entrevistas semi-estruturadas e o meu diário de pesquisador; 04) análise dos dados coletados, alternados com as viagens ao campo: e o processo de codificação dos dados da língua Akwẽ durante a análise linguística do universo lexical (SOUZA, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os saberes dos anciãos indígenas sobre as línguas

Os anciãos do povo Akwẽ-Xerente, chamados de “dasiwawê”, segundo Sócrates (1892), são chamados de “bibliotecas vivas” por serem portadores dos conhecimentos da comunidade. Uma característica das práticas educativas que envolvem educação intergeracional e a gerontologia. De modo que, por conhecer o trabalho de Rodrigues (1986), já sabemos que os Akwẽ-Xerente são um povo falante de uma das línguas Jê; que por sua vez possui grande proximidade linguística com as línguas faladas pelo Xavante e pelos Xacriabá (p. 86).

Entre os resultados alcançados, até o momento, destacamos a existência de outros projetos que fortalecem os princípios deste caminhar. Como, por exemplo: a) a lista de Sócrates (1892) que apresenta um vocabulário e algumas “notas para a gramática Akwẽ”; b) a explicação de alguns itens lexicais ao longo do trabalho de Nimuendaju (2010), o qual foi traduzido do inglês por um grupo de pesquisadores indígenas e não indígenas; c) a lista vocabular unidirecional do Português-Akwẽ que envolve o trabalho sobre a fonêmica Mattos (1973); e d) o mais conhecido pelos Akwẽ-Xerente, um vocabulário denominado “escolar” proposto por Krieger e Krieger (1994).

Foi o sucesso destes produtos, principalmente junto aos movimentos sociais indígenas, que motivam o estudo do “vocabulário”, a compreensão do “léxico” e a observação de como as “palavras” da língua se organizam e quais são as suas ordens específicas. Ao passo que ajudam e motivam os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas indígenas, quando se deparam com materiais lexicográficos e pedagógicos sobre a língua Akwẽ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência de que para estudos do léxico deveremos continuar com um trabalho referenciado, além dos apontamentos da língua que serão utilizadas em estudos do léxico, mas, principalmente, para aplicação prática de dicionários pedagógicos em Escolas Indígenas Akwẽ-Xerente. Sobre isso, temos consciência de que precisaremos buscar mais dados e reunir outros autores para uma documentação e descrição, que possa ajudar crianças, adolescentes, jovens, adultos e anciãos Akwẽ-Xerentes.

Um dos projetos que desejamos acompanhar é o programa UMA/UFT - Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins (OSÓRIO e SILVA NETO, 2009), do qual somos colaboradores e onde ampliamos nossa experiência com a gerontologia e a educação intergeracional, na teoria e na prática.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOTH, A. **Educação Gerontológica: posições e proposições**. Erechim: Ed. São Cristóvão, 2001.
- COTRIM, R. G. P. M. ; XERENTE, A. S. **Morfemas derivacionais Xerente (Jê)**. Revista Brasileira de Linguística Antropológica , V. 9, P. 107-137, 2017.
- FILHO, S. (Org.). **Empatia**. Edmund Husserl e Edith Stein. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas – Conferências de Paris**. Tradução de Pedro M.S. Alves. Lisboa: Phainomenon e Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2010.
- KRIEGER, W. B.; KRIEGER, G. C. **Dicionário Escolar: Xerente-Português; Português-Xerente**. Rio de Janeiro: Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, 1994.
- MARCONI, M. A. de.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas: 2003.
- MATTOS, R. **Fonêmica Xerente**. Summer Institute of Linguistics, Brasília, DF: 1973.
- NIMUENDAJU, C. **The Sherente**. Lowie, Robert. H. (trad.). Los Angeles: Kessinger Publishing: 2010.

OSÓRIO, N.B; SILVA NETO, L.S. **Interdisciplinaridade na terceira idade: o caso dos avós.** São Paulo: Xamã, 2009.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SÓCRATES, E. A. **Vocabulários indígenas.** Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Vol. 55 [Vol. 86], p. 887-96. Rio de Janeiro, 1892.

SOUZA, S. L. **Descrição fonético-fonológica da língua akwen-xerente.** Dissertação Mestrado em Linguística: Instituto de Letras, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2008.

WEISS, H. E. **Para um Dicionário da Língua Kayabí, tese de Doutorado.** Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERGERACIONAIS QUE ACONTECEM EM ALDEIAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA LEGAL

Marlon Santos de Oliveira Brito – UFT

marlon.brito@uft.edu.br

Armando Sõpre Xerente – UFT

soprexerente10@gmail.com

Fernando Afonso Nunes Filhos – UFT

fanfilho@hotmail.com

RÉSUMÉ

Le travail est justifié par l'enquête sur les pratiques éducatives qui ont lieu dans les villages indigènes de l'Amazonie légale, une contribution aux études qui impliquent l'éducation intergénérationnelle avec des enfants, des adolescents, des jeunes, des adultes et des aînés, dans le contexte en question, qui parlent l'Akwẽ -Langue xerente. L'objectif est de diffuser des pratiques éducatives dans la municipalité de Tocantínia, État de Tocantins, qui impliquent l'importance des personnes âgées, en partageant des informations qui aident à la construction phonétique-phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique, entre autres liens avec le Langue portugaise. Dans la méthodologie, la recherche bibliographique associée et l'étude de cas avec des groupes d'enfants, d'adolescents, de jeunes, d'adultes et de personnes âgées. Parmi les résultats figurent des recommandations sur l'implication des aînés de la communauté, avec la gérontologie et l'éducation intergénérationnelle, pour aider à la préservation des langues populaires, menacées de perdre leur diversité linguistique et culturelle. Enfin, elle est limitée à cette communauté, mais elle est une référence pour les chercheurs, avec des théories de la gérontologie et de l'éducation intergénérationnelle qui cherchent à comprendre le profil et les caractéristiques de l'éducation scolaire indigène tocantins.

Mots-clés : Pratiques éducatives. Éducation intergénérationnelle. Langue Akwẽ-Xerente.

INTRODUÇÃO

O trabalho pesquisa sobre práticas educativas que acontecem nas aldeias indígenas do município de Tocantínia, estado do Tocantins, membro da Amazônia Legal; e alcança crianças, adolescentes, jovens, adultos e anciãos que falam a língua Akwẽ-Xerente (MATTOS, 1973). De modo que, na parte da pesquisa de campo, principalmente

com os mais velhos, compartilhamos as primeiras informações que auxiliam na construção fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas entre outras ligações com a língua Portuguesa.

Vale destacar que existem outros objetivos que visam enriquecer o trabalho, em situações que valorizem a importância dos fenômenos e daquilo que aparece à consciência das pessoas que estarão envolvidos neste caminhar (SOMMERHALDER e NOGUEIRA, 2000); e que dialogam com a Educação popular, e os movimentos sociais indígenas. Dentre eles, destacamos um olhar sobre a Educação Escolar Indígena e o processo de organização de materiais pedagógicos para as escolas Akwẽ-Xerente.

Trata-se de um grupo de atividades que acontecem com membros da Universidade da Maturidade, da Universidade Federal do Tocantins (UMA/UFT), que em sua atuação promove o “tratamento dos resultados obtidos e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 133), pois completaremos a interpretação dos resultados obtidos e desejamos colaborar com os estudos que envolvem as relações educativas em processos de confecção de dicionário Akwẽ-Xerente e outras relações que as práticas intergeracionais promovem no âmbito da Amazônia Legal brasileira.

OBJETIVOS

Apontar práticas educativas intergeracionais que acontecem nas aldeias indígenas do município de Tocantínia, estado do Tocantins, membro da Amazônia Legal brasileira.

METODOLOGIA

Os métodos pode ser descritos em quatro etapas (MARCONI e LAKATOS, 2003): 01) pesquisar o material bibliográfico relacionado com o modelo teórico proposto (XERENTE, 2019); 02) estudo sobre Lexicografia e Lexicologia, tipologia de dicionários e a compilação de dicionários (ULLMANN, 1964); 03) busca de material já publicado sobre a língua Akwẽ-Xerente (VIANA, 1927); 04) ouvir grupos de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos (OSÓRIO, SILVA NETO e MONTEIRO, 2013) em discussões sobre a confecção e uso de dicionários nas escolas indígenas Akwẽ-Xerente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Práticas educativas intergeracionais na amazônia legal

Nossa pesquisa encontrou as recomendações sobre o envolver os velhos da comunidade, com a gerontologia e a educação intergeracional, como forma de ajudar na preservação de línguas populares, ameaçadas de perderem a sua diversidade linguística e cultural, caso não sejam (d)escritas (RODRIGUES, 1986). E a língua Xerente, pauta de investigações em diversas universidades, possui muitos trabalhos publicados sobre a nomeação masculina e feminina, nomes próprios utilizados, palavras dos rituais de nomeação, cânticos e outras notações.

Sobre isso, também apontamos o trabalho sobre o vocabulário realizado a partir da descrição feita anteriormente por Mattos (1973), material que serviu de base para a tradução, em língua Akwẽ, do Novo Testamento e para a confecção de cartilhas utilizadas em algumas escolas na comunidade Akwẽ-Xerente. Assim como, mais recentemente, encontramos alguns estudos sobre a descrição fonético-fonológica (BRAGGIO, 2005; SOUZA, 2008) e sobre a morfologia (SOUSA FILHO, 2007; MESQUITA, 2010) da língua Akwẽ, os quais certamente contribuirão para a realização de outras etapas deste projeto.

Dessa forma, acreditamos (HUSSERL, 2010) que compartilhar o trabalho auxilia no fortalecimento das iniciativas dos pesquisadores do Norte do Brasil, e contribuirá para a divulgação dos diversos tipos de conhecimentos expressos através do Akwẽ, bem como complementar os estudos realizados sobre a gerontologia e a educação intergeracional (OSÓRIO, 2011) até o presente, dentre os quais, ressalta-se, não encontramos, ainda, nenhum estudo lexicográfico e/ou lexicológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Registramos que depois do trabalho de campo com a língua Xerente, desejamos coletar mais dados linguísticos específicos das comunidades indígenas, junto ao município de Tocantínia - TO. Para isso, acompanhar a rotina de, pelo menos, três escolas indígenas e aproveitar essa condição para participar de projetos de pesquisa e extensão que acontecem nesses espaços e que são voltados para a questão (FAULSTICH, 2011).

Este resumo é um pouco do que encontramos e do que desejamos ainda trilhar. Material que já consideramos como conquistas de uma prática do trabalho de campo em comunidades indígenas, em recomendações que devemos seguir enquanto pesquisadores, com teorias da gerontologia e da educação intergeracional para a compreensão do perfil e as características das crianças, adolescentes, jovens, adultos e anciãos que ainda alcançaremos (ZGUSTA, 1971).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAGGIO, S. L. B. **Revisitando a fonética/fonologia da língua Xerente Akwẽ: uma visão comparativa dos dados de Martius (1866), a Maybury-Lewis (1965) com os de Braggio (2004)**. Signótica. Goiânia, v. 17, n. 2, 2005b. p. 251-2742, 2005.

FAULSTICH, E. **Glossário de termos empregados nos estudos da Terminologia, da Lexicologia**. Brasília: Centro Lexterm/UnB, 2011.

HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas – Conferências de Paris**. Tradução de Pedro M.S. Alves. Lisboa: Phainomenon e Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2010.

MARCONI, M. A. de.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas: 2003.

MATTOS, R. **Fonêmica Xerente**. Summer Institute of Linguistics, Brasília, DF: 1973.

MESQUITA, R. **Empréstimos linguísticos do português em Xerente Akwẽ**. Dissertação Mestrado em Linguística: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2010.

OSÓRIO, N. B. **Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins: Uma proposta educacional para o envelhecimento digno e ativo no Tocantins**. Palmas: UFT, 2011.

OSÓRIO, N. B.; SILVA NETO L. S.; MONTEIRO, S. D. **Universidade da Maturidade: Ressignificando Vidas**. Universidade Federal Do Maranhão, São Luís, Maranhão, 2013.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SOMMERHALDER, C.; NOGUEIRA, E. J. **As relações entre gerações**. In: FREIRE, S. A.; NERI, A. L. (Org.). **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papirus, 2000.

SOUSA FILHO, S. **Aspectos morfossintáticos da língua Akwẽ-Xerente (Jê)**. Tese Doutorado em Linguística: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2007.

SOUZA, S. L. **Descrição fonético-fonológica da língua akwen-xerente**. Dissertação Mestrado em Linguística: Instituto de Letras, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2008.

ULLMANN, S. **Semântica: Uma introdução à ciência do significado**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VIANA, U. **Akuen ou Xerente**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Tomo 100, Vol. 154, p. 6-48, Rio de Janeiro, 1927.

XERENTE, A. S. **Particularidades dos sons, nomes, verbos, advérbios e posições em Akwẽ (Xerente), família Jê central, tronco Macro-Jê**. Dissertação Mestrado em Linguística: Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ZGUSTA, L. **Manual of Lexicography**. Mouton, Paris, 1971.

AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS ENTRE CRIANÇAS E VELHOS DURANTE A CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS

Nubia Pereira Brito Oliveira – UFT
professoranubiabrito@gmail.com

Neila Barbosa Osório - UFT
neilaosorio@uft.edu.br

Marlon Santos de Oliveira Brito – UFT
marlon.brito@uft.edu.br

RÉSUMÉ

La justification implique la nécessité de comprendre comment la construction de jouets est un outil important pour les interactions, les jeux et l'apprentissage entre les enfants et les personnes âgées. L'objectif est de comprendre, à l'aide de références théoriques, comment s'effectue l'échange d'expériences dans les intentions éducatives. Parmi les résultats, quelques contributions aux chercheurs qui veulent mieux comprendre le développement des apprentissages humains, qui se déroulent dans des activités impliquant les petits-enfants et leurs grands-parents. Ils sont écrits dans l'approche de la phénoménologie, avec une étude de cas, dans des documents et des récits qui se produisent de manière intrinsèque. Parmi les résultats figurent des notes sur la pratique éducative avec intentionnalité et qui prêtent attention à l'essentiel, critique et réflexif, dans la relation qui se produit entre les enfants, les adolescents, les adultes et les personnes âgées ; en plus des pratiques pédagogiques qui favorisent les rencontres entre sujets de générations différentes. L'ouvrage cherchera encore d'autres analyses et références, mais il révèle déjà, dans la réalité des institutions d'éducation formelle, l'importance des partenariats avec les universités, comme espaces de coexistence intergénérationnelle, qui privilégient les réflexions sur la recherche d'un apprentissage plaisir qui transforme et libère.

Mots-clés : L'éducation des enfants. Éducation intergénérationnelle. Interactions et jeux.

INTRODUÇÃO

A construção de brinquedos é uma importante ferramenta de interações, brincadeiras e de aprendizado entre as crianças e os idosos (OSÓRIO, 2018), e é nesta premissa que o trabalho investiga projetos realizados no período de 2021 e 2022, que, por sua vez, envolve, neste recorte de tempo, aqueles que existiram durante a pandemia

da Covid-19, em aulas remotas, com crianças de três anos de idade e seus avós (OLIVEIRA, 1998).

Busca-se compreender, com o apoio de referenciais teóricos, como acontecem as trocas de experiências em intencionalidades educativas (FREIRE, 2008), propostas em referenciais curriculares e defendida por autores da Educação Infantil, quando se analisa, em campo, o trabalho de educadores do Centro Municipal de Educação Infantil João e Maria (CMEI João e Maria), junto com a Universidade da Maturidade, da Universidade Federal do Tocantins (UMA/UFT), na cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins.

São análises de atividades de “construção de brinquedos com o vovôs” (RELATÓRIOS, 2022), que envolvem a Educação Infantil em sua relação com a Educação Intergeracional, quando se unem para que crianças e idosos aprendam juntos, por meio do brincar, e ampliem seus saberes sobre a cultura, em suas “diversas modalidades: as artes, a ciência e a tecnologia” (BNCC, 2018, p. 38).

Estão entre os resultados, algumas contribuições para pesquisadores que desejam compreender melhor o desenvolvimento da aprendizagem humana (VIGOTSKY, 2000), que acontecem nas atividades que envolvem os netos e seus avós. Ora pela construção, juntos, de brinquedos artesanais, ora, pelas trocas educativas que acontecem nas possibilidades de brinquedos de tecido, papel, sucata, com frutas e verduras, sementes e folhas, barro/argila, com massas, com miçangas entre outros que a família escolheu (RELATÓRIOS, 2022).

OBJETIVOS

Compartilhar como as práticas educativas de construção de brinquedos favorecem a aprendizagem entre crianças e idosos.

METODOLOGIA

Escrevemos sobre o que vivenciamos e interpretamos, na corrente de pensamento da fenomenologia (HUSSERL, 2006), pois somos investigadores e pesquisadores participantes do CMEI João e Maria e da UMA/UFT, com dados que adquirem a forma de estudo de caso, em documentos e narrativas que acontecem de forma intrínseca (LAKATOS e MARCONI, 1996).

São atividades de pesquisa de campo, com a utilização de análises de conteúdos (BARDIN, 2011), realizadas em documentos compartilhados por gestores, professores e outros colaboradores que participam da pesquisa. Analisa-se a interação com as professoras via whatsapp, pequenos vídeos, e outras etapas do processo de exploração e construção com o vovô e/ou a vovó do brinquedo escolhido, bem como fotos de momentos dessa relação (HUSSERL, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trocas de experiências na construção de brinquedos

Entre os resultados estão apontamentos do trabalho de Paulo Freire (2008) sobre a práxis educativa com intencionalidade e que atente ao essencial, crítico e reflexivo, na relação que acontece entre crianças, adolescentes, adultos e idosos (OSÓRIO, 2018). As práticas educativas que promovem encontros entre os sujeitos de diversas gerações, são exemplos concretos de diálogos entre currículo, educadores e os alunos da educação formal e informal alcançados pelas escolas (GADOTTI, 2007).

Os documentos apresentam, com evidências, a propositura de trabalho de educadores, nas atividades de construção de brinquedos, como proposta de trabalho para o ensino remoto, na etapa da Educação Infantil (RELATÓRIOS, 2022). Verificamos neles que existem experiências com papel reflexivo e transformador, entre idosos e crianças, dentro de suas realidades culturais (VILLAS-BOAS, 2016). E observamos uma visão de desenvolvimento infantil que propicia as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros, ensaiam a experiência profunda de assumir-se (FREIRE, 2008).

Analisamos que a proposta de atividades do CMEI João e Maria, primam pelas singularidades de netos e seus avós (VIGOTSKY, 2000), ao possibilitarem interações entre diferentes gerações da UMA/UFT, fortalecem o processo de aprendizagem que se dá “ao longo da vida”, pois “cada um tem um tempo e um ritmo próprio e isso vale tanto para criança quanto para adulto” (GADOTTI e CARNOY, 2018, p. 141).

Também encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e sua concepção de criança como ser histórico e de direito, pois desenvolvem um

trabalho que contempla o desenvolvimento integral das crianças de forma contextualizada pois, envolvem interações, relações e práticas cotidianas que, por sua vez, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende e produz cultura” (DCNEI, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que o CMEI João e Maria, em sua parceria com a UMA/UFT, planeja e executam uma proposta pedagógica com o objetivo de construir conhecimentos que envolvam a aprendizagem ao longo da vida entre crianças e idosos, a partir das vivências sociais e culturais, que vão desde a educação formal, proposta no currículo da Educação Infantil (BNCC, 2018), até a educação informal, nos modelos adotados pela Educação Intergeracional (VILLAS-BOAS, 2016).

O trabalho ainda precisa buscar outras análises e referências, pois envolve, com mais efetividade, a pedagogia freireana em sua perspectiva de construção de vínculos nas relações, de forma humilde. Portanto, continuaremos com Paulo Freire (2008) e outras obras que referenciam o autor, pois, concordamos que a ao reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo (FREIRE, 2008).

E já queremos aqui, divulgar que os trabalhos com foco na realidade de instituições de educação formal, que mantêm parcerias com as universidades, são excelentes espaços de convivências intergeracionais, que privilegiam reflexões, sobre a busca do aprender prazeroso que transforma e liberta.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. BNCC, **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil**. MEC/SEB: 2018.

BRASIL. DCNEI, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. MEC: 2009.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'água, 2008.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo, Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M; CARNOY, M. **Reinventando Freire. A práxis do Instituto Paulo Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica.** São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, P. S. **Cultura e co-educação de gerações.** Psicologia USP, v. 9, p. 261-295, 1998. Disponível: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/qc9YsDWYDfBkgK6BRyNjT3Q/?lang=pt> Acesso em 30 de jan. 2022.

OSÓRIO, N. B. et. al. **A Era dos Avós Contemporâneos na Educação dos Netos e Relações Familiares: Um Estudo de Caso na Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins.** Revista Signos, Lajeado, ano 39, n. 1, 2018. ISSN 1983-0378 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v39i1a2018.1837> Acesso em: 10 de abr. de 2022.

RELATÓRIOS. **Documentos dos professores do Centro Municipal de Educação Infantil João e Maria. Palmas - Tocantins.** Secretaria Municipal de Educação: 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILLAS-BOAS, S. et al. **A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida-Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos.** Investigar em Educação, v. 2, n. 5, 2016. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/114> Acesso em 30 de mar. 2022.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: RELAÇÕES ENTRE CONTAR E ENCANTAR

Alice Alves Machado – UFPI
alvesalvesmachado@gmail.com

Geisa Cavalcante Castelo Branco – UFPI
geisaccastelo0507@gmail.com

Talita de Sousa Rodrigues – UFPI
talitarodrigues@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Le dialogue sur la diversité dans les contes est un thème pertinent, étant donné l'importance de l'apprentissage par l'interaction et le jeu (BRASIL, 2009), car il contribue au développement de différentes compétences chez les enfants. L'étude vise à discuter de l'importance de la pratique de la narration comme stratégie méthodologique dans la salle de classe de l'éducation de la petite enfance, dans laquelle, à partir de la narration, les enfants développent une conscience ethnique et le respect des autres et de la diversité, en promouvant des activités de narration qui incluent la diversité ethnique et raciale d'une manière ludique et agréable pour les enfants. Ce travail a été développé dans une nature qualitative et bibliographique, dans laquelle Minayo (2009) explique que la recherche qualitative cherche à comprendre la complexité des phénomènes, des faits et des processus particuliers et spécifiques. Sachant que le Brésil est un pays composé de différents peuples, races et ethnies, il est nécessaire de diversifier les histoires racontées afin qu'elles soient plus proches de la réalité des enfants, car cette proximité avec la réalité contribue à la compréhension par l'enfant de la diversité qui existe dans notre société.

Mots-clés : Diversité 1. Raconter des histoires 2. Éducation de la petite enfance 3.

INTRODUÇÃO

Dialogar sobre a diversidade na Contação de Histórias se constitui em uma temática relevante, tendo em vista a importância da aprendizagem por meio das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2009), na medida em que contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades nas crianças. Ao discutir sobre a diversidade étnico-racial se faz necessário uma articulação entre os conhecimentos das ciências e da cultura, o que por vez irá viabilizar condições para uma aprendizagem significativa.

Segundo Scolpe e Gomez (2006) o contexto da escola se constitui de diferentes realidades sociais. Ainda conforme os autores, “essa diversidade social frequentemente é alvo de comparações, desigualdades e preconceitos, e a escola, sendo parte da sociedade, sofre reflexos dessas desigualdades” (SCOLPE E GOMES, 2006, p. 2). Assim sendo, na Educação Infantil, essa articulação acontece de forma lúdica, como estratégia metodológica que possibilita com que, a partir do imaginário infantil e das brincadeiras, as crianças conheçam e valorizem as diversidades culturais. Desse modo, em meio a tantas possibilidades de se contar histórias, a Lei 10.639/03 apresenta novas possibilidades para a reflexão de questões importantes que envolvam novas percepções diante das relações étnico-raciais na escola.

OBJETIVOS

O estudo tem por objetivo discorrer sobre a importância da prática da contação de história como estratégia metodológica em sala de aula da Educação Infantil, no qual, a partir da contação de histórias as crianças desenvolvem a consciência étnica e o respeito ao próximo e às diversidades, promovendo atividades de contação de histórias que valorizem as diversas culturas que constituem o nosso País de forma lúdica e prazerosa.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido a partir do viés qualitativo e bibliográfico, no qual Minayo (2009) explicita que na pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade dos fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. Assim, foi utilizado diversas plataformas de pesquisas para encontrar estudos com a temática diversidade étnico-racial na contação de histórias: relações entre contar e encantar. Para o presente trabalho buscou-se aprofundamento nos seguintes teóricos: Brasil (2006, 2009, 2017), Cavalcante, Barros e Silva (2022), Gusmão (2000), Minayo (2009), Scolpe e Gomez (2006). Desse modo, buscamos nos *sites* de periódicos e base de dados, artigos e produções que contemplassem as seguintes categorias: Diversidade, Contação de Histórias e Educação Infantil; a escolha das publicações deu-se com base na Contação de Histórias com ênfase nas relações étnico-raciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas reafirmam a relevância do ato de contar histórias e o quanto as crianças sentem prazer em ouvi-las. Destacam também a importância do momento de contação como ferramenta que deve ser valorizada e utilizada em sala de aula pelos professores, pois carrega consigo um ramo de qualidades indispensáveis que devem ser transmitidas às crianças, como aprendizagens diversificadas e novos conhecimentos para que, a partir disso, elas desenvolvam a consciência étnica. Nesse sentido, Gusmão (2000, p. 19) esclarece que a diversidade cultural,

[...] necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas, ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é "congelar" a cultura, retificá-la, transformá-la em um recurso de folclorização e como tal acentuar as diferenças.

Logo, esse momento de ludicidade contribui para que a criança desenvolva a empatia, o respeito e, conseqüentemente, a compreensão de mundo e do outro. Conforme afirma Brasil (2017, p. 44), "nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos". Outro aspecto necessário a destacar é que as histórias contadas aos alunos na maioria das vezes apresentam personagens com o mesmo perfil: tom da pele branca, olhos claros e cabelos lisos. Assim, é possível constatar o racismo e o preconceito estrutural. Diante disso, e sabendo que o Brasil é um país de diferentes povos, raças e etnias, é necessário diversificar as histórias contadas para que se torne mais próximo da realidade das crianças, uma vez que essa proximidade do real contribui para que a criança compreenda a diversidade que existe em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, concluímos que, a partir do que foi exposto, ao ouvir histórias contadas a criança usa sua imaginação para criar novos olhares e formas, além de proporcionar uma aproximação com a sua realidade. Constatamos, no entanto, que parte considerável das histórias exclui personagens negros desvalorizando assim, toda uma história de lutas

por direitos e igualdade. Isso acontece devido a predominância de um sistema enraizado que vem aos poucos perdendo forças. Dito isso, é necessário que as crianças ouçam, vejam e conheçam personagens diversificados para que, assim, compreendam a história por trás da diversidade cultural que é predominante no nosso País.

Desse modo, a contação de história auxilia o aluno a entender o mundo, conhecer o outro e as diferenças que cada indivíduo possui, isso ocorre quando incluímos personagens com características semelhantes à realidade e origens, assim as crianças sentem um sentimento de pertencimento tanto da história como na sociedade. Essa atitude auxilia no entendimento sobre as questões de racismo, preconceito e *bullying* tornando a sala de aula um espaço de respeito, empatia e compreensão de si e do outro, para que assim as crianças cresçam sem discriminação e exclusão.

Portanto, concluímos que são inúmeras as contribuições da Contação de Histórias na Educação Infantil, principalmente ao elucidar temas que corroboram com o respeito à diversidade, sendo possível desenvolver espaços em que as crianças sejam respeitadas em seus direitos de aprendizagem e tenham acesso a diferentes culturas na construção de sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Brasileira: SEB, 2017.

CAVALCANTE, M. L. A. BARROS, Waldilson Duarte Cavalcante. SILVA, Felipe Pereira. **Arte de contar histórias étnico-raciais na educação infantil: uma proposta metodológica para contação de histórias com personagens negras**. Congresso brasileiro sobre letramento e dificuldade de aprendizagem. Edição Digital. 3ª Edição. 11 páginas. 26 de janeiro de 2022.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**. v. 5, n. 2, p. 9-28. Londrina, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCOLPE, D. T.; GOMEZ, M. S. **O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira**. Revista Educação e Tecnologia. n. 1, abr-set, 2006. Faculdade de Aracruz, Espírito Santo.

ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE CULTURA E SUAS CONEXÕES COM A INDUMENTÁRIA

Suene Martins Bandeira – UFPE

suene.bandeira@ufpe.br

RÉSUMÉ

Créer des possibilités pour comprendre l'historicité du concept de culture et sa relation avec le vêtement, a constitué la prémisses de base de ce travail, ainsi, les dimensions logiques, historiques et psychologiques seront prises en compte dans la compréhension du concept. A travers le dialogue avec les auteurs : Vieira Pinto (1979), Santaella (2003), Ferreira (2009), Calanca (2011), Bakhtin (2017) et Morin (2012 ; 2020), la recherche bibliographique exploratoire a été utilisée et l'approche qualitative. Par conséquent, l'article a contribué au-delà des connaissances naïves, c'est-à-dire à la formation conceptuelle de la culture dans sa relation intrinsèque entre les dimensions susmentionnées, constituant une recherche dialectique critique entre culture et vêtement.

Mots-clés: Concept. Culture. Vêtements.

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui recorte da pesquisa de mestrado que está sendo realizada no Programa de Pós-graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, em que o objeto de estudo é sobre a relação entre moda e decolonialidade no Brasil. Nesse sentido, o artigo trata da historicidade do conceito de cultura e sua relação com a indumentária. Partindo do pressuposto que essa relação é dialética e contribui para compreender a natureza do conceito de cultura e seus pontos de contato com a indumentária, em um sentido caótico e pensado. Dessa forma, o processo de conceituar envolve o movimento do pensamento na dimensão lógica, histórica e psicológica, conforme Ferreira (2009).

O estudo sobre essa temática contribui para o entendimento de cultura relacionada à indumentária, desde o plano das ideias (sentido caótico) que se constitui nas impressões iniciais, nas percepções e representações da consciência ingênua. Até o sentido concreto, em que as ideias já estão sistematizadas e possuem uma lógica e método, logo o pensamento está sistematizado e desenvolvido. A historicidade do

conceito de cultura é basilar para o entendimento da própria existência humana e de seus artefatos culturais, como a indumentária, fonte de memórias sociais.

Conceituar é processo complexo, propicia desenvolvimento das funções mentais, compreensão do contexto em que se está inserido e apropriação de significados de forma dinâmica. Portanto, os conceitos se originam na atividade prático-sensorial dos seres humanos, é processo interpessoal, que se transforma em intrapessoal, como resultado das conexões do pesquisador com o processo de pensar e fazer pesquisa (FERREIRA, 2009).

Compreendendo o grau de abrangência da cultura, destaca-se a relevância da temática para a preservação da memória sócio-histórica e cultural brasileira, levando em consideração o vestuário como instrumento documental de identidades em movimento. Esse estudo é necessário para promover reflexões sobre a indumentária como dispositivo de contribuição para a pesquisa científica cultural. Considerando a abordagem de Vieira Pinto (1979) sobre as etapas dos saberes científicos, pretende-se partir de reflexões genéricas, possibilitando os conhecimentos mais desenvolvidos sobre a temática.

OBJETIVOS

O objetivo deste estudo é compreender a historicidade do conceito de cultura e sua relação com a indumentária, destarte, serão consideradas as dimensões lógica, histórica e psicológica na compreensão do conceito, conforme Ferreira (2009).

METODOLOGIA

Para contemplar o objetivo em comento, a metodologia utilizada se caracteriza pela pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa se constitui por múltiplas práticas interpretativas da realidade, ressalta o estudo do objeto em seu cenário naturalmente construído, limitações situacionais, fenômenos, significados e valores na sociedade (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Em face ao exposto, o diálogo será produzido com os seguintes autores: Azevedo (2010), Vieira Pinto (1979), Ferreira (2009), Miller (2013), Stallybrass (2016), dentre outros, que constituem as possibilidades para compreensão do objeto desta temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de conceituar envolve as dimensões lógica, histórica e psicológica e se constitui do movimento do pensamento que oscila conforme o desenvolvimento cognoscitivo humano e suas vivências. De acordo com Ferreira (2009), conceituar não é apenas designar um conjunto de características estáticas a um elemento, significa passar desse conhecimento ingênuo para a abordagem científica, levando em consideração a mediação do pensamento particular para o geral, e do geral para o particular.

Na perspectiva lógica, o conceito revela as peculiaridades próprias dos fenômenos e não a aparência exterior dos mesmos, conforme a autora citada anteriormente, possui características fundamentais como conteúdo, forma, volume, nexos e relações. Além disso, se baseia em correntes filosóficas no estudo do desenvolvimento do pensamento humano.

Já a dimensão histórica, investiga o cenário de constituição do conceito, as influências da historicidade em determinado espaço-tempo, considerada a essência do fenômeno. Enquanto a dimensão psicológica é vinculada à compreensão dos processos mentais humanos para mediação da linguagem, comportamento da sociedade e processo de formação de ideias e conceitos. Por fim, para constituir a arqueologia de um conceito, é necessária a relação dialética entre as três dimensões mencionadas.

Dessa forma, entende-se a complexidade da formação do conhecimento científico, essencial para o desenvolvimento humano, para a compreensão da cultura, para além da consciência ingênua. Logo, conhecimento é reflexo da realidade no pensamento, que envolve sua historicidade, relações sociais e sua cultura. Portanto, a ciência produz relação de conexão e troca com a cultura, pois a constitui e é constituída por ela. De forma análoga, o ser humano cria cultura, ao mesmo tempo que é criado por ela, é condição existencial.

Logo, os artefatos materiais e imateriais criados pelo ser humano possuem significados culturais, que transcendem tal materialidade e chegam a contribuir para a formação do próprio ser humano. Assim, o ser humano, ao criar coisas, é influenciado por elas e seus significados, existindo essa relação de mediação criadora de relações sociais. Então, moda e indumentária como cultura material e imaterial constituem identidade e historicidade. Sendo necessária a formação de pensamento crítico sobre a moda como

sistema dialético, assim como ações para a preservação cultural de sua memória (MILLER, 2013).

Para entender a natureza do conceito de cultura, é necessário analisar sua gênese, compreendendo o significado etimológico da palavra. De acordo com Cunha (2010, p. 194), a palavra cultura “vem do latim *culturae*, que significa ato, efeito ou modo de cultivar, no sentido de cultivo agrícola [...]”, e com o desenvolvimento das capacidades cognitivas passou a se relacionar ao culto da mente e dos conhecimentos da civilização.

Destarte, a cultura está imersa em um complexo de condições que preservam a essência da sociedade e asseguram seu desenvolvimento no sentido material e espiritual de suas humanidades. A cultura transita no tempo-espaço, e nesse itinerário manifesta-se em dizeres e fazeres singulares de cada região e de cada grupo de pessoas, pois as culturas convivem simultaneamente no cenário local e global.

A indumentária é artefato cultural, faz parte da cultura, a modifica e é modificada por ela, em uma constante mediação. Outro autor que defende a relevante conexão entre indumentária, memória e cultura é Stallybrass (2016), relata de forma sensorial os significados e sentidos que as roupas dão às pessoas e vice-versa, para além de sua materialidade. “A roupa tende, pois, a estar fortemente associada à memória. Ou, para dizê-lo de forma mais incisiva, a roupa é um tipo de memória” (STALLYBRASS, 2016, p. 17).

Portanto, a relação entre cultura e indumentária está atrelada à existência do ser humano como ser social, que interpreta e constrói conhecimentos, se apropria destes e cria sua realidade complexa. Trata-se de uma rede entrelaçada de crescimento e movimento orgânico de cultura material. Dessa forma, a cultura transforma a indumentária em ações de vestir, refletir, rememorar, preservar e valorizar a sociedade. A compreensão do conceito de cultura e sua relação com a indumentária possui dimensões lógica, histórica e psicológica que embasam a constituição de conhecimento como organismo vivo, alimentado pelas vivências e desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a cultura desde o sentido etimológico da palavra até as discussões conceituais mais complexas, elaborou-se o seguinte conceito, cultura é condição existencial do ser humano, que acontece na movência do tempo-espaço dos artefatos materiais e imateriais da realidade. Portanto, cultura é transversalidade dialética, é organismo que gera vivacidade ao se conectar com coisas ou pessoas, pois gera afetações múltiplas de constante produção de sentidos.

Neste artigo foi possível compreender a historicidade do conceito de cultura e sua relação com a indumentária, a partir da interação com autores que constituíram diálogo entre discursos. Portanto, compreender a cultura como fonte geradora de relações, análises e reflexões sociais, significa compreender a própria natureza humana, em constante transmutação e adaptação de acordo com o ser humano e dos contextos mediados pela reflexão crítica. A cultura valoriza a vida, o movimento, a essência das identidades, mediando o ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Maria Salomilde. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Liberlivro, 2009.

MILLER, Daniel. **Trecos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material**. São Paulo: Zahar Editora, 2013.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupa, memória, dor**. Organização e tradução: Tomaz Tadeu. 5ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VIEIRA PINTO, ÁLVARO. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

A EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA: “MINHA MENTE, MEU CORPO EVOLUI JUNTOS NESSA JORNADA...”

Claudia Solange Alves Santana – UFPI
professoramaster48@gmail.com

RÉSUMÉ

Ici pour inscrire ou copier le texte à traduire Avec cette étude, il est prévu de comprendre la relation entre le rôle de l'éducation et le développement de la psyché dans la formation humaine. Car l'éducation a pour rôle de préparer l'homme aux possibilités de faire face aux nouvelles situations qui surgissent dans sa vie. C'est à l'école que cette possibilité se matérialise, lui donnant les conditions pour interagir avec l'environnement social et le transformer. L'étude est basée sur les catégories de méthode historique dialectique articulée à la pédagogie historico-critique qui comprend l'homme comme le produit de ses propres actes et qui se développe principalement de manière historique. Nous avons utilisé comme sources de recherche Leontiev (1978), Lima et Jimenez (2011), Martins (2013), Saviani (2008). Cette recherche est en cours de développement et sa réalisation est justifiée par le fait que nous établissons une relation dialectique entre l'éducation, la formation humaine et le développement psychique de l'homme.

Mots-clés : l'éducation, le développement, la formation humaine.

INTRODUÇÃO

Desde o princípio da história da humanidade, os próprios homens e suas condições de vida não deixaram de mudar e suas aquisições evolutivas transmitidas de geração em geração, são condições necessárias para a continuidade do progresso e constituição da humanidade, como diz na letra da música Educação do Futuro de Sérgio Brow: “minha mente, meu corpo evoluem juntos nessa jornada...”. Pois é na vida em sociedade que se criam as condições para a apropriação da cultura, processo que vai formando no homem funções e capacidades que não se desenvolveram natural ou espontaneamente, esse desenvolvimento carece de intervenção que só se dá nas relações que vão sendo construídas ao longo de seus diferentes aspectos históricos e evolutivos.

Na experiência sócio-histórica o homem foi se constituindo e transformando a natureza e o mundo que o cerca, foi nesse processo que o mesmo homem incorporou a

apropriação e uso dos instrumentos e da linguagem, que contribuíram para uma reorganização de seus movimentos instintivos e formação de suas faculdades superiores. A partir daí, criou-se no homem novas aptidões e novas funções psíquicas que lhe deram condições de empreender um salto qualitativo em seu processo formativo.

A apropriação dos instrumentos e linguagem só é possível, a partir do momento que se cria as possibilidades da criança (ser humano em formação), entrar em relação com a cultura – instrumentos, conceitos, signos, valores, etc. – por meio de outros homens e em comunicação com eles (adultos/professor ou outras crianças que já aprenderam determinada atividade), assim a criança aprende a atividade e o arcabouço cultural das gerações que a antecedeu. Esse processo se dá através da educação propriamente dita.

Aqui vale destacar que nem todos tem acesso aos bens culturais historicamente acumulados e aperfeiçoados pela humanidade, em virtude de enormes diferenças e condições no modo de vida, da riqueza da atividade material e intelectual, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais, ou seja, em virtude das próprias desigualdades e diferenças econômicas, de classe e da diversidade que permeia as relações formadas no decurso de um dado processo sócio-histórico.

A divisão social do trabalho, considerado o complexo que funda o ser social, mas não o esgota, tem como consequência que a atividade material (trabalho braçal) e intelectual (trabalho intelectual), o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a atividade do homem (gênero humano) se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece.

Mesmo que as criações humanas (trabalho, linguagem, arte, educação, conhecimento) pareçam existir para todos, apenas uma minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de encarnar em si o que há de verdadeiramente humano no homem (riquezas intelectuais, ideais morais, éticos e estéticos). Para a grande maioria das pessoas, nas sociedades de classes, a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis, desiguais e desumanos.

É fundamental destacar a relação existente entre o papel da educação e o desenvolvimento do psiquismo humano enquanto sistema que se pauta nas categorias do

método histórico dialético articulado à pedagogia histórico-crítica que compreendem o homem como produto de seus próprios atos e que se desenvolve primordialmente de forma histórica. Destaca-se para tanto, que o desenvolvimento do psiquismo humano e da educação devem constituir uma unidade, objetivando revelar como o homem realiza em seu processo educativo o que a humanidade realizou ao longo da história.

A educação eminentemente prepara o homem para as possibilidades de enfrentamento de situações novas que surgem em sua vida, podendo dar-lhe condições de desvelar as diferentes realidades que o cercam, sendo que a partir daí sua consciência vai ganhando novos contornos, pois esta é fruto da realidade vivenciada por esse mesmo homem, que ao desenvolver sua produção e seu intercâmbio material, transformam também, com esta realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar.

Nos diferentes contextos relacionais do homem, pode-se destacar o papel fundamental da educação escolar em sua função de transmitir o acervo material e cultural da humanidade, pois é na escola que essa possibilidade se materializa, dando-lhe condições de interagir com o meio social. Também a assimilação de novos conhecimentos se constitui fundamental para o ensino e para o desenvolvimento complexo do psiquismo, ficando a cargo da educação sistematizada na escola proporcionar ao homem novos conceitos que devem superar ideias adquiridas cotidianamente e possibilitar a construção do conhecimento científico, eis sua função de fato, a superação dessa forma de conhecer e pensar a realidade em suas especificidades espontaneístas.

Quando o ensino dos conhecimentos científicos produzidos histórica e socialmente, sistematizados pela cultura humana é negado, nega-se também melhores condições objetivas e concretas de desenvolvimento genericamente humano a todos. Preconiza-se que o trabalho docente realizado na escola, quando instrumentalizado, consciente, intencional e em condições de constantes apropriações objetivas, pode transformar e avançar as condições reais de desenvolvimento do homem.

OBJETIVOS

Compreender a relação existente entre o papel da educação e o desenvolvimento do psiquismo na formação humana.

METODOLOGIA

O atual trabalho foi realizado seguindo os critérios de pesquisa do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa, pois esta permite ao pesquisador levantar informações e conhecimentos acerca do tema, abarcando para isso diferentes literaturas, bem como a possibilidade de desvelar alguns aspectos da realidade investigada. Para Pizzani et al. (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet entre outras fontes”. Utilizamos como fontes de pesquisa Leontiev (1978), Lima e Jimenez (2011), Martins (2013), Saviani (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A referida pesquisa encontra-se em processo de desenvolvimento, pois os resultados que poderemos obter irão nos possibilitar uma compreensão acerca dos processos relacionados à educação como elemento fundamental para a constituição do psiquismo humano e a formação humana. Pois a educação tem o caráter de constituir no homem as possibilidades de criar as condições para enfrentamento dos diferentes contextos que se manifestam na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos procurar criar no contexto da educação escolarizada é um campo de lutas contra formas desiguais de humanização e contrárias à da sociedade capitalista, desumanizadora, autodestrutiva e que precisa ser definitivamente alterada e, na atual conjuntura, ampla e reiteradamente discutida, analisada e criticada, pois somente assim o homem a partir das complexas relações que estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo pode transformar essa realidade opressora em uma realidade que aperfeiçoa, evolui e emancipa o homem e a sociedade.

Concluindo, nos reportamos a Leontiev quando afirma que cada homem, cada povo, tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento omnilateral e ilimitado, tendo na educação escolar sua gênese.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In. LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Pág. 261-284.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**. BH. V.27, n.02, ago de 2011, p. 73-94.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, capítulos 1 e 4.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas (SP): Autores Associados, 2008, P. 11-22.

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO MORAL DA CRIANÇA

Annye da Silva de Oliveira – UFPI
Annye.oliveira@outlook.com

Hilda Maria Martins Bandeira – UFPI
hildabandeira@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Ce résumé traite de l'apport de la littérature d'Alice au pays des merveilles à la formation morale des enfants du point de vue aristotélicien sur la morale, largement présenté dans le livre L'éthique à Nicomaques. En dialogue avec le Travail d'Achèvement de la Licence en Pédagogie de l'Université Fédérale du Piauí, toujours en cours. Ce travail vise à : identifier chez les personnages de la littérature d'Alice au pays des merveilles, leurs apports à la formation morale de l'enfant. En ce sens, cette recherche est de nature qualitative de type bibliographique, ayant comme base principale: Alice au pays des merveilles de Lewis Carroll et l'Éthique à Nicomaque d'Aristote, et pour l'interprétation des données, l'analyse de contenu, basée sur Bardin (1977).

Mots-clés: Formation morale. Enfants. Littérature.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte integrante da pesquisa em andamento, referente ao Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, tendo como motivação para a sua realização a contribuição da obra literária Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll, considerada reflexão necessária na produção do ser e agir moral da criança, tendo como direcionamento a categoria moral prevista na obra Ética a Nicômacos de Aristóteles.

Nessa perspectiva, entendemos que a criança¹¹ precisa viver de forma consciente, e ser capaz de compreender o sentido de sua própria existência no mundo, a fim de agir significativamente no que diz respeito aos conteúdos escolares, encontrando o sentido e

¹¹ Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

de seu meio social e escolar (BETTELHELM, 2007), para a possibilidade de construção de sua moral, proporcionada pelo ambiente escolar, na convivência com os professores e colegas.

Logo, Alice no País das Maravilhas abre espaço para a compreensão da formação moral da criança a partir dos símbolos e figuras presentes na obra, e conseqüentemente, dos discursos apresentados. Desse modo, Alice permite que a criança possa desbravar um mundo de fantasia cheio de pérolas a serem resgatadas e vivenciadas em um mundo real da infância.

OBJETIVO

Identificar nos personagens da literatura Alice no País das Maravilhas, as suas contribuições para a formação moral da criança.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006), pois configura a investigação dos fenômenos sociais a partir da perspectiva de seus significados, entendendo-os como dinâmicos e não neutros.

Trata-se de um estudo em processo de andamento, portanto, a fase de coleta de dados ainda não foi concretizada. Nesse caso, utilizamos como produção de dados os resultados parciais da pesquisa do tipo bibliográfica (GIL, 2010), cuja literatura de base é Alice no País das Maravilhas e Ética a Nicômacos, assuntos misteres à resposta do objetivo proposto neste trabalho. Como procedimento para análises dos dados, nos fundamentamos em Bardin (1977) com a análise de conteúdo, assim como o diálogo com os autores Bettelheim (2018), La Taille (2006) e Rodrigues (2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os contos de fada, conforme Bettelheim (2017), são ferramentas imprescindíveis para o aprendizado e o entendimento dos problemas mais íntimos dos indivíduos, a fim de que se encontre as soluções corretas e mais adequadas ao momento de dificuldade vivida, uma vez que os contos de fadas falam do que é próprio da criança e necessário para a construção do sentido e significado da própria vida.

Nesse sentido, os personagens de Alice no País das Maravilhas, contribuem para a jornada percorrida por Alice durante todo o conto, mas também para Alice Liddell¹², a quem foi destinada a história. De modo implícito, Alice comunica ao leitor sobre o cuidado em tomar decisões, uma vez que as consequências estarão presentes, sejam elas boas ou ruins. Portanto:

[...] O conto de fadas nunca nos confronta de modo tão direto ou nos diz inequivocamente como devemos escolher. Em vez disso, ajuda as crianças a desenvolverem o desejo de uma consciência mais elevada por intermédio daquilo que está implícito na história. O conto de fadas convence sobre o apelo que exerce sobre nossa imaginação e pela consumação atraente dos acontecimentos, que nos seduz. (BETTELHEIM, 2018, p. 49)

O conto Alice no País das Maravilhas demonstra esse confronto, necessário ao crescimento consciente dos indivíduos, a uma vida de significado, ao longo de todo o livro, por exemplo, quando Alice encontra a lagarta e esta lhe pergunta: “Quem é você?” e Alice responde: “no momento não sei muito bem, senhor. Até sabia quem era quando acordei hoje cedo, mas acho que mudei várias vezes de lá pra cá”. A mudança de que fala se deve ao fato de ter crescido, em sua estatura, e encolhido várias vezes até conseguir sair do cômodo em que se encontrava, e que ora parecia grande demais, e outras pequena demais para alcançar a porta e sair. Ou quando encontra o gato de Cheshire e lhe pergunta: “poderia, por gentileza, me dizer para onde devo ir?” E o gato responde: “isso depende de aonde quer chegar”, então Alice diz prontamente: “tanto faz [...]”, em seguida o gato conclui: “então, qualquer caminho serve”.

Mais do que uma questão de mudança de estatura, ou uma simples conversa sobre localização e direção, o conto comunica, com este diálogo as duas perguntas essenciais a nossa formação integral como indivíduos que somos, perguntas imprescindíveis a constituição do nosso ser. A primeira destinada a descoberta de quem somos nós, de quem se pretende ser, e a segunda, após uma clara resposta da primeira, para onde desejamos ir? Para onde estamos indo?

¹² Alice Liddell a “criança ideal” de Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Dodgson, para quem a história foi escrita, entregue como um presente. (CARROLL, 2019, p. 16-17)

La Taille (2006) esclarece sobre a importância dessas perguntas, uma vez que a moral está diretamente ligada ao cumprimento de regras, buscando responder à pergunta: “como devo agir?” Enquanto a ética se preocupa em refletir sobre estas regras morais, não excluindo do processo de pensamento moral a busca, também, da resposta: “que vida eu quero viver?”.

Desse modo, Aristóteles (2001) no livro *Ética a Nicômacos*, trata a moral como um hábito que deve ser adquirido, almejado, uma vez que, entendia o homem constituído por uma série de atividades, praticadas e adquiridas pelo uso da razão, que determinavam o seu modo de vida, por isso a necessidade dele se exercitar ao longo de toda as suas vivências e atividades “nobilitantes”, a fim de chegar à excelência moral, compreendida por ele como a medida de todas as coisas. Aristóteles organiza de forma reflexiva a educação da moral por meio das virtudes, para que o homem na sua condição existencial pudesse alcançar a medida de todas as coisas “nobilitantes:

[...] o homem vem a ser o exercício ativo das faculdades da alma de conformidade com a excelência, e se há mais de uma excelência, de conformidade com a melhor e mais completa entre elas. Mas devemos acrescentar que tal exercício ativo deve estender-se por toda a vida, pois uma andorinha não faz verão (nem o faz um dia quente); da mesma forma um dia só, ou um curto lapso de tempo, não faz um homem bem-aventurado e feliz. (ARISTÓTELES 2001, p. 24 – 25).

Logo, só pelo exercício do bem o homem pode, por meio da razão, alcançar a plena formação moral. Assim sendo, tornam-se indispensáveis os meios para que esta aprendizagem de fato ocorra, tendo como ponto de partida a infância com a produção de sentido e significado da vida da própria criança, a fim de que ela tenha clara consciência de seu papel no mundo. Portanto é dever do professor, dos pais, ou de seu responsável, favorecer o encontro desta com o significado da vida, uma vez que, a criança precisa acreditar que dará uma contribuição significativa para a vida (BETTELHEIM, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de investigação evidenciou um diálogo com os personagens da literatura *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll e sua contribuição para a formação moral da criança, a partir de sua relação com a moral apresentada no livro *Ética*

a Nicômacos de Aristóteles. Considerando que o trabalho ainda está em andamento, esclarecemos que o diálogo produzido apresenta relevância social e acadêmica, uma vez que o objetivo fundamental da educação é o pleno desenvolvimento do educando, bem como sua formação humana para exercer a cidadania, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, parágrafo segundo. Portanto, entendemos que esta discussão é pertinente, notadamente aos professores, haja vista que a formação moral constitui pauta necessária no contexto da educação infantil, em decorrência contribuir, sobremaneira, para a formação integral do educando.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 36 ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 19-32.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RELAÇÕES EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: COMO ALUNOS ORIUNDOS DAS CLASSES POPULARES VEEM A EDUCAÇÃO

Talita de Sousa Rodrigues – UFPI

talitarodrigues@ufpi.edu.br

Maria Lemos da Costa

Marialc08@yahoo.com.br

RÉSUMÉ

Cette étude vise à comprendre comment l'école travaille le programme d'études et comment cela affecte directement l'émancipation des élèves des écoles publiques. Elle vise également à comprendre comment se travaille l'émancipation des jeunes à faibles revenus et comment ces jeunes restent dans le système éducatif. Cette recherche résulte des réflexions menées dans le cadre de la matière Théories du programme scolaire à travers l'étude sur l'émancipation et la résistance. Dans ce sens, une recherche qualitative a été menée sur la base de la méthode de Minayo (2001, p. 24). La collecte de données s'est faite par le biais d'une observation systématique, basée sur la méthode de Gil (1999, p. 104), et d'un entretien semi-structuré avec un enseignant actif et quelques étudiants. Le résultat de cette étude a permis de vérifier que les étudiants sont sans perspectives pour poursuivre leurs études et endoctrinés pour perpétuer les positions ou les emplois occupés par leurs parentes.

Mots-clés: émancipation 1. programmes d'études 2. éducation du public 3.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultante das reflexões realizadas na disciplina Teorias de Currículo e Sociedade na qual abordou-se estudo sobre Emancipação e Resistência (LOPES E MACEDO, 2011). Neste, foram levantadas questões como: Relações entre escolas e mundo do trabalho; transmissão cultural; teorias da correspondência e teorias da reprodução.

Dessa forma, trataremos da emancipação sob o ponto de vista educacional, portanto, investigaremos como o alunado oriundo das classes populares se movimenta na luta pela permanência na escola. Levando em conta as teorias da resistência, que estão vinculadas ao compromisso da emancipação porque a escola explicita as contradições vivenciadas pelos alunos (LOPES E MACEDO, 2011).

Conforme os autores, a emancipação está articulada com a resistência e com as

formas de dominação e submissão, na qual a educação se constitui em espaços de possibilidades para compreender e fazer análises dessas contradições. A escola, para os alunos das classes populares é um gerador de mudança social, pois os discentes veem na educação uma esperança de mudança de vida. Mediante o exposto, partimos do seguinte questionamento: Como a escola trabalha o currículo na relação com o trabalho numa perspectiva de emancipação dos alunos da rede pública?

No entanto, a luta pela permanência no contexto de educação formal é árduo, pois esses alunos procedentes das minorias quase sempre carecem de ajudar a família nas necessidades financeiras para o sustento da própria família, tornando assim, o trabalho um mundo mais atrativo do que a escola, não por uma opção, mas por questão de sobrevivência.

Nessa perspectiva, é preciso resistir as adversidades e lutar contra a dominação do trabalho. Sobre isso, é importante pontuar que, “Não se trata apenas de uma falta de opção para outras trajetórias de vida, mas certa autocondenação a assumirem um papel subordinado na sociedade capitalista”. (WILLIS, 1991, p. 166 *apud* LOPES E MACEDO, 2011, p. 170).

Seguindo esse ponto de vista, os discentes se distanciam da escola por conta do trabalho, das necessidades básicas para sobreviver. Nessa perspectiva, nos questionamos: mas será que se esses alunos marginalizados encontrassem no currículo da escola conteúdos interligados com suas vivências e particularidades, eles não teriam um motivo a mais para continuar na luta pela educação? Referente a isso, Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*, elucida que o homem necessita tomar consciência da realidade para que assim possa transformá-la (FREIRE, 1977), tornar-se protagonista da sua própria transformação.

Nessa conjuntura, com a construção do senso crítico, sendo estimulado em sala de aula, o educando abre seus horizontes, tornando-se um cidadão consciente da sua realidade e capacidade de transformação. A educação nessa perspectiva libertadora, estimula o alunado a perseverar na luta por um futuro melhor, futuro esse que se torna possível, com uma educação que leve o ser humano a pensar, a refletir sobre sua condição de sujeito na sociedade. O método de Paulo Freire relaciona-se com a emancipação e a resistência por aguçar o senso de luta e capacidade de resistir as

imposições postas sobre as classes menos favorecidas. Nesse estudo tem os seguintes objetivos conforme segue.

OBJETIVOS

Objetiva-se através deste estudo:

- Entender como a escola trabalha o currículo e como ele afeta diretamente na emancipação dos alunos da rede pública.
- Analisar como se trabalha a emancipação de jovens de baixa renda e como se dá a permanência desses jovens dentro do sistema educacional.

METODOLOGIA

A construção do referencial teórico-metodológico para este trabalho se permitiu através da leitura do livro teorias de currículo de Lopes e Macedo (2011) proposto pela Prof. Dra. Hilda Mara Lopes Araújo que ampliada com a pesquisa de campo, se determinou como vasta investigação do problema em questão.

Primordialmente, explicitamos que por questões éticas e em respeito a comunidade escolar que investigamos, a identidade dos alunos e professores entrevistados serem mantidas em sigilo, sendo assim, utilizaremos de pseudônimos em nossas análises.

Em continuidade, para o procedimento de construção de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada que é uma técnica em que o entrevistador faz apenas algumas perguntas predeterminadas em um roteiro e outras perguntas que decorrem através de uma conversa informal (TRIVINOS, 1987).

Nessa lógica, buscamos entender em nossa pesquisa a relação entre escola e trabalho e qual o papel da escola na formação desses jovens trabalhadores numa perspectiva de emancipação. A estrutura metodológica que se deu essa pesquisa está relacionada à abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), pela qual não há preocupação em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositórias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Por meio desta, esperamos contribuir de maneira significativa para a construção do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da pesquisa, a entrevista semi-estruturada evidenciou que, inconscientemente, alguns alunos perpetuam as relações de classes, pois suas perspectivas são de continuar na mesma classe social que seus pais, repetindo seus comportamentos na sociedade em que vivem, sem uma análise crítica de suas condições sociais e das possibilidades de transformação.

Retratando isso, encontramos Eduardo, que tem 24 anos e é professor em uma escola da rede pública de ensino a pouco mais de um ano, formado em Ciências da Natureza foi o único que se dispôs a nos dar atenção, ele também estudou em escola pública e entende as dificuldades de cada aluno, e demonstra ter muita afinidade com os discentes.

Logo de início percebemos as dificuldades encontradas pelo educador, pois no primeiro dia, ele teve que juntar duas turmas para que os alunos de outra turma não ficassem atrapalhando a aula de outros professores e que concluíssem o total de aulas assistidas no dia.

No terceiro dia de visita, perguntamos ao professor como ele aborda temas como trabalho, mercado de trabalho e plano de carreira. Ele nos respondeu: *“esse tema quase nunca é tratado, mas como a escola está passando por mudanças, pois estão implementando o ensino integral, esse tema passará a ser abordado em aulas profissionalizantes”*. Eses são temas que devem estar presente no cotidiano da sala de aula, para que os alunos possam refletir sobre as possibilidade da emancipação, e dessa forma a escola não venha comufiar as contradições vivenciadas pelos alunos (LOPES E MACEDO, 2011).

Em relação aos alunos, entrevistamos seis alunos e nos deparamos com uma total falta de perspectiva de vida. Ao questionarmos sobre o futuro dos discentes, eles responderam de maneira vaga, demonstrando não terem muitos sonhos para serem idealizados no futuro.

Dentre os alunos entrevistados, destacamos que o aluno 1, ao ser questionado qual profissão ele iria seguir e se pretendia cursar algum tipo de graduação após finalizar a modalidade de Educação Básica, e ele respondeu: *“Eu já trabalho. Entrego água em um comércio perto da minha casa, isso já tá bom pra mim, ganhar meu próprio dinheiro. Não*

ter mais que vir pra cá [...]”. Esses depoimentos revelam a necessidade de trabalhar uma educação libertadora para a formação de uma consciência crítica sobre a realidade na qual o sujeito está inserido conforme defende Freire (1977).

O que podemos também destacar dessa fala é algo já mencionado por Willis (1991) quando o mesmo destaca que os alunos oriundos das classes operárias tendem a repetir o comportamento de suas famílias e os valores masculinos de sua classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas apreciações procuramos entender como a escola trabalha o currículo e como ele afeta diretamente na emancipação dos alunos da rede pública. Buscamos também verificar como se trabalha a emancipação de jovens de baixa renda e como se dá a permanência desses jovens dentro do sistema educacional.

Nesse sentido, foi observado os rituais presentes nas escolas públicas e como os alunos se comportam nos arredores da unidade escolar. Assim, verificamos que a escola investigada ainda não trabalha de forma objetiva os modelos de resistência que poderiam ser empregados para que os discentes possam obter o senso crítico necessário para vivenciar em uma sociedade capitalista.

Portanto, podemos destacar que ainda nos falta muito para atingir uma educação emancipatória dentro de uma perspectiva elaborada, sobre o que é trabalhado e ao que se espera de um currículo inovador e de caráter formativo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**/ Alice Casimiro Lopes, Elisabeth Macedo. – São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.** In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 2, p. 30-79.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social.** PortoAlegre: Artes médicas, 1991.

O NEOFACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR: uma análise das reverberações do neofascismo de extrema direita na perspectiva de Antônio Gramsci

Antonia Márcia da Silva Magalhães – UFPI
marciamagalhaes989@gmail.com

Maria Escolástica de Moura Santos– UFPI
escol.santos@ufpi.edu.br .

Pedro Pereira dos Santos – UFPI
pedrosantos@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Au Brésil, surtout depuis l'élection du président d'extrême droite en 2018, le néofascisme s'est intensifié de manière explicite. Le discours de haine contre les minorités ethniques raciales et les organisations de gauche, la diffusion de fausses nouvelles, le négationnisme, la défense de l'armement et la permanence des militaires au pouvoir sont quelques éléments du néofascisme qui peut avoir des résonances dans diverses sphères sociales, parmi lesquelles l'éducation. Ainsi, le présent travail a comme objectif général d'analyser les réverbérations du néofascisme d'extrême droite dans la vie quotidienne scolaire. Et les objectifs spécifiques suivants : comprendre le mouvement fasciste dans le contexte historique italien; démontrer la relation entre le fascisme classique et le néofascisme au Brésil; identifier les réverbérations du néofascisme en classe et; Relier ce mouvement aux lignes des sujets de recherche. Pour cela, le chemin méthodologique à suivre sera la méthode dialectique. Enfin, nous comprenons que face à des forces réactionnaires d'extrême droite, ce travail peut contribuer à la compréhension du scénario actuel et à l'élaboration de tactiques de lutte pour l'enracinement de l'autoritarisme néofasciste.

Mots-clés: Néofascisme. Quotidien scolaire. Antonio Gramsci.

INTRODUÇÃO

No Brasil o neofascismo aprofundou e se manifestou mais explicitamente desde o governo de extrema direita que assumiu a presidência do país. O discurso de ódio à esquerda, a difusão de *fake news*, a apologia à violência, a postura contrária ao feminismo e ao debate de gênero, a política do armamento da população, a defesa da meritocracia e de uma educação de caráter técnico para os estudantes oriundos da classe trabalhadora, são sinais do neofascismo que pode ter ressonâncias nas mais diversas esferas sociais,

inclusive no campo educacional. Por essa razão, investiga-se o espaço escolar a fim de analisar as reverberações do neofascismo que difunde discursos de ódio e distorção dos fatos, sobretudo, pelas diversas plataformas digitais.

O estudo dessa temática surgiu a partir da elaboração de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o seguinte tema: A educação no contexto fascista italiano na perspectiva gramsciana. Nesse trabalho, discutimos sobre o conceito de educação segundo o prisma fascista e também na perspectiva gramsciana. Demonstramos que uma educação fascista tem como fim validar a ordem do capital. Na contramão dessa concepção de educação, Gramsci (1999) propõe outra que é comprometida com a classe trabalhadora, pois pretende contribuir no seu processo de formação humana a fim de que se tornem mestres de si mesmos.

Posto isso, a seguir, apresentaremos nossos objetivos.

OBJETIVOS

Nosso trabalho tem como objetivo geral: analisar as reverberações do neofascismo de extrema direita no cotidiano escolar. Estabelecemos como objetivos específicos: compreender o movimento fascista no contexto histórico italiano; demonstrar a relação entre o fascismo clássico e o neofascismo no Brasil; identificar as reverberações do neofascismo em sala de aula e; relacionar esse movimento com as falas dos sujeitos da pesquisa.

METODOLOGIA

Para Gonsalves (2005), a metodologia é o caminho percorrido para alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, o caminho a ser trilhado na presente pesquisa será o método dialético, entendido como um processo de construção do conhecimento que requer a apropriação, a crítica e a superação de um determinado objeto de investigação.

O objeto a ser investigado é o cotidiano de uma sala de aula de uma escola rede pública de ensino de Teresina- PI. Com base no método dialético, a primeira parte da investigação visa compreender o movimento fascista no contexto histórico italiano e demonstrar a sua relação com o neofascismo no Brasil. Para tanto, será realizada uma pesquisa em livros, artigos de revistas, jornais e sites de publicação científica. O material

selecionado será apropriado pela pesquisadora com base na leitura imanente de Lessa (2014) que nos permite uma profunda compreensão do texto, superando o desafio de sobrepor as nossas impressões e sensações individuais às ideias defendidas por um determinado autor.

É nesse sentido que utilizaremos essa técnica de leitura a fim de apropriar e interpretar, de forma a mais fidedigna possível, as ideias dos autores sobre o processo histórico de constituição do fascismo clássico e do neofascismo no Brasil.

Fundamentado no método dialético, a pesquisa tem como problema central a seguinte indagação: quais as reverberações do neofascismo em uma sala de aula do ensino médio de uma escola pública no município de Teresina-PI?

Para aprofundarmos essa questão, será realizada uma entrevista semiestruturada com 12 estudantes do ensino médio que serão selecionados com base em critérios, como o de disponibilidade, potencial de liderança e capacidade para dialogar e expor as suas ideias sobre o assunto investigado.

Com base nesse modelo de entrevista, pretendemos compreender primeiramente as condições materiais dos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, as suas opiniões acerca de um conjunto de frases, *fake News* e fatos referentes ao neofascismo. Esse procedimento condiz com o pensamento de Marx e Engels (2007, p. 49-49) quando afirmam que as ideias derivam das condições reais de produção da existência humana.

Para a organização e análise das opiniões emitidas pelos estudantes, utilizaremos a técnica Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003), que possui três etapas: unitarização, categorização e comunicação.

É conforme essa técnica e em consonância com os objetivos definidos, que faremos uma análise das possíveis reverberações do neofascismo em sala de aula. Terminado a apresentação da nossa metodologia, a seguir apresentaremos nossos resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Fresu (2017) e Bolinaga (2007) o fascismo é um fenômeno essencialmente italiano que se originou de uma crise econômica, política e social, aprofundada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918). No entanto, para Gramsci (2004) embora a Grande

Guerra tenha intensificado essa crise na Itália, o fascismo não era algo especificamente italiano, mas próprio de todo o sistema do capital. Isso significa que alguns de seus elementos, mesmo modificados ao longo do processo histórico, possam influenciar grupos de extrema direita que, embora neoliberais, defendem o aniquilamento de vozes antagônicas.

Nesse sentido, intui-se, a partir de Gramsci, que o que acontece no Brasil e no mundo não é uma mera crise dos regimes democráticos, mas uma crise de hegemonia da classe burguesa que se sente ameaçada. Para Gramsci (2004, p. 104) “não existe a democracia: existe a ditadura, isto é, a reação permanente”, porque essa democracia é determinada pela legalidade burguesa. Na medida em que o poder da classe dominante é ameaçado pelas crises peculiares da sociabilidade do capital reduz-se drasticamente os direitos conquistados pela classe trabalhadora via aparato democrático.

Nesse contexto, diferente do fascismo italiano, no governo de Jair Bolsonaro, o que ocorre é um movimento neofascista que tende a se implantar em uma democracia fragilizada, peculiar da sociabilidade burguesa. Democracia debilitada, porque regida pelo ordenamento do capital, os governantes submetem-se aos financiadores dos seus mandados e aprovam projetos de leis que atendem às classes dominantes em detrimento dos interesses dos subalternos.

É nesse cenário marcado pela defesa da lógica do capital, que se define o modelo de educação ampla para a elite e uma educação técnica para a classe trabalhadora. Além disso, a defesa da cobrança de mensalidades nas universidades públicas, ataques constantes às instituições democráticas como o Supremo Tribunal Federal (STF), às organizações de esquerda como PT, CUT e MST; a grupos indígenas, LGBTQIA+, de mulheres e negros, dissiminação do discurso anticiência, a defesa do armamento da população e permanência dos militares no poder, têm demarcado o avanço do reacionarismo neofascista no Brasil.

Assim, entendemos a partir do diálogo com Gramsci, que o que acontece no Brasil e em outros países não é apenas uma crise política e sanitária como se divulga nos meios de comunicação, pois ela é a expressão de uma crise mais profunda que se instala na economia e perpassa as outras esferas da vida humana. Sendo assim, o pensamento

gramsciano é uma chave de leitura interpretativa da ideologia dominante, que instiga os sujeitos históricos a rejeitarem a barbárie e a lutarem pela sua superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, compreende-se que o atual governo brasileiro não é um fascista como o modelo clássico italiano, mas que possui elementos fascistas como a inversão da verdade, a perseguição dos dissidentes e a propaganda de um passado próspero (a volta da Ditadura Militar). Assim, por procurar resgatar parte da ideologia fascista do século XX e procurar introduzir o discurso de ódio na sociedade brasileira, consideramo-lo neofascista.

Compreendemos, assim, que num cenário histórico em que as forças conservadoras avançam no Brasil e no mundo, o pensamento gramsciano pode contribuir de forma significativa para fortalecer uma contracorrente comprometida com a construção da luta da classe trabalhadora que tem como fim a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BOLINAGA, Iñigo. Breve História del Fascismo. Madrid: Nowtilus, 2007.

CAVALCANTE, Sávio. Classe média e ameaça neofascista no Brasil de Bolsonaro. **Crítica Marxista**, n.50, p.121-130, 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2020_05_26_14_14_34.pdf. Acesso em: 26 de Set. de 2020.

FRESU, Gianni. **Nas Trincheiras do Ocidente: Lições sobre fascismo e antifascismo**. PontaGrosa: Ed. UEPG, 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4.ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos (1921 -1926)**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao estudo da filosofia**. In: Cadernos do Cárcere: Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. RJ: Civilização Brasileira, 1999.

LESSA, Sérgio. O estudo e o momento histórico. In: O revolucionário e o estudo: por que não estudamos?. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MORAIS, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, p. 191 -211.2003.

A COLONIALIDADE DO PODER E SUAS INTERSUBJETIVIDADES NO CAMPO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Maria de Jesus Rodrigues Duarte – UFPI
mariajesus34533@gmail.com

RÉSUMÉ

Face à l'importance croissante de la décolonisation de la pensée reproductrice subalterne, qui prend comme référence le modèle eurocentrique de production de connaissances, ce travail a cherché à comprendre comment les concepts de classification sociale et de théorie des champs, utilisés par Aníbal Quijano (2013) et Pierre Bourdieu (1983), respectivement, proposent des réflexions permettant de saisir la logique de domination eurocentrique reflétée dans la production de connaissances dans le champ académique. Avec une approche qualitative, il cherche, à partir d'une lecture attentive de la production bibliographique, une réflexion sur l'eurocentrisme et ses schémas dominants. Dans la construction du texte, on a remarqué comment les positions de pouvoir dérivées de la subordination imposée par la culture eurocentrique sont dominantes dans la production de connaissances.

Mots-clés : Classement social. Théorie des champs. Production de connaissances.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, intenta-se uma reflexão acerca das variadas vertentes do eurocentrismo e os seus infundáveis tentáculos ainda tão presentes no cotidiano dos indivíduos, influenciando e moldando o modo de ser, pensar e agir da sociedade subalternizada pelos resquícios do processo colonizador numa articulação com a produção de conhecimento ainda tão referenciada pelos padrões eurocêtricos e/ou ocidentais. Buscou-se em Quijano (2013) e Boakari (2011) o apoio para compreender como as influências do período colonial, principalmente na produção do conhecimento, ainda permanecem entranhadas nos hábitos e nos costumes dos povos dos países colonizados, mesmo após sua independência dos países europeus, e, numa interface com Bourdieu (1983, 2004), evidenciar que a constituição dos diversos campos como espaços de luta pelo poder nessa produção, ainda são subalternos ao eurocentrismo.

A colonização, além de explorar e se apropriar dos meios econômicos e materiais dos povos colonizados, ainda buscou invisibilizar as culturas desses povos, subjugando e

apagando todos os vestígios de seus costumes, linguagem, roupas, tradições e rituais. Para Quijano (2005, p. 121) houve uma incorporação de "todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais" oriundas da diversidade à um único mundo dominado pela Europa. Segundo o autor, "em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento" (QUIJANO, 2005, p. 121).

Boakari (2011) pontua que para grande maioria das pessoas, o conhecimento só é válido e considerado relevante se for definido como científico, e os critérios adotados para fazer tal julgamento são baseados na cultura ocidental/eurocêntrica, desprezando os demais conhecimentos produzidos culturalmente por grupos não-europeus. Partindo dessas perspectivas, o presente texto intentará, a partir dos autores supracitados, expor as ideias de classificação social e a teoria dos campos na produção do conhecimento, tendo como arcabouço principal Aníbal Quijano (2013) e Pierre Bourdieu (1983, 2004).

OBJETIVOS

O trabalho em foco tem como objetivo compreender como os conceitos de classificação social e de teoria dos campos, utilizados por Aníbal Quijano (2013) e Pierre Bourdieu (1983), respectivamente, propõem reflexões que possibilitem apreender a lógica de dominação eurocêntrica refletida na produção de conhecimento do campo acadêmico.

METODOLOGIA

O presente estudo, de abordagem eminentemente qualitativa, busca, a partir de uma leitura cuidadosa de produção bibliográfica, uma reflexão acerca do eurocentrismo e os seus padrões entranhados na sociedade ainda subalternizada pelo processo colonizador das classes dominantes. Para Gil (2008, p. 50), a pesquisa que utiliza o delineamento bibliográfico "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". No que concerne ao tratamento da coleta de informações, a abordagem qualitativa é fundamental nesse tipo de pesquisa, pois tem o intuito de compreender, através da análise e interpretação do material escolhido, as

diversas nuances explícitas ou implícitas nos artigos que compõem o *corpus* do estudo (RICHARDSON, 2008). Nessa perspectiva, o trabalho apoia-se na ideia de classificação social, abordada por Quijano (2013) e na teoria dos campos de Bourdieu (1983) como base fundante para o desenvolvimento do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ideia de “classe” foi pensada e usada, inicialmente pelo naturalista sueco Linneo, o primeiro a cunhar o termo na sua famosa “classificação” botânica do século XVIII. O botânico, durante a grande expansão da história natural, descobriu que era possível classificar as coisas vivas em uma hierarquia, começando com os reinos, que se dividiriam em filos, depois em classes, ordens, famílias, etc. Pensado, em primeira ordem para hierarquizar/classificar as plantas, logo o conceito foi absorvido pelos historiadores franceses do século XVIII, que nas primeiras décadas do século XIX, começam a diferenciar “classes” de gentes na população europeia a partir de algumas das suas características empiricamente diferenciáveis, permitindo uma classificação dos seres humanos (QUIJANO, 2013).

Compreende-se que, o que está realmente em jogo com a questão das classes sociais, é a questão do poder na sociedade. E o poder, nesta perspectiva, é uma malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configuram entre as pessoas na disputa pelo controle do trabalho, da “natureza”, do sexo, da subjetividade e da autoridade. A distribuição de poder entre as pessoas de uma sociedade as classifica socialmente, determinando o nível de suas relações e gerando suas diferenças sociais. Quijano (2013) pontua que, as relações de poder não são um gênero de nichos estruturais preexistentes pelos quais as pessoas são distribuídas e assumem estas ou aquelas características, e onde se comportam ou devem comportar-se harmonicamente. Mas, que o modo como as pessoas ocupam um lugar e um papel nessas instâncias centrais do poder é conflituoso e resultado de disputas.

Apreende-se, portanto, que a distribuição dos indivíduos nas relações de poder tem, conseqüentemente, o caráter de processos de classificação, desclassificação e reclassificação social, ou seja, a distinção que ocorre num padrão societal de poder de longa duração. Nessa vertente, a produção do sujeito coletivo se dá pelos processos de

subjetificação social a partir do conflito/exploração/dominação que é sempre constituído por elementos heterogêneos e descontínuos e que, só se transformam numa unidade quando se organizam a partir de um eixo de interesses específicos e com necessidades concretas.

Nesse aspecto, cabe a ressalva de que os valores e perspectivas, enfim, o conteúdo intelectual das mentes de pessoas em todo o mundo é eurocêntrico, pois julgamentos do que é lógico, racional e relevante baseiam-se na visão unilateral, vertical, dominante e exclusiva do mundo ocidental aí posto como universal (BOAKARI, 2011). A ciência ocidental busca enfatizar apenas uma visão de mundo a partir dos seus valores, inculcando nos subalternizados que seu método é sempre o melhor e mais válido quando se trata de produzir e validar conhecimentos.

É nessa perspectiva de validação e poder da produção de conhecimento que Bourdieu (2004) apresenta sua teoria dos campos. O autor defende que um campo é um complexo que faz parte de uma totalidade social, o que torna essencial o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Ele é estruturado por múltiplas instituições, com agentes que ocupam posições internas, como professores, pesquisadores, editores de periódicos, etc., como também por agentes que ocupam posições externas, como, por exemplo, os que assumem funções representativas dentro do Estado.

Na teoria do sociólogo Pierre Bourdieu (2004, p. 20), a noção de campo científico pode ser entendida como “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência, [...] mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. Assim, o campo científico é o espaço de jogo de uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade e competência científica socialmente outorgadas a um agente determinado.

Dizer que o campo é um lugar de lutas é dizer que “o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse [e que] as práticas científicas não aparecem como desinteressadas senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos” (BOURDIEU, 1983, p.2). Apreende-se, aqui, que as práticas científicas são permeadas tanto por interesses ideológicos, como por interesses voltados para aquisição de autoridade científica, tais como prestígio, reconhecimento, poder, revelando a dupla face do

aparente interesse por uma atividade científica e as estratégias usadas para assegurar a satisfação desse interesse.

Bourdieu (1983, p. 7) ainda esclarece que todos os campos possuem os dominantes, que “são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem”, e cujas posições decorrem do reconhecimento do montante de capital específico do qual são detentores. Quanto aos dominados, são os que precisam ter reconhecida a importância do seu capital e suas potencialidades dentro do campo.

Importante salientar que a produção do conhecimento precisa considerar ir além do que está posto, pois as questões relacionadas a aceitabilidade e respeito do que se produz, na maioria dos casos “estão diretamente relacionados a questões de poder e privilégios econômicos” (BOAKARI, 2011, p. 3; em livre tradução). Contudo, assim como em outros campos específicos, no campo científico, ocorrem movimentos de revolução, até porque, conforme Bourdieu (1983), os interesses que estão em jogo no campo científico, são tanto científicos quanto políticos e as pessoas nele engajadas têm interesses em comum, muitas vezes fundamentais à própria existência do campo. Além disso, o campo científico possui uma ordem social que serve aos interesses tanto dos que estão dentro dele como dos que não estão.

Nessa vertente, Boakari (2011, p. 4; em livre tradução) adverte sobre a urgência de descolonizar a mente. Compreende-se que não é um processo fácil, porém se faz necessário “esforços consistentes e criticamente conscientes para libertar o pensamento” desse viés escravo ao paradigma científico ocidental quando, sem nenhum questionamento, são usados apenas referenciais ocidentais como única alternativa válida para se produzir conhecimento. É importante o esforço em buscar uma explicação mais holística e integradora nas produções, pois a linguagem desempenha um papel fundamental nesse processo de dominação/libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos autores expostos aqui buscou-se uma reflexão sobre a Colonialidade do poder a partir da ideia de classificação social posta por Quijano (2013) e os espaços

de poder elencados na teoria dos campos de Pierre Bourdieu (1983). Na construção do texto percebeu-se como as posições de poder derivadas da subalternização imposta pela cultura eurocêntrica é dominante na produção do conhecimento (BOAKARI, 2011).

As leituras apontam que a mentalidade eurocêntrica não é monopólio dos europeus ou dos que estão no topo da cadeia de poder, mas que também é resultante da naturalização cognitiva imposta nas relações de poder dos que são educados sob essa hegemonia, tirando-lhes o arbítrio de questionar por considerar natural essa posição determinada por classes superiores que solidificam esses conceitos de quem são os inferiores e os superiores, os racionais e os irracionais. Esses alicerces de dominação, coincidentemente tão bem elaborados pelas classes dominantes, agem como ferramentas de justificação racional das estruturas de poder, negando a validade de outras formas de conhecimento.

Nessa perspectiva, compreende-se a necessidade de reflexão sobre os espaços de luta postos pelos dominados em oposição aos dominantes em função das estruturas de poder e da própria distribuição do capital econômico e social dos que já estão postos, cientificamente, no controle da produção do conhecimento. Importante salientar que essas estruturas de dominação vão além dos limites físicos e econômicos, penetrando campos como a cultura e o pensamento. É vital caminhar na tentativa de libertação e descolonização das sociedades latino-americanas, em múltiplos aspectos, inclusive na produção do conhecimento nas várias áreas, criando oportunidades para uso de autores locais, valorizando o que é produzido na realidade vivenciada.

REFERÊNCIAS

BOAKARI, Francis Musa. Eurocentric rationality: a model deservingly crying for burial? *Entrelugares: Revista de sociopoética e abordagens afins*. (UFC). v. 3, no. 1, set.2010/fev.2011. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/artigo/numero5/artigos/boakari.pdf> Acesso em: 02/06/2016.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39, p. 122-155. Disponível em: <https://cienciatecnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência** – por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> : Acesso em: 18 fev. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez 2010, p. 84-130.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

“APESAR DE VOCÊ...AMANHÃ HÁ DE SER OUTRO DIA”¹³: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Natália Galanti Raymundo – UEM
ra109640@uem.br

Kethlen Leite de Moura – UFT
klmoura@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

Le présent travail vise à analyser les réformes institutionnelles initiées dans les années 1990, il vise à appréhender le discours matérialisé présent dans la proposition de reformulation de la loi sur les lycées n.º 13.415/2017 découlant de la mesure provisoire n.º 746/2016. Dans cette recherche, il a été possible de comprendre que le discours d'un curriculum séduisant pour les jeunes Brésiliens présents dans la réforme du lycée révèle un modèle éducatif qui répond aux exigences du système capitaliste en crise et aux exigences de l'entreprise enseignante, imposant des itinéraires formatifs et l'enseignement technique à un programme articulé aux exigences immédiates du marché du travail précaire. De la même manière, assouplir le cursus, insérer des parcours de formation et allouer l'enseignement à l'enseignement technique, préparatoire à l'emploi, consolide un projet d'enseignement public en vue d'une formation précaire destinée à la classe ouvrière, ne préparant qu'à occuper un simple emploi, puisque les établissements privés proposent un enseignement préparatoire à l'enseignement supérieur. Les conséquences de la réforme sont la déconnexion des objectifs de la fonction sociale de l'école publique, favorisant un plus grand indice d'inégalité sociale et une plus grande dégradation de l'enseignement public.

Mots-clés: Réforme du lycée. Flexibilité des programmes. Marchandisation de l'éducation.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre educação e trabalho tem se intensificado nas últimas décadas e demandam diferentes interpretações, englobando planos: econômicos, políticos, sociais e culturais. Assim, o trecho da música *Apesar de Você* coloca-nos frente as reformas educacionais que impactam o Ensino Médio e submetem a formação dos jovens aos moldes do modo de produção capitalista. As transformações educacionais direcionadas ao Ensino Médio, deu-se a partir da aprovação da Lei n.º 13.415/2017, advinda da Medida Provisória n.º 746/2016, em que promove a flexibilização do currículo e o aumento da

¹³

Trecho da música *Apesar de Você*, composta por Chico Buarque de Hollanda em 1970.

carga horária anual desta etapa da Educação Básica, devendo ser implementada até o final de 2022.

A reforma evidencia as mutações na estrutura curricular do Ensino Médio, pensada e articulada a fim de oferecer qualificação, habilidades e competências para uma fácil inserção no mercado de trabalho. O elemento ‘inovador’ é o componente curricular intitulado como “*Projeto de Vida para o Novo Ensino Médio*”, apresenta uma base na qual os jovens terão a possibilidade de desenvolver planos de estudos que permitam optar de maneira mais objetiva por itinerários formativos e integrados, conforme suas expectativas e interesses para o seu futuro.

Estes elementos demonstraram às pesquisadoras que em plena era da globalização a educação tem sido cada vez mais fragmentada, como forma de controlar a subjetividade dos jovens – futura mão de obra – com o discurso de envolvimento em seu processo formativo, mas, em verdade, é uma participação manipuladora e que “[...] preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e estranhado” (ANTUNES, 1999, p. 132). Sendo assim, justifica-se a necessidade de divulgar essa pesquisa, devido as contradições iminentes encontradas em seu interior; atentando-se a nova identidade proposta para a formação de adolescentes e jovens, que nada mais é do que atender as demandas do sistema capitalista.

OBJETIVOS

A presente proposta tem por objetivo analisar a reforma do Ensino Médio, proposta a partir de 2017; e de que maneira ela promove a abertura para destruição da educação pública brasileira e a formação de uma nova sociabilidade para o capital.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui empreendida caracteriza-se como documental, devido a coleta de dados realizada nos seguintes documentos: Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera a LDB n.º 9.394/1996 e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – 2021. Estes constituem-se em fontes primárias, possibilitando apreensão qualitativa do tema estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ex-presidente de Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2011) traz avanços econômicos e sociais que impactam o desenvolvimento educacional do país, foi um período em que as forças políticas de centro-esquerda demandavam energia para restaurar o *Welfare State* na América Latina. No entanto, a crise financeira global de 2008, – considerada a pior crise econômica desde a Grande Depressão de 1929 –, resultante do estouro da bolha imobiliária nos Estados Unidos, denominada de *Subprime* revelou a fragilidade do modo de produção capitalista, para Lebaron (2010) a crise de financeirização do capital nas empresas e nos fundos de reserva bancários culminou em recessão mundial. No tocante ao Brasil, o governo petista se pronunciou em outubro de 2008 por meio do ex-ministro do Trabalho e da Previdência ao afirmar que “*Lá nos EUA, ela é um tsunami; aqui, se ela chegar, vai chegar uma marolinha que não dá nem pra esqui*ar” (MARINHO, 2008, sic), promoveu políticas de cunho desenvolvimentista, fato que contribuiu para que o país não despencasse em suas ações econômicas. Contudo, mesmo com a queda de investimentos e produção, a recessão que devorava os países dependentes da economia estadunidense não abalou a economia brasileira, de certa forma as políticas promovidas pelo ex-presidente Lula mostraram-se eficientes para alavancar o crescimento do país, mesmo em clima de recessão (GONTIJO, 2008).

No governo sucessor, a então primeira mulher eleita presidenta do Brasil Dilma Vana Rousseff (2011-2014/2015-2016), os investimentos desenvolvimentistas e sociais deixaram de acontecer. O início do desmonte das políticas sociais escancarou a crise do capital, abarcada por uma economia com altos juros, com estrutura frágil e praticamente sem recursos para as políticas sociais. É mister salientar que no governo de Dilma Rousseff, houve continuidade de políticas públicas sociais do governo anterior, por exemplo, a aprovação do Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 com vigência até o ano de 2024.

Mas em 2016, a presidenta Dilma Vana Rousseff sofre um golpe de Estado Jurídico Parlamentar, resultando no Impeachment. Ao deixar a presidência da República, seu vice Michel Temer assume o cargo prezando por um governo que asfixiaria os gastos primários ao aprovar a Emenda Constitucional n.º 95/2016 que limita por 20 anos os investimentos em saúde e educação, aprofundando os ajustes fiscais com vistas a “[...]”

garantir a governabilidade capaz de oferecer ao capital rentista a previsibilidade necessária ao aprofundamento do processo de acumulação (LIMA; MACIEL, 2018, p. 4). Nesse contexto, verificamos que a aprovação da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera a LDB n.º 9.394/1996, sancionada 22 dias após a posse de Michel Temer, demonstra o interesse de atender as políticas neoliberais, já que ela traz mudanças no currículo escolar a fim de atender aos interesses do setor empresarial para a formação de mão-de-obra barata.

A frente do comando do estado do Paraná o ex-governador Carlos Alberto Richa (2011-2018) – codinome Beto Richa – filiado ao PSDB, torna-se o primeiro ente federado a aderir a proposta do ‘novo’ Ensino Médio. A superintendente da Secretaria de Estado da Educação Fabiana Campos, ressalta que a proposta paranaense num primeiro momento seria promover projetos pilotos em escolas públicas para posteriormente ajustar todas as escolas a proposta do Ministério da Educação. Para tanto, ao analisar o documento Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná versão preliminar e definitiva, verifica-se a disseminação de itinerários formativos e o que mais chama atenção denomina-se *Projeto de Vida*, em formato de componente curricular a fim de considerar a formação integral do jovem paranaense em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (PARANÁ, 2021).

Nas análises elencadas apreendeu-se o viés economicista-mercadológico para gerar mão de obra qualificada para o trabalho, elemento este nada novo nas reformas educacionais brasileiras. Assim, é possível enfatizar que as propostas para o Ensino Médio do Paraná visam formar uma nova camada de proletariado precarizado, o que implica o cruzamento de determinações de ordem geracional, educacional e salarial (ALVES, 2012). O componente curricular *Projeto de Vida* vincula-se à etapa de financeirização do capital, legitimando o desmonte da legislação trabalhista, flexibilizando o trabalho, aumentando os mecanismos de exploração, destruindo os direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora (ANTUNES, 2010).

Verifica-se, ainda, que o componente *Projeto de Vida* é uma das respostas do Estado ao capital; pois, apreendemos que o componente curricular proposto é uma das manifestações da exploração da força de trabalho, pois passa a incentivar o *empreendedorismo* entre os jovens e configura-se “[...] como forma oculta de trabalho

assalariado e instável” (ANTUNES, 2010, p. 634). Dessa forma, o incentivo do *Projeto de Vida* pela via do novo Ensino Médio é uma das maneiras de destruição da educação pública brasileira, pois pauta-se em atender aos interesses do mercado especulativo, além de construir um ‘novo’ conceito de *jovens empreendedores*, esta narrativa mitifica o papel do trabalhador/heróis e utiliza o currículo da Educação Básica como instrumento para precarizar a formação humana e emancipatória dos jovens; a fim de legitimar os interesses de grupos hegemônicos. Promovendo, assim, consequências irreparáveis tanto para a educação, quanto para o setor público, o qual a sociedade menos favorecida necessita e, desta maneira, não se provê de mais opções a não ser usufruir do que está sendo ofertado, mesmo que os torne um objeto de manipulação mercantilista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos, que o modelo apresentado da reforma do Ensino Médio está alinhado à formação de trabalhadores flexíveis e precarizados; demonstra que o *Projeto de Vida* engendra o individualismo e ao desenvolvimento da capacidade de se adaptar às exigências e às mutações do mundo do trabalho. Fica explícito que essa reforma é extremamente excludente, pois não oferece aos filhos da classe trabalhadora as mesmas oportunidades que se oferece aos filhos da classe burguesa. A crise do *Subprime* ao reorganizar o sistema capitalista direciona para a educação escolar a responsabilidade de formar indivíduos com competências e habilidades para atender as demandas imediatas do mercado de trabalho, em um cenário de instabilidade financeira, marcado pelo crescente desemprego e precarização do trabalhador.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. A educação do precariado. **Blog da Boitempo**, 2012. On-line.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 632-636, out./dez. 2010.

BRASIL. **Emenda à Constituição n.º 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** – Altera a LDB n.º 9.394/1996. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, 2017.

GONTIJO, Cláudio. **Raízes da crise financeira dos derivativos subprime**. Belo Horizonte: UFGV, Ceteplar, 2008.

LEBARON, Frédéric. **La Crise de la Croyance Économique**. Paris: Éditions du Croquant, 2010.

LIMA, Marcelo.; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MARINHO, L. Lula: crise é tsunami nos EUA e, se chegar ao Brasil, será ‘marolinha’. Entrevista concedida a Ricardo Galhardo. **O Globo**. On-line, 04 de out. 2008.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Deliberação Definitiva Referencial Curricular do Paraná Ensino Médio**. 2021.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA PARA DISCENTES DE PICOS

Norma Patrícia Lopes Soares – UFPI
nplsoares@ufpi.edu.br

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento – UFPI
marianoraneide@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'analyser la représentation sociale de l'enseignement pour les étudiants dans les premières années des cours de premier cycle en pédagogie, lettres et biologie. Le domaine de cette recherche est l'Université fédérale de Piauí - Picos Campus. Pour atteindre l'objectif proposé ci-dessus, la théorie des représentations sociales a été utilisée, de sorte que les éléments constitutifs de ces représentations ont été saisis, selon Moscovici et ses collaborateurs. La contribution d'Abric était également basée sur sa théorie centrale du noyau. Pour le traitement de ces données, nous avons utilisé le logiciel EVOC, qui a permis de détecter les éléments du noyau central et de conclure que la représentation sociale de l'enseignement est celle d'un travail effectué par un maître / éducateur qui transmet, dirigé à un apprenti qui apprend, circonscrit à l'école, impliquant l'élève et l'enseignant, avec toutes ses vertus: pour le premier, ceux d'être intelligent, intéressé et dévoué et, pour le second, ceux d'être ami, sage, porteur de connaissance et aussi intelligent.

Mots-clés: Représentation Sociale. Enseignement. Théorie Centrale du Noyau.

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre Representação Social de Docência e surgiu da necessidade de elucidar os sistemas de significação que são socialmente produzidos, partilhados e enraizados pelo grupo de discentes de Picos vinculados aos cursos de Licenciatura da UFPI. É preciso aos professores desses sujeitos apreenderem os elementos propulsores das representações já que estas organizam ações, mudanças e interações sociais com vistas a proporcionar uma formação profissional docente fecunda de conhecimentos científicos para que os mesmos possam ser partilhados e se tornem parte de suas representações sociais de docência.

OBJETIVOS

O desenho de pesquisa emergiu das reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas a partir da tese de que a estrutura da representação social espelha as

condições sociais que as engendram. Assim, o objetivo da investigação foi coletar informações sobre a organização estrutural da representação ao objeto de estudo – a docência.

Assim, o objetivo desse estudo consiste em analisar a representação social de docência para os estudantes dos primeiros anos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Biologia. O campo dessa pesquisa é a Universidade Federal do Piauí – Campus de Picos.

METODOLOGIA

Para levantamento das informações sobre teoria das Representações Sociais (RS) utilizou-se a teoria do Núcleo Central (NC) criada em 1976, por Jean Claude Abric, que tem por função unir e dar significado aos elementos da representação. Como suporte metodológico à identificação do núcleo central fez-se uso da Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), também desenvolvida por Abric e que se baseia nas palavras evocadas livremente pelos participantes, as quais são hierarquizadas pelo software EVOC 2000, programa disponibilizado por Vergès.

O total de sujeitos pesquisados foram 100 alunos do 1º ano dos cursos de Pedagogia, Letras e Biologia, sendo 30, 42 e 28, respectivamente. O ponto de partida da pesquisa foi a aplicação de um questionário iniciado com uma questão de Associação Livre. Em nossa pesquisa utilizamos três palavras geradoras: DAR AULA, ALUNO e PROFESSOR. Nesse artigo vamos explorar a representação social de docência a partir da palavra Professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Núcleo Central da palavra estímulo Professor é constituído pelos termos educador, ensinar e mestre. Esse fato leva o pesquisador a inferir que os sujeitos pesquisados atribuem ao professor as características de um educador e de um mestre que ensina. Como não fora solicitado aos sujeitos justificarem a escolha das evocações é difícil inferir o porquê do uso ora de um termo ora de outro (mestre, educador) para um mesmo sujeito o professor.

Os periféricos próximos (quadrante superior direito e quadrante inferior esquerdo) encontram-se em branco. Isso leva a crer que a representação social de professor se encontra numa situação extremada, pois as demais palavras que surgem no mapa estão no quadrante oposto (inferior direito) que são exatamente as palavras que estão saindo ou as que são novíssimas e ainda não foram absorvidas pela célula representacional, nesse caso são os termos: amigo, conhecimento, inteligente, profissional e sabedoria.

Assim, podemos fazer a leitura de que o professor é um mestre, um educador que ensina com sabedoria, é um amigo que tem conhecimento e é inteligente.

Quadro 1 – Evocação dos alunos da área de Educação do Campus de Picos com relação à palavra estímulo PROFESSOR

Frequência Intermediária ≥ 15 e Ordem Média $< 4,5$			Frequência Intermediária ≥ 15 e Ordem Média $\geq 4,5$		
educador	26	3,962			
ensinar	24	3,792			
mestre	22	3,773			
Frequência Intermediária ≥ 9 e < 14 e Ordem Média $\geq 4,5$			Frequência Intermediária ≥ 9 e < 14 e Ordem Média $\geq 4,5$		
			amigo	9	4,778
			conhecimento	9	4,667
			inteligente	10	5,200
			profissional	10	4,500
			sabedoria	14	4,643

Fonte: *Software EVOC* (2000)

Com relação à palavra estímulo PROFESSOR, foram evocadas 400 (quatrocentas) palavras, sendo 131 (cento e trinta e uma) palavras diferentes, o que corresponde a

32,75% do total das evocações e considerando como frequência mínima 5 (cinco) evocações. Assim, no quadrante superior esquerdo que apresenta **F ≥ 15 e OME < 4,5**, constam os elementos: educador, com F = 26 e OME = 3,9; ensinar, com F = 24 e OME = 3,7; e mestre, com F = 22 e OME = 3,7. O quadrante superior direito, que tem **F ≥ 15 e OME ≥ 4,5**, encontra-se em branco, sem nenhuma evocação. O quadrante inferior esquerdo, com **F ≥ 9 e < 14 e OME < 4,5**, assim como o quadrante anterior, encontra-se em branco, sem nenhuma evocação. No quadrante inferior direito, que tem **F ≥ 9 e < 14 e OME ≥ 4,5**, constam os seguintes elementos: amigo, com F = 9 e OME = 4,7; conhecimento, com F = 9 e OME = 4,6; inteligente, com F = 10 e OME = 5,2; profissional, com F = 10 e OME = 4,5; e sabedoria, com F = 14 e OME = 4,6.

Assim, o Núcleo Central da palavra estímulo PROFESSOR é constituído pelos termos educador, ensinar e mestre. Esse fato nos levou a inferir que os sujeitos pesquisados atribuem ao professor as características de um educador e de um mestre que ensina. Como não fora solicitado aos sujeitos justificarem a escolha das evocações, é difícil inferir o porque do uso, ora de um termo, ora de outro (mestre, educador) para um mesmo sujeito, o professor.

Os periféricos próximos (quadrante superior direito e quadrante inferior esquerdo) encontram-se em branco, indicando a consolidação e estabilidade da representação social de professor, pois as demais palavras que surgem no quadro estão no quadrante inferior direito e são exatamente as palavras que estão mais distantes do núcleo central: amigo, conhecimento, inteligente, profissional e sabedoria.

Objetivando desfazer essa visão negativa da docência Tardif e Lessard apresentam duas teses, são elas:

- Na primeira tese os autores dizem que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (2008, p. 17);
- Na segunda tese afirmam que “o importante é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do

processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (2008, p. 20).

Com base no exposto entendemos a docência como um processo que envolve formação política, manifestação ética, capacitação científica e técnica. É um trabalho realizado por profissionais, geralmente formados em nível superior ou médio que para trabalhar necessitam de um credenciamento (concurso), são controlados, avaliados, possuem sindicato, sua ação é regida por certa racionalidade, seguem regras (o que os burocratiza), convivem com ambiguidades, incertezas, limitações e possibilidades o que os leva a realizar e refletir sobre sua atividade.

Daí pode-se inferir que a Representação Social de Docência articulada pelas representações de dar aula, aluno e professor nos sugere que é uma representação de um trabalho executado por um mestre/educador que transmite, direcionado a um aprendiz que aprende, circunscrito à escola envolvendo o aluno com todas as suas virtudes de ser inteligente, interessado, e dedicado e o professor amigo, sábio portador de conhecimento e também inteligente. Esses dois atores se encontram numa instituição chamada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação social de docência a partir da palavra estímulo PROFESSOR está circunscrita à figura do aluno que aprende por meio do professor que ensina e transmite (conhecimento) na escola. Essa representação pode ter sido originada a partir de uma objetivação de dar aula associada livremente e ancorada na relação intrínseca de aluno/professor/escola. Tais conhecimentos provavelmente sejam advindos de saberes plurais que circulam nas atividades docentes tanto no ambiente escolar como fora dele.

Convém ressaltar que esses dados ainda não podem ser conclusivos visto ser uma pequena amostra da pesquisa maior e que apenas indica uma das ancoragens que os alunos chegaram à representação social de docência. É necessário o cruzamento das informações resultantes da TALP e do PCM para se chegar a uma conclusão mais fidedigna.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 2001.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: uma investigação em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações. Tradução de João Batista Kreuch. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

O ENSINO PARTICULAR NO PIAUÍ: 1770-1860

Maria Alveni Barros Vieira – UFPI
mariaalvenibarrosvieira@gmail.com

Paloma Vanessa do Nascimento Silva - UFPI
palomavanessa35@gmail.com

Ysmélia de Lima Verçosa - UFPI
ysmelia.25@gmail.com

RÉSUMÉ

Cet ouvrage traite de l'établissement de l'enseignement privé à Piauí entre les années 1770 et 1860. Il vise à répertorier et à décrire les modalités des écoles publiques créées dans une société rurale, productrice et reproductrice de l'élevage bovin, à partir de trois questions de recherche: quelles modalités d'écoles publiques ont été établies à Piauí? Qui étaient les maîtres de ces écoles? Quelles connaissances étaient valorisées et diffusées dans leurs écoles? Pour résoudre ces questions, nous avons eu recours à un ensemble de sources littéraires et normatives appartenant à l'Arquivo Público do Estado do Piauí et à l'Arquivo Histórico Ultramarino de Lisbonne. L'analyse rigoureuse des sources, basée sur la conception de la forme scolaire élaborée par les sociologues Vincent, Lahire et Thin articulée avec la notion de pratique culturelle exposée par l'historien Chartier, nous a permis de conclure que la diffusion des directives légales et des idées libérales au Brésil a suscité l'intérêt des citoyens de Piauí pour la création d'écoles publiques destinées à l'éducation des enfants et des jeunes. C'est alors que, de bon gré, des membres du clergé, des célibataires, des fonctionnaires, des dames douées et des personnes ayant quelques notions de connaissances élémentaires, de grammaire portugaise, de philosophie, de français et de latin, ont contribué à instituer des pensionnats privés et des internats dans la Capitanie/Province.

Mots-clés: Enseignement privé. Piauí. 18e et 19e siècle.

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XVIII, autoridades portuguesas procuraram estabelecer diretrizes legais com fins de reorientar a forma por meio da qual crianças e jovens seriam educadas e instruídas tanto no Reino lusitano como em seus domínios. São exemplares, nesse sentido, o alvará de 28 de junho de 1759 e a lei de 6 de novembro de 1772. A primeira buscou ordenar uma forma escolar para educar crianças e jovens através de estudos simplificados, pragmáticos, laicos e, acima de tudo, modernos. A lei seguinte, a

de 6 de novembro de 1772, produzida com fins específicos de socorrer “[...] aos funestos Estragos das Escolas Menores; fundando-as de novo e multiplicando-as nos seus Reinos, e todos seus Domínios [...]” (LEI DE 1772, p. 6), oficializava as possibilidades de uma educação escolar de caráter particular a ser realizada em âmbito doméstico.

Ao derredor dessa época, que foi o século XVIII, escolas e escolarizações de caráter não institucional foram sendo instaladas no universo familiar do meio rural da capitania do Piauí. Posteriormente, no século XIX, vários projetos de reforma do ensino em Portugal realizados na conjuntura política e ideológica da Revolução Liberal do Porto (1920), quando “A instrução pública tornou-se prerrogativa do Liberalismo” (MAGALHÃES, 2013, p.5), influenciaram o planejamento e as tentativas de organização da educação brasileira.

Estudos realizados por Vieira (2013) parecem indicar que, logo após a independência política e administrativa do Brasil em relação à Portugal, ações semelhantes também foram pensadas e planejadas para a educação na província do Piauí em atendimento as determinações de normativas que delinearão propostas sobre o aumento da rede escolar gratuita e obrigatória. Em 1834, o ato adicional à Constituição de 1824, delegou às assembleias legislativas provinciais poderes para legislar e organizar a instrução pública primária e secundária. Entretanto, os esforços envidados para a criação de escolas públicas na cidade, vilas e povoações da província do Piauí não conseguiram alcançar os lugares mais distantes da sede provincial. Diante da incapacidade política e econômica de colocar em prática o que estava preconizado nas leis, alguns cidadãos piauienses decidiram implementar uma certa modalidade de educação escolar que funcionava na casa dos mestres para um público pagante e, por vezes, subvencionado pelo Estado.

OBJETIVOS

Neste trabalho procuramos compreender o processo de criação de escolas particulares no Piauí desde fins do século XVIII até meados do século XIX. Especificamente, objetivamos elencar e descrever as modalidades de escolas particulares criadas em uma sociedade rural, produtora e reprodutora do criatório de gado, a partir de três problemáticas de investigação: quais modalidades de escolas particulares

implantadas no Piauí quem foram os mestres dessas escolas? Quais saberes foram valorizados e difundidos em suas escolas?

METODOLOGIA

Este trabalho encontra-se assente na área da História da Educação que percorre os caminhos metodológicos de uma Sociologia Histórica com abordagem qualitativa das fontes de informação bibliográficas e documentais impressas e manuscritas pertencentes aos acervos do Arquivo Público do Estado do Piauí e do Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa.

As análises desse conjunto de fontes, assim como a tessitura do texto, foram consubstanciadas nos pressupostos teóricos e conceituais elaborados pelos sociólogos Vincent, Lahire e Thin (2001) acerca da noção de forma escolar, articulados com a noção de prática cultural trabalhada pelo historiador Chartier (1990). O corte cronológico adotado, 1770 – 1860, expressa um período da história da educação no Piauí em que é possível verificar indícios de uma certa difusão das ideias liberais que instigavam o interesse de particulares a criarem, as suas custas, instituições educadoras de crianças e jovens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Piauí, desde fins do século XVIII, começaram a ser implementadas escolas particulares que funcionavam na casa dos professores para um público pagante ou subvencionado pelo Estado. De início, como noutras partes do Brasil colonial, o ensino particular era descentralizado em seus métodos, conteúdos e materiais didáticos, cada escola funcionava por uma forma que lhe era peculiar, provavelmente sem intervenção direta do governo.

A partir da década de 1830, logo após o ato adicional de 1834, os professores particulares são convocados para habilitarem-se segundo as exigências das leis de suas respectivas províncias. Na província do Piauí, por exemplo, as escolas particulares foram regulamentadas por lei publicada aos 6 de outubro de 1845 que no artigo 40 determinava, que qualquer pessoa poderia abrir uma escola particular, desde que obtida uma licença junto ao diretor da instrução pública de sua comarca. No artigo 42 da lei

supracitada, ficava garantida a subvenção do governo às pessoas das cidades e vilas que recebessem e pensionassem alunos vindos de outras localidades. Daí o interesse de parte dos professores particulares da província do Piauí em fazerem suas escolas funcionarem em caráter de internato.

No ano de 1850 foi publicada a resolução nº 287, que estabelecia várias disposições acerca da instrução pública. Como não poderia deixar de ser, essa lei também faz referências ao ensino particular no Piauí, confirmando o que já fora determinado na lei de 1845. No ano seguinte, em 1851, uma nova resolução é publicada com número de 305, nela fica novamente estabelecido que os diretores da instrução pública poderiam conceder licença a qualquer pessoa que considerassem habilitada para abrir escolas particulares ou estabelecer casas em que recebam e pensem os alunos, não somente nas vilas e cidades, mas, também nas povoações do Piauí.

Na realidade, a escola particular encontrava-se em franco desenvolvimento na província do Piauí desde a década de 1840. Seria, pois, conveniente neste texto opor ao julgamento negativo de certa historiografia local, uma ambiência sociocultural de significativo interesse de parte das famílias piauiense por uma forma escolar de socialização da criança e do jovem. E mesmo que muitas das escolas primárias e secundárias criadas pela iniciativa privada no Piauí nessa primeira metade do século XIX tenham sido efêmeras, é impossível negar sua existência em número relevante para a situação da Província naquele momento de sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das análises realizadas neste trabalho, ponderamos que a criação de escolas particulares urbanas ou rurais, primárias e/ou secundárias, na forma de internatos ou externatos, começaram a se desenvolver simultaneamente no Piauí desde fins do século XVIII, sendo maior o crescimento nos primeiros anos do século XIX. Também podemos inferir que tal forma escolar, nasceria ditada pela carência de conhecimentos básicos da cultura letrada (leitura, escrita, cálculos aritméticos, regras de bons costumes) intrínsecos aos negócios agrícolas, ao criatório de animais e às vivências sociais e religiosas rotineiras.

Apresentamos nos relatórios acerca das escolas primárias particulares relacionadas oficialmente pelo governo do Piauí, que entre as décadas de 1840 e 1850 contavam o número de 29 (vinte e nove) instituições de ensino. Das escolas, 5 (cinco) eram de propriedade de membros do clero, além do colégio-internato do padre Marcos de Araújo Costa, onde funcionou uma aula de primeiras letras na década de 1840. A maioria absoluta dessas escolas particulares (22), pertenciam à homens leigos. Apenas 2 (duas) escolas particulares foram organizadas por mulheres, ambas situadas na cidade de Teresina, sede provincial.

Juntos esses professores e professoras particulares, chegaram a educar e instruir cerca de 462 (quatrocentas e sessenta e duas) crianças e jovens – 427 (quatrocentos e vinte e sete) meninos e 35 (trinta e cinco) meninas – através de uma escolarização primária, centrada nas lições de leitura, na memorização da tabuada e das contas feitas de cabeça, na recitação do catecismo, e, por vezes, na escritura de textos e números. E assim, contribuíram, significativamente, para a generalização de uma forma escolar de socialização da criança no Piauí imperial, ampliando seu alcance e expandindo suas ações para um número cada vez maior de meninos e meninas que, de algum modo, tivessem condições de custear por seus serviços.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertand Brasil, S.A., 1990.

MAGALHÃES, J. O município liberal e a decisão política. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 54, p. 5–14, 2014. DOI: 10.20396/rho.v13i54.8640164. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640164>. Acesso em: 12 maio. 2022.

PIAUI. **Comunicado** _____. Lei n 198 – publicada aos 6 de outubro de 1845, dando providências sobre a Instrução Pública. In: **Livro de Registo de Leis e Resoluções da Assembleia da Província** (1843-1848). Oeiras, (PI): Typografia Provincial, 1848.

PIAUI. **Mapas do ensino primário e secundário da província do Piauí do ano de 1845 a 1859** anexos aos relatórios dos Presidentes da Província do Piauí apresentado nas aberturas da Assembleia Legislativa Provincial de 1845 a 1859. Oeiras, PI: Typografia Provincial, 1845-1859.

PIAUÍ. Resolução nº 287, publicada em 11 de setembro de 1850 que estabelece várias disposições sobre a instrução pública no Piauí. In: **Código das leis piauienses de 1850**. Oeiras: Tipografia Saquarema, 1850.

PIAUÍ. **Relatórios dos Presidentes da província do Piauí**. Oeiras (PI): Typographia Provincial. 1845-1859.

PORTUGAL. Alvará que regulamento os Estudos Menores. Lisboa 28 de junho de 1759. In: SILVA, António Delgado da. **Colleção da legislação portugueza desde a última compilação das ordenações**. Lisboa (Portugal): Typografia de Maignense, 1830. Disponível em: <www.lusitaniae.fch.unl.pt>. Acesso em: 23 de ago. 2010.

PORTUGAL. **Lei de 6 de novembro de 1772**, por que Vossa Magestade é servido socorrer aos funestos Estragos das Escolas Menores; fundando-as de novo; e multiplicando-as nos seus Reinos, e todos seus Domínios, debaixo da inspeção da Real Mesa Censória. Disponível em: www.ige.min-edu.pt/upload/docs/lei-6-11.1772. Acesso em: 12 ago. 2009.

VIEIRA, Maria Alveni Barros. **Escolarização de crianças no Piauí: 1730-1859**. Teresina (PI): EDUFPI, 2013.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Camila Maria Bortot – UFPR
camilabortot@hotmail.com

Kethlen Leite de Moura – UFT
klmoura@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

L'objectif est de discuter de l'importance de garantir le droit à l'éducation des enfants et des adolescents, enfants de la classe ouvrière. La recherche entreprise est caractérisée comme documentaire, ayant comme sources des documents normatifs et d'orientation qui traitent de l'éducation et des droits des enfants et des adolescents, à savoir : la Déclaration universelle des droits de l'enfant (UNICEF, 1989) et la Constitution fédérale brésilienne (BRASIL, 1988), le Statut des enfants et des adolescents (BRASIL, 1990) et la Loi sur les lignes directrices et les bases de l'éducation (BRASIL, 1996) et leurs amendements complémentaires. Il est à noter que les concepts d'Éducation et de Droits de l'Homme sont intrinsèques à la question du concept de politique qui concerne tout ce qui est civil, public et social, et émane de l'État capitaliste moderne. Les documents organisent les conditions de réalisation et de réalisation du droit à l'éducation, en le soulignant comme un droit de l'homme. Il est conclu que la dialectique entre l'éducation et les droits des enfants et des adolescents en tant que devoir de l'État, démontre qu'il est essentiel de défendre l'égalité d'accès comme principe de citoyenneté, d'une société juste, démocratique et républicaine.

Mots-clés: Éducation et droits de l'homme. Droit à l'éducation. Éducation des enfants et adolescents brésiliens.

INTRODUÇÃO

*Continuemos a nos omitir da política, é tudo o que os
malfeitores da vida pública querem.*
Bertold Brecht

Iniciamos a discussão a partir da epígrafe de Brecht, que tinha como mérito discutir a contrarrevolução reacionária que visa implantar uma propaganda de políticas sem polêmicas, já que esta é a arma das elites. Analisar o objeto das políticas públicas para a garantia do direito de crianças e adolescentes à educação a partir do método dialético, uma vez que “[...] nos permite compreender a realidade concreta no seu

dinamismo” (GAMBOA, 2012, p. 38); neste postulado, o objeto de estudo passa a ser compreendido como a unidade da diversidade, por isso precisa ser analisado em sua totalidade, apreendendo o concreto real (MARX, 1977).

A Educação Infantil como direito social e política pública educativa resulta num longo processo de lutas e disputas. Para Vásquez (2011) tratar a Educação Infantil por vias apolíticas criam um imenso vazio nas consciências da classe trabalhadora que tem direito de matricular seus filhos nesta etapa da Educação Básica, mas essa prática torna-se um fator extremamente útil para a classe dominante; afinal, contribui para o *status quo*. Os pressupostos apresentados se articulam com a epígrafe supracitada e, corrobora para compreender a educação e direitos da criança e do adolescente.

OBJETIVOS

Discutir a importância de garantir o direito à educação as crianças e adolescentes, filhos da classe trabalhadora.

METODOLOGIA

A pesquisa empreendida caracteriza-se como documental, devido a coleta de dados realizada nos mecanismos legais sobre Educação e Direitos das crianças e adolescentes. Este constitui-se em fonte primária, pois possibilitou apreensão qualitativa do tema estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para tratarmos de Educação e Direitos da Criança e do Adolescente é importante recapitular que ambos estão intrínsecos à questão do conceito de política que diz respeito à tudo aquilo que é civil, público e social, ou seja, ou conjunto de atividades imputadas ou que emanam do Estado moderno capitalista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Portanto, o Estado é a expressão das formas contraditórias das relações que permeiam a sociedade civil.

Assim, compreendemos que à Educação e o Direito são ações que emanam do Estado e estão imbricadas nas correlações de forças existentes na sociedade civil, pois são

mediatizadas por lutas, pressões e conflitos. A saber estas não são estáticas, mas estrategicamente empregadas pelos governos que estão no poder.

Destacamos, ainda, que a democracia tem enfrentado sérios desafios após os anos de 2016, buscando novos espaços de atuação e abrindo novas áreas a partir das transformações estruturais as quais passa a sociedade capitalista. De maneira didática é importante sintetizar que o direito da criança e do adolescente é um espaço que não perderá sua atualidade e a educação escolar é uma dimensão fundante do princípio de democracia e cidadania; tal princípio é indispensável para a construção de políticas que visem a participação de todos nos espaços sociais e políticos (CURY, 2014).

Não são poucos os documentos de caráter internacional assinados por países signatários, como o Brasil, que reconhecem e garantem os direitos da criança e do adolescente como a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1989) à educação, à saúde, ao esporte e ao lazer.

Como se trata de um direito reconhecido internacionalmente é fundamental que seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional (CURY, 2014). Neste sentido, o contorno legal que delimita os direitos da criança e do adolescente à educação estão expressos na Constituição Federal de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069/1990; e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/1996.

Daí que a Educação e os Direitos da Criança e do Adolescente se tornam pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que após o impulso inicial o indivíduo possa se governar, momento em que ele é dotado de liberdade, direitos e deveres, sendo capaz de participar e atuar na sociedade civil (CURY, 2014). Portanto, a ligação entre Educação, Direitos da Criança e do Adolescente e Democracia terá a legislação como suporte e invocará o Estado a ser provedor desse bem; seja para garantir a igualdade de oportunidades ou intervir minimamente nas desigualdades sociais que nascem dos conflitos de distribuição de riqueza na sociedade capitalista (CURY, 2014; SILVEIRA; XIMENES; OLIVEIRA; CRUZ; BORTOLLOTTI, 2020).

Corroborando, Marshall (1967) salienta que a educação das crianças e adolescentes está diretamente relacionada à cidadania e quando o Estado garante o direito de elas serem educadas está estimulando o desenvolvimento de cidadãos em

formação. De acordo com Cury (2014), Bobbio (1992) e Silveira, Ximenes, Oliveira, Cruz e Bortoloti (2020) a dialética entre educação e direitos da criança e do adolescente como dever do Estado, demonstra que é fundamental defender a igualdade de acesso como princípio de cidadania, de uma sociedade justa, democrática e republicana. Isso porque, o direito à educação de crianças e adolescentes não se assenta no campo individual, mas principalmente social, pois a formação destes contribui para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural do país (SILVEIRA; XIMENES; OLIVEIRA; CRUZ; BORTOLLOTTI, 2020).

Assim, a educação como direito inalienável dos cidadãos impõe ao Estado o dever de oferecê-la gratuitamente, para que seja acessível a todos (SILVEIRA; XIMENES; OLIVEIRA; CRUZ; BORTOLLOTTI, 2020). Entretanto, o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente estão imbricados com a realidade histórica e social do Brasil.

Logo, o conjunto de direitos da criança e do adolescente reconhecidos pela CF de 1988, declara que o Estado é a instituição responsável por garantir Educação Básica de qualidade para todos, além de atendimento em creches e pré-escolas as crianças pequenas (BRASIL, 1988). Enfatizamos que o ECA/1990 no art. 53 amplia as condições de efetivação desse direito, em que as crianças e adolescentes devem ser respeitados por seus educadores, acesso e permanência na escolar; contestar critérios avaliativos, direito de organizar a participação de agremiações estudantis, acesso à escola pública e gratuita próximo de sua residência (BRASIL, 1990).

Destacamos ainda que, a CF/1988, o ECA/1990 e a LDB/1996 ressaltam que a educação é direito público e subjetivo e ao estabelecerem como dever do Estado, fica expresso a responsabilidade das autoridades competentes a oferta e garantia de vagas em instituições públicas. Acrescentamos ainda que a não garantia ou oferta irregular confere aos cidadãos direito de buscar o Conselho Tutelar para que acionem o Ministério Público, a fim do Poder Público garantir o direito público subjetivo inscrito nos mecanismos legais citados. Caso haja, negligência por parte das autoridades, essas respondem judicialmente por crime de responsabilidade.

Ao analisarmos os dados educacionais divulgados pelo Inep (2016) demonstram que a legislação educacional brasileira não tem sido cumprida em sua integridade, ainda mais após a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016 (BRASIL, 2016) que congela

por 20 anos os investimentos em educação. Mesmo em meio as contradições que permeiam a regra educacional, houve avanços na expansão da Educação Infantil e Ensino Fundamental pós-1990, mas não a sua efetiva universalização. Entendemos que garantir a educação à crianças e adolescentes como direito é muito mais do que oferecer vagas, é necessário a garantia da permanência desses alunos em escolas públicas, gratuitas e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que é na educação escolar pública de princípio democrático em que é possível desenvolver os sujeitos em suas capacidades humanas, pois é no âmbito escolar que os filhos da classe trabalhadora têm acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelo homem. Sendo assim, ao analisarmos os aspectos políticos-históricos que envolvem a Educação e Direitos da Criança e do Adolescente é fundamental a materialização de políticas educacionais que priorizem e garantam os direitos inscritos nos mecanismos legais.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Casa Civil, Presidência da República, Brasília, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069**. Brasília: Casa Civil, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília, 2016.

BRASIL. **Relatório do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2016.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out.-dez. 2014.

GAMBOA, S. **Metodologia Científica**. São Paulo: DP&A, 2012.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1977.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVEIRA, A. A. D.; XIMENES, S. B.; CRUZ, S. H. V. BORTOLLOTTI, N. Efeitos da judicialização da educação infantil em diferentes contextos subnacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 718-737, 2021.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Unicef: Cuba, 1989.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OS DIREITOS À EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA NO DECRETO 5.626/2005 E SUA GARANTIA NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDA DA SILVA VIRGOLINO, NOS ANOS DE 2019 e 2020

Nelcicleide Viana Dias Caridade - UFT
nelcicleidevdc@gmail.com

Denise de Barros Capuzzo - UFT
capuzzo@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

La présente étude vise à réfléchir sur les droits à l'éducation de la personne sourde, conformément au décret 5. 626/2005 in E. M. E. F. Raimunda da Silva Virgolino; comprendre le contexte scolaire, discuter de la manière dont les droits à l'éducation de la personne sourde sont garantis et apporter des réflexions sur l'éducation des sourds. Cette recherche est née de la problématique suivante: comment les droits à l'éducation de la personne sourde sont-ils garantis à l'école Raimunda da Silva Virgolino, dans les années 2019 et 2020, selon le décret 5.626/2005? Et d'autres questions: comment l'école, dans le système municipale, développe-t-elle les droits à l'éducation de la personne sourde? Que faut-il pour réaliser le droit à l'éducation de la personne sourde dans l'école en question selon le décret 5626/2005? Sa méthodologie est la méthode dialectique de Hegel et Marx, sous l'approche qualitative de type documentaire selon Prodanov. Il dépeint la fragilité de la politique linguistique dans le réseau d'enseignement de la municipalité de Macapá. Ainsi, il est attendu d'approfondir sur les droits à l'éducation des personnes sourdes, d'optimiser les réflexions, les resignifications et de garantir leurs droits dans la pratique.

Mots-clés: sourd. Droits à l'éducation. Décret 5. 626/2005.

INTRODUÇÃO

A educação às Pessoas Surdas (PS) com o direito ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa (LP) se materializou com as Leis específicas que regulamentaram e reconheceram a Libras¹⁴ por meio da Lei nº 10. 463/2002 e do Decreto nº 5. 626/2005 assegurando a relevância do ensino dessas línguas (BRASIL, 2005).

As PS por utilizarem a Libras “com representação “oral” (visual - espacial) e escrita” (QUADROS, 2019, p. 26), a qual, requerer ensino específico. No ano de 2019,

¹⁴ Libras é o nome dado a língua de sinais brasileira usada nos centros urbanos brasileiros e representa a língua nacional usada pelas comunidades surdas. Esse nome é amplamente usado pelas organizações de surdos, tais como a FENEIS. Os cursos de Letras/ Libras utilizam o nome da língua, Libras, para se referir à língua que está sendo o foco desses cursos sem todo o território brasileiro. Além de ser o nome usado na Lei 10. 436/ 2002, que reconhece legalmente essa língua brasileira (QUADROS, 2019. P. 32-33).

momento pré-pandêmico da Covid-19, na Escola Municipal Raimunda Virgolino, nos atendimentos consideravam a diferença linguística dessas pessoas e no ano de 2020, com o novo Coronavírus, as escolas atenderam a Medida Provisória de nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), publicada pelo Governo Federal que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, declarada na Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b).

No decorrer do ano de 2020, as escolas de Macapá, no Estado do Amapá se adaptaram a medida, foram fechadas por determinações dos governantes com intuito de prevenir as pessoas da contaminação pelo vírus da Covid – 19 e assegurar a educação. A Escola pesquisada através do seu corpo técnico e docente reorganizou suas ações aos direcionamentos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Que me impulsionaram a indagação: como foram garantidos os direitos de educação da PS na escola, nos anos de 2019 e 2020, conforme o Decreto nº 5.626/ 2005? Outros questionamentos: como a escola, dentro do sistema municipal desenvolveu os direitos a educação da PS? O que é necessário para atingir os direitos a educação da PS, na escola em questão, segundo o Decreto nº 5626 /2005?

OBJETIVOS

- Refletir sobre os direitos a educação da PS segundo o Decreto nº 5. 626/2005 na E. M. E. F. Raimunda Virgolino;
- Aferir sobre a educação da PS na E. M. E. F. Raimunda Virgolino nos anos 2019 e 2020;
- Discutir os direitos da educação da PS no Decreto 5. 626/2005 e na E. M. E. F. Raimunda Virgolino.

METODOLOGIA

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa é qualitativa, desenvolvida sob o método dialético, abordando o fenômeno, a educação de Surdos, suas contrariedades e modificações na escola, entre os anos 2019 e 2020. É de campo e descritiva considerando

as realidades, o Decreto nº 5.626/ 2005, a Lei nº 10.436/ 2002, Quadros (2019) e Gesser (2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação da Pessoa Surda na E.M.E.F Raimunda Virgolino nos anos 2019 e 2020.

A Escola Municipal Raimunda Virgolino localizada em Macapá, no Estado do Amapá, na periferia da zona norte, atende o Fundamental I, totalizando 710 alunos, 90% são de baixa renda. Nos anos 2019 e 2020 havia 28 turmas do ensino regular e 25 alunos na Educação Especial, entre eles, uma surda no 3º e no 4º ano respectivamente.

No ano de 2019, o direito a educação aconteceu segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁵ e assegurando conforme Brasil (2005) em contraturno, nos dias e horários presenciais, objetivando complementar o currículo e a utilização de recursos tecnológicos por profissional com formação prescrita no Decreto nº 5. 626/2005 em seu Art. 7, utilizando a Libras, a LP, atividades visuais, parceria entre os professores e a família.

No ano de 2020, em meio a pandemia, a escola reestruturou o ensino; no início as atividades eram impressas e entregues pelos professores do ensino regular e do AEE à responsável da estudante. Em seguida, as aulas passaram a ser remotas; primeiramente utilizando o *WhatsApp* e posteriormente a plataforma *Google Meet*. Os encontros do AEE foram agendados, 3 vezes semanal, com 1 hora de duração, nos quais aconteceram atividades dialógicas, histórias, jogos em LP, em Libras, cruzadinhas, formação de frases, textos e atividades impressas com apoio da genitora da aluna e seu celular. Em contrapartida, os conteúdos curriculares garantidos, segundo Brasil (2005), no Art. II, pelo ensino comum não foram ofertados à aluna.

¹⁵ 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 alunos, considerando suas necessidades específicas. 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 alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, P. 10)

O direito à educação da Pessoa Surda na E.M. E.F. Raimunda sob o Decreto 5. 626/2005 na pandemia da Covid-19

A educação da PS considerando o que preconiza a Lei nº 10.436/2002, em seu Art. 1º, segundo Brasil (2002), o ensino e a difusão da Libras na pandemia passaram a ser remotos. Os professores do ensino regular justificaram ter dificuldades de ensinar aluna a surda por não conhecer e não saber a Libras. Conseqüentemente, não ofereceram o ensino, o acesso às informações, as interações, não usaram os canais de recepção e percepção que interligam a visualidade, assegurados no Art. 2 do Decreto 5.626/ 2005. E desenvolveram práticas divergentes as prescritas no Art. 14, no Inciso II, na linha d, (BRASIL, 2005).

A Educação à estudante Surda, ocorreu através do AEE, via *Google Meet* e atendeu ao Decreto nº 5.626/2005 em seu Art. 14, no Inciso IV, ofertou durante as aulas vídeos em Libras (BRASIL, 2005). Foi garantido a oferta do AEE prescrito no Parágrafo 1º do capítulo IV e respeitou a aprendiz em sua competência em Libras e em LP (BRASIL, 2005).

Proposições da Escola no Sistema Municipal de acordo com o Decreto 5. 626/2005

Na escola, a Libras foi realizada na Educação Especial e não segundo Brasil (2005), no capítulo II, no Art. 3º, como disciplina obrigatória. O não fazer do professor do ensino regular à estudante surda, remeteu-me a refletir a respeito da formação para exercício prescrita no Inciso 1º do documento (BRASIL, 2005).

Dentre a formação de profissionais, de acordo com Brasil (2005), em seu Art. 14, Inciso III, as Instituições Federais garantem a formação, que na escola pesquisada das 3 profissionais do AEE, uma possuía formação custeada por ela; as professoras do ensino regular desconheciam a Libras e os meios para garantir os conhecimentos.

No AEE, o uso dos recursos tecnológicos aconteceu como ordena Brasil (2005), no Inciso VII, com os recursos da professora, e não ofertados pela escola, conforme é preconizado no Decreto, no capítulo VI, Parágrafo 4º. Nas avaliações foram respeitados os aspectos linguísticos, quanto ao uso da Língua de Sinais (GESSER, 2015), e conforme o

Art. 15 do Decreto em estudo que preconiza a perspectiva: “dialogica, funcional e instrumental” (BRASIL, 2005), por diversos meios na LP.

A difusão da Libras na escola não foi planejada, conforme Brasil (2005), se apresentou adversa a legislação e carente na prática. A oralização designada no documento, no Art. 16 aos estudantes surdos ou deficientes auditivos, desejada pela mãe e pela aluna, a SEMED dispunha de profissionais para orientação das famílias aos órgãos e setores da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia, na escola evidenciou as fragilidades da educação de surdos no ensino regular, essa ocorrendo a cargo do AEE, invisibilizando a estudante e evidenciando as lacunas no sistema educacional, a ausência da Libras, de profissionais qualificados na língua, de recursos tecnológicos e atividades visuais à especificidades linguística.

Logo, os direitos educacionais dos alunos continuam sendo desafios, mesmo determinados no Decreto nº 5. 626/2005, e vale salientar que a legitimação não garante a eficácia do ensino aos surdos e os direitos (GESSER, 2015). Sendo necessário discussões e decisões das políticas linguísticas que assegurem na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 17 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 17 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em: 17 mai. 2022. (2020b).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020**. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> >. Acesso em: 17 mai. 2022. (2020a).

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Rio Grande do Sul: feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müle de. **Libras**. São Paulo: parábola, 2019.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES, NO REGIME DE COLABORAÇÃO, PARA O ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DO RIO NEGRO - TO

Alexandre Oliveira da Silva – UFT
alexandre.oliver.silva@mail.uft.edu.br

Anne Karoliny Fernandes Alves – UFT
anne.alves@mail.uft.edu.br

Pedro Paulo Pereira Reis – UFT
pereira.reis@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

Cet article réfléchit sur les défis et les possibilités, dans le régime de collaboration, pour la prise en charge des enfants de 0 à 3 ans dans la municipalité d'Aparecida do Rio Negro - TO. Il s'agit d'une recherche qualitative, réalisée à travers une recherche bibliographique et documentaire, ayant pour cadre temporel la période de 2015 à 2022. De manière générale, elle a cherché à identifier dans les politiques éducatives de la municipalité d'Aparecida do Rio Negro quelle conception et comment le régime de collaboration intervient pour la prise en charge d'au moins 50% des enfants de 0 à 3 ans en âge de garderie. Les résultats ont permis de vérifier que les actions pour la prise en charge de cette tranche d'âge n'ont eu lieu qu'en 2019 avec l'ouverture des premières classes, 31 ans après la promulgation du CF de 1988 qui considérait les enfants comme des sujets de droits historiques. En termes financiers, la municipalité dépend des actions collaboratives des entités fédérales et étatiques.

Mots-clés: Régime de collaboration. Garderie. L'éducation des enfants. PNE/PME.

INTRODUÇÃO

As primeiras iniciativas em prol do atendimento às crianças de 0 a 3 anos no Brasil, se qualificam de cunho assistencialista e esteve ligado a proteção de órfãos, crianças pobres e às demandas das mulheres trabalhadoras. Porém, as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil só começam a ganhar força, no final dos anos de 1970 e início de 1980.

É na década de 1980, que as discussões sobre a função da creche proliferam em diversos círculos de debates e surge a compreensão e a reivindicação de que as creches

deveriam ser “o lugar de educação e cuidado para todas as crianças de zero a seis anos” (WAJSKOP; ABRAMOWICZ, 1999, p. 10). A educação infantil começa a ser vista, então, como direito da criança, como afirma Kuhlmann, Jr. (2000, p.82), “as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança”.

Foi com a Constituição Federal Brasileira de 1988 que o Estado passou a ter obrigatoriedade em ofertar Educação Infantil em creche e pré-escola, uma vez que passou a considerar as crianças como sujeitos históricos de direitos. Contudo, foi com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que essa etapa passou a ser considerada a primeira da Educação Básica e de responsabilidade dos municípios.

Já em termos financeiros, a Educação Infantil começou a ter destaque com a criação do FUNDEB, uma vez que essa modalidade de ensino terá uma fonte de recurso própria e financiamento específico. Conforme o Parecer (SF) N° 63 da Comissão de Educação, Cultura e Esporte: “O Fundeb é o principal instrumento de financiamento das creches e pré-escolas na grande maioria dos municípios brasileiros [...]” (BRASIL, 2018, p.68 – 69).

Outra lei importante para a Educação Infantil, é Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), Lei nº 13.005/2014, que traz uma posição de destaque logo na sua primeira meta, abordando em seu texto sobre a universalização até o ano de 2016 do atendimento da Pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e a garantia de atendimento de, no mínimo, 50% até o final de vigência do PNE para as crianças de 0 até 3 (três) anos de idade que estão na creche.

Em suas estratégias a Meta 1, traz o regime de colaboração como algo necessário para o seu cumprimento. Logo, o regime de colaboração é um “instituto jurídico necessário para a execução de competências comuns entre os entes federados, devendo a tomada de decisões e o exercício das competências serem conjuntas e não isoladas” (KOETZ, 2018, p.18).

OBJETIVOS

O objetivo geral buscou: Identificar nas políticas educacionais do município de Aparecida do Rio Negro qual a concepção e como ocorre o regime de colaboração para o atendimento de pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos com idade de creche.

Em termos mais específicos buscou-se: Conhecer a trajetória das políticas para a educação infantil enquanto direito social no Brasil; Caracterizar o regime de colaboração e o papel do município de Aparecida do Rio Negro no contexto das políticas de atendimento de pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos com idade de creche e Analisar as condições (legais e financeiras) da gestão educacional do município de Aparecida do Rio Negro para cumprir, em regime de colaboração, as diretrizes, metas e estratégias do PNE/PME para o atendimento de pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos com idade de creche.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de uma abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Esses procedimentos foram escolhidos tendo em vista que o material de análise que contempla o objeto de pesquisa são todos já elaborados.

Em relação ao universo temporal, utilizou-se o período de 2015 a 2022, uma vez que, no ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 e, no ano de 2015, foi o período de criação do Plano Municipal de Educação, sendo aprovado por lei no mês de junho do corrente ano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A referida pesquisa foi realizada no município de Aparecida do Rio Negro, localizado na região central do Estado do Tocantins, a cerca de 70 km da capital Palmas - TO. O município possui a sua área territorial de 1.160,368 km² e uma população, em 2010, de 4.213 pessoas, sendo que, em 2021 a população estimada foi de 4.901 pessoas (IBGE, 2022).

Quando retratado sobre o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, em idade de creche, o município começou a atender essa faixa etária no ano de 2019, há exatamente

31 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe em seu texto o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos de direito, conforme a tabela 1.

Tabela 1: Número de Matrículas das Crianças de 0 a 3 anos, em idade de creche, no município de Aparecida do Rio Negro - TO, 2015-2022

MUNICÍPIO	CRECHE							
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Aparecida do Rio Negro	0	0	0	0	46	84	105	102

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados do Censo, INEP.

Observa-se que o município vem conseguindo aumentar o número de matrículas, porém não está conseguindo abarcar 50% da população dessa faixa etária que também está aumentando ao longo dos anos, como mostra a tabela 2 que traz o número de crianças de 0 a 3 anos no município de Aparecida do Rio Negro, no período de 2015 a 2022.

Tabela 2: Número de Crianças de 0 a 3 anos no município de Aparecida do Rio Negro - TO, 2015-2022

MUNICÍPIO	CRECHE							
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Aparecida do Rio Negro	116	178	155	190	188	310	319	346

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do site <https://aparecida.esusonline.com.br>

A partir dos dados presentes nas tabelas 1 e 2, por meio da proporção da população de 0 a 3 anos que frequentam escola/creche, observa-se que no ano de 2019 o município atendeu 24,4% das crianças de 0 a 3 anos; em 2020 foram atendidas 27,1%; em 2021, foi 32,9% e no ano de 2022, até o momento da elaboração desse estudo, o município conseguiu atender 29,5%.

Esse total de crianças matriculadas na escola/creche na educação infantil no município de Aparecida do Rio Negro, leva em consideração a idade em anos completos

até 31 de março¹⁶, ou idade escolar. Tais dados evidenciam que o município não conseguiu cumprir a meta 01 e está avançando em passos lentos.

Os referidos dados também deixam claro, a necessidade em desenvolver ações por meio do regime de colaboração entre os entes federados, uma vez que o município de Aparecida do Rio Negro, atua prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, ou seja, “cabe ao ente federado mais frágil, especialmente em termos orçamentários, custear a etapa mais onerosa de toda educação básica” (CARA, 2014, p. 81).

No que concerne ao financiamento da educação no município, o FUNDEB é o principal instrumento de financiamento da educação infantil. Porém, para que o cumprimento da meta 01 do PME seja de fato efetivada, será necessário que a União aumentasse sua participação no FUNDEB. Segundo Araújo (2017, p. 78), “o baixo valor aluno FUNDEB para as creches é apontado como um componente preocupante em termos de condições de oferta nessa modalidade de ensino”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou a elaboração de considerações da situação atual e a percepção de possibilidades investigativas no município de Aparecida do Rio Negro, acerca da efetivação das crianças como sujeitos de direitos.

Observa-se uma falha nas relações de colaboração entre os entes para o atendimento das crianças em idade de creche, e o FUNDEB é o principal agente de financiamento dessa modalidade de ensino. O município vem ampliando o número de matrículas, porém não conseguiu atender 50% das crianças, necessitando assim, da efetivação do regime de colaboração entre os entes federados, por meio da liberação de recursos financeiros e técnicos.

¹⁶ Baseado na Resolução N° 2, de 9 de outubro de 2018, que define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) aos 6 (seis) anos de idade. (Brasil, 2018, p.01)

REFERÊNCIAS

APARECIDA DO RIO NEGRO. Secretaria Municipal de Saúde. **Relatório Consolidado da Situação do Território**. Disponível em: <https://aparecida.esusonline.com.br> . Acesso em: 26 maio de 2022.

ARAÚJO, Luiz. Os arranjos escolares, o PNE e desafios de construir o CAQi. In: **O Financiamento da educação básica no Brasil em tempos do golpe parlamentar e da EC 95/2016: antigos desafios e novas possibilidades**. Uberlândia: Culturatrix, 2017.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. **Parecer (SF) n.º 63, de 11 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a avaliação de políticas públicas. Disponível em: [http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/12/RELAT%C3%93RIO_FINAL.S-632018-CE-20181211 .pdf](http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/12/RELAT%C3%93RIO_FINAL.S-632018-CE-20181211.pdf). Acesso em: 24 mai. 2022.

CARA. O Custo Aluno-Qualidade Inicial como proposta de justiça federativa no PNE: Um primeiro passo rumo à educação de qualidade no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.16, p. 75-91, jul./dez., 2014. Disponível em: <www.jpe.ufpr.br/n16_8.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 24 mai. 202.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil/Tocantins**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/aparecida-do-rio-negro.html>. Acesso em: 28 mar. 2022.

KOETZ, Carmen Maria. **Regime de colaboração entre o estado e os municípios do Rio Grande do Sul frente ao sistema de avaliação em larga escala**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo - RS, 2018.

KUHLMANN JR., Moysés. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/ago, nº 14, 2000.

WAJSKOP, Gisela; ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1999. 2 ed. Ver e atual. p. 10.

FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA DO AMAZONAS: MEMÓRIA HISTÓRICA REGIONAL E LOCAL NOS ANOS FINAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MANAUS (1991-2009)

Diego Pires de Souza – UFAM
diegopiresdesouza@gmail.com

Pérsida da Silva Ribeiro Miki – UFAM
persidamiki@ufam.edu.br

RÉSUMÉ

La présente recherche vise à étudier l'enseignement de l'histoire régionale et locale dans les dernières années du réseau d'éducation municipale de Manaus, qui, entre les années 1991 et 2009, s'est articulé à travers la discipline des Fondamentaux de l'Histoire d'Amazonas. Afin de mener à bien une telle tentative, nous visons à comprendre la mise en œuvre, le développement et l'achèvement de la discipline FHA dans le réseau public d'éducation municipale de Manaus au regard des politiques publiques qui ont instauré l'enseignement de l'histoire régionale et locale dans les dernières années. de l'école primaire dans la période de 1991 à 2009. Il s'agit d'une recherche qualitative ayant comme apport théorique la Méthode Historique à travers des enquêtes de sources primaires et secondaires obtenues à partir d'enquêtes bibliographiques et de recherches documentaires. L'analyse des données nous a permis de retracer la constitution historique de la discipline FHA, ainsi que de comprendre qu'en favorisant l'extinction de la discipline de son programme, SEMED/Manaus refuse à ses étudiants l'accès à sa propre histoire - l'histoire de son environnement. – qui permettrait d'éveiller en eux leur historicité et leur identité.

Mots-clés: Politiques publiques ; Histoire régionale et locale; Fondements de l'histoire de l'Amazonie.

INTRODUÇÃO

Se no início de sua constituição enquanto disciplina escolar nas escolas brasileiras a História serviu para a formação de uma imagem briosa da nação capaz de formar uma identidade nacional patriótica e ufanista, hoje, seu ensino preconiza a identificação de identidades (no plural) em concomitância à formação de cidadania.

Na busca desta formação identitária, a história regional e local tornam-se grandes aliadas, principalmente se forem articuladas com as dimensões da história social e

cultural, haja vista que lida com os fatos e acontecimentos inseridos em uma espacialidade próxima aos discentes. Sendo assim, contribui para o desenvolvimento da historicidade desses educandos ao mesmo tempo que os inserem na comunidade da qual fazem parte, identificando-os enquanto sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, Coelho (2019, p. 3) destaca que “O ensino da História Regional deve contribuir para a formação de uma identidade que valorize e incorpore os alunos a uma condição mais específica. Que é a sua própria História” e Bittencourt (2009, p. 168) dá destaque a história local “[...] por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer [...]”.

Outro fator de relevância no ensino dos conteúdos que abordam a história regional e local diz respeito a contraposição da supervalorização dos acontecimentos da História Geral e Nacional em detrimento da história das regiões e localidades afastadas dos grandes centros político-econômicos, de tal forma que partilhamos da ideia de que “[...] no mundo globalizado, a forma do local e do regional fazerem face ao global é através da revalorização de sua cultura e de seu ambiente” (MARTINS, 2010, p. 145).

Portanto, esta pesquisa de Mestrado em educação, sobretudo em história da educação, que está sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAM) tendo como órgão financiador a Fundação de Amparo À Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) busca reconstituir a história da disciplina escolar Fundamentos de História do Amazonas que fez parte da grade curricular da SEMED/Manaus de 1991 a 2009. Para tanto, embasa-se nos pressupostos epistemológicos e metodológicos da historiografia, ancorando-se na “lógica histórica” (THOMPSON, 2021) em articulação às etapas da “operação historiográfica” de De Certeau (1982) que vincula a investigação ao lugar social, aos procedimentos de análise e a construção do texto. Para assim, trazer a lume com base na história social e cultural a história da disciplina de FHA. Ou seja, trata-se de transcrever uma parte da história da educação de Manaus, da história da educação do Amazonas e da história da educação desta parte da região Amazônica brasileira no transcorrer da década última do século XX e a década primeira do século XXI.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender a implantação, desenvolvimento e término da disciplina FHA na rede pública de educação municipal de Manaus frente às políticas públicas que estabeleceram o ensino de história regional e local nos anos finais do ensino fundamental no período de 1991 a 2009.

Objetivos específicos

- Contextualizar a conjuntura política, econômica e social no âmbito da reforma educacional dos anos 1990 e idos dos anos 2000, que influenciou reformulações curriculares no Brasil;
- Especificar as políticas educacionais nas esferas federal, estadual, e municipal que determinaram o ensino de história regional e local na rede pública municipal de educação de Manaus;
- Traçar a trajetória histórica da disciplina FHA e suas implicações na rede pública municipal dos anos finais do ensino fundamental da SEMED/Manaus.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e está sendo realizada através do Método Histórico que possibilita preencher os vazios dos fatos e acontecimentos assegurando a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos ao estudá-lo em seu ambiente social (MARCONI; LAKATOS, 2017).

As buscas pelas fontes que embasam a pesquisa dão-se através de levantamento bibliográfico e pela pesquisa documental.

Matos e Vieira (2002) esclarecem que toda investigação de caráter científico requer uma pesquisa bibliográfica independente da sua natureza. Segundo as autoras esse tipo de pesquisa “[...] é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites, sobre o tema que desejamos conhecer” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 40). Sendo assim, a pesquisa bibliográfica (fonte secundária) está sendo realizada em duas etapas: 1ª) análise dos livros e artigos já estabelecidos pela

comunidade científica e que se articulam com o objeto e os objetivos propostos; e a 2ª) revisão de pesquisas correlatas acessadas a partir do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (UFAM) e do Repositório Institucional (UEA).

Sobre a pesquisa documental (fontes primárias) Matos e Vieira (2002), destacam que a mesma se baseia no trabalho com dados que ainda não receberam tratamento analítico e nem foram publicados, logo encontram-se ainda em seu estado original podendo serem tratados de acordo com a finalidade da pesquisa e a criatividade do pesquisador.

Nessa perspectiva os documentos encontrados tanto em pesquisas em sítios eletrônicos quanto em pesquisa de campo realizada no âmbito da SEMED/Manaus são analisados através da concepção de documento-monumento, uma vez que “Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado” (LE GOFF, 1990, p. 91). Dada sua relevância dentro da sociedade ou então de quem o produziu enquanto fontes - que auxiliam o historiador na escrita da história – os documentos tornam-se monumentos, pois ratificam e ajudam na conservação de determinada memória social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento a pesquisa possibilitou identificarmos a disciplina de FHA enquanto integrante da cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1995) e promotora de um saber cultural autônomo (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990) em contraposição a ideia da transposição didática.

Também foi possível traçar a trajetória histórica da disciplina FHA na rede municipal de ensino de Manaus a partir de sua criação através da Lei Estadual 1.906/89, sua manutenção nos anos 90, sobretudo para cumprir a determinação do artigo 26 da Lei 9.394/96 e posteriormente sua extinção no ano de 2009 com aval do Conselho Municipal de Educação através do Parecer nº 08/CME/2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da história regional e local – que nos anos finais da rede de educação municipal de Manaus entre os anos de 1991 a 2009 - deu-se por meio da disciplina de FHA, quando trabalhados na perspectiva da história social e da história cultural em oposição a uma historiografia puramente eurocêntrica possibilitava dar voz e vez aos indivíduos “marginalizados”, aos “excluídos” aos “de baixo”, muitas vezes ocupantes de regiões e localidades igualmente “marginalizadas”, “excluídas” e vistas por uma ótica dominante. Sendo assim, o ensino desses conteúdos oportunizava aos discentes identificarem-se enquanto sujeitos históricos pertencentes a uma realidade histórica, social e cultural de onde provem sua identidade.

Se está claro que uma das incumbências do ensino de história regional e local é a constituição identitária dos discente, ao operar a extinção da disciplina de FHA, a SEMED/Manaus estaria agindo favoravelmente para o enfraquecimento dessa compreensão identitária dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Lei nº 1.906, de 22 de junho de 1989.** Torna obrigatório o ensino de História do Amazonas como Disciplina, na 5ª e 6ª série do 1º Grau e no 2º Grau, nas Escolas da Rede Estadual e Particular do Estado do Amazonas.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** Fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 02 ago. 2021.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** vol. 1, n. 2, p. 177-229. 1990.

COELHO, Lenilson Melo. Produção de livros didáticos para o ensino de história regional do Amazonas e suas problemáticas: uma síntese da história do Amazonas. *In: Simpósio Nacional de História*, 30., Recife. Associação Nacional de História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2019.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**. n. 2, p. 230-254. 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 1990.

MANAUS. **Parecer nº 08 de 17 de dezembro de 2009**. Pedido de aprovação da estrutura curricular do Ensino Fundamental de 9 anos. Conselho Municipal de Educação. Disponível em:< <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Parecer-n.-008-CME-2009.pdf>> Acessado em 31 de jul. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Marcos Lobato. História regional. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. 1. ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto. p. 135-152, 2010

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. revisada e atualizada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria e outros ensaios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

VIÑAO FRAGO, António. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

A HISTÓRIA NO LIVRO COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL EM SALA DE AULA

Glória Maria Santos Melão – UFPI
gloriamariasantasmelao@gmail.com

Sammia Thaynnara Santos Da Cunha – UFPI
sammiacunha@hotmail.com

Armennia Vitória Araújo Santos – UFPI
armennia25@gmail.com

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail était de développer, par le biais des contes, une prise de conscience de la pluralité des caractéristiques ethno-raciales existant dans la société, ainsi que le respect des différences et la valorisation de l'individualité. Plus précisément, il s'agissait d'identifier les préjugés et l'utilisation d'expressions discriminatoires en classe, par le biais du jeu et de l'imaginaire, en racontant l'histoire La couleur de Coraline, d'Alexandre Rampazo. Il s'est basé, du point de vue théorique, sur les auteurs : Abramovich (1997), Busatto (2012), Brazil (2018), Freire (1989), Guimarães (2012), Silva (1998), Lisboa (2016) et autres. L'étude a mis en évidence les expériences du projet : "Uma Viagem No Mundo Do Faz De Conta" : Contar Histórias Como Intervenção Socioeducativa a partir do Imaginário Infantil", réalisé en 2021 par le Programme d'Education Tutorielle (PET) - Pédagogie/ UFPI. La recherche a montré que la narration est un allié dans la promotion de l'alphabétisation et de la littératie, et aussi un soutien pour travailler des questions de grande importance pour la société comme l'ethnique-racial, contribuant à la construction de l'identité des enfants.

Mots-clés: Storytelling. L'histoire en livres. Questions ethno-raciales.

INTRODUÇÃO

A contação de história apresenta-se como uma ferramenta de grande importância para o desenvolvimento infantil. Trataremos, especificamente, da técnica de contação de história denominada “história no livro”, pela qual utiliza-se o livro como suporte no ato de contar história, viabilizada por meio do contador. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi desenvolver, através da história contada, a consciência da pluralidade de características étnico-raciais existentes na sociedade, bem como o respeito às diferenças e valorização das individualidades. Especificamente, buscou-se identificar o preconceito e o uso de expressões discriminatórias em sala de aula, através da ludicidade

e do “faz-de-conta”, utilizando a contação da história *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo.

O trabalho é resultado da vivência das autoras no âmbito do Projeto “Uma Viagem No Mundo Do Faz De Conta”: Contar Histórias Como Intervenção Socioeducativa a partir do Imaginário Infantil”, realizado em 2021 pelo Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia da UFPI. No contexto do Projeto, realizou-se um curso de extensão destinado à comunidade acadêmica visando a formação inicial dos graduandos e para professores das redes municipais de Teresina, José de Freitas e Parnaíba, no estado do Piauí.

No que concerne à história contada – *A Cor de Coraline*, esta retrata a origem do povo brasileiro como ricamente miscigenada por etnias indígenas, africanas e europeias. A partir dessa mistura foi possível a obtenção de uma multiplicidade de características, por exemplo, as mais variadas cores de pele. É recorrente o debate em sala de aula acerca das múltiplas diferenças existentes na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar, acerca dessa temática.

Do ponto de vista metodológico, o estudo fundamentou-se, teoricamente, nos autores: Abramovich (1997), Busatto (2012), Brasil (2018), Freire (1989), Guimarães (2012), Silva (1998), Lisboa (2016) e outros.

Postula-se que as reflexões apresentadas de maneira lúdica, por meio da contação de histórias, proporcionam o fascínio infantil, o desabrochar do interesse pela leitura crítica, além de ser uma sólida ferramenta da formação de identidade.

OBJETIVOS

Objetivou-se desenvolver, através da história contada, a consciência da pluralidade de características étnico-raciais existentes na sociedade, bem como o respeito às diferenças e valorização das individualidades, indispensáveis para a aprendizagem tanto em âmbito escolar, como em âmbito pessoal. Por meio da história contada, *A Cor de Coraline*, foi possível identificar o preconceito e o uso de expressões discriminatórias, através da ludicidade e do faz-de-conta, no sentido de discutir acerca dessa problemática para trabalhar em sala de aula, ensinando desenvolver nos alunos o senso crítico, a

empatia e o autoconhecimento que os acompanharão ao longo da trajetória escolar e de vida.

METODOLOGIA

Para fundamentação teórica foram utilizados autores como: Abramovich (1997), Busatto (2012), Brasil (2018), Freire (1989), Guimarães (2012), Silva (1998), Lisboa (2016) e outros. Realizou-se previamente a pesquisa bibliográfica no acervo do curso de extensão anteriormente mencionado, e em plataformas de pesquisa para embasar corretamente a prática no sentido de trabalhar questões raciais relacionadas à construção da identidade infantil e ao bullying em sala de aula.

No tocante ao momento da contação de histórias foi escolhida a história *A cor de Coraline*, obra de Alexandre Rampazo, publicada pela editora Rocco, em 2017 na qual o personagem Pedrinho pede emprestado um lápis para colorir sua pele em um desenho, o que leva Coraline, personagem principal, a pensar acerca de qual seria o lápis cor de pele. A técnica história no livro foi desenvolvida utilizando a oralidade como principal mecanismo e para o planejamento da contação foram realizados encontros pela plataforma *Google Meet*, e *Whatsapp*, onde foi discutido sobre a materialização da técnica, escolha da contadora, cenário, aplicativos e os recursos materiais que seriam utilizados, resultando na produção de um vídeo com duração de cinco minutos, que está hospedado no canal do *YouTube* do PET/Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A contação de histórias é uma ferramenta importante para o desenvolvimento individual da criança bastante explorado na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como recurso facilitador no processo de alfabetização e letramento, visto que a oralidade, leitura e escrita caminham lado a lado, assim ao ouvir da história em contato com o livro a criança percebe que a leitura se faz da esquerda para a direita, diferencia texto de desenho e vê que há uma sequência lógica das frases, dentre outras aprendizagens.

Todavia, a contação de histórias realizada em salas de aula da educação básica é pouco usada para trabalhar questões raciais relacionadas à construção da identidade

infantil e para combater o bullying entre os alunos, que corriqueiramente acontece quando “comparam” suas características físicas entre o que seria belo e o que não o é. Embora a lei federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, traz como obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira enfatizando o caráter de reconhecimento, a valorização e o respeito da cultura afro-brasileira no fazer pedagógico em todas as fases da formação do nosso país.

Neste sentido, a produção da contação de histórias evidenciou a possibilidade de trabalhar questões sobre a cor da pele de maneira lúdica, usando o livro e uma contadora que realizou duas perguntas norteadoras como: “Qual é o lápis cor de pele?” “Existe mesmo só uma cor de pele?”; abordando um comportamento enraizado em muitas salas de aula nas disciplinas de artes que é tratar o lápis de cor salmão ou bege como a “cor de pele” transmitindo a ideia de que a mesma seria a oficial, reproduzindo e perpetuando o racismo.

Tendo em vista que a criança não é uma tábula rasa, mas constrói grande parte de sua identidade na escola onde passa a maior parte da vida, a mesma incorpora em si que sua pele é feia ou menos valiosa, assim ressaltou-se que ao utilizar a contação de histórias com o uso do livro em salas de aula da educação infantil e dos anos iniciais o professor poderá mitigar situações discriminatórias no contexto da sua turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lançar mão do recurso da contação de histórias no livro de forma consciente e intencional para trabalhar as questões raciais, pouco abordadas no contexto de sala de aula, ainda que preconizado na lei federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade da presença da temática racial na matriz curricular das escolas em geral; o professor contribui para que os alunos reflitam criticamente sobre os eventos cotidianos que podem envolver problemáticas de cunho étnico-racial.

Ao longo dessa produção percebeu-se que a contação de histórias é um recurso pouco utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental devido à falta de contato na formação inicial do docente, e quando em exercício nas escolas faz-se o uso como recurso de auxílio na alfabetização e letramento dos alunos desconsiderando os aspectos culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo : Scipione, 1995.

BASTOS, Joyce et al. **O Preconceito Velado no Lápis de Cor Intitulado “Cor-de-pele”**. Intercom, 2016.

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

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidente da República, [2003]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 10/03/2022.

DE LIMA, Amanda Paula; DA SILVA, Sheila Nunes; FALCÃO, Suelen. **Diversidade étnico-racial através da contação de histórias**. Revista Eletrônica Mutações, v. 8, n. 14, p. 127-130, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. Cortez Editora, 2017.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. 1ª Edição. São Paulo: Rocco Pequenos Leitores, 10 de abril de 2017.

SILVA, M.B.C. **A arte de contar histórias: a voz, o canto, o ritmo, e o estudo no percurso da história contada**. Revista da FAEEBA. Salvador, nº 9, p.29-45, 1998.

UFPI, PET Pedagogia. **A Cor de Coraline - Técnica História no livro**. YouTube, 21 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/QHEVzdCQi6s>. Acesso em: 08/03/2022.

UMA ANÁLISE METATEÓRICA DE ARTIGOS SOBRE A LEITURA NA BNCC – ENSINO MÉDIO

Érica Pires Conde – UFPI
ericaconde@uol.com.br

Eridan Pires Conde Rocha – IFSP
proferidan@ifsp.edu.br

Roberta Shirleyjany de Araújo – UFPI
robertashirleyjany@gmail.com

RÉSUMÉ

Il est de notre intention de vérifier comment les articles, présents dans Google Scholar, de 2018 à 2022, abordent la lecture au BNCC-High School. Pour ce faire, nous avons sélectionné 5 articles scientifiques, présents dans Google Scholar, de 2018 à 2022, qui avaient pour titre lecture/BNCC/lycée. Nous prenons comme base théorique les textes de Kleiman (1989), Rojo (2004), Carleti (2007), Koch et Elias (2009) et Silva (2011). Le résultat indique le traitement de la lecture dans le contexte de la littérature, soulignant l'expansion du répertoire de ce qui est lu, compte tenu des différentes manifestations artistiques.

Mots-clés : Lecture. Lycée. BNCC.

INTRODUÇÃO

A formação do leitor deve estar presente em todos os níveis de ensino, mas, especificamente no ensino médio, acreditamos que o aluno já é capaz de monitorar e avaliar a leitura.

A leitura abre novos caminhos; permite participação social e agir político. SILVA (2011, p. 50) entende que a leitura é “um tipo específico de comunicação, é uma forma de encontro entre os homens e a realidade sociocultural”. Para o autor, o ato de ler leva o homem a perceber a situação sócio-político-econômica em que vive.

Rojo (2004, p.3) mostra a leitura como um exercício de criação “um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando

novos discursos/textos”. Mediante a leitura, o homem é capaz de fazer comparações, argumentar, opinar e, o mais importante, ser crítico.

Nesse contexto da perspectiva crítica da leitura, Kleiman (1989) menciona que o ato de ler faz uso do conhecimento de mundo, ou seja, os conhecimentos prévios do leitor, e os conhecimentos do texto.

É aquele tipo de leitura que ocorre entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Essa interação se refere especificamente ao inter-relacionamento de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até conhecimento do mundo), utilizados pelo leitor na leitura. (KLEIMAN. 1989. p, 30).

Assim, podemos inferir que não há como entender um texto sem ativar os conhecimentos que adquirimos em nosso contexto e ao longo da vida. Nessa mesma esteira, Carleti (2007) mostra a leitura como um meio de aquisição de novos saberes para a formação de um cidadão crítico capaz de atuar na sociedade, porque permite o acesso a conhecimentos gerais e específicos, aumentando o desempenho cognitivo de quem ler.

Diante dessa exposição, sendo a leitura um ato de interação, não é possível aprender a ler sem despertar os conhecimentos prévios do leitor. Koch e Elias (2009) enfatizam a leitura com o foco no leitor e nos seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido. Assim sendo, aprender a ler é aprender a interagir com o texto lido, fazendo relação entre discursos.

Assim, resolvemos investigar como é abordada a leitura em artigos, enfatizando a Base Nacional Comum Curricular- Ensino Médio (BNCC- Ensino Médio). Portanto, partimos do seguinte questionamento: de que maneira os artigos presentes no *Google Acadêmico*, no período de 2018 a 2022, abordam a leitura na BNCC- Ensino Médio?

OBJETIVOS

É nosso intuito verificar como os artigos, presentes no *Google Acadêmico*, no período de 2018 a 2022, abordam a leitura na BNCC- Ensino Médio. São nossos objetivos específicos: selecionar artigos no *Google Acadêmico*, no período de 2018 a 2022, que abordam a leitura na BNCC-Ensino Médio e analisar a abordagem apresentada, tendo por

base o conceito de leitura defendido por Kleiman (1989), Rojo (2004), Carletti (2007), Koch e Elias (2009) e Silva (2011).

METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa, com vertente metateórica. Qualitativa, porque, segundo Chizzotti (2006), o pesquisador manifesta seus valores, objetivos e concepções, no processo de investigação, uma vez que a realidade é fluente e contraditória. Metateórica, na visão de Noris e Ortega (2006), pois apresenta uma discussão ética sobre a compreensão e informação presentes em pesquisas já realizadas.

Selecionamos cinco artigos científicos, presentes no *Google Acadêmico*, no período de 2018 a 2022, que trouxessem no título leitura/ BNCC/ ensino médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificamos que todos os artigos que enfatizam a leitura no ensino médio fazem uma abordagem dessa temática no contexto da literatura. Assim, consideramos como ponto de análise mostrar o que os artigos apontam para ser lido no ensino médio no âmbito da literatura.

QUADRO 1: Indicação do que deve ser lido no contexto da literatura no Ensino Médio

ARTIGO (CÓDIGO) AUTOR	Leitura/ BNCC/ Ensino Medio
1 IPIRANGA (2019)	Em relação aos clássicos, ou seja, ao cânone literário que sempre foi a base da disciplina de literatura (como também a história da literatura), verifica-se uma ênfase na sedimentação da sua leitura : “ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (BRASIL, 2018, p. 514) – (p.109)
2 CHRISTO(2021)	Ao trabalhar comparativamente com os contos e o filme, é possível discutir sobre culturas, costumes, valores, paisagens, cada um de acordo com sua época de produção e circulação. O intuito é, a partir dessas possibilidades de leituras, levar os alunos de Ensino Médio a pensar sobre suas próprias vidas, a olhar o entorno, a perceber o que os cerca e, a partir disso,

	estabelecer uma nova relação com as pessoas, a natureza, os animais, o mundo.... (p.311)
3 SANTOS (2021)	(...) Destaca-se que as discussões e postulações gerais do campo supramencionado da BNCC avançam na discussão referente às práticas de leitura literária no ensino médio em diálogo com os chamados multiletramentos. (p.156) Além disso, a relação entre literatura e os novos e multiletramentos se estabelece por meio de recriações em diferentes e inusitados usos da linguagem , que se transmuta em gêneros hipertextuais; em diferentes gêneros multimodais no âmbito literário; no já consagrado trabalho com versões e adaptações envolvendo diferentes linguagens e mídias. Tudo isso considerando uma diversidade cultural (e de vozes, em geral, apagadas e silenciadas) (p.163)
4 AMORIM;SOUTO (2020)	Desse modo, o que se pode inferir a partir da leitura da Base é que é esperado, ao final do Ensino Médio, um indivíduo já apto a exercer a fruição em suas diferentes manifestações artísticas . O uso de verbo “fruir” e “dever” são categóricos no agenciamento da natureza estética, como se os alunos já fossem capazes de realizar leituras mais complexas . (p.116)
5 LUTERMAN; CURCINO; SOUZA (2020)	Como a centralidade dos estudos literários está no cotidiano da juventude e seu repertório cultural contemporâneo , a BNCC seleciona gêneros textuais/discursivos bastante atualizados e adequados ao que se imagina ser seus gostos, interesses e competências. (...) A maioria dos gêneros textuais/discursivos é voltada às novas tecnologias da informação e da comunicação (TDICs), como “vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas” . Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 515) também aparece o quadro Campo artísticoliterário, que aponta como devem ser as “práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”. (p.17)

Fonte: análise dos artigos pelas autoras.

Percebemos que, em todos os artigos analisados, são considerados aspectos que valorizam o contexto do aluno, cotidiano da juventude, para o trabalho com a leitura na BNCC. Há ênfase no aspecto cultural e nas diferentes manifestações artísticas presentes na sociedade. Isso vai ao encontro da leitura interativa, ou seja, aquela que considera os

conhecimentos de mundo do leitor. (Kleiman (1989), Rojo (2004), Carleti (2007), Koch e Elias (2009) e Silva (2011).)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que os artigos que abordam a leitura na BNCC – Ensino Médio voltam-se para a literatura, mostrando que esse documento abriu espaço para várias manifestações artísticas, considerando o cotidiano da juventude, as literaturas indígena, africana e latino-americana, literaturas brasileira e portuguesa, além de diferentes gêneros textuais/discursivos. Seu maior destaque é para os multiletramentos, especialmente a linguagem de massa e das mídias, própria do público jovem, com o intuito de possibilitar recriações e adaptações.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso [online]**. 2020, v. 15, n. 4. pp. 98-121. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/2176-457347715> Acesso: 02 Jun 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2018 . Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf.

Acesso em: 01 de dez. 2020

CARLETI, Rosilene Callegari. A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada. ES, 2007; Disponível em: <http://www.univen.edu.br/revista>. Acesso em 01 dez.2020.

CHRISTO, Alzira Fabiana de. A literatura para o ensino médio e a BNCC: possibilidades de leituras. **LINHA MESTRA**, n.45, P.304-311. set.dez.2021. Disponível em:

<https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/996/883> Acesso em: 24 maio de 2022

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na bncc: ensino, leitor, leitura e escola. **Rev. de Letras** – n°. 38 - vol. (1) - jan./jun. – 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49493/1/2019_art_sdsipiranga.pdf Acesso em: 22 maio 2022

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto** – 2ª Ed., 1ª
reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2007.

LUTERMAN, Luana Alves; CURCINO, Luzmara; SOUZA, Agostinho Potenciano de. A
docência de literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10279#> Acesso em: 14 jun 2022.

NORRIS, J. M. ; ORTEGA, L.(editors). *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

ROJO, Roxane .**Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**, LAEL/PUC-SP 2004.
8 p. Disponível em:

https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania

SANTOS, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho. O CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO NA BNCC E A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO. 1 Revista Linguagens& Letramentos, Cajazeiras - Paraíba, v. 6, nº 2, Jul- Dez, 2021. Disponível em:

linguagensletramentos@ufcg.edu.br. Acesso em: 29 de maio 2022.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**.
11 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EM DIÁLOGO AS DIFICULDADES DE ESCRITA E A AÇÃO PEDAGÓGICA

Francisca de Lourdes dos Santos Leal Silva – UFPI

flourdes@gmail.com

Mirtes Gonçalves Honório – UFPI

mirteshonorio@hotmail.com

RÉSUMÉ

La présente étude présente des réflexions sur les erreurs commises dans la production écrite des élèves en alphabétisation et sur l'importance de l'action pédagogique dans le processus d'alphabétisation. Les questions soulevées sur les difficultés d'écriture présentées par les élèves lors de l'acquisition de la langue ont suscité l'intérêt d'approfondir le sujet, en définissant comme objectif général d'analyser les erreurs commises dans la production écrite des élèves des premières années de l'école élémentaire de Teresina Piauí. et, plus précisément, de caractériser les erreurs présentées dans la production textuelle et de signaler les possibilités de l'action pédagogique. Il s'agit d'une recherche qualitative, descriptive, ayant comme instruments de collecte de données la production écrite de textes et l'observation des pratiques enseignantes. L'étude a souligné l'importance de connaître les différents types d'erreurs commises dans la production écrite des élèves en alphabétisation afin que l'enseignant puisse proposer des actions pédagogiques et des stratégies d'intervention efficaces pour surmonter ces difficultés et favoriser les apprentissages.

Mots-clés: erreurs dans la production écrite des élèves en alphabétisation 1. premières années du primaire 2. action pédagogique 3.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização constitui tema de discussão entre professoras alfabetizadoras e estudiosos da educação de modo geral. Com a introdução do conceito de letramento, a ação de alfabetizar ampliou, além de ensinar a ler e escrever, passou a valorizar o uso da língua em diversos contextos sociais e culturais. Essa nova visão de alfabetização como prática social, demonstra que apenas dominar o código escrito não é suficiente para o exercício da cidadania.

Dessa forma, constitui desafio para os anos iniciais do ensino fundamental alfabetizar letrando. Alfabetizar letrando, constitui desafio para os anos iniciais do ensino fundamental, pois segundo Soares (2011) alfabetizar refere-se à aquisição da leitura e da

escrita e as chamadas práticas de linguagem. Essa aprendizagem se dá a partir da mediação do docente em sala de aula. A escrita é uma atividade complexa, envolve aspectos de natureza linguística, cognitiva e social. Para se compreender o processo da escrita é necessário considerar vários elementos a ela associados (o que se quer dizer, a forma como se vai fazer e com que finalidade).

A escola deve propiciar as ferramentas necessárias para que os alunos possam desenvolver as habilidades de ler e de escrever. As crianças precisam se apropriar do sistema de escrita e desenvolver habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos. É importante o contato com a diversidade de gêneros textuais mas é necessário que vivencie a escrita de diferentes textos. As atividades de leitura e escrita devem ser desenvolvidas com a orientação do professor (a), pois este desempenha o papel de mediador no processo de ensino e de aprendizagem.

A escrita correta das palavras é um critério a ser considerado quando se observa a qualidade de um texto, contudo, segundo Morais (2006) os erros ortográficos se transformam em formas de censura e discriminação no ambiente escolar e fora dele. Para que os educandos superem os erros de escrita e tornem-se capazes de refletir sobre o que escrevem, é necessário que o educador tenha conhecimento sobre essas dificuldades e possa auxiliá-los em suas novas descobertas.

Varella (2004) categoriza as dificuldades apresentadas na escrita de alfabetizando em erros fonológicos e erros ortográficos. O primeiro está relacionado a sonorização da palavra, a criança ao escrever substitui, acrescenta ou retira sons, comprometendo a pronúncia das palavras. O segundo tipo de erro refere - se a transgressões da norma, ou seja, quando as palavras são escritas de forma diferente do que está convencionado na língua. Este tipo de erro se classifica em puramente convencional, hipercorreção, transcrição da fala e segmentação.

Como estudosas de temas relacionados à aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e professoras das disciplinas Alfabetização e Letramento, Didática e Avaliação da Aprendizagem, ministradas para alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, surgiram muitos questionamentos acerca das dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos durante o processo de apropriação da língua escrita e sobre diferentes possibilidades de

ação pedagógica, que nos inquietaram e despertaram interesse em investigar a temática com mais profundidade.

Considerando as reflexões apresentadas, buscamos realizar um estudo tendo como objeto de investigação a seguinte indagação: Quais os erros/ dificuldades apresentados na produção escrita de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina Piauí e os limites e possibilidades da ação pedagógica?

OBJETIVOS

Analisar os erros/dificuldades cometidos na produção escrita de texto por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina Piauí; caracterizar os erros cometidos na produção escrita de alfabetizandos; apontar possibilidades da ação pedagógica.

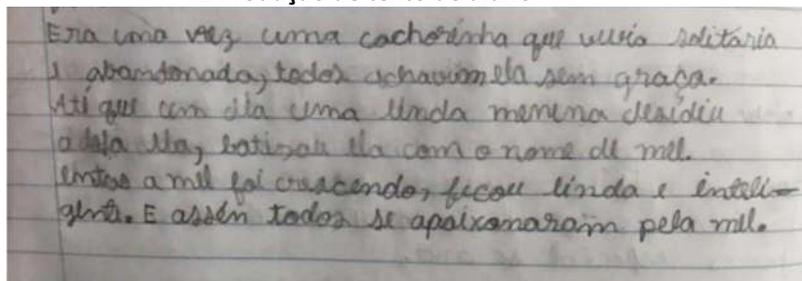
METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em uma escola da rede municipal de Teresina, tendo como sujeito uma professora que atua no 3º ano do ensino fundamental na escola investigada e os respectivos alunos. Os instrumentos de obtenção das informações foram produção textual dos alunos e a observação da prática docente. Como proposta de produção de texto foi solicitado aos alunos a escrita de um texto narrativo sobre um animal de estimação. Após a leitura dos textos produzidos foram selecionados dois, que de modo geral, revelam as dificuldades de escritas contidas nas outras produções textuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

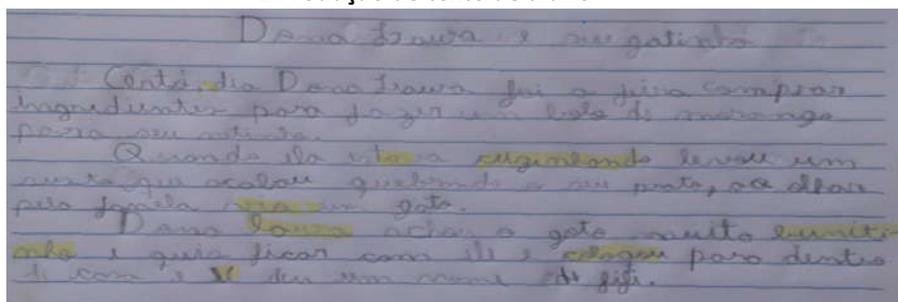
A discussão dos resultados será feita a partir das produções textuais de alunos do 3º ano do ensino fundamental e das observações da prática docente, à luz do referencial teórico utilizado para fundamentar a pesquisa. As análises apresentadas, inicialmente, estão relacionadas ao texto 1 e, em seguida, discutimos as informações referente ao texto 2.

1 Produção de texto de aluno



Era uma vez, uma cachorinha que vivia solitária
e abandonada, todos achavam ela sem graça.
Até que com ela uma linda menina decidiu
o dela ela, batizou ela com o nome de mil.
Então a mil foi crescendo, ficou linda e intelli-
gênt. E assim todos se apaixonaram pela mil.

2 Produção de texto de aluno



Dona Dora e seu gato
Dona Dora tinha um gato muito bonito
e ela queria fazer um bolo de casamento
para seu marido.
Quando ela viu a geladeira cheia com
muita coisa acabou querendo a sua parte, e ela deu
para fazer o bolo.
Dona Dora achou o gato muito bonito
e quis ficar com ele e usou para dentro
do bolo e ele deu um nome de gato.

Analisando a produção textual 1, observamos que o aluno conseguiu organizar as ideias e apresentar um texto coeso, mas foram observadas algumas transgressões às normas gramaticais, como ausência de parágrafos e nome próprio com letra minúscula, além de dificuldades na escrita de algumas palavras. Na escrita “cachorinha” para (cachorrinha) e “desidiu” para (decidiu), constatamos a omissão e uso indevido de letras. De acordo com Varella (2004), as dificuldades apresentadas contrariam as normas convencionais do nosso sistema de escrita, adequando-se ao grupo de erros denominado ortográfico.

Ao escrever a palavra “adota” ao invés de (adotar), o aluno comete um erro de transcrição da fala, ou seja, esse tipo de erro está relacionado com a sonoridade da palavra. Segundo Varella (2004) esse erro é o mais comum entre os educandos, pois inicialmente pensam que se escreve do jeito que se fala. Observamos também que na escrita da palavra “assém” para (assim), o aluno comete erro de hipercorreção. Conforme esclarece Varella (2004) esse erro ocorre quando o aluno já sabe que a escrita é diferente da fala e generaliza determinadas situações.

Na análise do texto 2 constatamos erros fonológicos nas escritas “cuzinhando” (cozinhando), “bunitinho” (bonitinho) e lé para (lhe). Nesse tipo de erro a criança escreve de acordo como ela fala, alterando a pronúncia das palavras (VARELLA, 2004).

Percebemos também erros relacionados à ortografia, destacando o uso de letras minúsculas para se referir a nomes próprios, como a escrita da palavra “laura” e erro de supercorreção na escrita da palavra “coloquei” ao invés de “colocou”. Varella (2004) categoriza este tipo de erro como ortográfico por não obedecer as normas gramaticais.

Quanto as possibilidades da ação pedagógica para a superação das dificuldades na produção escrita dos alunos, evidenciamos a utilização de estratégias de leitura e produção de variados gêneros textuais: conto, fábula, lenda, receita, HQ, poema, notícia, carta pessoal. A prática de leitura e produção textual constante possibilita um crescimento do repertório vocabular, viabilizando de forma promissora, a comunicação oral e escrita e, certamente, a superação das dificuldades na escrita enfrentadas pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciaram que alunos do 3º ano do ensino fundamental da rede municipal de Teresina - Piauí, apresentam diversas dificuldades na produção escrita, (erros fonológicos e ortográficos), predominando os fonológicos (relacionados à sonoridade das palavras) e os ortográficos do tipo transcrição da fala, o que faz necessário uma ação pedagógica que apresente proposição de atividades relacionadas às dificuldades apresentadas pelos alafabetizandos e utilização de estratégias que estimule a prática de leitura e escrita, como oficinas envolvendo a diversidade de gêneros textuais, desenvolvendo o trabalho de alfabetização na perspectiva de letramento.

REFERÊNCIAS

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte. Autêntica. 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VARELLA, Noely Klein. **Leitura e escrita: temas para reflexão**. Porto Alegre: Premier, 2004.

LER PARA ALÉM DO ENTRETER: UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS EM SALA DE AULA

Roberta Shirleyjany de Araújo – UFPI
robertashirleyjany@gmail.com

Érica Pires Conde - UFPI
ericaconde@uol.com.br

Eridan Pires Conde Rocha – IFSP
proferidan@ifsp.edu.br

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur la lecture de textes multisémiotiques, plus précisément de vidéos animées liées au réseau social Instagram. Nous soulignons les objectifs suivants établis dans celui-ci : présenter quelques activités réalisées dans deux classes de la 1^{ère} Année du Lycée, sur la lecture de ces textes enrobés de sémiose multiple; montrer que la lecture et la production de textes multisémiotiques peuvent être interdisciplinaires, donc élargies aux différentes disciplines du cursus scolaire; souligner que les vidéos animées ne se limitent pas au divertissement. Ainsi, les approches théoriques qui soutiennent notre étude se retrouvent dans Gomes et al (2019); Lemke (2006); Kress (2003); Kress et Van Leeuwen (1998); Ribeiro (2013 ; 2016); Rojo et Moura (2019), entre autres. La méthodologie utilisée ici implique une approche qualitative de nature descriptive et interprétative. Les résultats, encore partiels, révèlent un comportement naturel des adolescents plongés dans une culture de plus en plus visuelle: plus grande curiosité pour leur lecture par rapport aux textes proposés par le manuel scolaire; les vidéos animées permettent une composition textuelle attrayante, critique et créative.

Mots-clés: En lisant. Textes multisémiotiques. vidéos animées.

INTRODUÇÃO

Partimos do entendimento encontrado em Kress e Van Leeuwen (1998) de que todo texto é multimodal. Esteja ele materializado em páginas impressas ou em tela, há sempre modos diversificados de apresentação de seus conteúdos informativos como: a disposição espacial, o tamanho da fonte, a cor, o formato, as marcações negrito e sublinhado, dentre outros aspectos. Podemos afirmar que a multimodalidade é característica própria das línguas, diferente da ideia que alguns ainda podem ter, ela não

compreende uma nomenclatura empregada apenas aos textos produzidos e vinculados no/ao ambiente virtual.

Imaginemos uma folha de papel, uma página do *word* ou a tela de edição de vídeos nos mais variados Aplicativos disponíveis – todas elas em branco – seja a produção de texto de características analógicas ou digitais, ela sempre será resultante de um planejamento mental (rápido, mediano ou prolongado) materializado por meio de escolhas dos aspectos composicionais, feitas por seu(s) autor(es), que constituirão aquilo que Kress (2003) chama de “paisagem comunicacional”. Em termos práticos, comungamos com a ideia defendida por Ribeiro (2013, p. 1), que “um texto é resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer”. Logo, é tomando como foco a organização dessas “formas de dizer” que este estudo se desenvolve.

O intercâmbio teórico que realizamos aqui vem desde algumas concepções encontradas em estudos bakhtinianos, dialogando com a linguística textual, a pedagogia dos multiletramentos, a linguística aplicada e a semiótica social, tendo a finalidade de ampliar o horizonte sobre a leitura dos textos multimodais, possibilitando ao leitor ser, também, “letrado visualmente”, ou seja, ser “capaz de identificar o seu papel no mundo por meio do envolvimento com a cultura verbo-visual (GOMES *et al*, 2019, p. 19). Tal competência é desenvolvida quando conseguimos selecionar e interpretar os elementos (gestos, objetos, símbolos, sons etc.) que compõem a paisagem textual das produções com as quais temos contato e passamos a interagir e a produzir, a exemplo dos textos multissemióticos/vídeos animados que estão como núcleo do estudo que realizamos.

OBJETIVOS

Estabelecemos enquanto objetivos deste estudo os seguintes: Apresentar algumas atividades realizadas em duas turmas do 1º Ano do Ensino Médio, sobre a leitura de textos revestidos de múltiplas semioses; Mostrar que a leitura e produção de textos multissemióticos pode ser interdisciplinar, logo é possível ser estendida às variadas disciplinas do currículo escolar; Apontar que a leitura de vídeos animados em redes sociais não se limita ao entretenimento.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, a qual, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.34) “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. E tal caráter permite a esse tipo de pesquisa a construção de base teórica consistente, pois por meio da observação, análise e descrição do objeto de estudo podemos compreender esse fenômeno social comunicativo, permitindo a abertura de outras investigações que poderão contribuir com maiores esclarecimentos acerca da leitura de textos multimodais ou multissemióticos e suas contribuições para o desenvolvimento dos multiletramentos em sala de aula. Além disso, a abordagem empregada aqui compreende um estudo descritivo-interpretativo acerca dos textos multissemióticos estudados.

O *corpus* compreende textos multissemióticos/vídeos animados circulantes no recurso *Reels*, do Instagram. Textos estes que envolvem o uso de semioses diversificadas, como: escrita, imagens (estáticas ou animadas), efeitos de filtros, transições, áudios (falas e/ou músicas) num só texto, além de outros elementos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Lemke (2006) os sentidos são processados simultaneamente com a leitura de imagem, texto verbal, som, relações espaciais, entre outros. E tal prática tem sido ainda mais recorrente na cultura visual na qual estamos inseridos. Podemos dizer, inclusive, que diante de tais textos experimentamos a então leitura sinestésica ou multissensorial, definida por Marcuschi e Xavier (2005) acerca da leitura de hipertextos, mas que acreditamos também ser ainda mais realçada diante de textos em formato de hipermídia. Todavia, as mudanças não ocorrem apenas na formatação dos textos, uma vez que estas exigem o desenvolvimento de outras habilidades no denominado “leitor imersivo” (Santaella, 2013).

Dentre os textos trabalhados nas duas turmas do 1º ano do ensino médio, apresentaremos algumas sequências imagéticas de dois vídeos animados, de modo a situar os leitores sobre a realidade da nossa pesquisa.

A seguir, no texto 01, as temáticas abordadas nele suscitaram reflexões variadas nos aprendentes, desde leituras que caracterizaram o texto como “fofinho”, “bonitinho”, bem como visões mais aprofundadas de que o texto analisado consiste no retrato da

realidade de uma sociedade com ideias enfermas sobre padrões de beleza, que resultam em traumas diversos e preocupantes. Ou seja, as leituras, em sala de aula, foram diversas e produtivas sobre um material que pode passar sem a merecida atenção de alguns leitores por associar o seu conteúdo para vias de entretenimento.

TEXTO 01



Fonte: Instagram – Perfil: @desenhos_gente_boa – Postado em 21/04/2022

O texto 02 é resultado de um estudo realizado em Harvard acerca dos efeitos do vício. E foi justamente esse o ponto de partida da leitura: o vício ligado a quê?

Numa primeira leitura os alunos restringiram o vício ao consumo de drogas, mas mais adiante, com perguntas de mediação feitas pelas pesquisadoras, eles foram ampliando o olhar e percebendo que outros tipos de comportamentos dentro da rotina poderiam ter ligação com o texto, como: passar horas a fio no celular em redes sociais ou em jogos e o consumismo desenfreado (comida, roupas, festas, entre outros produtos).

TEXTO 02



Fonte: Instagram – Perfil: @jeversonjacom – Postado em 27/05/2022

Os dois textos são compostos de imagens em movimento, texto escrito, cores, transições e música. Assim, as leituras feitas não giraram em torno apenas dos aspectos temáticos, mas de todos os elementos composicionais presentes nos textos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que tem havido maior envolvimento dos alunos quando propomos a leitura de gêneros textuais digitais em nossas contextualizações em atividades variadas, a exemplo das animações, memes da internet, figurinhas do *WhatsApp* e outros. Comportamento este que difere da apatia verificada em alguns quando optamos pelo uso dos textos presentes no livro didático.

Ser leitor proficiente de textos multimodais exige o desenvolvimento de atividades que envolvem o diálogo entre as variadas semioses, de modo que haja o contato, o entendimento e a reflexão sobre os seus conteúdos. Assim como deve ocorrer a leitura numa cultura visual: de modo visual e ideológica, pois o leitor visual não deve ser apenas capaz de fazer a leitura visual, mas de produzir textos dessa natureza.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GOMES, F. W. B. *et al.* **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006 [1996].
- LEMKE, J. Toward critical multimedia literacy: technology, research, and politics, in: **International Handbook of literacy and technology**. Londres: LEA, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Quando a referência é uma inferência**. GEL, UNESP. São Paulo: Assis, 2000.
- RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade e produção de textos**: questões para o letramento na atualidade. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DOS CICLOS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - PET DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Aislla Maria de Almeida Gomes – UFPI

aisllatcc@gmail.com

Hilda Mara Lopes Araujo – UFPI

hildamara2@hotmail.com

Julie Ane de Araújo Lemos – UFPI

julieanelemos@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Cette étude visait à comprendre la relation entre le Programme d'Enseignement Tutoriel - PET et la politique de formation initiale des étudiants du Cours de Pédagogie de l'Université Fédérale du Piauí. Notre hypothèse est que le PET, en tant que programme destiné à la formation initiale, contribue à la croissance et est efficace dans les expériences de formation vécues par les pétianos à partir des activités planifiées et développées, renforçant l'appréhension des connaissances inhérentes à la profession enseignante. Dans le cheminement méthodologique emprunté, nous avons utilisé l'approche qualitative, par l'observation, l'enregistrement, l'analyse et l'organisation des données. Pour la construction de l'ouvrage, les dispositifs choisis ont été l'Entretien Semi-structuré pour le rapprochement entre chercheur et recherché. La recherche a également montré que les documents qui guident le Programme le rendent légitime et soutiennent des actions basées sur eux, permettant de comprendre la philosophie, les principes, les objectifs et le mode de fonctionnement du PET, étant nécessaire de lire, de réfléchir et d'analyser ce qui est prévu dans la réglementation afin que les actions se produisent intentionnellement et dynamiquement.

Mots-clés: Programme d'Enseignement Tutoriel. Contexte de production de texte. Cycle politique.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de recorte elaborado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Nessa, iremos fazer análise do Ciclo de Política (BALL, 1992) por se relacionar ao referido estudo proporcionando elementos que favorecem a compreensão sobre o Programa de Educação Tutorial como política de formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

A abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1992) é considerada uma pesquisa crítica e social por buscar compreender a complexidade entre a política e sua implementação nos programas educacionais. Nesta pesquisa, observamos a política em que o PET está fundamentado, as contribuições e desafios que os discursos e decisões políticas provocam nos sujeitos enquanto discentes e petianos¹⁷ partícipes do Programa.

O Programa de Educação Tutorial – PET tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão através das ações extracurriculares, o Programa busca atender as necessidades formativas dos alunos, ao ampliar e aprofundar os conhecimentos ofertados pela matriz curricular. Em suma, procuramos compreender a relação entre os documentos analisados e as vivências compartilhadas que constroem sentidos sobre as ações do sujeito implicado no âmbito do PET e no Curso de Pedagogia UFPI articulado ao Ciclo da Produção de Texto.

OBJETIVOS

Delineamos como objetivo geral: compreender a relação entre o Programa de Educação Tutorial – PET e a política de formação inicial para estudantes do Curso de Pedagogia da UFPI. Como objetivos específicos, 1) Conhecer o percurso histórico e político (Contexto de Influência) do Programa de Educação Tutorial – PET; 2) Analisar os documentos que orientam o PET (contexto da produção de texto); 3) Caracterizar no contexto da prática a relação entre os documentos produzidos e a operacionalização destes no contexto referido.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo (GIL, 2008) e fizemos da entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987), que serviu para aproximação com os regimentos, princípios, contexto histórico e político do Programa de Educação Tutorial – PET, através das falas da professora Dr^a Carmesina Ribeiro Gurgel¹⁸, que foi a primeira tutora do PET/Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

¹⁷ Termo denominado para os estudantes que estão inseridos no Programa de Educação Tutorial.

¹⁸ Possui doutorado em Educação na área de Avaliação Educacional, foi docente da UFPI e Pró-Reitora de Ensino de Graduação nesta e na Universidade Federal de Roraima - UFRR. Autora da

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contexto da produção de texto refere-se aos materiais de apoio produzidos, como: leis, manual e normas a serem seguidas pelos estudantes inseridos no PET. Trata-se de uma “montagem” de documentos que irão nortear a prática tanto dos discentes/petianos quanto do(a) tutor(a) (LE GOFF, 1996).

Durante a entrevista a tutora foi questionada sobre a importância da sua posição quanto às Leis, Portarias e Manual de Orientações Básicas - MOB (BRASIL, 2006), para a criação e organização do PET e se na sua opinião a legislação favorece às ações do grupo enquanto Programa de Educação Tutorial. Em sua fala afirmou que os documentos asseguravam “viagens dos alunos para apresentar trabalho em congresso” e complementou: “as leis eram mais para proteger o PET enquanto Instituição” (Depoimento Oral, Carmesina Gurgel, 2020). Explicou que considera os regulamentos importantes para criação e organização do PET, desde que não sejam utilizados para minimizar as ações do PET ou fazer mudanças que beneficiem interesses particulares.

Diante das ideias supracitadas observamos como os documentos que regem o PET fomentam a estrutura organizacional e funcionamento do mesmo, ressaltando a relevância e os impactos dos regulamentos nas ações dos discentes/petianos inseridos e da tutora, assim como, as dificuldades enfrentadas pelos mesmos para agir conforme o que está preconizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desta pesquisa constituiu-se na busca da compreensão entre o Programa de Educação Tutorial e o contexto da produção de texto envolvendo os estudos sobre o ciclo de política na formação dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Através do Contexto da Produção de Texto, vimos que os documentos regem o PET, fomentam a estrutura organizacional, o funcionamento e assim, o tornam legítimo.

Coleção Aprender Brincando: educação infantil. Tutora do Grupo PET Pedagogia /MEC/SESu/CAPES/DIFES no período de 2007 a 2011. Atualmente Exerce a função de Diretora Pedagógica na modalidade pré-escola.

Observamos que as atividades são amparadas nesses e possibilitam a compreensão da filosofia, dos princípios e objetivos do PET. Diante disso, é necessária leitura, reflexões e análises a partir do que está disposto nos regulamentos para que as ações aconteçam de modo intencional e dinâmico.

REFERÊNCIAS

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL NA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE EGRESSOS DO PET/PEDAGOGIA-UFPI¹⁹

Hilda Mara Lopes Araújo – UFPI
Hildamara2@hotmail.com

Julie Ane de Araújo Lemos – UFPI
julieanelemos@ufpi.edu.br

Aislla Maria Almeida Gomes
aisllamalmeida@gmail.com

RÉSUMÉ

La présente recherche a pour objectif général d'analyser les apports dans la carrière professionnelle des diplômés du Tutorial Education Program, et comme objectifs spécifiques, de comprendre dans quelle mesure la formation vécue dans le PET a contribué à l'exercice du professionnalisme d'enseignement du diplômé et à identifier les difficultés rencontrées par les diplômés dans le domaine professionnel, qui auraient pu être atténuées par les activités développées au PET. La pertinence de cette étude se justifie en pointant la qualité des performances de ce Programme et ses effets sur la pratique professionnelle des diplômés. Cette étude est classée comme une recherche qualitative-quantitative et les dispositifs de questionnaire et d'entretien semi-structuré seront utilisés pour la construction des données. Une analyse de contenu sera effectuée pour l'interprétation des données. Comme résultat final de cette recherche, nous avons que le PET a, parmi ses objectifs, l'amélioration du cours de premier cycle à travers des activités liées à la pratique du pédagogue dans différents domaines d'activité et cherche à souligner l'inséparabilité entre la théorie et la pratique, s'efforçant d'enseigner les étudiants qui suivent le programme la valeur de la construction et de la contextualisation des connaissances.

Mots-clés: Formation des enseignants. Programme d'enseignement par tutorat. Diplômés.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão pretende investigar os egressos do Programa de Educação Tutorial-PET inserido no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela a fim de identificar contribuições das atividades realizadas no âmbito do Programa para a carreira profissional docente. Dessa forma, propõe-se a

¹⁹ Pesquisa realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica na Universidade Federal do Piauí, financiada pela CNPq.

analisar as falas dos egressos por meio de entrevista semi-estruturada e questionário. A relevância deste estudo justifica-se por ser o referido Programa criado com o objetivo de garantir a melhoria da formação inicial nas universidades. Dessa forma, este estudo aponta para a qualidade da atuação do PET e seus reflexos na prática profissional de docentes egressos.

Para tanto, esta pesquisa ancorou-se no Manual de Orientações Básicas, documento que rege o Programa de Educação Tutorial, e no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, objetivando compreender como o referido Programa atua juntamente ao Curso para a formação dos futuros pedagogos. Além disso, embasou-se em Gimeno Sacristán (1995), Contreras (2002), Garzoni e Davis (2017) para discorrer acerca da profissionalidade docente, e Macedo (2010), Lemos, Gomes e Santos (2018) e Josso (2002) para tratar acerca da experiência formativa e formação inicial docente.

OBJETIVOS

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar contribuições na carreira profissional dos egressos do Programa de Educação Tutorial - PET, e como objetivos específicos, compreender até que ponto a formação vivenciada no PET tem contribuído para o exercício da profissionalidade docente do egresso do Programa e identificar dificuldades vivenciadas pelos egressos no campo profissional, que poderiam ter sido amenizadas na formação inicial, nas diversificadas atividades em ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no PET.

METODOLOGIA

Esta investigação é caracterizada enquanto pesquisa qualitativa-quantitativa, pois busca superar a dicotomia entre estas abordagens, conforme visão proposta por Souza e Kerbauy (2017), apropriando-se da triangulação de métodos. Quanto ao campo de investigação, o estudo foi realizado em plataforma *online* devido as medidas de proteção contra o vírus da Covid-19. Assim, através de meios eletrônicos, foram realizados os procedimentos de recolha e construção de dados: a aplicação do questionário *online* e a entrevista semi-estruturada. No que concerne ao tratamento dos dados construídos, fizemos uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) como método de análise dos dados

por se tratar de uma perspectiva que permite uma análise objetiva e sistemática do conteúdo produzido na comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão buscou saber, a partir do ponto de vista dos petianos egressos, quais foram as principais contribuições do Programa para a profissionalidade docente. As respostas foram divididas em três categorias: contribuições acadêmicas, psicológicas e pedagógicas. A maioria das respostas (50,0%) enfatizou aprendizados pedagógicos que são utilizados na prática docente dos egressos, garantindo que o Programa de Educação Tutorial agrega saberes experienciais e pedagógicos práticos que contribuem para o exercício da profissionalidade docente. Um dos participantes citou a experiência na Escola Municipal Santa Teresa, onde foi realizado o Projeto “Alfabetização Para formação Leitora e Produção Textual dos Alunos da Escola Municipal Santa Teresa”, enfatizando que esta experiência contribuiu para o aprimoramento de sua habilidade de planejamento, sendo este um dos saberes necessários ao exercício da docência.

Entretanto, 33,3% dos sujeitos participantes da pesquisa citaram apenas contribuições acadêmicas como, por exemplo, o fortalecimento do currículo com publicações científicas e participações em eventos. Estes saberes não foram apontados como negativos pelos sujeitos, no entanto, metade destes 33,3% admitiram que não utilizam os saberes adquiridos por serem estes distantes da realidade da sala de aula em que atuam no momento, tendo contribuído apenas para sua formação inicial e, posteriormente, para uma carreira de pesquisadores se assim desejassem. Dessa forma, é possível compreender que o Programa de Educação Tutorial, além de visar a formação de futuros professores, empenha-se em ofertar experiências em outras possíveis áreas de atuação do pedagogo, como a pesquisa, por exemplo. Ademais, também é possível inferir que, apesar da característica articulação entre teoria e prática em todas as atividades desenvolvidas no Programa, parte dos petianos egressos ainda têm dificuldade em estabelecer essa associação. Essa dificuldade é perceptível quando expressam que a teoria aprendida no PET Pedagogia é distante da realidade do seu campo de atuação.

Por fim, 16,7% dos petianos egressos participantes citaram contribuições psicológicas, como capacidade de criação, adaptação, sistematização e criticidade, que

foram cultivadas, segundo as respostas, a partir da unidade teoria-prática trabalhada no âmbito do PET. O desenvolvimento do pensamento crítico e sistêmico é característica e objetivo da abordagem progressista do paradigma emergente da educação defendido por educadores como Paulo Freire (2018).

A questão seguinte buscou compreender se, do ponto de vista dos petianos egressos, o PET contribuiu com a formação e atuação profissional enquanto docente e solicitou uma justificativa para a afirmativa ou negativa. 100% das respostas foram positivas e estas foram divididas em duas categorias estabelecidas de acordo com as respostas: contribuiu de forma teórica; e contribuiu de forma teórica e prática.

Oitenta por cento das respostas apontaram para contribuições teóricas. A principal contribuição ressaltada foi a pesquisa: tanto os aprendizados construídos a partir de pesquisas realizadas no PET, quanto o aprendizado de como realizar pesquisas científicas ou para fins pessoais. De fato, uma das principais atividades do Programa de Educação Tutorial é o aprendizado a partir de pesquisas realizadas individualmente e, principalmente, em conjunto, e a publicação de artigos científicos, o que, como observável nas respostas dos sujeitos, contribuiu sobremaneira na formação e garante maior segurança na inserção no mercado de trabalho. 20,0% das respostas citaram contribuições práticas, como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas necessárias ao exercício da docência, a despeito da já citada importância dos conhecimentos práticos advindos das atividades realizadas no Programa.

Em seguida, os participantes foram questionados acerca de dificuldades que vivenciaram na prática profissional e que poderiam ter sido amenizadas a partir das atividades desenvolvidas pelo PET. A maior parte das respostas, 83,3%, expressaram dificuldades de cunho prático, que poderiam ser amenizadas a partir de projetos de extensão e/ou cursos teórico-práticos, que também são ofertados pelo Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Enquanto apenas 16,7% indicaram dificuldades de cunho teórico. Diante disto, podemos inferir que, além de serem os que mais contribuem para a construção de saberes usados efetivamente na prática docente dos petianos egressos, a quantidade de projetos que possibilitam a prática do professor em formação inicial no seu futuro campo de atuação

ainda é insuficiente, se levarmos em consideração as dificuldades apontadas nas respostas à questão 5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado final desta pesquisa, temos que o Programa de Educação Tutorial - PET do Curso de Pedagogia tem, dentre seus objetivos, a melhoria do Curso de graduação em Pedagogia através de diversas atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à prática do pedagogo em suas diferentes áreas de atuação, principalmente enquanto docente e, em suas ações, busca sempre ressaltar a indissociabilidade entre teoria e prática, empenhando-se em ensinar aos discentes que passam pelo Programa o valor da construção e contextualização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396 - 1413, out./ dez. 2017.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p. 63 - 92.

LEMONS, Julie Ane de Araújo; GOMES, Aislla Maria de Almeida; SANTOS, Douglas Júlio Oliveira. Práticas pedagógicas e metodologias ativas: experiências no âmbito do PET pedagogia. In: IBIAPPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; ARAUJO, Marlinda Pêsoa; CARVALHO, Wirla Risany Lima (orgs.). **Prática pedagógica e currículo: interface necessária com a pesquisa**. São Paulo: Editora Garcia, 2018, p. 60-65.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/ mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quati-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21 - 44, jan./ abr. 2017.

EGRESSOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL-PET/PEDAGOGIA-UFPI E SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Gabriel de Oliveira Lima – UFPI

gabriel.o.lima24@gmail.com

Francisca Marília Silva Mendes – UFPI

mariliasilv08@gmail.com

Letícia Danielle Assunção Morais – UFPI

leticiamorais@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

L'objectif général a recherché l'analyse des expériences professionnelles des étudiants diplômés qui ont participé au PET/Pédagogie, de l'Université fédérale de Piauí - UFPI du Campus Universitaire Ministre Petrônio Portella, à partir des données rapportées par ceux-ci. Les objectifs spécifiques ont consisté à rechercher les pratiques pédagogiques vécues par les boursiers du PET et à (re)formuler des alternatives pour améliorer les activités dans le cadre du PET; identifier comme des savoirs de l'enseignement construits au cours de la formation initiale, dans les expériences vécues dans le PET, sont présents ou non dans la performance professionnelle de la bourse et de la recherche; étudier les principes théoriques et méthodologiques de la recherche quantitative qualitative et le questionnaire en ligne. Ainsi, le PET/Pédagogie-UFPI par le biais de ses projets, activités et pratiques continues d'étude et de perfectionnement d'actions, offre la construction de l'autonomie, la formation et l'exercice de la pratique enseignante dans les étudiants boursiers de sorte que, les savoirs de l'expérience, l'enseignement et les aspects pédagogiques sont présents dans la professionnalisation des enseignants participant à cette recherche, de même que le développement d'une formation humaine large à la pensée critique et réfléchie dans les activités des licenciés, que nous comprenons significativement la contribution au processus de formation des boursiers du PET sous de multiples perspectives, parmi lesquelles la fondamentale dans la profession sur l'être et le faire enseignant.

Mots-clés: Expériences professionnelles. Construction de l'autonomie. Formation initiale.

INTRODUÇÃO

O percurso das experiências vivenciadas nas diversas atividades vividas na academia que contribuíram para formação pessoal e profissional de cada indivíduo é composto por várias situações de vida, de atividades diversas, encontros marcantes com

pessoas que agregam significado, acontecimentos pessoais que na maioria das vezes são vividos socialmente e atravessam nossa história.

O PET como um Programa de formação inicial investe academicamente em cursos de graduação que têm importantes compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais. Destina-se a um grupo de estudantes que atestem seu potencial, interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior – IES. O Programa tem por objetivo possibilitar aos alunos, orientados por um professor tutor, mecanismos para a realização de atividades extracurriculares, a fim de complementar a formação acadêmica desse aluno, buscando perceber em sentido mais amplo as lacunas do próprio curso de graduação, podendo incrementar e acrescer os objetivos e os conteúdos programáticos que compõem sua matriz curricular. Dessa forma, o PET objetiva a formação de um cidadão crítico-reflexivo, a partir do desenvolvimento de ações coletivas, comprometido em três vertentes principais: ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, as experiências no grupo e a dedicação ao curso permitem aos participantes vivenciarem situações de aprendizagem dos saberes e saberes-fazer imprescindíveis à inserção profissional do docente, futuramente (BRASIL, 2006), situação que se inscreve em nosso objeto de estudo ao buscarmos identificar até que ponto saberes da docência construídos na formação inicial, nas experiências vividas no PET, estão presentes ou não na atuação profissional do petiano egresso.

OBJETIVOS

O presente resumo teve como objetivo geral a análise das experiências profissionais de estudantes egressos que participaram do Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI do Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, a partir de dados relatados por estes.

Os objetivos específicos consistiram em pesquisar sobre a prática docente vivenciada por petianos egressos como via para (re)formular alternativas para o aperfeiçoamento das atividades no âmbito do PET; identificar como saberes da docência construídos durante a formação inicial, nas experiências vividas no PET, estão presentes ou não na atuação profissional do petiano egresso; estudar os princípios teóricos-

metodológicos da pesquisa quantiqualitativa e questionário (aplicado através da plataforma online Google Formulários).

METODOLOGIA

No que concerne à metodologia, esta investigação se fundamentou em uma pesquisa qualitativa-quantitativa, aderindo à superação da dicotomia entre estas abordagens propostas por Souza e Kerbauy (2017). No que diz respeito à abordagem qualitativa, através desta foi possível observar, registrar e analisar que foram ordenados dados, considerando as falas desveladas dos interlocutores. Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa o pesquisador tem a oportunidade de analisar as diversas respostas as reações dos pesquisados, a intencionalidade da resposta, considerando-se os critérios pré-estabelecidos que nortearão o estudo. No que concerne à pesquisa quantitativa, esta analisa os dados a partir da ótica positivista, lançando sobre o conteúdo a ser analisado, um olhar objetivo e sistemático, organizando e apresentando os dados mensurados através de dados e tabelas (GERHARDT E SILVEIRA, 2009).

Conforme mencionado se fez o uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; ROCHA E DEUSDARÁ, 2005; TRIVIÑOS, 1987) como método de análise dos dados. De acordo com Bardin (1977, p. 31) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e que pode ser adaptado à diferentes campos e contextos de construção de dados, por se tratar de “um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas”. Entendemos que o referido método contribuiu nesta pesquisa no sentido de permitir analisar os dados recolhidos por meio das entrevistas realizadas e questionários aplicados.

Na investigação, o estudante, juntamente com a orientadora, participou da operacionalização dos dispositivos da pesquisa: 1) aplicou os questionários on-line junto aos participantes; 2) praticou a escuta sensível (BABIER, 1998) e fez anotações das respostas das interlocutoras e 3) efetuou análise das respostas desveladas pelas participantes da pesquisa. O total de participantes desta pesquisa foram 5 (cinco) petianas egressas, sendo todas mulheres.

Para iniciar a análise, construímos uma lista de questões em que foram agregadas as respostas das entrevistadas para cada pergunta e enviamos o questionário por via online, tendo o cuidado de observar a homogeneidade das respostas determinadas nas questões e, as respostas que se encaixam nos objetivos desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O item de resultados e discussão objetivou a compreensão das falas das petianas egressas relacionadas as suas experiências como petianas egressas no exercício de suas práticas docente. Dessa forma, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) aferiu-se 3 (três) categorias principais a saber: 1) Experiências vividas no Programa com os saberes e a prática docente de modo a compreender quais foram os saberes da docência construídos durante a formação inicial, nas experiências formativas vivenciadas no PET, que estão ou não presentes na profissão docente do petiano egresso, e, partindo dessa análise investigou-se alternativas para aperfeiçoar as atividades no âmbito do PET, com objetivo de (re)formular. Dessa forma podemos perceber a importância que o Programa desempenha através de atividades, cursos e projetos desenvolvidos para auxiliar estudantes da graduação, contemplando a comunidade interna e externa da UFPI, o que possibilita o Petiano vivenciar experiências sobre a prática docente no PET, que antes só eram adquiridas nos estágios ou mesmo no pleno exercício da profissão.

Dando continuidade no item 2) foi abordado a construção da autonomia docente na formação dos egressos, o que gerou o interesse investigativo na análise de construção da autonomia docente desse petiano egresso enquanto bolsista, foi despertado nele a proatividade que o ajudou na sua profissão docente, como relata a participante Dorinha (2021) que em razão do Programa ter somente uma pessoa responsável por orientar as atividades e conduzir os petianos, fez-se necessário desenvolver autonomia entre os petianos para a execução das atividades, o que foi muito importante no amadurecimento das ações do grupo e na criação de novas responsabilidades no planejamento e execução das atividades, oportunizando aprender por meio de suas próprias escolhas e decisões, tudo sobre o olhar atento da tutora do Programa.

O item 3) que tratou das contribuições do Programa para a formação humana e docente, julgou-se de extrema relevância pelo fato do petiano egresso além de

desenvolver sua formação docente na academia, proporcionou-lhe amadurecimento em sua formação humana, no tocante a mudança de postura e destreza para enfrentar desafios cotidianos. Com base no depoimento de Marina foi possível perceber a contribuição em sua formação docente quando se fala das experiências adquiridas no Programa. A formação humana e docente se adquire em conjunto, ao passo que a construção de projetos, organização de eventos, participação na escrita de artigos entre outras, proporcionou um crescimento válido tanto para formação acadêmica de professora e formação pessoal. Diante disso, a petiana egressa Marina (2021) pontuou que participar do PET foi um desafio, por ser um Programa que exige excelência na execução das atividades desde cedo, não importando o período da graduação que estejam cursando. Essa diversidade é que encanta, alunos do 2º (segundo) ao 9º (nono) período no PET para somar, entende-se que cada aluno é importante na construção de conhecimento e na troca de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dessas significações, pode-se observar que os objetivos assinalados nesta pesquisa foram atendidos, de modo a perceber que o PET/Pedagogia-UFPI por meio de seus Projetos, atividades e práticas contínuas de estudo e aperfeiçoamento de ações, proporciona a construção da autonomia, formação e exercício da prática docente nos petianos de modo que, os saberes da experiência, docência e pedagógicos estão presentes na profissionalidade docente dos partícipes desta pesquisa, tal como o desenvolvimento de uma formação humana ampla com pensamento crítico e reflexivo nas atividades dos licenciandos, que compreendemos significativamente a contribuição no processo formativo dos petianos em múltiplas perspectivas, dentre elas, a fundamental na profissão sobre o ser e o fazer docente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Manual de Orientações Básicas PET**. Brasília, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ROCHA, D. O. S.; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno**. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2005.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quati-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21 - 44, jan./ abr. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S., **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Maria Beatriz Silva - UFPI
mbeatriz_silva@outlook.com

Ronaldo Matos Albano - UFPI
ronaldoalbano@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Ce texte vise à promouvoir des réflexions sur le développement humain dans la perspective de la théorie historico-culturelle de Vygotsky (2018; 1995; 1991) qui soutient concepts significatifs par rapport à le développement de l'enfant, comme: le processus de l'interaction social, la zone de développement proximal, la médiation, l'imagination et la création dans l'enfance. Cette étude a été réalisée à travers une recherche bibliographique et des articles scientifiques, des rapports de recherches et des travaux de Vygotsky lui-même, afin de comprendre et de présenter des points significatifs de réflexion par rapport au thème. Les résultats mettent en évidence l'importance de l'ensemble des actions et des situations qui corroborent pour un meilleur développement de l'enfant selon la théorie de Vygotsky pour le développement de l'enfant, surtout, le contexte dans lequel se trouve l'enfant, leurs interactions et les médiations qui peuvent exister dans ce processus. De plus, nous soulignons que le ludique et le jeu aident l'enfant dans l'appropriation et l'intériorisation des connaissances et des compétences dans les aspects cognitifs et affectifs et dans les valeurs sociales et culturelles.

Mots-clés: Vygotsky; Développement de l'enfant; Théorie historico-culturelle

INTRODUÇÃO

Para Vygotsky o desenvolvimento significa surgimento do novo, se dá na superação de crises, de contradições que transformam assim as necessidades do indivíduo, ressaltando que tal desenvolvimento não acontece em função do desenvolvimento etário. Neste sentido, para ele, a criança muda de fase durante o seu desenvolvimento quando mudam suas necessidades, inclinações, motivações, impulsos, etc., independentemente de uma faixa etária específica.

Diante disto, este texto se estrutura mediante reflexões acerca do desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky, que fundamenta conceitos significativos em relação ao desenvolvimento na infância, tais

como: processo de interação social, zona de desenvolvimento proximal, a mediação, imaginação e criação na infância.

OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo discutir acerca do desenvolvimento infantil a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky por meio de uma pesquisa bibliográfica.

METODOLOGIA

Este estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa bibliográfica, através da qual, buscamos refletir acerca dos fundamentos centrais da teoria histórico-cultural de Vygotsky em relação ao desenvolvimento infantil. Para tanto, utilizamos artigos científicos, relatos de pesquisa e obras do próprio Vygotsky, a fim de compreendermos e apresentarmos pontos significativos de reflexão em relação à temática. De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 66),

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Assim, ressaltamos a importância do desenvolvimento de pesquisas de cunho bibliográfico, como forma de, no estudo em questão, organizar e atualizar discussões sobre o desenvolvimento infantil, a partir de estudos e fontes previamente publicadas sobre o referido tema, o qual apresenta tanta relevância para fundamentar uma perspectiva de compreensão do homem, como é o caso da teoria vygotskyana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vygotsky (1991; 1995) aponta que na infância, o processo de desenvolvimento de tais funções psicológicas acontece de forma gradativa, se ampliando de elementares para funções psíquicas superiores, conforme o sujeito interage com outros indivíduos e com o mundo em que vive. Albano (2018) discorre a respeito deste contato com o outro e como

esta mediação auxilia a criança em seu processo de apropriação e internalização do conhecimento, dinâmica esta que permite uma construção gradativa da autonomia da criança relacionada ao adulto e ao meio em que vive, proporcionando avanços qualitativos em seu desenvolvimento psicológico.

Estes ambientes físicos e as interações que ocorre nos mesmos, passam muitas vezes despercebidas como contribuintes no processo de desenvolvimento. Os meios sociais em que se desenvolvem as interações cotidianas marcam de forma significativa a criança, ao mesmo tempo em que ela também deixa sua marca nestes contextos, principalmente no âmbito familiar onde ocorrem as primeiras interações com o outro, se tornando uma importante referência na construção da sua visão de mundo. Albano (2018, p. 24), reflete sobre esta questão:

Na perspectiva vygotskyana a interação social se dá, pois, num contexto social e tempo histórico-cultural específico, sendo está uma condição fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores, as quais ocorrem de um nível interpsicológico (intersubjetividade) para o nível intrapsicológico.

A vista disso, é preciso que o sujeito esteja em meio às interações sociais para que uma habilidade seja desenvolvida. Sob este olhar, destacamos a mediação simbólica como um importante conceito da teoria vygotskyana em relação ao desenvolvimento humano.

Vygotsky (1991; 1995), defende que a interação do sujeito com o contexto ao qual está integrado ocorre de forma mediada, por meio das relações em si entre os indivíduos. A mediação simbólica sugere que a socialização do sujeito acontece de forma mediada por intermédio de elementos próprios de cada cultura contidos nas relações e no meio, são estes tidos como instrumentos e signos.

Os instrumentos pertencem ao meio social e proporcionam ao homem agir transformando os objetos e a natureza, sendo este agir transmitido pela cultura de geração em geração. Já o signo se trata de uma subjetivação deste objeto cultural, ou seja, uma representação interna do objeto, existente no mundo físico e na sociedade, em sua estrutura psíquica, o qual permite a compreensão e representação do mundo externo pelo mesmo.

As crianças, na nossa cultura, se relacionam a maior parte do tempo nas escolas, por isso, o professor se torna um dos principais mediadores no processo de desenvolvimento infantil, proporcionando às crianças, por meio de uma intervenção planejada, interações múltiplas que auxiliam nesse desenvolvimento. Assim, Vygotsky compreende que o sujeito tem a capacidade de criar de maneira consciente e orientada, devido ao vínculo estabelecido com os instrumentos e signos nos diversos contextos dos quais faz parte.

Nesse diálogo interno entre futuro e presente, o indivíduo vai gradativamente ampliando a função psicológica, estabelecendo a conexão entre o processo de imaginação e de criação. Percebemos, assim, que a imaginação se caracteriza como um processo complexo, uma atividade que envolve criar algo como resultado das percepções internas e das experiências tidas no meio externo em que a criança vive, ou seja, esta atividade fica então dependente das experiências, necessidades e interesses, além de como elas são expressadas (VYGOTSKY, 2018).

Gonçalves, Mota e Vieira (2022, p. 3) evidenciam que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão, mas como um aprendizado”. Por meio das brincadeiras, as crianças podem criar o seu mundo imaginário, onde tudo nele pode acontecer. A criatividade usada pela criança pode levá-la a analisar e, caso veja necessidade, transformar a sua realidade.

Brincando, a criança estimula o desenvolvimento da sua autonomia, valorizando também a sua cultura, conquistando habilidades físicas e cognitivas. Ocasionalmente, a ludicidade pode ser vista por algumas pessoas apenas como uma atividade divertida para a criança passar o tempo, dissipando a oportunidade de aliar ao planejamento como um meio de aprendizagem.

Outra reflexão importante é que o brincar possibilita a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – uma concepção elaborada por Vygotsky, caracterizada como o momento que a criança inicia a fase de descobertas sobre o mundo, ou seja, consiste no comportamento da criança em um nível que ultrapassa o que está habituada a realizar.

Esta zona pode ser expressa como um agrupamento de informações que o indivíduo tem potencial de aprender, porém ainda não alcançou este processo, sendo

necessário o auxílio de pessoas que já adquiriram tal potencial e podem mediar e facilitar essa nova aprendizagem (RODRIGUES, SILVA e SILVA, 2021).

De acordo com Albano (2018, p. 29), “o conceito de ZDP para Vygotsky, portanto, aponta a interação como um fundamento essencial para a aprendizagem da criança”. Este entendimento reforça a ideia de que a criança em contato com o meio social, favorece o aprimoramento do aprendizado na construção da subjetividade do sujeito.

Destacando assim a importância da prática do professor em sala de aula, é ele quem poderá em sala de aula planejar ambientes diversos para a interação social, com situações que possam provocar o pensamento crítico e reflexões, despertando assim o cognitivo da criança. Outrossim, é o professor que pode encorajar o aluno com curiosidades, para que ele possa ter a autonomia de ir atrás de novos conhecimentos e aprimoramentos do que já possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, compreendemos a importância do conjunto de ações e situações que corroboram para um melhor desenvolvimento da criança diante da teoria de Vygotsky no desenvolvimento da criança. O ambiente em que a mesma se encontra, suas interações e as mediações que possam existir. Além disso, vemos a ludicidade e o brincar, que auxiliam a criança na apropriação e internalização dos conhecimentos e habilidades nos aspectos cognitivos, afetivos e nos valores sociais e culturais.

Estes conhecimentos adquiridos que se entrelaçam ao longo do cotidiano da criança, constroem suas identidades e as referências para aprendizagens e vivências. Esse processo criativo e imaginativo através do lúdico, propicia que a criança reflita sobre o mundo e interprete-o por uma nova visão.

REFERÊNCIAS

ALBANO, R. M. **Interação educador-crianças na hora da leitura: um estudo em creches públicas na cidade de João Pessoa – PB**, 2018. 240f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Universidade Federal da Paraíba.

GONÇALVES T.; MOTA, R.S. da; VIEIRA, M. A. A importância da ludicidade na educação infantil. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**, v.3, 2022. Disponível em: <[A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | Revista Latino-Americana de Estudos Científicos \(ufes.br\)](#)>. Acesso em: 30 jun. 2022

RODRIGUES, R.G., SILVA, J.L.T., SILVA, M.A. A profundado o conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)**. Rio de Janeiro: v.6, p. 02-15, 2021.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336/1441>>. Acesso em: 25 set. 2021.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A PRÁTICA DA BRINCADEIRA COMO APRENDIZAGEM SOCIOCULTURAL

Paloma Vanessa do Nascimento Silva – UFPI
paloma.vanessa.3956@outlook.com

Maria Alveni Barros Vieira – UFPI
mariaalvenibarrosvieira@gmail.com

Sandra de Moura Sousa – UFPI
sandra.moura.sousa@hotmail.com

RÉSUMÉ

L' article traite des jeux d' enfants pratiques em dehors du milieu scolaire et privilegie comme objet d' étude les expériences racontées par um groupe d' habitants de la région semi-aride du Piauí qui ont vécu leur enfance dans la période couvrant les années 1930 à 1960. Nous avons l' intention de présenter les pratiques du jeu et de réfléchir sur la manière dont les enfants associent le jeu aux routines quotidiennes. Ce travail s' inscrit dans une recherche qualitative, ancrée dans la méthodologie des histoires orales et a eu l' entretien semi-directif comme technique de collecte de données. L' analyse et l' interprétation des données ont été réalisées sur la base des concepts d' enfance et d' enfant liés aux élaborations théoriques de la pé dagogue brésilienne Sônia Kramer, ainsi que dans le concept de jeux présent dans les théories du philosophe français Gilles Brougère. Selon les résultats de l' enquête, on peut souligner que: on parle d' enfances où le travail em milieu familial precede les pratiques de jeu et guide le temps et les activités quotidiennes des enfants.

Mots-clés : Enfant. enfance. Piauí semi-aride.

INTRODUÇÃO

Desde épocas remotas crianças experienciam a prática da brincadeira em suas respectivas dinâmicas sociais e significados. Estudos realizados por Friedmann (1996) e Kishimoto (1997) nos dizem que o brincar e as brincadeiras fazem parte da história universal da humanidade, presentes em diferentes tempos e lugares. No transcurso dos séculos e em diferentes espacialidades, as crianças seguiram brincando e através dessas práticas foram aprendendo a lidar com o mundo, a formar sua personalidade e experimentar sentimentos.

Os autores afirmam que através das brincadeiras a criança irá se conhecer e terá a oportunidade de se constituir socialmente, criando situações imaginárias e recriando

situações vivenciadas no cotidiano de suas existências, constituindo as brincadeiras como suas práticas culturais. Quando as crianças brincam elas exprimem as formas da organização social em que vivem uma vez que a brincadeira se concretiza na produção das culturas infantis que são constituídas na interação com a cultura mais ampla.

É a partir desse entendimento, da prática da brincadeira como uma forma de aprendizagem sociocultural elaboramos um conjunto que nos possibilitassem: identificar quais brincadeiras tradicionais eram praticadas pelas crianças no semiárido piauiense no período que cobre as décadas de 1930 e 1960; compreender como as crianças relacionavam as brincadeiras com a vida cotidiana e refletir se, em uma sociedade historicamente vinculada pelo patriarcalismo e pela desigualdade social, havia diferenças de gênero e classes nas brincadeiras.

OBJETIVOS

É a partir desse entendimento, da prática da brincadeira como uma forma de aprendizagem sociocultural elaboramos um conjunto de que nos possibilitassem: identificar quais brincadeiras tradicionais eram praticadas pelas crianças no semiárido piauiense no período que cobre as décadas de 1930 e 1960; compreender como as crianças relacionavam as brincadeiras com a vida cotidiana e refletir se, em uma sociedade historicamente vinculada pelo patriarcalismo e pela desigualdade social, havia diferenças de gênero e classes nas brincadeiras.

METODOLOGIA

O percurso metodológico da investigação, seguiu a trilha de uma História Social em suas intersecções com a História da Educação em espaços não escolares. Para a coleta dos dados foi utilizado o método da História Oral onde o período a ser investigado tem como referência os anos de nascimento dos partícipes identificados e considerando como período de infância o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) que reconhece como criança a pessoa com até 12 (doze) anos de idade.

Para a realização desta modalidade de pesquisa adotamos como fontes históricas um conjunto de depoimentos obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas

individualmente com 10 (dez) pessoas de diferentes municipalidades do semiárido piauiense e por diferentes entrevistadores - alunos pesquisadores da disciplina História da Educação no Piauí, curso de Pedagogia\UFPI\CSHNB. Tal grupo de alunos se encontravam vinculados ao programa de extensão Tradições do Semiárido Piauiense, cuja proposta de investigação, assim como o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o roteiro que serviu de suporte para a condução das entrevistas não estruturadas, foram devidamente submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí no primeiro trimestre de 2018. Além dos relatos orais, também foi feito uso de textos biográficos e autobiográficos, de artigos científicos, obras literárias e acadêmicas que fazem referência de forma direta e indireta ao temário em estudo e a organização e a análise das fontes utilizadas nesta investigação foram realizadas de forma qualitativa, em consonância com suas naturezas e com a operacionalidade dos conceitos que escolhemos trabalhar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os propósitos da pesquisa, optamos por fundamentar sua elaboração sobre os construtos teórico-conceituais da infância, criança e brincadeiras. Os conceitos de infância e criança estão ancorados nas elaborações teóricas da pedagoga brasileira Sônia Kramer (2007). No que tange ao conceito de brincadeiras fizemos a escolha de trabalhar com as teorizações do filósofo francês Gilles Brougère (1995). Quando nos propomos trabalhar com o conceito de infância, temos que questionar “de que infância nós falamos? Isso porque, conforme os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, existem infâncias e não infância.

Procurando entender a infância e as crianças na sociedade contemporânea, Kramer (2007) explica que a infância, mais que estágio do que a fase inicial da vida humana, é categoria uma da história, entendida como o período temporal que se estende do nascimento até, aproximadamente, aos 10 (dez) ou 12 (doze) anos de idade com variações que dependem do contexto sociocultural que a constrói em relação direta com a inserção das crianças nas diferentes formas de organização social. “Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu

com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. (KRAMER, 2007, p. 18).

O termo criança é, também, uma categoria social, construída historicamente ao longo dos tempos. Kramer (2007) define o termo criança como sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará, quando for adulta, são cidadãos, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

Se a infância é o tempo de brincar e as crianças os sujeitos sociais que brincam, o que seria a brincadeira? para o filósofo francês Brougère (1997), a brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças e pode ser definida como um comportamento presente em todas as culturas, cada qual com suas especificidades. Assim brincadeira é definida como uma atividade livre, espontânea, não possui um objetivo próprio que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma, é uma relação social, uma prática cultural.

As narrativas revelam parte das histórias de vida dos partícipes da pesquisa que narraram suas histórias de vidas com ênfase nos períodos de suas infâncias. Portanto, as memórias do brincar por eles relatadas permitiram compreender as histórias das comunidades em que viviam e identificar um conjunto saberes socioculturais que refletiam as relações com os outros. De acordo com Brougère (1997) as brincadeiras relatadas sempre estão relacionadas ao contexto temporal e cultural do sujeito brincante e em atendimento a essa perspectiva elaboramos um panorama sobre as memórias e as brincadeiras dos habitantes do semiárido piauiense em relação ao espaço temporal de suas vivências de suas infâncias. Mesmo quando ensaia uma narrativa acerca das brincadeiras pela menina 9 praticada quando criança, a memória dela se resume em uma frase: “Só podia brincar de boneca feita de sabugo de milho, mas eu não tive infância não, minha infância foi trabalhar”. (MENINA, 9, 2018, p. 4).

Embora fosse analisadas 4 décadas, ficou perceptível que as narrativas nos apresentam uma infância sem estudos escolares e sem brincadeiras, onde era tempo de trabalhar na infância da maioria dos nossos partícipes. Estamos diante de crianças que vivenciaram a situação de trabalho no âmbito familiar, mas que, de alguma forma

conseguiram tempo para praticar o brincar em seu cotidiano, mesmo que de forma parcial. Sem dúvida suas brincadeiras refletiam o ambiente sociocultural do semiárido piauiense em que viviam nas décadas de 1930 e 1940, como diz Brougère (1997) a criança é iniciada no mundo social em interação com o universo do seu cotidiano que supõe um contexto cultural que permite dar sentido às atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, feito a partir da análise das entrevistas realizadas com um conjunto de 10 (dez) pessoas que habitaram no semiárido piauiense entre as décadas de 1930-1960 pudemos constatar no elenco das brincadeiras citadas pelos 10 (dez) entrevistados. 13 (treze) atividades foram relacionadas pelas meninas: capinar com enxadinhas; histórias de Trancoso; cantigas de roda; cadê o grilo; brincar de professora; fazer panelinhas de barro; brincar de boneca (pano e sabugo de milho); latas de óleos vazias; tindô; passa o anel; barata podre, rabo da gata, e correr nos terreiros. Nas brincadeiras elencadas pelas entrevistadas foi possível identificar aquelas que supomos ser praticadas somente por meninas, como brincar de bonecas, todas as outras pertenciam ao universo infantil dos dois gêneros.

Concluimos, por fim, que as brincadeiras aqui elencadas, foram praticadas em um contexto específico, parte do semiárido piauiense, em um recorte temporal bem definido, 1930-1960, a partir das interações socioculturais ali existentes entre meninos e meninas submetidos às restrições e imposições dos adultos em conformidade com os espaços de suas existências como sujeitos históricos e sociais.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão Técnica e Versão Brasileira adaptada por Wajskop, Gisela- São Paulo: Cortez, 1997. Coleção questões da nossa época.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. A infância em Teresina nas primeiras décadas do século XX. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, v. 6, n. 3, p. 1-21, 30 set. 2009.

FERREIRA, Maria Regina. Maria Regina Ferreira: **depoimento** [marc. 2018]. Entrevistadora: Monagleyce Ferreira Pereira. Picos (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate da cultura infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete, et al. (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

VIEIRA, Maria Alveni Barros. **Educação e educadores no sertão do Piauí**. In: VII Congresso Nacional de Educação - Conedu online em casa.2021.
<https://www.conedu.com.br/evento-online/>.

SER CRIANÇA NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE: SOCIALIZAÇÕES EDUCATIVAS NOS ANOS DE 1930 - 1950

Ysmélia de Lima Verçosa – UFPI
ysmelia.25@gmail.com

Maria Alveni Barros Vieira – UFPI
mariaalvenibarrosvieira@gmail.com

Sandra de Moura Sousa – UFPI
sandra.moura.sousa@hotmail.com

RÉSUMÉ

Ce travail consiste en le résultat d'une recherche documentaire et bibliographique avec une approche qualitative qui privilégie l'histoire de l'enfance et de son éducation comme thème et avait pour objectif principal de comprendre les formes de socialisation éducative vécues par les écoles de maître de Piauí dans leur enfance des périodes qui correspondent aux années 1930 aux années 1950. La recherche a suivi un parcours historique sociologique de l'éducation dans ses intersections avec l'histoire culturelle et les analyses des sources ont été menées en fonction de l'opérationnalité des concepts d'enfance, d'enfant et de socialisation éducative, à partir de leurs appréhensions en tant que catégories historiques constituées dans les rapports sociaux. Les résultats des études nous permettent de conclure que les maîtres d'école étaient des enfants de petits agriculteurs, qui vivaient dans les zones rurales de la région semi-aride de Piauí, et dont les processus de socialisation qu'ils ont vécus dans leur enfance étaient liés à trois dimensions : le travail, le jeu et l'éducation scolaire.

Mots clés : Enfant. Éducation. Piauí.

INTRODUÇÃO

O presente estudo discute sobre as formas de socialização educativa de um grupo de crianças que em sua fase adulta exerceram o ofício de mestre-escola no semiárido piauiense ao longo do tempo que cobre as décadas de 1930-1950. Esta pesquisa é proveniente do Programa de extensão *Sujeitos, Saberes e Práticas Tradicionais do Semiárido Piauiense* da Universidade Federal do Piauí- CSHNB, realizado nos anos de 2018/2020, tendo como objetivo inicial identificar os sujeitos detentores de

conhecimentos adquiridos ao longo de várias gerações e que permaneciam presentes nas suas atividades das comunidades em que viviam.

O interesse pelo tema aqui apresentado encontra-se ancorado nos conhecimentos por nós adquiridos durante o desenvolvimento das pesquisas que versaram sobre as infâncias e processos de socialização, no entendimento assimilado de que as narrativas autobiográficas dos mestres-escolas, que dotam de significados fatos históricos educacionais que marcaram suas trajetórias como crianças em diferentes espaços do semiárido piauiense, temporalidades e grupo sociais.

Para melhor compreensão a respeito dos Mestres Escolas a exemplo de quem são e sua importância, trouxemos aqui análises feitas por Villela (2000) na qual relata que no Brasil do século XIX, os mestres-escolas eram figuras populares entre as famílias de poucas posses que desejavam inserir os filhos no universo das aprendizagens escolares. Considerando que nos anos oitocentos o modelo escolar ainda não estava rigidamente internalizado, qualquer pessoa que tivesse o domínio razoável da trilogia ler escrever-calcular poderia ser designada como mestre-escola: uma função docente, não especializada e geralmente exercida como ocupação secundária.

Para os termos infância e criança fizemos uso de Freitas e Kuhlmann Jr. (2002) *infância* pode ser trabalhado com duplo sentido: primeiro, como a representação que os adultos fazem em determinados contextos sócio-históricos sobre o período inicial da vida humana. Depois, como um substantivo que designa o próprio período vivido pela criança. E quanto ao termo *criança* este já vem indicar uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. É o sujeito real que vive a infância, enquanto fase da vida, construir uma narrativa da criança seria elaborar uma descrição da relação das crianças entre si, os adultos e a realidade sócio histórica. Ao explorarem a tensão existente entre criança como categoria psicobiológica e como categoria sócio histórica, como declara Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004).

Assim como os termos infância e criança, a expressão socialização educativa possui sentidos variados. Geralmente utilizamos o termo socialização para designar as diferentes experiências do ensinar e do aprender de que todos os indivíduos necessitam para viver em sociedade.

OBJETIVOS

No objetivo geral buscamos compreender as formas de socialização educativa vivenciadas pelos mestres-escolas no Piauí em seus períodos de infância. E especificamente apreender as formas de ser criança e viver a infância no semiárido piauiense no período que cobre as décadas de 1930-1950, a luz dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais; identificar as formas de socialização por eles vivenciadas, com ênfase na forma de socialização escolar e elaborar um conjunto de reflexões acerca da história da infância e da criança no Piauí na primeira metade do século XX.

METODOLOGIA

A proposta de investigação seguiu uma trilha histórica e sociológica da educação (DERMATINI, 2001) em suas intersecções com a história cultural. Tratou-se de uma pesquisa documental e bibliográfica de abordagem qualitativa (FLICK, 2004). Adotamos como instrumentos da coleta de dados uma entrevista semi-estruturada, subdivididas em 4 (quatro) eixos: caracterização sócio demográfica, reminiscência sobre o período de infância, a aprendizagem dos saberes escolares e as práticas educadoras no exercício de mestre-escola, das quais enfatizou-se a análise em 3 (três) categorias por nós selecionadas como fios condutores do trabalho: mestre-escola, infância e criança e socialização educativa. Realizado em 14 (quatorze) municípios situados na região centro-sul do Piauí no semiárido piauiense. Na pesquisa de modo geral obteve como entrevistados um total de 6 (seis) mestres-escolas e 11 (onze) ex alunos de mestres-escolas. Para a presente análise utilizou-se depoimentos de 5 mestres-escolas residentes de três municípios: Picos, Paulistana e Ipiranga.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em estudos acerca das crianças no Piauí do século XIX, Falci (1991) observa que para estudar a socialização das crianças é necessário considerar as formas como as comunidades em que viviam lhes possibilitou viver. Por essa razão, as formas de existência da criança não estão somente marcadas pela sua evolução física, mas, também, são impostas pelas condições históricas, sociais e culturais. Estes mestres-

escolas, em seus períodos de infâncias por volta de 1930- 1950, cresceram em práticas culturais vinculadas à fome, à sede, à miséria, ao messianismo, ao analfabetismo, devido as escassezes de chuvas e acesso aos centros populosos, já que os municípios de Picos, Paulistana e Ipiranga se localizam no interior do estado piauiense e seus ofícios giravam em torno da pecuária e agricultura.

As socializações por nós observada geraram em torno dos núcleos familiares de modelo tradicional (composto por pai, mãe e irmãos), brincadeiras e em aulas regidas por mestres-escolas, para as crianças que estavam inseridas em família mais abastadas, na qual seus pais tinham condições de arcar com a contratação destes mestres-escolas, logo a criança desta época em estudo, dividia seu tempo na ajuda ao pai na lavoura (meninos) e nas atividades domésticas e cuidados, relatado pelo mestre 3: "Quando eu era criança acordava cedo pela manhã, estudava e ia para o trabalho na roça, aí, nas folgas estudava de novo para obter os conhecimentos. Era escassa as horas que tinha para se divertir com os colegas". (MESTRE 3, 2018, p. 02).

Além destas socializações domésticas relatou-se contato com tradições culturais como farinhada, moagem, crenças religiosas dentre tantos outros se fizeram presentes na socialização das crianças, e em brincadeiras fazendo uso de brinquedos improvisados, com recursos que tinham disponíveis. Todavia, a maioria dos brinquedos são improvisados e indicam um conjunto de saberes relacionados ao cotidiano rural, a saber: piões com chifres de gado, bonecas de pano, jogo do pinto praticados com pedrinhas, entre outros. Segundo Brougère (1998) o brincar é permeado por saberes diferentes, de acordo com o contexto da criança. Portanto o brincar é uma prática social, que expressa e reconstrói culturas, uma vez que está situado em um dado contexto social, histórico e político. Mas o brincar é, também, uma experiência relacional intersubjetiva em que cada criança se constitui e se educa nas relações vividas com o outro.

Como inexistiam instituições para atender e educar as crianças, meninos e meninas, com sete ou oito anos de idade eram incorporados ao mundo do trabalho no universo familiar. Geralmente os meninos ajudavam o pai nos trabalhos da lavoura:

Quando eu era criança acordava cedo pela manhã, estudava e ia para o trabalho na roça, aí, nas folgas estudava de novo para obter os conhecimentos. Era escassa as horas que tinha para se divertir com os colegas". (MESTRE 3, 2018, p. 02).

Às meninas eram destinados os afazeres domésticos:

[...] quando eu tava em casa, eu arrumava a casa, barria o terreiro, porque as casas no interior tinha uns terreiro lá na frente, tinha outro grande mais pra dentro, aí era assim eu buscava agua quando tava em casa, e lavava roupa quando tava grudada (MESTRE 4, 2018, p. 02 - 03)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante das análises e estudos realizados pode-se compreender em relação ao aspecto social estes mestres-escolas em seus períodos de infância viveram vinculados ao meio rural e ao mundo das pequenas cidades interioranas situadas no centro sul do Piauí. Passaram a ser alfabetizados na faixa etária entre 7 (sete) e 12 (doze) anos, provenientes de famílias tradicionais compostos pelo pai, mãe e filhos, em que o ofício destes chefes de família se concentrava na agricultura e pecuária.

Logo, a educação desse grupo de crianças se dava nas práticas cotidianas, na convivência com os adultos, nas vaquejadas, nas moagens de cana, no plantio e colheita dentre outros. A socialização escolar desse grupo de crianças não emerge em seus relatos como uma prática prioritária, mas reduzida entre o trabalho e as brincadeiras. Diante disto conciliar o tempo de trabalhar com o tempo de ir à escola se apresentava como uma tarefa árdua, em parte facilitada pela contratação de um mestre particular que organizava os horários das atividades de ensino escolar com as atividades de trabalho. A convivência familiar, onde as crianças são envolvidas nas atividades de trabalho, brincadeiras e escolarização, colocam a casa e suas extensões, como o principal espaço de socialização das crianças em um contexto histórico em que a escola ainda não era uma instituição consolidada na formação das novas gerações.

REFERÊNCIAS

ANJOS, T.J.S. :depoimento [junho. 2018]. Entrevistador: Gelson Pereira de Andrade. Ipiranga (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. **Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos.**

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez., 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR. Moysés. **Apresentação**. In: FREITAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR. Moysés (orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

FALCI, Miridan Britto Knox. **A criança na Província do Piauí**. Teresina: Academia Piauiense de Letras/CEDHAL, 1991.

KUHLMANN JR. Moysés e FERNANDES, Rogério. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VILLELA, Heloísa de O.S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MARTINS, L.A.: depoimento [maio. 2018]. Entrevistadora: Sabrina de Sousa Silva. São José (PI): Universidade Federal do Piauí, 2018. Gravação digital em celular. **Entrevista concedida ao Projeto de Extensão Sujeitos, saberes e práticas educativas\UFPI\Picos**.

AS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS²⁰

Aline Jordania dos Santos Almeida – UFPI

alinejordania9@gmail.com

Antonina Mendes Feitosa Soares – UFPI

ninasoares@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser l'importance des activités expérimentales dans l'enseignement des sciences et sa contribution à l'appropriation des concepts scientifiques par les élèves. C'est un fait que les activités pratiques médiatisées par l'enseignant aident dans le processus de construction des connaissances scientifiques par l'étudiant, lui offrant des opportunités de devenir un acteur dans le processus. Ainsi, nous visons à discuter de ces questions pour lancer un regard réflexif, visant à l'introduction d'activités expérimentales dans l'enseignement des sciences. Il s'agit d'une enquête d'approche qualitative de type revue intégrative. La recherche de données a été effectuée dans les bases de données Scientific Electronic Library Online (SciELO) et CAPES Periodicals Portal. Les descripteurs utilisés pour rechercher les données étaient des activités expérimentales; culture scientifique et enseignement des sciences. Les résultats nous permettent de déduire que l'expérimentation est fondamentale lorsqu'il s'agit d'apprendre des concepts scientifiques, car à travers les expériences, l'étudiant comprend, relie et complète les concepts théoriques et pratiques.

Mots-clés: Activités expérimentales. Enseignement des sciences. Littérature Scientifique.

INTRODUÇÃO

No Ensino de Ciências é necessário a utilização de múltiplas estratégias para consolidar o processo ensino e aprendizagem, dentre essas pode-se destacar as atividades experimentais enquanto ferramentas pedagógicas, o planejamento, aulas bem elaboradas e docentes preparados e fundamentados teoricamente.

Não é recente a ideia de que o Ensino de Ciências deva ocorrer por meio da

²⁰ O presente estudo encontra-se na fase de análise dos dados. Discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e integrante do Grupo de Pesquisa FORMAR. Professora Associada da UFPI e pesquisadora do grupo FORMAR. Formação de Professores na Perspectiva Sócio Histórico-Cultural. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/grupo/identificacao_grupo.jsf. Acesso em 28 de jun.2022.

participação ativo dos alunos. Isso prevê a participação dos estudantes nas discussões estabelecidas em sala de aula e, também, considera a importância de fomentar ações e práticas que culminem com o desenvolvimento de modos de raciocinar e de construir juízo sobre questões e formas de realizar investigações críticas sobre problemas do dia a dia (SASSERON, 2018).

Visando isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz unidades temáticas estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam “[...] conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos da ciência” (BRASIL, 2017, p. 330). Dessa forma, é importante incluir nos planejamentos atividades experimentais provocativas antes e/ou depois do desenvolvimento de uma unidade temática sempre que possível, a fim de levantar questões e orientar o aprendizado dos estudantes. Diante do exposto,

[...] não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017, p. 331).

Dessa forma, pode inferir a importância de práticas experimentais no ensino de Ciências para a alfabetização científica. Diante do exposto o presente estudo tem como base a análise de concepções epistemológicas de teóricos como Lev Vygotsky e David Ausubel.

OBJETIVOS

Elucidar a importância das atividades experimentais no Ensino de Ciências para a alfabetização científica nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

A pesquisa científica se define como um conjunto de etapas sistemáticas de investigação utilizado por um pesquisador para sanar problemas sociais presentes na realidade, com procedimentos técnicos para levantar hipóteses que darão suporte à análise ou teoria abordada.

Ao tratar da pesquisa Pinto (1979), esclarece que esta se caracteriza como o aspecto culminante de um processo amplo e complexo do conhecimento, pelo qual o homem realiza a possibilidade existencial que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade, ou seja, a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la e adaptá-la às suas necessidades.

Com esse entendimento, o presente estudo trata-se de uma abordagem qualitativa do tipo revisão integrativa que reúne achados de estudos desenvolvidos por meio de diferentes metodologias, permitindo aos pesquisadores resumir resultados sem ferir a filiação epistemológica dos estudos empíricos incluídos. Os dados apresentados neste trabalho consistem em informações extraídas de bancos de dados públicos e gratuitos. As bases de dados eletrônicas escolhidas foram Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e Portal Periódicos CAPES. Os descritores utilizados para busca dos dados foram: atividades experimentais; alfabetização científica e ensino de ciências.

Para seleção dos estudos a serem analisados foram utilizados critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: artigos científicos desenvolvidos no Brasil, publicados na língua portuguesa nos últimos 6 anos, no título faça referência ao tema que está sendo abordado e que os artigos completos estejam disponíveis nas bases de dados. Dentro dos critérios de exclusão foram considerados: trabalhos em duplicidade, artigos sem referência a temática abordada, todas as pesquisas que estavam em língua estrangeira e com datas de publicação antes dos últimos 6 anos.

No site da SciELO, a palavra-chave “atividades experimentais” foi utilizada em português e sem combinação de descritores por meio do operador booleano AND, ou seja, sem cruzamentos. Para os outros descritores foi delimitado a busca pela combinação de descritores controlados, que são organizados e estruturados para facilitar o acesso à informação utilizando o AND: “alfabetização científica” AND ensino de ciências.

No Portal Periódicos CAPES, as palavras-chaves foram escritas na língua portuguesa, com e sem cruzamentos e operadores, sendo obedecido essa sequência: “atividades experimentais”, “alfabetização científica” e ensino de ciências.

Na base de dados SCIELO, com a utilização de filtros, foram encontrados 32 artigos no total, destes, 1 estava na língua inglesa e 27 não faziam referência a temática abordada. Na base de dados Portal Periódicos CAPES, com a utilização de filtros, foram encontrados 58 artigos no total, destes, 54 não faziam referência a temática abordada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realizar a análise foram obtidos 8 artigos científicos, sendo 4 (50%) oriundos da SCIELO e 4 (50%) do Portal Periódicos CAPES.

Os dados confirmam que as atividades experimentais são estratégias didáticas que tornam o aluno mais ativo no processo de aprendizagem na medida em que esse aluno assume algumas atitudes típicas do fazer científico, como indagar, refletir, discutir, observar, trocar ideias, argumentar, explicar e relatar suas descobertas. Dessa forma, os professores deixam de simplesmente fornecer conhecimentos aos alunos, que passam a ser mais ativos, e não meros receptores de informações. Nesse sentido, os fatores como o conhecimento prévio do indivíduo e o professor atuando como mediador trazidos nas teorias de Vigotsky e Ausubel que contribuem para o conhecimento científico são consolidados por Batista e Silva (2018, p. 99) quando afirmam que:

É necessário que as atividades contribuam para o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos alunos, de modo que o conhecimento anterior gere um novo. Assim, o professor deve orientar os alunos ao longo do processo de investigação, proporcionando condições para que entendam e compreendam o que estão fazendo.

Sendo assim, as atividades práticas não preparam os alunos para manipular materiais automaticamente em busca de um resultado numérico, simples e pronto. Espera-se que os estudantes se envolvam em uma investigação pela participação ativa. Com a mediação do professor, os alunos devem problematizar uma situação, contextualizar e relacionar com o conteúdo trabalhado, criando hipóteses que são

discutidas e testadas experimentalmente para subsidiarem a interpretação dos resultados (BATISTA; SILVA, 2018).

Em contrapartida, ainda é um grande desafio utilizar dessas atividades experimentais pelos professores devido à diversos fatores que estes encontram dificultando essa mediação durante essas estratégias didáticas. Conforme Bergmann *et al.* (2017) as principais limitações para o uso de atividades experimentais referem-se a falta de conhecimento por parte do professor; falta de recursos e de materiais; falta de infraestrutura adequada. Entretanto, foi apontado pelos professores que as mesmas: motivam, interessam e incitam a curiosidade dos alunos; melhoram o aprendizado; os alunos gostam; proporcionam vivência e relação com o cotidiano.

Disso se pode depreender que a literatura científica traz a importância das atividades experimentais não só como um meio de tornar as aulas mais atrativas e materializar a teoria, mas também uma forma de tornar os alunos ativos em sua aprendizagem desenvolvendo o pensamento crítico, reflexivo e assim, detentores do conhecimento científico baseado no que já sabem através da relação e interação do homem com a sociedade e por meio também do novo conhecimento oriundo de conceitos adquiridos no espaço formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, o Ensino de Ciências deve ser planejado para que os estudantes sejam ativos no processo de construção dos conceitos científicos e das ideias relativas à natureza das Ciências, que desenvolvam habilidades relacionadas às investigações científicas, bem como, promovam o seu posicionamento crítico e reflexivo sobre as decisões individuais e grupais. Sendo assim, para que essas habilidades sejam promovidas nos estudantes, diversas estratégias e abordagens de ensino podem ser utilizadas pelos professores em suas salas de aulas para a apropriação de conceitos científicos como as atividades experimentais.

REFERÊNCIAS

BATISTA, R. F. M.; SILVA, C. C. A abordagem histórico investigativa no ensino de Ciências. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 32, n. 94, p. 97-110, 2018.

BERGMANN, A. B. *et al.* Atividades experimentais no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: percepção de um grupo de professores. **Enseñanza de las Ciencias**, Sevilla, n. Extraordinario, p. 2065-2069, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 537 p.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], p. 1061-1085, 2018.

ANÁLISE FATORIAL MULTIVARIADA APLICADA NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO TOCANTINS

Simone Mágnã Menezes Carneiro Lopes – UFT
monemagna@gmail.com

José Carlos da Silveira Freire – UFT
cfreire@uft.edu.br

RÉSUMÉ

L'évaluation à grande échelle a suscité l'intérêt des chercheurs, des gouvernements et de la société civile. Cet intérêt réside dans le fait que ses résultats ont guidé les politiques publiques de gestion et de financement de l'éducation de base. Cependant, les données produites par le système d'évaluation de l'éducation de base au Brésil sont sous-utilisées par la direction des écoles comme outil de diagnostic et de promotion de l'apprentissage. Dans cette perspective, ce travail a cherché à identifier les facteurs qui ont influencé l'indice Ideb dans l'évaluation de l'année 2017, pour la 9^{ème} année du primaire parmi les écoles du réseau étatique du Tocantins. Pour cela, une analyse factorielle multivariée exploratoire a été réalisée afin d'identifier les facteurs qui sont liés à une plus ou moins grande performance dans l'évaluation Ideb. Les taux les plus élevés étaient corrélés avec des variables liées à l'infrastructure, au soutien financier régulier et à un indice socio-économique moyen à élevé. La formation des enseignants était localisée dans la région carrefour, n'étant pas un facteur prépondérant d'amélioration des notes, par contre ce facteur a contribué à la réduction des absences et du roulement du personnel enseignant. Il a été conclu que l'application de la méthode aidera le gestionnaire à comprendre les indices relevés et à dessiner une perspective avec des points spécifiques où il devrait être amélioré.

Mots-clés: Bilan scolaire, Ideb, Saeb, Analyse factorielle multivariée.

INTRODUÇÃO

O direito fundamental ao acesso à educação igualitária foi discutido por Silva e Sousa (2020), em que no Brasil, apesar de séculos de existência, verifica-se pouca democracia, que por si só acarreta desigualdade social e miséria. E como consequência na educação pública, este problema repercute-se no âmbito do investimento e vagas insuficientes, deterioração das escolas, evasão, repetência escolar e altas taxas de analfabetismo. Sendo que tudo isso é refletido inclusive na nota do Ideb, que nos

meandros da composição dessa nota, considera-se direta e indiretamente as consequências aludidas.

Segundo Nunes (2018) os resultados do Ideb podem ser utilizados para a análise da qualidade do ensino, pois o Ideb permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. Essa avaliação conta com ferramentas estatísticas que permitem correlacionar o fluxo de alunos na escola considerando inclusive a evasão e a aprovação do aluno de maneira proforma sem obter o desempenho mínimo de aprendizado. Nesse sentido, Travitzki (2020) relembra que apesar do Ideb ter uma nota que vai de 0 a 10, não necessariamente aquelas escolas com nota acima de 7 são as únicas consideradas boas e que notas abaixo de 5 caracterizam as escolas ruins. Por isso, a interpretação razoável dos resultados do Ideb deve ser feita de maneira relativa, para que interpretações precipitadas não sobressaiam, como por exemplo, não considerar a influência socioeconômica ao classificar a qualidade de uma escola em boa ou má.

Assim, o problema desta pesquisa é evidenciado pela utilização de métodos de análises insuficientes ou ainda superficiais para interpretação dos resultados do Ideb, muitas vezes negligenciados, que traz como consequências a subestimação da avaliação em larga escala ocasionando o retardo no desenvolvimento educacional. A hipótese desta pesquisa sustenta que seria possível que a partir da sistematização de dados quantitativos de forma objetiva e a interpretação relativa das notas do Ideb, os gestores possam gerir melhor as escolas, concentrando esforços em áreas que exijam maior atenção.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa foi demonstrar uma sistemática de análise e gestão dos resultados de avaliações em larga escala baseada em métodos quantitativos de correlação com os índices de desempenho na avaliação do Ideb, entre escolas estaduais de nível fundamental, na perspectiva do ensino de qualidade de maneira igualitária. Para isso, foram realizados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os questionários do Saeb 2017 a fim de selecionar questões dos questionários do diretor, do professor e da escola, agrupando-as em esferas da gestão escolar para implementar a análise fatorial multivariada.
- Correlacionar fatores em comum e pontos contrários entre as escolas que obtiveram maior ou menor desempenho na avaliação do Ideb 2017.
- Investigar relação entre o nível socioeconômico das escolas estaduais do Tocantins e o desempenho na prova do Ideb.

METODOLOGIA

A pesquisa seguiu uma abordagem descritiva a partir da análise quantitativa, teve como base de dados os microdados oriundos dos questionários do Saeb da avaliação bienal para escolas de ensino fundamental, para os diretores, para a escola e para os professores. Esses dados podem ser acessados gratuitamente e publicamente por meio de INEP (2020), eles foram associados aos resultados do Ideb para o 9º ano do ensino fundamental, que são disponibilizados pelo INEP em formato *csv*. Foram utilizados os softwares: *Libre Office Calc* e *R* (R CORE TEAM, 2020) para a interpretação, tabulação e manipulação das respostas dos questionários.

A partir dos dados dos questionários do Saeb para o diretor, para o professor e para escola, foram selecionadas algumas questões, agrupando-as em algumas esferas que compõem a gestão escolar, como: a participação da comunidade, a gestão escolar, a interferência externa, o apoio financeiro, o fator socioeconômico e a atuação e a qualificação do corpo docente. Com isso, a partir de uma análise fatorial multivariada exploratória com base nos dados da avaliação aplicada no ano de 2017. Pôde-se identificar dentre estes fatores, quais estão relacionados ao maior e ao menor índice de desempenho na avaliação do Ideb. A análise fatorial multivariada pautou-se tanto na extração fatorial por meio do método dos componentes principais a partir da correlação de Pearson quanto na obtida por meio da correlação tetracórica.

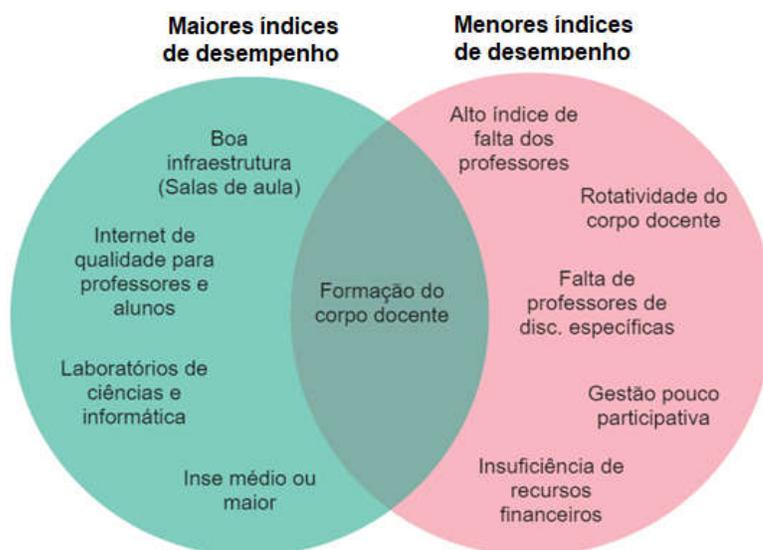
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizando a correlação de Pearson, as variáveis que se correlacionaram com as escolas com notas do Ideb acima da mediana, destacaram-se variáveis relacionadas à infraestrutura, além disso verificou-se que o índice socioeconômico de médio a alto correlacionou-se com as escolas que obtiveram melhor desempenho no Ideb. Dentre os fatores mais relevantes que dizem respeito às variáveis que se correlacionaram com a variável correspondente às notas abaixo da mediana, destacam-se as correlações com a insuficiência de recursos financeiros, alto índice de faltas dos professores, alta rotatividade do corpo docente, inexistência de professores para séries específicas e gestão pouco participativa a partir da correlação contrária com o número de reuniões maiores que 3 vezes no ano do Conselho Escolar e abertura da escola para eventos promovidos pela comunidade.

Por meio da correlação tetracárpica, percebeu-se que além das variáveis obtidas a partir da correlação de Pearson, houve a correlação das variáveis referentes aos recursos financeiros. Já para o grupo das escolas com menor desempenho, correlacionou-se a questão em que a escola informa positivamente que naquele ano houve insuficiência de recursos financeiros e que apesar de ter correlacionado o apoio financeiro do governo federal, não se verificou a correlação com o apoio de recursos do governo estadual. Isso apresenta-se como um indicativo de que parte das escolas que compõem o grupo daquelas que tiveram menor desempenho no Ideb, podem não ter tido o efetivo repasse de recursos do governo estadual.

Na figura 1, observa-se que a formação docente se situou na região de interseção, não sendo fator preponderante para melhoria nas notas, não se correlacionando exclusivamente com um ou outro grupo e a maior parte das variáveis referentes a formação docente não apresentou carga fatorial significativa. Porém, pela análise das matrizes de correlação, constatou-se que a formação docente por sua vez contribuiu para dirimir os problemas inerentes ao alto índice de faltas dos professores, a alta rotatividade do corpo docente e a ausência de professores para disciplinas específicas.

Figura 1 – Resumo das variáveis correlacionadas com as escolas com maiores e menores índices de desempenho na avaliação do Ideb para o ano de 2017 em escolas do ensino fundamental da rede pública do estado do Tocantins.



Fonte: A autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que os microdados do Saeb trazem um amplo universo de dados que podem ser aplicados considerando as particularidades da área de estudo. Evidenciando que o paradigma da avaliação escolar como mero ranqueamento de escolas, deve ser evitado em detrimento do objetivo constitucional da educação igualitária. Pôde-se perceber que existe uma riqueza de informações nestes questionários e avaliações, materializados em um grande volume de dados. Por isso, exigem que sejam tratados por técnicas de mineração de dados educacionais visando encontrar padrões que permitam concluir assertivamente quais fatores interferem no desempenho das escolas na avaliação do Ideb (SILVA *et al.*, 2020). Diante disso, é importante destacar que a escolha de variáveis dentre os questionários do Saeb, deve ser feita por profissionais da área da educação que saibam discernir sobre qual questão deve ser agrupada inicialmente e a partir da análise fatorial confirmar estes pressupostos.

Por fim, a avaliação educacional em larga escala do Brasil, apesar da existência de alguns pontos falhos levantados ao longo deste texto, demonstra-se adequada para

traçar um panorama da evolução da educação no País. Porém é necessário que se entenda que os dados devem ser trabalhados e aplicados considerando as particularidades regionais e da escola especificamente, além disso deve haver a conscientização dos envolvidos sobre a importância para o desenvolvimento da educação, pois cada diretor, cada professor e cada aluno que responde um questionário tem sua relativa importância no resultado final.

REFERÊNCIAS

INEP. Testes e questionários. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>>. Acesso em: 23 Setembro 2020.

NUNES, B. C. **Os Desafios da gestão democrática através do Conselho Escolar: Um estudo baseado no questionário do SAEB**. (Artigo) Universidade Federal de Santa Maria. Santana do Livramento, p. 24. 2018.

SILVA, D. S. V.; SOUSA, F. C. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **RJLB**, v. 4, Junho 2020. ISSN 961-979.

SILVA, I. V. et al. Fatores preditivos de desempenho escolar em avaliações do SAEB: influência da gestão escolar. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-35, Outubro 2020.

TRAVITZKI, R. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, Abril/Junho 2020. ISSN 500-520. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801770>

O CONSELHO ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PERCEPÇÃO DA GESTORA DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL EM CANAÃ DOS CARAJÁS-PA

Valder Almeida Nogueira – UFT
valderalmeidanoqueira@gmail.com

RÉSUMÉ

Le Conseil d'école en tant qu'organe collégial joue actuellement un rôle important dans le processus de gestion démocratique de l'enseignement public. Dans cette perspective, le présent travail vise à analyser la perception du directeur d'une école publique publique à Canaã dos Carajás-PA, concernant le rôle du Conseil d'école dans le processus de gestion démocratique efficace en milieu scolaire, pour cela nous avons porté une recherche d'approche qualitative, de type bibliographique et de terrain, utilisant le questionnaire à questions ouvertes comme instrument de collecte de données. La base théorique était basée sur les travaux d' Libâneo (2008), Ferreira (2004) et Licínio (2018). Les résultats de la recherche ont permis d'analyser le rôle important du Conseil d'école, car ce n'est qu'avec la garantie d'une participation effective de l'école et des communautés locales à la gestion des écoles qu'il est possible de contribuer à l'amélioration de la qualité sociale de l'éducation.

Mots-clés : Gestion démocratique. Conseil d'école. Participation.

INTRODUÇÃO

O estudo em questão é resultado de pesquisa na qual se problematiza a temática que ganhou destaque nas políticas públicas educacionais nas últimas duas décadas: O papel do Conselho Escolar como estratégia de gestão democrática da escola pública.

A discussão em torno da gestão democrática no ensino público, não é um tema recente e passada três décadas após a promulgação da Constituição Federal, ocorreram importantes avanços na legislação educacional desde a incorporação do princípio da Gestão Democrática à Constituição Cidadã, reafirmada em diversas legislações posteriores, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 no Art. 3º, inciso VIII e no Art. 14 da mesma lei, Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 e com vigência formal encerrada em 2011, bem como no atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, sendo retratado nos artigos: Art. 2º., inciso VI, e

no Art. 9º, sendo reiterado em algumas estratégias e descrito na meta 19, do referido plano.

Com as mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas na sociedade contemporânea, a gestão democrática da escola pública é atingida, uma vez que a globalização econômica trouxe consequências desastrosas e conseqüentemente novas demandas, e novos desafios à gestão democrática, necessitando ser repensada frente à “cultura globalizada”. De acordo, Ferreira (2004, p. 1242)

O novo sentido da gestão democrática da educação é o de humanizar a formação nesta “cultura globalizada” dirigida, virtualmente, pelo capitalismo. Este novo sentido exige que os educadores – professores, pais, gestores, políticos e todos que tomam decisões sobre os destinos da humanidade – comecem a inquietar-se com as conseqüências psicológicas e sociais que os excessivos uso e consumo de universos virtuais criam. Uma “realidade irreal” que passa a constituir-se em um “virtual real”.

Sendo assim, torna-se necessário, a instalação de diálogo horizontal no espaço escolar por meio da construção de um processo que respeite todos os pontos de vista em contraposição ao modelo vigente, tendo o Conselho Escolar importante missão na construção de uma educação democrática, plural e com qualidade socialmente referenciada.

OBJETIVOS

Considerando a relevância dos conselhos escolares na gestão escolar democrática, este estudo tem como objetivo analisar a percepção de uma gestora escolar no tocante a importância do Conselho Escolares como uma estratégia para a efetivação do princípio constitucional da gestão democrática da educação pública em uma Escola Estadual localizada no município de Canaã dos Carajás-PA.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa se baseia em estudiosos como Ferreira (2004), Libâneo (2008) e Licínio (2018). E para complementar a pesquisa bibliográfica, realizou-se pesquisa empírica com aplicação de questionário com questões abertas

aplicado à gestora da EEEM João Nelson dos Prazeres Henriques, no dia 31/07/2020. A referida diretora é membro do Conselho Escolar da referida instituição e devido à Pandemia e o escasso tempo para realização desta pesquisa, não foi possível coletar informações com os demais membros do respectivo colegiado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, mantida, portanto, pelo Governo do Estado do Pará. A EEEM João Nelson dos Prazeres Henriques atende atualmente 1393 alunos do 1º ao 3º ano regular e da 1ª e 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seus alunos pertencem a famílias de nível economicamente menos favorecidos, sendo que grandes partes residem na zona rural do Município. As vagas da escola são bastante procuradas, pela localização e pela estrutura oferecida.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da referida instituição de ensino (2019, p.23)

a escola fundamenta a sua proposta educacional no princípio de que educar significa construir, possibilitando buscar alternativas criativas, como relacionar-se com o outro, respeitar ao outro, participar da evolução da humanidade, interagindo como força de transformação. Todos, docentes, discentes, direção, funcionários e pais devem enfatizar e vivenciar um conjunto de valores durante o processo educativo.

Ainda que não seja, a presidente do Conselho Escolar, a coleta de informações em relação a gestão democrática, a visão da gestora contribuiu de forma significativa para essa pesquisa pois, ilustra a ideia da importância do conselho escolar no processo de efetivação da gestão democrática, sob a visão de uma das peças centrais nessa engrenagem, o gestor escolar.

Assim, os questionamentos básicos se detiveram nos pontos que mais interessaram, tais como: Qual o papel do Conselho Escolar no processo da efetivação da gestão democrática, as comunidades local e escolar compreendem a importância do conselho escolar e existe alguma política de conscientização dessa comunidade acerca da finalidade e importância do Conselho Escolar?

Diante do exposto, quando perguntado a gestora sobre: Qual o papel do Conselho Escolar no processo da efetivação da gestão democrática? *O Conselho Escolar tem a principal tarefa de participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como participar na resolução de eventuais desafios que se encontram no decorrer do desenvolvimento da educação escolar.*

A resposta da gestora, corrobora um importante posicionamento de Libâneo (2008, p. 139) afirma que:

Vivendo a prática da participação no órgão deliberativo da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade. [...] a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação.

Em seguida, ao ser questionada sobre se as comunidades local e escolar compreendem a importância do Conselho Escolar, a gestora afirmou que: *Acredito que sim, pois essas comunidades também fazem parte deste contexto.* Acrescentou ainda: *que as referidas comunidades têm claro a importância do conselho escolar no desenvolvimento da instituição de ensino.*

Nesta fala, a gestora escolar expressa uma visão geral, compreendendo as expectativas das comunidades local e escolar no papel estratégico desempenhado pelo conselho escolar para a gestão democrática e conseqüentemente para o desenvolvimento da Educação de qualidade em nosso país.

E por fim, quando perguntado sobre a existência de alguma política de conscientização dessa comunidade acerca da finalidade e importância do Conselho Escolar? A resposta da gestora foi meio evasiva: *Acredito que exista tal política de conscientização, pois essas comunidades também fazem parte deste contexto.*

Nestes termos, pode-se perceber que mesmo instituído em lei é urgente que o tema da gestão democrática no ensino público, seja estudado e debatido no interior das unidades de ensino, Licínio (2018, p.15) esclarece que:

Apesar da consagração legal no plano das orientações para a ação – desde os textos constitucionais, passando pelas leis de bases da educação, até à legislação ordinária e aos discursos políticos –, a gestão democrática da escola pública permanece como uma realização

difícil de alcançar no plano da ação organizacional efetiva, em cada escola concreta.

Com isso, é perceptível que ainda se precisa avançar, nos processos de conscientização, diálogo e participação, no sentido de construirmos uma escola efetivamente democrática, com indivíduos comprometidos com os objetivos das instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado teve como objetivo analisar como a gestora escolar da EEEM João Nelson dos Prazeres Henriques, localizada no município paraense de Canaã dos Carajás, percebe a importância do Conselho Escolar no processo de efetivação da gestão democrática no âmbito escolar. Com base nas análises das respostas do questionário, percebe-se que a gestora escolar demonstra-se pouco conhecedora da comunidade escolar que integra o respectivo estabelecimento de ensino, em especial das questões ligadas a percepção da comunidade escolar e local no tocante ao respectivo órgão colegiado, bem como da existência de política de conscientização desenvolvida pela unidade escolar no caso em tela.

Em suma, ressalto a necessidade de darmos continuidade a esse estudo pois, trata-se de apenas um pequeno recorte da realidade dos Conselhos Escolares de uma escola estadual no município de Canaã dos Carajás-PA. Dessa forma, pretendo em breve apresentar os resultados obtidos com nesta pesquisa aos demais membros dos Conselho Escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. 16 maio. 2020

BRASIL. **Lei 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 maio. 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - **Escola Estadual João Nelson dos Prazeres Henriques**, Canaã dos Carajás, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: MP Livros, 5º Ed. 2008.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DAS PESQUISAS DE MESTRADO QUE UTILIZAM A PESQUISA-AÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS²¹

Joana Soares de Lima Neta – UFPI

joanasdln@gmail.com

Antonina Mendes Feitosa Soares – UFPI

ninasoares@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Cet article vise à identifier la recherche de maîtrise qui utilise la recherche-action comme cadre théorique et à réfléchir sur les aspects théoriques et méthodologiques de la recherche de maîtrise qui utilise la recherche dans le programme d'études supérieures en éducation de l'Université fédérale de Piauí nos derniers moments. La recherche a une approche qualitative de type bibliographique, ancrée dans les principes, les lois et les catégories du matérialisme historique et dialectique. Avec cette intentionnalité, les études menées par des exercices théoriques tels que: Lewin (1953), Kemmis (1988), Barbier (2007), (2005) entre autres, soulignent l'importance de mener des recherches qui développent des possibilités pour les enseignants réflexifs dans des contextes de chercher. l'action critique comme possibilité de réélaboration de pratiques fossilisées. Les résultats indiquent qu'une recherche-action a permis aux sens et aux expériences d'un dialogue avec le changement de leur réalité et des stimuli avec leurs besoins d'apprentissage de formation à travers une méthode adaptée.

Mots-clés: Recherche-action. Mémoires de maîtrise. UFPI.

INTRODUÇÃO

A pesquisa científica se constitui a aplicação de processos metódicos de apreensão da realidade desenvolvida pelo homem. Para tanto, o processo de investigação caracteriza-se por obedecer às regras e procedimentos que servirão de suporte para a análise feita pelo pesquisador. Por meio desse conjunto de procedimentos, a pesquisa científica objetiva encontrar respostas a questionamentos relativos ao objeto de estudo.

²¹ O presente estudo encontra-se na fase de análise dos dados. Discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e integrante do Grupo de Pesquisa FORMAR. Professora Associada da UFPI e pesquisadora do grupo FORMAR. Formação de Professores na Perspectiva Sócio Histórico-Cultural. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/grupo/identificacao_grupo.jsf. Acesso em 28 de jun.2022.

Sendo assim, pelo conhecimento o homem penetra nas diversas áreas da realidade para dela tomar posse, uma vez que a própria realidade apresenta níveis e estruturas diferentes em sua própria constituição.

Com essa intencionalidade, os estudos realizados por teóricos como: Lewin, Kemmis, Barbier, Franco, dentre outros, destacam a importância de realizar pesquisas que desenvolvam possibilidades de professores refletirem em contextos da pesquisa-ação crítica como possibilidade de reelaboração de práticas fossilizadas nas quais são priorizadas a memorização e a resolução de questionários, próprias dos conceitos espontâneos. Nesta direção, Barbier (2007) é categórico quando afirma que, a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento e o objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social.

Para Barbier (2007, p. 67), a pesquisa-ação se configura uma revolução epistemológica pouco explorada nas ciências humanas, para esse teórico a pesquisa-ação é “[...] uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo”. No pensamento defendido por Barbier (2007, p.18) “[...] o pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.” Essa concepção tem implicação direta na mudança do sujeito em relação à sua realidade, aproximando-se da concepção canadense de formação integral de Morin (2004) a qual busca à mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso.

Neste sentido, partimos do conceito de pesquisa-ação, no qual, ela atua como uma pesquisa que não apenas contribui para a produção de livros, mas também conduz a ação social (GIL, 2019). Aspecto que coaduna com as etapas abordadas por Franco (2012), ao enfatizar em sua pesquisa os momentos vivenciados em seu estudo, quais sejam: o coletivo investigador; as espirais cíclicas e a produção/socialização de conhecimentos. Os quais demonstram o caráter coletivo e social dessa modalidade de pesquisa.

OBJETIVOS

Identificar as pesquisas de Mestrado que utilizam a pesquisa-ação como aporte teórico e refletir sobre os aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas de Mestrado que utilizam a pesquisa-ação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí nos últimos dez anos.

METODOLOGIA

O presente estudo é parte da pesquisa em andamento vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPESQUI), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, ancorada nos princípios, leis e categorias do Materialismo Histórico e Dialético.

Para o levantamento dos dados desse estudo, inicialmente foi realizado o mapeamento das dissertações de Mestrado defendidas no período de 2011 a 2020 com a intencionalidade fazer o levantamento das pesquisas que se apropriaram do campo teórico e metodológico da pesquisa-ação. Para tanto, utilizou-se como metodologia a revisão de literatura, segundo Gil (2010, p. 50) a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Em especial, nesse estudo o levantamento bibliográfico conta, também com as Dissertações produzidas no PPGE/UFPI.

Nesse sentido, na utilização da referida metodologia, inicialmente teve-se contato com as dissertações defendidas no PPGE no período de 2011 a 2020. Entendendo que existem uma diversidade de metodologias adotadas pelos pesquisadores elegeu-se critérios de inclusão: dissertações que utilizam como campo teórico e metodológico a pesquisa-ação e que estejam publicadas na íntegra no site do PPGE no período mencionado.

A seleção inicial se deu por meio da leitura dos resumos buscando àquelas que fazem referência a pesquisa-ação como modalidade de pesquisa. Dentre a totalidade da amostra foram encontradas 265 dissertações, destas apenas 4 atendem aos critérios de inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para identificar o aporte teórico e metodológico manifestados no banco de dissertações do PPGEd, teve-se acesso ao site do programa e por conseguinte a leitura dos resumos, para a análise foram selecionadas 4 dissertações que fazem referência aos critérios de inclusão deste estudo.

A primeira encontrada foi no ano de 2013, do autor Francisco Waldílio, que tem como título e objetivo, respectivamente, Práticas Educativas para a prevenção primária ao uso de drogas com crianças e adolescentes do Parque Eliane em Teresina-PI e contribuir para a redução dos fatores de risco, bem como o fortalecimento das práticas de proteção dos sujeitos pesquisados. No que tange a problemática abordada na pesquisa, busca a prevenção às drogas junto a crianças e adolescentes do Parque Eliane, zona Sul de Teresina.

Também no mesmo ano, temos a pesquisa da autora Maria Gessileila, cujo tema é, MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina PI, que concerne em Analisar as práticas de violência na Unidade Escolar Maria Melo no período em estudo, possuindo como objetivos específicos: identificar os tipos de violências praticados na escola; analisar os impactos da violência nas convivências entre os atores escolares; identificar as possibilidades de criação de um programa de mediação de conflitos para períodos posteriores a esta pesquisa. De acordo com os referidos temas e seus delineamentos de pesquisa, é notório porque a modalidade de pesquisa ação foi utilizada, pois há a busca da transformação através da prática, sendo este o eixo principal desta modalidade, que de acordo com Soares (2016), com a pesquisa-ação na perspectiva formativa a superação das limitações se manifesta como possibilidade da práxis, por meio de interações discursivas.

Sendo assim, traremos o terceiro trabalho encontrado que aborda as DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS: desafios da prática docente na escola de tempo integral, da autora Raquel Maria defendida no ano de 2016, tendo como objetivo, Analisar as dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos, em situação de multirrepetência no ensino fundamental, como alternativa pedagógica para a promoção da aprendizagem, que sua proposta consiste em refletir as

práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, tendo como lócus a sala de aula, dialogando com sentidos e significados atribuídos pelos jovens e os profissionais da escola e sua influência para a aprendizagem.

E por fim, temos a dissertação de Simone de Jesus defendida no ano de 2020, cujo título é PEDAGOGIA INTERMULTICULTURAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS/OS PEDAGOGAS/OS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: experiência colaborativa. Na qual a autora propõe investigar as interações da pedagogia inter/multicultural com as práticas pedagógicas dos professores pedagogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pesquisa essa realizada através de encontros e sessões reflexivas com observações dos sujeitos da ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados, podemos concluir que a importância da pesquisa ação para a intervenção na problemática social do ensino, serve como agente de mudança prática na educação e se faz imprescindível para a análise de métodos mais homogêneos e sua aplicabilidade, servindo como ação mediadora de atividades e estratégias específicas para o fomento de uma educação mais efetiva e contextualizada promovendo a inclusão dos participantes bem como uma mudança social sob um olhar mais crítico.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007. Série Pesquisa em Educação, v.3.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da pesquisa social**. 6. Ed. – 3. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

KEMMIS, S. **Action Research and Social Movement**: A Challenge for Policy Research. Education Policy Analysis Archives, v1, n.1, January 19, 19

KEMMIS, S; MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Edición Laertes, 1988.

LEWIN, K. **Die lösung sozialer konflikte** .Bad Nauheim, 1953.

PINTO, Á. Vieira. **Ciência e existência: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

SOARES, A. M. F.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA: discutindo processos, analisando as primeiras impressões. In: IBIAPINA, I.M. L. de M; BANDEIRA, H. M. M; ARAÚJO, A. M (Orgs.). **Pesquisa Colaborativa: multireferenciais e práticas convergentes**. 1ª edição: janeiro de 2016.

A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO INSTRUMENTO DE PREVENÇÃO DO HPV EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI -PIAUI²²

Manuela Fernandes da Silva Pereira Conceição – UFPI
manu_fernandes2014@hotmail.com

Hilda Maria Martins Bandeira – UFPI
hildabandeira@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Justification: L'adolescence se caractérise par d'intenses changements biologiques, sociaux et psychologiques, au cours desquels les individus vivent le passage de l'enfance à l'âge adulte et explorent de plus en plus leurs désirs sexuels, ce qui les rend plus sensibles aux problèmes de santé, notamment aux infections sexuellement transmissibles (IST). Objectif : Sensibiliser les élèves du système scolaire public à l'éducation sexuelle en tant qu'outil de prévention du VPH, à travers une action éducative menée par le programme Saúde na Escola et les élèves du cours de pharmacie, avec des élèves de la 4e à la 9e année d'une école située dans la municipalité de Piripiri. Méthodologie: Il s'agit d'un rapport d'expérience d'une activité éducative réalisée avec des élèves de la 6ème à la 9ème année d'une école située dans la commune de Piripiri - PI dans le cadre d'une action planifiée du programme de santé à l'école en partenariat avec le cours de ` pharmacie d'un EES Résultats : les travaux mettent en évidence l'urgence de mener des actions intersectorielles afin de créer des stratégies pour surmonter ces défis et améliorer la couverture vaccinale dans la commune de Piripiri.

Mots-clés: Prévention du VPH. L'éducation Sexuelle. Programme *Saúde na Escola*.

INTRODUÇÃO

Adolescência é caracterizada por intensas mudanças biológicas, sociais e psicológicas, nas quais os indivíduos vivenciam a transição da infância para a vida adulta e cada vez mais exploram seus desejos sexuais, o que os torna mais suscetíveis a agravos à saúde, principalmente às infecções sexualmente transmissíveis (IST). Nesse caso, considerando que os adolescentes passam a maior parte do tempo pesquisando nas

²² Discente do curso de Pós Graduação de Saúde e Comunidade e integrante do Grupo de Pesquisa FORMAR. Professora Associada da UFPI e pesquisadora do Grupo FORMAR. Formação de Professores na Perspectiva Sócio Histórico-Cultural. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/grupo/identificacao_grupo.jsf. Acesso em 10 de jul. 2022.

escolas, é muito importante que as escolas divulguem informações relacionadas à conscientização dos adolescentes sobre os riscos, a fim de promover a disseminação do conhecimento sobre saúde sexual e reprodutiva, construção do conhecimento e socialização (PINHEIRO PLL e CADETE MMM, 2019).

Para tornar esses conhecimentos propícios à adoção de medidas de proteção à saúde dos jovens, ações educativas e reflexões que promovam mudanças de atitude são imprescindíveis, por se tratarem de um fator de alto risco para o HPV, uma das DST que afetam a população mundial, e suas características cancerígenas. É necessário que pais, profissionais de saúde e educadores orientem os adolescentes sobre comportamento sexual e HPV como estratégia para promover saúde e qualidade de vida e idealizar adultos saudáveis e incentivem métodos de prevenção como por exemplo a vacinação, que no Brasil já acontece nas escolas (PINHEIRO PLL e CADETE MMM, 2019).

O HPV é responsável por 99% dos casos de câncer cervical. No Brasil, são registrados mais de 16 mil casos de câncer a cada ano, o terceiro tipo de câncer que mais atinge as mulheres. Portanto, a relevância da prevenção por meio de vacinas pode prevenir a maioria dos tipos de vírus cancerígenos. Na verdade, para a imunização, é importante que as mulheres jovens recebam duas doses com intervalo mínimo de seis meses e máximo de 15 meses (BRASIL, 2016).

Ações educativas voltadas ao conhecimento e incentivo à vacinação devem ser pautadas no significado de vírus e câncer de colo uterino; vacinas contra HPV; rastreamento, diagnóstico e tratamento do câncer; prevenção de infecções sexualmente transmissíveis; participação e autonomia dos públicos-alvo, adotar comportamentos saudáveis. Essas atividades precisam ser realizadas na escola, pois é onde os jovens passam a maior parte do tempo. A comunicação deve ser clara, contínua, consistente e direcionada a diferentes grupos de pessoas, para aumentar a conscientização e promover esse tópico por meio de esportes, materiais educacionais, mídias sociais, telefones celulares e outras tecnologias modernas (SILVA PMC, et al., 2018).

Sugere-se que nas práticas educativas sejam utilizadas linguagens e metodologias dinâmicas e atuais, nas quais os próprios adolescentes se tornem participantes ativos e possam também colaborar com a construção das propostas de educação em saúde, muitas a partir da sua realidade e conhecimento prévio. (VIEIRA; MATSUKURA, 2017).

O uso das tecnologias de informação e comunicação foi uma das estratégias indicadas pelos profissionais de saúde e que precisa ser mais explorada para aproximar o público adolescente de ações voltadas para o seu cuidado com a saúde. (BASTOS et al., 2018).

Entretanto, é importante dialogar com o adolescentes sobre o acesso consciente aos conteúdos disponíveis na internet, alertando quanto as informações distorcidas sobre sexo e sexualidade. (FURLANETTO; MARIN; GONÇALVES, 2019).

Justifica-se o presente trabalho para orientar as crianças e adolescentes sobre a importância de garantir a proteção do HPV e o fortalecimento das ações intersetoriais na promoção da educação em saúde.

OBJETIVOS

Sensibilizar os alunos da rede pública de ensino, sobre Educação Sexual como instrumento de prevenção ao HPV, através de ação educativa realizada Programa Saúde na Escola e alunos do curso de farmácia, com os alunos do 4º ao 9º ano de uma escola localizada no município de Piripiri.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de uma atividade educativa realizada com alunos do 6 ao 9 ano de uma escola localizada no município de Piripiri – PI como ação planejada do programa saúde na escola em parceria com o curso de farmácia de uma IES. Neste projeto foi trabalhado o tema “Conscientização da importância da vacinação contra o vírus HPV” foi realiza em junho do corrente ano, no período da manhã na referida escola e contou com apoio e participação de alunos do curso de farmácia, docente da IES e a coordenadora do Programa Saúde na Escola.

O trabalho foi dividido em três momentos, no primeiro momento, a coordenadora entrou em contato com a diretora da referida escola para definição da data do evento, temas abordados e público alvo, o segundo momento foi realizado contato com o docente do curso de farmácia que reuniu-se com 22 discentes para realização do planejamento das ações que seriam executadas .

O terceiro momento, foi a efetivação da atividade educativa na escola, que contou com a participação de 220 adolescentes do 6 ao 9 ano, divididos em 07 turmas de 31 alunos, de modo que foi realizado as palestras para todas as turmas concomitantes no período matutino nas respectivas salas de aula.

Os profissionais e estudantes envolvidos no projeto realizaram a fundamentação teórica sobre os temas abordados através de artigos científicos, manual orientador do programa saúde na escola e orientação do docente da IES, o que subsidiou a elaboração e desenvolvimento da palestra. Para tanto, utilizou-se materiais digitais e dinâmicas de consolidação do aprendizado desenvolvida em cada turma sobre o que é o HPV, importância da vacinação e a divulgação do dia D de vacinação contra o HPV em todas as escolas públicas municipais.

Esta atividade foi planejada durante 02 meses, haja vista a necessidade contemplar o plano de ações de promoção e prevenção à saúde, abordando o tema de sexualidade através do Programa Saúde na Escola e como forma trabalhar a intersetorialidade permitindo aos acadêmicos de farmácia desenvolver novas habilidades para atuar na promoção da saúde com criança e adolescentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao conhecimento dos alunos com respeito ao HPV, a maioria dos estudantes desconhecia ou tinha um conhecimento limitado sobre o tema focando apenas no conhecimento da vacina. Ressalta-se que a escola é ambiente ideal para orientar as crianças e adolescentes sobre a importância de garantir a proteção do HPV, através de ações educativas bem como mediadora na realização de imunização.

A escola é vista como um espaço social capaz de transmitir informações gerais e saberes organizados de forma disciplinar, além de ser um ambiente propício para propagar conhecimentos e ideias de boa saúde. As ações de saúde na escola devem abranger os conteúdos curriculares, sendo discutidas em salas de aula de forma transversal e contextualizada, de acordo com a realidade dos alunos e necessidades locais (PIRES *et al.*, 2012).

O processo de construção de ações intersetoriais implica a troca e a construção coletiva de saberes, linguagens e práticas entre os diversos setores envolvidos, na tentativa de

equacionar determinada questão sanitária, de modo que todos sejam partícipes na proteção e no cuidado com a vida (BRASIL, 2006).

A implantação da vacina contra HPV iniciou-se em março de 2014 sendo disponibilizada pelo Sistema Público de Saúde. Para alcançar o público-alvo, o Ministério da Saúde adotou como estratégia de imunização a vacinação nas escolas e nas Unidades de Saúde da Família do SUS. Inicialmente, em 2014, a vacina foi destinada às meninas de 11 a 13 anos; já em 2015, a faixa etária passou a ser de 9 a 11 anos e, em 2016, para meninas a partir de 9 anos. Agora passou a fazer parte do calendário nacional de vacinação (BRASIL, 2014a).

(IN) CONCLUSÃO

Em virtude da pandemia vivenciada no decorrer do ano de 2020 e da baixa cobertura vacinal destaca-se a necessidade investir em ações educativas possibilitando um espaço de diálogo buscando esclarecer e educar as crianças e adolescentes quanto as consequências da infecção pelo HPV e os benefícios da vacina.

Nesse sentido, o trabalho evidencia a necessidade da urgência na realização de ações intersetoriais como intuito de criar estratégias para vencer esses desafios e melhorar a cobertura vacinal no município.

REFERÊNCIAS

ABREU MNS, et al. Conhecimento e percepção sobre o HPV na população com mais de 18 anos da cidade de Ipatinga, MG, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2018; 23(3):849-860.

BASTOS, I. B. et al. Utilização das tecnologias de informação e comunicação para a saúde doadolescente: uma revisão integrativa. **Essentia**, Sobral, v.19, n.2, p.61-72, 2018.

BRASIL. VACINAR contra o HPV na escola é uma estratégia de sucesso: **Ministério da Saúde**, Brasília. 2016.

CARNEIRO RF, et al. Educação sexual na adolescência: uma abordagem no contexto escolar. **Sanare**, 2015; 14(1): 104-108.

FURLANETTO MF, et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, 2018; 48(168): 550-571.

OLUSOLA, Patti et al. “**Human Papilloma Virus-Associated Cervical Cancer and Health Disparities.**” *Cells* vol. 8,6 622. 21 de junho de 2019.

PINHEIRO PLL, CADETE MMM. O conhecimento dos adolescentes escolarizados sobre o papiloma vírus humano: revisão integrativa. **Enfermaria global**, 2019; 56(1): 624-644

SILVA PMC, et al. Conhecimento e atitudes sobre o Papilomavírus humano e a vacinação. **Escola Anna Nery**, 2018; 22(2): 1-7.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n.69, p.453-474, jun. 2017.

ENTRE OS OLHARES NOS PRINCÍPIOS DE COLABORAÇÃO, CAMINHOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA²³

Rodrigo Brasil Castro – UFAM
rbra.castro@gmail.com

Ademar Vieira dos Santos – UFAM
ademars.pesquisa@gmail.com

Gerson Ribeiro Bacury – UFAM
gersonbacury@gmail.com

RÉSUMÉ

La présente recherche cherche dans les études de Ninin (2006, 2013, 2016) et Bacury (2017) les caractéristiques des Modèles de Collaboration, qui dans cette étude, nous indiquons les Principes de Collaboration. Sur ce, nous nous demandons: comment les principes de collaboration peuvent-ils être utilisés dans nos instruments d'analyse ? ? Pour chercher des réponses possibles, nous visons : Étudier comment les principes de collaboration sont présentés dans les instruments d'analyse de l'information dans la recherche de Ninin (2006, 2013, 2016) et Bacury (2017). Cette recherche a une approche qualitative, utilisant la recherche bibliographique. Quant à nos résultats, à travers l'analyse des études citées ici, espérant réfléchir sur l'analyse des principes de collaboration, nous permettant de réfléchir à la recherche de réponses possibles à partir de notre recherche de maîtrise.

Mots-clés: Principes de collaboration; Analyse des informations; Enseignement des mathématiques.

INTRODUÇÃO

As interações realizadas entre professores e estudantes expressam como as relações colaborativas emanam contextos que convergem para a transformação segura dos modos de agir coletivamente dos partícipes de uma equipe numa sala de aula.

Nesse sentido refletimos sobre o processo de colaborar, que segundo Ninin (2018), a colaboração é um processo intencional de criação compartilhada, mediado pela

²³ Agradecimentos ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat/UFAM à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo incentivo a esta pesquisa.

linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução e da reorganização de saberes em um dado contexto.

Nos debruçamos em seus estudos em relação aos padrões de colaboração, que para nós, adotaremos o chamado “princípio de colaboração” uma vez que esses princípios serão utilizados como análise das narrativas advindas dos percursos formativos²⁴, que serão utilizados em nossas pesquisas.

As pesquisas desenvolvidas no PPGE/UFAM²⁵, tem como propósito investigativas as potencialidades das Práticas Investigativas em Educação Matemática (PIEM), que segundo os estudos de Bacury (2017) contemplam o modelo formativo de iniciação a pesquisa por meio trabalho colaborativo crítico e reflexivo Ibiapina (2008) e Ferreira (2012), durante a formação inicial de professores de matemática, na realização das disciplinas de Estágio Supervisionado, provocando mudanças e transformações em suas futuras atitudes docentes que contemplam a iniciação científica.

Desta forma o trabalho colaborativo crítico e reflexivo emerge de posturas acadêmicas, de epistemologias e práticas pedagógicas que mostram afinidade lógica com a transformação social. Nessa direção, Ninin (2006, 2013, 2018) apresenta seis princípios norteadores para o desenvolvimento da colaboração: Responsividade; Deliberação; Alteridade; Ponderação; Mutualidade e Interdependência. Partindo deste estudo, indagamos: Como os princípios de colaboração podem ser utilizados em nossos instrumentos de análise? Partindo deste questionamento desenvolvemos esta pesquisa bibliográfica com fundamentação nestes autores.

OBJETIVOS

Ampliando nossos conhecimentos a respeito dos princípios de colaboração, temos como objetivo: Investigar como os Princípios de Colaboração são apresentados nas pesquisas de Ninin (2006, 2013, 2016) e Bacury (2017).

²⁴ Instrumento criado por Bacury (2017), tal instrumento se constitui a partir das narrativas advindas das sessões reflexivas;

²⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, pois sob a acepção de Bauer; Gaskel (2008) as condições contextuais, institucionais e ambientais em que os membros estão inseridos lidando com a interpretação de suas realidades. Nessa direção, recorreremos à pesquisa bibliográfica que segundo Oliveira (2006) conduz o pesquisador a entrar em contato direto com, artigos ou documentos que tratem do tema. Igualmente importante, recorreremos aos estudos de Ninin (2006, 2013, 2018) e Bacury (2017) a respeito dos princípios de colaboração. Tendo em vista as reflexões e perspectivas de estudos no programa de pós-graduação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A colaboração que segundo Ninin (2006, 2013) necessita de confiança entre os partícipes da pesquisa, uma vez, para reconhecer esses princípios nas narrativas, os partícipes argumentam sobre o fato, experiência e prática desenvolvida em determinado momento, afirmando que:

(...) a colaboração só existirá quando o tópico em questão torna-se relevante a todos os envolvidos e, nessa perspectiva, importa, no processo, que todos trabalhem em prol de propiciar contextos para a negociação de significados e que essa negociação, gerada pela possibilidade de “pensar com o outro”, esteja pautada nos princípios (NININ, 2018, p. 78).

Ainda mais, a colaboração vem a emergir durante o momento que o grupo vivencia a pesquisa. Neste sentido, leva aos partícipes, a criação do discurso que nos estudos de Ninin (2018) está envolto em um contexto que deve criar condições para discursões. Além do mais, registra-se que a partir dos discursos gerados, vem a ser possível identificar os princípios de colaboração. Estes princípios se articulam com o papel do partícipe, e as regras de participação, conforme o quadro 01.

Quadro 01 – Pontos de observação nos discursos

PRINCÍPIOS	PAPEL DO PARTÍCIPE	REGRA DE PARTICIPAÇÃO
Responsividade	Comprometer-se com a própria participação do outro em direção ao ato de responder, seja por meio de ação ou de reflexão. Perguntar ou responder implicam considerar a resposta ou a pergunta do outro como artefato mediacional para seu próprio desenvolvimento, implica em envolver-se com a resposta do outro.	Explicitar pontos de vista em busca de articulação com os demais.
Deliberação	Buscar, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos. Perguntar implica em saber o porquê de uma dada pergunta feita ao outro (ato consciente), implica na intenção de envolver-se na interação, no jogo pergunta-resposta.	Explicitar argumentos com clareza, fundamentar pontos de vista.
Alteridade	Considerar seu ponto de vista na relação com o ponto de vista do outro. Perguntar implica conhecer o outro nessa perspectiva, o que se pergunta nunca é o outro não tem como responder. A resposta esperada/ solicitada não pode ser pré-estabelecida por quem pergunta.	Articular-se discursivamente nos momentos de interação, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender os outros.
Ponderação ²⁶	Abandonar posicionamentos pessoais em prol de interesses coletivos. Perguntar implica considerar-se parte de um grupo e, portanto, considerar conhecimentos e necessidades do grupo.	Acolher e colocar em discussão posicionamentos divergentes.
Mutualidade	Garantir espaços de pronunciamento e participação. Perguntar implica considerar toda e qualquer resposta como meio para impulsionar o pensar. Nessa perspectiva, não há “resposta errada”.	Considerar toda e qualquer participação como legítima.
Interdependência	Considerar o caráter essencialmente dialógico e polifônico dos processos interacionais. Perguntar implica considerar seu próprio conhecimento inacabado ou suscetível a mudanças em decorrência das diversas vozes que entrecruzam o discurso dos interlocutores respondentes	Garantir a presença do entrecruzamento das diferentes vozes discursivas nas interações.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Ninin (2018, p. 186 -188)

²⁶ Inicialmente este princípio era identificado como “Humildade e cuidado”, com o avanço dos estudos passou a ser representado por “Ponderação”.

Em conformidade, identifica-se que cada princípio apresenta “papel do participante” e “regras de participação”, o papel do participante, está relacionado à pergunta que os participantes realizam em determinado processo. Uma vez que essas perguntas possam contribuir com os objetivos do grupo estudado, nesse caso, os estudantes matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado²⁷ a respeito do desenvolvimento das PIEM. Enquanto nas regras de participação, espera-se que estes participantes por meio das perguntas realizadas, possam levar aos integrantes do grupo, vez e voz; a escutar uns aos outros; deixar de lados seus interesses próprios; refletir e confrontar os possíveis posicionamentos, articular tal momento no desenvolvimento do Trabalho Colaborativo.

Nos estudos de Bacury (2017) estes princípios se encontram nas escritas dos percursos formativos, identificando nas autobiografias os indícios dos princípios de colaboração. Para o autor estes princípios se identificavam no quadro 02:

Quadro 02 – Os princípios de colaboração e seus indicadores

PRINCÍPIOS DE COLABORAÇÃO	INDICADORES
Responsividade	Cada integrante assume as diferentes visões que explicita para o grupo, movendo-se em direção a uma resposta (ação ou reflexão)
Deliberação	Cada participante oferece argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo suas posições, até que encontre razões para mudar de opinião
Alteridade	Cada participante desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro
Humildade e Cuidado	Cada integrante deixa de se preocupar com os posicionamentos pessoais e volta-se aos interesses do grupo
Mutualidade	Refere-se aos reconhecimentos da necessidade de que haja a participação de todo o grupo
Interdependência	Refere-se ao envolvimento entre os participantes, dependentes do pensar uns dos outros, por meio das diferentes vozes presentes nas práticas sociais das quais participam

Fonte: Bacury (2017) adaptado nos estudos de Ninin (2006, 2013)

²⁷ Disciplina na qual estamos realizando nossos estudos a respeito do desenvolvimento das PIEM.

Para Bacury (2017) durante o desenvolvimento de seu estudo identificou-se que os princípios de colaboração nos percursos formativos referentes aos achados de seu estudo. Em adição, aponta-se que estes possibilitam um arcabouço para analisar as narrativas dos partícipes em nossa pesquisa na pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os diálogos entre os pesquisadores juntamente com a colaboração do GEPIMat/UFAM, nos princípios de colaboração Ninin (2006, 2013, 2018) e Bacury (2017), nos mostram uma atenção referente aos diálogos, respostas, perguntas e ações que nossos futuros partícipes da pesquisa venham a desenvolver durante a empiria. Além de levar em consideração, o desenvolvimento das PIEM na disciplina de Estágio Supervisionado.

REFERÊNCIAS

BACURY, Gerson Ribeiro. **Práticas investigativas na formação de futuros professores de Matemática**. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém/PA, 2017.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRA, M. S. A abordagem colaborativa: uma articulação entre pesquisa e formação. In. SAMPAIO, M. N.; SILVA, R. de F. (Orgs.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas: Mercado de letras, 2012, p. 359-396. (Série Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber livro, 2008. (Col. Série Pesquisa).

LIBERALI, Fernanda Coelho; DAMIANOVIC, Maria Cristina; NININ, Maria Otilia Guimarães; MATEUS, Elaine; GUERRA, Mônica (org.). Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa. In: NININ, Maria Otilia Guimarães. **Padrões de colaboração e argumentação: Uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento de educadores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2018. p. 175-203.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar**. 2006.

303 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2006.

NININ, Maria Otília Guimarães. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço de expansão dialógica. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre os modos de perguntar.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016. 243 p.

CONHECIMENTOS E SABERES MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Luciene Costa Santos – UFNT
lucienec@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

La formation initiale des enseignants qui enseignent les Mathématiques doit mobiliser les connaissances professionnelles nécessaires à son exercice dans l'Enseignement de Base. En ce sens, nous avons défini la question de recherche comme suit: Quels savoirs et savoirs sont mobilisés dans la formation initiale des professeurs de Mathématiques lors des activités menées dans la discipline des Séminaires d'Enseignement des Mathématiques? Par conséquent, nous visons à comprendre les savoirs et savoirs mobilisés par les enseignants de Mathématiques dans le cadre de la formation initiale dans la discipline des Séminaires d'Enseignement des Mathématiques. Ce travail a une approche qualitative, utilisant l'observation participante et des entretiens semi-structurés comme instruments de collecte d'informations. La recherche est développée à l'Université Fédérale de Tocantins - Campus de Arraias, avec des universitaires régulièrement inscrits dans la discipline des Séminaires d'Enseignement des Mathématiques. Les résultats montrent que les enseignants de Mathématiques dans le cadre de la formation initiale ont besoin de s'appropriier les savoirs et savoirs professionnels qui sous-tendent et orientent l'exercice de l'enseignement en Éducation de Base.

Mots-clés: Formation initiale des enseignants. Licence en Mathématiques. Connaissances professionnelles.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa compõe uma dissertação em andamento que versa sobre os Conhecimentos e Saberes profissionais necessários na formação inicial do professor de Matemática.

A formação inicial é uma fase importante na constituição da profissão docente. É nela que os futuros professores adquirem conhecimentos e saberes necessários para desenvolver o seu trabalho na Educação Básica. Para isso, se faz necessário que os cursos de Licenciaturas mobilizem conhecimentos e saberes necessários para a constituição docente embasados nas fundamentações teóricas oriundas de pesquisas.

Esta pesquisa tem como tema a Formação de Professores de Matemática, com foco nos Conhecimentos e Saberes profissionais necessários à formação inicial do professor de Matemática. Apoiamos nos estudos de Shulman (1986; 1987) que desenvolve suas pesquisas entorno dos conhecimentos necessários aos professores, sendo eles: conhecimento específico do conteúdo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico geral; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento do contexto educativo; conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e seus fundamentos históricos e filosóficos. Com foco nos saberes docentes nos embasamos nos estudos de Tardif (2014), a saber: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2014).

Dessa forma, a presente pesquisa visa compreender os conhecimentos e saberes profissionais mobilizados na formação inicial do professor de Matemática. Embasamos na fundamentação teórica dos autores, para compreendermos os conhecimentos e os saberes necessários a serem mobilização na formação inicial fundamentais para o exercício da docência na Educação Básica.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é compreender os conhecimentos e saberes mobilizados pelos professores de Matemática em contexto de formação inicial na disciplina de Seminários em Educação Matemática.

Em decorrência do objetivo geral, elencamos três objetivos específicos: (1) explicar sobre saberes e conhecimentos profissionais do professor de Matemática; (2) discutir sobre as aprendizagens dos professores de Matemática em formação inicial (3) entender os conhecimentos e saberes profissionais aprendidos pelos professores de Matemática em contexto de formação inicial.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, na qual visa a compreensão dos processos e dos percursos do campo de pesquisa, em que todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes na constituição dos resultados. Em

conformidade com as considerações de Oliveira (2016, p. 37), a abordagem qualitativa “é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Dessa forma, a abordagem qualitativa é de caráter descritivo, busca a compreensão do fenômeno e do processo como um todo e explora os significados que os participantes adjudicam ao contexto. Nessa direção, a pesquisa participante está interligada à abordagem qualitativa na observação e compreensão do meio e dos fenômenos a serem estudados, pois ela permite observar, vivenciar e analisar as etapas de dentro do meio empírico. Para as nossas incursões teóricas sobre a pesquisa participante apoiamos nas considerações de Brandão (2007, p. 54), destaca que a pesquisa participante permite “partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes [...] em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a essas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas”.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no *Campus* de Arraias, no curso de Licenciatura em Matemática, com 18 estudantes devidamente matriculados na disciplina de Seminários em Educação Matemática. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram acompanhadas as aulas síncronas e assíncronas, com as reflexões e diálogos dos estudantes e do professor formador sobre os textos. A disciplina de Seminários em Educação Matemática foi desenvolvida por meio de aulas síncronas via Google Meet e assíncronas via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), nas quais foram refletidos e dialogados sobre 20 (vinte) textos e 10 (dez) vídeos. As aulas ocorreram no ano de 2021, no 2º semestre letivo da UFT.

O material empírico está sendo produzido e organizado a partir dos seguintes instrumentos: relatórios das aulas, observação participante e entrevista semiestrutura. Para Oliveira (2016, p. 80), a observação participante permite “o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto”. A observação participante permite um olhar e uma compreensão da essência dos fenômenos do campo da pesquisa, não ficando

apenas nas aparências. A entrevista semiestruturada foi realizada com os estudantes, sendo um excelente instrumento de recolha de informações, pois permite as interações entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa e a obtenção de descrições detalhadas sob o viés dos participantes. Para Fiorentini & Lorenzato (2012, p. 120), a entrevista “é uma comunicação bilateral e significa o ato de perceber realizado entre duas pessoas”.

A análise do material empírico será por meio da Análise de Conteúdo. Para Bardin (2016, p. 48), Para Bardin (2016, p. 48) a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p.48).

Como instrumento de apoio em análise de dados qualitativos, utilizaremos o *software* webQDA, que é uma ferramenta on-line que permite o pesquisador trabalhar de qualquer máquina de computador com acesso à internet e analisar os dados de forma colaborativa e em tempo real com outros pesquisadores.

Portanto, buscamos por meios destes encaminhamentos metodológicos compreender os conhecimentos e saberes mobilizados na formação inicial de professores de Matemática na disciplina de Seminários em Educação Matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa vem demonstrando que os professores de Matemática em contexto de formação inicial necessitam aprender sobre os saberes e conhecimentos profissionais que fundamentam e orientam o exercício da docência na Educação Básica. E que esta aprendizagem pode promover autoformação, autoconhecimento, autodesenvolvimento a partir do momento que o professor toma conhecimento e consciência da complexidade da docência expressa a partir de saberes e conhecimentos profissionais próprios para o professor de Matemática. Por meio das aulas síncronas promovemos uma discussão que explicitou a necessidade de os professores de Matemática em contexto de formação inicial aprenderem sobre os conhecimentos e saberes próprios para o exercício da

docência. Essa aprendizagem pode proporcionar uma compreensão mais ampla e integral da docência na Educação Básica e dos tipos de conhecimentos e saberes que eles precisam adquirir durante seu percurso de formação inicial e continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial é etapa fundamental na constituição da profissão docente, sendo necessário a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos e saberes profissionais que irão subsidiar o exercício da docência na Educação Básica, promovendo a autoformação, autoconhecimento e autodesenvolvimento, formando profissionais conhecedores, reflexivos e conscientes da complexidade da docência expressa a partir de conhecimentos profissionais para o professor de Matemática. Dessa forma, as instituições de formação de professores devem garantir e desenvolver os conhecimentos e saberes profissionais base para o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento de educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.6, n.1, p.51-62, set. 2007. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988> >. Acesso em: 30 jun. 2021.

FIorentini, D.; LOrenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. – 3. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**, *Educational Researcher*, 15(2), 4- 14, 1986.

SHULMAN, L. **Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform**, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1- 22, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

JOGO DIGITAL PARA APRENDIZADO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Arnaldo Coelho Teixeira Junior – IFTO
arnaldo.junior@ifto.edu.br

José Carlos da Silveira Freire – UFT
cfreire@uft.edu.br

RÉSUMÉ

L'utilisation des jeux numériques dans l'éducation peut s'avérer être un outil prometteur, car il offre un environnement ludique et immersif pour la construction des connaissances. Ce travail est le résultat d'une recherche en cours dans le Programme Professionnel Postgradué en Éducation, à Universidade Federal do Tocantins - UFT, qui vise à développer un jeu numérique pour l'apprentissage des fondamentaux mathématiques, dans les premières années de l'école primaire. Dans un premier temps, il est proposé de travailler avec des enfants du Centro Intergeracional Sarah Gomes, situé à l'UFT. Le jeu sera développé sur la base d'exigences fonctionnelles : feedback adéquat, caractère évolutif, système de récompense et solutions multiples aux défis, à travers lesquels des mécanismes seront recherchés pour contribuer à l'engagement des joueurs. Les jeux numériques sont une stratégie appropriée pour de bonnes performances cognitives et un apprentissage significatif. En travaillant sur les connaissances et l'expérience des enfants, à travers le jeu, il est possible de construire de nouvelles connaissances de manière ludique, et aussi d'améliorer l'attention, la concentration, le raisonnement et la mémoire.

Mots-clés : jeux dans l'éducation. apprentissage des mathématiques. enseignement des mathématiques.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 ficará marcado na memória coletiva por termos presenciado a maior crise sanitária da história do mundo. A constatação do primeiro caso da COVID-19, nome dado a doença causada pelo SARS-CoV2 foi identificado em Whuan no final de 2019. A propagação rápida do vírus em todo o mundo levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar o surto como pandemia. A pandemia da COVID-19 impactou drasticamente o modo como as organizações e pessoas produziram suas vidas em sociedade, desencadeando crises sociais, políticas e econômicas em todo o mundo (BACKES et al., 2020). Neste período, pessoas, empresas e organizações tiveram que se adaptar para enfrentar os desafios decorrentes da exigência de distanciamento e isolamento social. O setor da educação foi um dos mais afetados, pois carecia de condições estruturais e de pouco preparo para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Neste sentido, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se tornou fundamental no contexto emergencial de estratégias de Ensino a Distância – EAD. Os principais impactados por este processo foram os alunos desprovidos de recursos financeiros e tecnológicos, os quais tiveram limitações para acompanhar as aulas de forma satisfatória (DA SILVA et al., 2021).

Ao longo desse período, a tecnologia tornou-se o principal veículo de ensino remoto, dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. A educação matemática transformou-se com essa dependência tecnológica, oportunizando novas abordagens de ensino (OLIVEIRA, 2020). Por exemplo, o uso de jogos digitais na educação pode se mostrar uma ferramenta promissora, uma vez que oferece um ambiente lúdico e imersivo para a construção do saber.

Neste contexto, os chamados *serious games* consistem em classe de jogos digitais que busca explorar outros fatores que não somente o entretenimento. Tais jogos utilizam a abordagem da indústria de jogos para tornar as simulações mais atraentes e lúdicas, ao passo que oferecem atividades que favorecem a absorção de conceitos e o desenvolvimento de habilidades (MACHADO, 2009).

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, que tem por objetivo desenvolver um jogo digital para o aprendizado de fundamentos matemáticos, nos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos delimitamos: a) avaliar os efeitos do jogo no aprendizado de fundamentos matemáticos; b) verificar se os requisitos funcionais propostos – feedback adequado, caráter evolutivo, sistema de recompensas e múltiplas soluções – apresentaram os efeitos esperados. Para alcançar esses objetivos adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica acerca de temas relacionados ao uso de jogos digitais na contribuição para o aprendizado da matemática, a fim de se obter um conhecimento mais aprofundado, bem como embasar as tarefas posteriores previstas neste projeto. Quanto à definição do público-alvo, inicialmente propõe-se trabalhar com crianças do Centro Intergeracional Sarah Gomes, localizado na UFT, desenvolvendo e aplicando o jogo junto a estudantes de uma faixa etária dentro de um limite ainda a ser definido, o qual compreende à fase apropriada para o aprendizado de fundamentos matemáticos. Uma

vez definido o público alvo, dar-se-á início a fase de desenvolvimento do jogo, onde os recursos utilizados por ele são criados, tais como: artes gráficas, efeitos e trilhas sonoras, documentação, entre outros. Nesta etapa também ocorrerá a programação da mecânica do jogo, unindo os recursos mencionados e agregando efeitos de física e inteligência artificial.

O processo de desenvolvimento será guiado por meio de práticas de modelos de processo de *software*, mesclando atividades das metodologias ágeis XP e SCRUM (BALLE, 2011), as quais facilitarão a organização e o acompanhamento dos trabalhos a serem feitos. Como prevê as referidas metodologias, o jogo será construído de forma iterativa e incremental, gerando partes utilizáveis do produto a cada ciclo de desenvolvimento.

A avaliação do processo de aprendizagem ocorrerá tanto durante as fases iniciais de desenvolvimento, com os primeiros incrementos do jogo, quanto nas fases finais, com o teste do jogo completo. Esta etapa ocorrerá através da aplicação de questionários ao longo da experimentação do jogo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas informações e conhecimentos obtidos a partir da revisão bibliográfica, será desenvolvido um jogo digital que ofereça as condições necessárias para a construção do aprendizado de fundamentos matemáticos. Para tanto, também serão incorporados ao jogo os seguintes requisitos funcionais: feedback adequado a cada ação do jogador, caráter evolutivo, sistema de recompensas e múltiplas soluções para desafios, através dos quais se procurará criar mecanismos que contribuam para a engajamento do jogador, de modo a reduzir o desinteresse gerado por jogos que possuem uma progressão linear e repetitiva.

Cada um dos requisitos citados acima terá uma função específica no jogo. Se um desafio apresentado no jogo for muito difícil, o jogador pode não conseguir avançar no game, causando frustração; caso sejam muito simples e uniformes, o jogador não será instigado a pensar, refletindo negativamente no desenvolvimento de sua capacidade cognitiva. Assim sendo, o jogo deverá disponibilizar ao jogador múltiplas soluções para os desafios projetados, permitindo que ele elabore estratégias para alcançar os objetivos traçados (figura 1).

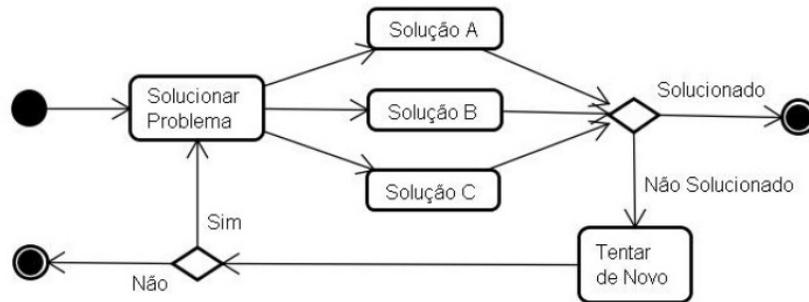


Figura 1 - Múltiplas soluções para os desafios.

O sistema de recompensas, por sua vez, é de fundamental importância para o aspecto motivacional do jogo, por agregar prazer a sua mecânica. O jogador deverá ser recompensado por cada tarefa realizada, variando o nível da recompensa de acordo com o grau de dificuldade do desafio proposto, valorizando o aprendizado do jogador (figura 2).



Figura 2 - Sistema de recompensas.

O jogo deverá também ter um caráter evolutivo, evitando atividades repetitivas e enjoativas. Deste modo, poderá ser exigido do jogador conhecimentos preliminares para a resolução de desafios, bem como apresentá-los de forma dinâmica, com uma mecânica de funcionamento relativa, a qual dependerá das ações do jogador. Este, por sua vez, deverá elaborar estratégias diferentes para os desafios propostos, de modo a alcançar as metas estabelecidas, refletindo diretamente no desenvolvimento do aprendizado.

O último requisito agregado será o feedback adequado, o qual consiste na resposta dada pelo jogo ao jogador por alguma ação realizada. Destarte, o jogador poderá ver os resultados de suas ações, modificando, caso ache necessário, sua estratégia

de jogo visando a solução dos desafios. Toda ação realizada pelo jogador deverá gerar um retorno até que o desafio seja solucionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de oferecer uma alternativa aos métodos de ensinagem mais tradicionais, os jogos digitais são uma estratégia adequada para bom desempenho cognitivo e a aprendizagem significativa. Trabalhando o conhecimento e a experiência das crianças, por meio do jogo, é possível construir novos saberes de forma lúdica, e, ainda, melhorar a atenção, a concentração, o raciocínio e a memória.

Resta, agora, implementar as funcionalidades do jogo, com base no projeto construído, buscando potencializar seus efeitos através dos requisitos funcionais propostos, e avaliar os resultados alcançados no aprendizado de fundamentos matemáticos pelas crianças participantes. Para tanto, o jogo será aplicado ao longo das aulas que serão ministradas no Centro Intergeracional Sarah Gomes.

Uma vez concluído, o jogo deverá ser disponibilizado na internet, tornando-o acessível a outras instituições, com vistas ao avanço de pesquisas e estudos relacionados ao uso de jogos digitais como estratégia de ensinagem e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACKES, Danieli Artuzi Pes et al. Os efeitos da pandemia de covid-19 sobre as organizações: um olhar para o futuro. 2020.

BALLE, Andrea Raymundo. Análise de metodologias ágeis: conceitos, aplicações e relatos sobre XP e Scrum. 2011.

DA SILVA, Michelli Domingos et al. Coronavírus: consequências da pandemia no ensino superior. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 5, p. e7120-e7120, 2021.

OLIVEIRA, Hélia; FERREIRA, Rosa Tomás; JACINTO, Hélia. Da globalização ao confinamento: como fica a educação (matemática)?. *Quadrante*, v. 29, n. 1, p. 1-7, 2020.

MACHADO, Liliane S.; MORAES, Ronei M.; NUNES, Fátima. Serious games para saúde e treinamento imersivo. **Abordagens práticas de realidade virtual e aumentada**, v. 1, p. 31-60, 2009.

A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS A PARTIR DA BNCC: CAMINHOS TRILHADOS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ELABORAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA

Alexandre Oliveira da Silva – UFT
Alexandre.oliver.silva@uft.edu.br

Anne Karoliny Fernandes Alves – UFT
anne.alves@mail.uft.edu.br

Pedro Paulo Pereira Reis – UFT
pereira.reis@mail.uft.edu.br

RÉSUMÉ

Ce travail vise à analyser les chemins empruntés par lesquels le BNCC a été traduit dans le Document Curriculaire do Tocantins et comment la mise en œuvre de ce document s'est produite. Pour cette analyse, nous sommes partis d'un contexte basé sur les politiques éducatives au Brésil, puisque le BNCC est une politique éducative qui vise à développer des apprentissages essentiels et indispensables pour tous les étudiants brésiliens. Il s'agit d'une recherche qualitative, menée à travers des recherches bibliographiques et documentaires, avec comme horizon temporel la période de 2015 à 2022. En ce qui concerne la mise en œuvre, la DCT doit appuyer la conception, la formulation, la mise en œuvre, l'évaluation et la révision des programmes scolaires et, par conséquent, les Projets Politiques Pédagogiques des établissements d'enseignement, pour le développement de l'offre d'éducation de qualité, cependant, ce processus a été entravé par la pandémie de Covid-19.

Mots-clés: BNCC. DCT. Mise en œuvre. Apprentissages.

INTRODUÇÃO

A BNCC é uma política educacional que tem por objetivo desenvolver aprendizagens essenciais e indispensáveis para todos os estudantes, crianças, jovens e adultos. Os debates sobre essa temática foram iniciados desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe em seu texto, mais precisamente no seu artigo 210, o pensamento inicial de criação de uma base comum a educação brasileira. “Art. 210: serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1998).

Consensualmente ligada a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº9.394/96, também traz em seu texto a importância de criação de uma base comum, que se intensificou com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014. Porém foi a partir da instituição da comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que ela passou a ser debatida por diversos grupos e pesquisadores, rendendo uma série de críticas e apoios.

Com a elaboração da primeira versão pela comissão, o Brasil passa a contribuir no documento por meio de consulta pública, contando com o apoio dos estados, do Distrito Federal e dos municípios com a realização de reuniões, seminários e fóruns. Esse movimento foi essencial para a construção da segunda versão e conseqüentemente para a terceira versão da BNCC, que trouxe como proposta, que durante a Educação Básica “os alunos devem desenvolver dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 25).

Após todo esse processo de diálogos e contribuições, em 15 de dezembro de 2017 o CNE aprova a Base por 20 votos a 3, sendo que sua homologação pelo MEC ocorreu em 20 de dezembro de 2017 pela Portaria Nº 1570. Com a homologação, a BNCC passa a valer em todo território brasileiro para que estados e municípios, em regime de colaboração, façam a sua implementação com a (re)elaboração dos seus currículos.

No estado do Tocantins, em regime de colaboração, após um longo caminho trilhado na construção do Documento Curricular do Tocantins (DCT), a equipe do ProBNCC, entregou para o Conselho Estadual de Educação o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para o Território do Tocantins, que foi aprovado pela Resolução Nº 024 de, 14 de março de 2019. Após a aprovação o estado e os municípios passaram a fase de implementação em suas respectivas redes.

OBJETIVOS

O objetivo geral buscou: Analisar os caminhos trilhados pelos quais a BNCC foi traduzida no Documento Curricular do Tocantins e de como ocorreu a implementação desse documento. Em termos mais específicos buscou-se: Conhecer o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular e sua implementação; Identificar os caminhos trilhados para a construção e implementação do Documento Curricular do Tocantins e Analisar os caminhos trilhados e as experiências vividas na construção e implementação do componente curricular de matemática.

METODOLOGIA

Para realização da referida pesquisa, optou-se pela metodologia de natureza qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e de cunho documental, tendo como recorte temporal o período de 2015 a 2022, visto que, no ano de 2015 foi instituída a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da BNCC, em 2017 a base foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, em 2019 foi aprovado o DCT pelo Conselho Estadual de Educação e partir de 2020 aconteceria a sua implementação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A BNCC tornou-se um documento válido em todo território brasileiro para que estados e municípios, em regime de colaboração, pudessem (re)elaborar seus currículos. Para sua implementação, em 2018, foi criado o programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), grupo formado por professores universitários, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, onde coube a responsabilidade de produzir a redação dos textos preliminares da base.

No estado do Tocantins, o grupo do ProBNCC, passou a elaborar o Documento Curricular do Tocantins (DCT), a partir da BNCC, iniciado com a assinatura do termo de colaboração entre Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esporte do Tocantins (Seduc-TO) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-TO). Após essa pactuação inicial, foram feitas as subdivisões das equipes de trabalho, que precisaram passar por diversas capacitações para entender como seria esse processo de (re)elaboração.

Quando relacionado a construção do DCT - Componente Curricular de Matemática, o mesmo contou com a participação de três redatores, que elaboraram a versão “zero” do documento obedecendo as 10 competências gerais, as competências específicas da área, as habilidades e levando em consideração as mudanças ocorridas dos PCNs a BNCC, dentre elas as progressões das habilidades. Porém, as mudanças mais substanciais se referem a contextualização das habilidades para a realidade local.

Elaborada a versão “zero”, os redatores contaram com a participação direta por meio de encontros, com enriquecedoras contribuições, de uma equipe diversa, composta por professores da rede municipal, estadual, das universidades do Tocantins, técnicos educacionais, orientadores, supervisores e gestores da Educação Básica.

A partir dessas contribuições, os redatores elaboraram a 1ª Versão do DCT do Componente Curricular de Matemática que foi a socializada, por meio de uma Consulta Pública. As análises das contribuições, foram realizadas pelos redatores, que adotaram critérios de seleção que levassem em consideração o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral do ser humano, além das especificidades locais.

Após a consulta pública, foi realizado o seminário estadual, de 25 a 26 de outubro de 2018. No seminário os participantes puderam se aprofundar sobre o documento para possíveis socializações em suas redes.

Figura 1: Redatores e participantes do Componente Curricular de Matemática no Seminário Estadual para Implementação do Documento Curricular do Tocantins (DCT) no ano de 2018



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Findado esse processo de análise das contribuições, uma nova versão do DCT foi escrita e enviada ao Conselho Estadual de Educação do Tocantins, que por meio da Resolução Nº 024, de 14 de março de 2019, aprovou o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para o Território do Tocantins.

Art. 1º - A presente Resolução aprova o Documento Curricular para o Território do Tocantins como documento de caráter normativo que apresenta um conjunto orgânico de procedimentos de aprendizagens necessárias como direito das crianças da Educação Infantil e dos estudantes do Ensino Fundamental e orienta sua implementação nas diferentes instâncias dos Sistemas Municipais e Estadual, inclusive, às redes escolares públicas e privadas (Tocantins, 2019, p. 2-3).

Após sua aprovação, o DCT deveria ser implementado a partir de 2020 nas redes de ensino do território tocantinense. Nesse sentido, estado e municípios, passam a reestruturar suas ações, levando em consideração a formação de professores e a reformulação do seu projeto político pedagógico de forma a atender todos os direitos e objetivos de aprendizagens, instituídos no DCT. Porém, foram afetados pela pandemia da Covid – 19 que atrapalhou diretamente esse processo, uma vez que o distanciamento social foi uma das estratégias adotadas para evitar a propagação do vírus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC/DCT, é uma política educacional voltada para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais e indispensáveis para todos os estudantes. Analisando o caminho percorrido pelo DCT, observa-se que foi um caminho longo, trilhado por diversos segmentos da educação, que nas suas contribuições levaram em consideração o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral do ser humano, além das especificidades locais. Sua implementação deveria acontecer em 2020, e foi prejudicada pela pandemia da COVID – 19.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 maio. de 2022.

TOCANTINS. **Resolução Nº 024, de 14 de março de 2019.** APROVA o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para o Território do Tocantins, fundamentado na Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em:

<https://central.to.gov.br/download/19882> . Acesso em: 15 maio. 2022.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL SOBRE O SISTEMA DE NUMERAÇÃO NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isnara Michele da Silva Santos de Carvalho – GEHFOP/UESPI
isnamichele@gmail.com

Valdirene Gomes de Sousa – GEHFOP/UESPI
val_sousa@cceca.uespi.br

RESUMÉ

Ce texte fait partie d'une étude qui visait à analyser la compréhension des enseignants du système de numérotation adopté en deuxième année de l'école primaire, à partir des contributions de Developmental Education (DE) à propos de ce système. Pour cela, la proposition pédagogique défendue par le psychologue russe Davidov (1988) a été considérée comme une référence. L'approche qui a guidé l'étude est de nature qualitative, avec des données obtenues à partir d'un entretien semi-structuré avec deux enseignants du réseau public municipal de Teresina-PI à ce stade de la scolarité. L'analyse a révélé que l'enseignement du système de numérotation compris et adopté par les participants ne considère que la base décimale, s'éloignant de celui proposé par ED en défendant l'étude d'autres bases numériques.

Mots-clés: enseignement développemental; système de numérotation; Davidov.

INTRODUÇÃO

Em seu processo histórico a Matemática e suas implicações sociais decorrentes de seu caráter tecnológico e científico nos encaminham à compreensão da relevância dos estudos acerca dessa área, sobretudo por refletir a formação do indivíduo, enquanto ser intelectual e integrante de um contexto sociocultural.

Entendemos que a Matemática é uma das áreas do conhecimento permeada de desafios enfrentados por professores e estudantes, o que tem promovido certa aversão sobre a mesma. Isso pode decorrer, muitas vezes, em sentimento de insucesso, materializado em resultados avaliativos, o que implica em índices de reprovação e evasão escolar. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de discussão acerca da complexidade do trabalho docente que envolve a disciplina de Matemática, especificamente no que tange ao aspecto conceitual do sistema de numeração proposto nos anos iniciais. Para tanto, nossa análise fundamentou-se pela compreensão do método que nos orienta no

esforço de conhecer a realidade, para além de sua pseudoconcreticidade. Esclarecemos que este estudo desdobra-se acerca de um trabalho investigativo que desenvolvemos em nível de Graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia e consideramos relevante trazer tal discussão, haja vista validarmos a necessidade deste objeto de estudo sobre o ensino e a apropriação de conceitos matemáticos.

Nesse aspecto, tal consideração se dá à luz do que propõe a perspectiva davydoviana acerca do Ensino Desenvolvimental²⁸. Para Davýdov (1982), o objetivo primordial da atividade de ensino é o conhecimento teórico, pois é por meio de sua aquisição que se estrutura a formação do pensamento teórico. No entanto, não desconsidera a relevância do pensamento empírico, que tem por base o conhecimento mediante a comparação dos objetos às suas representações, valorizando-se as suas propriedades comuns, mas alerta para o desafio de se propor uma organização do ensino que não se limite simplesmente a reforçar o desenvolvimento desse tipo de pensamento, “[...] posto que se trata de um tipo de pensamento pautado nos aspectos externos e observáveis dos objetos e fenômenos e, como tal, desenvolve-se independentemente da escolarização do sujeito” (ROSA; MORAES; CEDRO, 2016, p. 92).

Para evidenciar o que nos propomos, organizamos este texto de modo a discutir teoricamente a organização do ensino na perspectiva do ensino desenvolvimental, contemplando particularmente o sistema de numeração, bem como os aspectos metodológicos, a síntese dos resultados e das considerações finais que foi possível elaborar com este estudo.

OBJETIVO

Analisar a compreensão docente sobre o sistema de numeração adotado no segundo ano do EF a partir de contribuições do Ensino Desenvolvimental (ED) acerca desse sistema.

²⁸Teórico Russo, Davydov compreende os preceitos do que defende Vygotsky em posição a teoria Histórico-Cultural ao defender um ensino com base na teoria de ensino-aprendizagem que ressalta a influência da educação e do ensino no desenvolvimento dos alunos. (LIBÂNEO, 2004).

METODOLOGIA

Nesta seção buscamos apresentar elementos que sustentaram nossas escolhas durante o processo investigativo que culminaram com o trabalho em nível de graduação.

Quanto à produção da materialidade da pesquisa, partimos da compreensão de que a metodologia se direciona ao estudo do método, aos processos instrumentais e processuais, bem como o conjunto de técnicas a fim de objetivar a investigação. Na escolha pela abordagem de pesquisa, tomamos como base o caráter qualitativo, uma vez que, segundo Minayo (2012), esta nos possibilita a proximidade aos fatos e informações. Para tanto, nos reportamos à entrevista semiestruturada às participantes, duas professoras que atuavam no segundo ano do EF de uma escola filantrópica, localizada em Teresina (PI). Ressaltamos que o critério para escolha das participantes foi que tivessem formação em Pedagogia e atuando na referida etapa de ensino já mencionado. A análise dos dados tomou como parâmetro a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), ao procurar compreender o que está subjacente nas palavras manifestadas.

Ao inferir sobre os aspectos teóricos, partimos da premissa de que a docência, como atividade principal do professor, tem desafios que perpassam desde vivências pessoais, necessidades do processo inicial e contínuo de formação. Assim, a docência requer um repertório de conhecimentos para compreensão do fenômeno na sua essencialidade. Neste estudo, consideramos o SN, o que nos levou a criar condições materiais que envolveram leituras acerca da proposta de organização do seu ensino, cuja base psicológica se fundamenta nos princípios da Teoria Histórico-Cultural (DAVÍDOV, 1988).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados produzidos e aqui apresentados inferem sobre a prática docente no que tange à organização do ensino do sistema de numeração. Com base em Nacarato et al (2009), entendemos que o modo como o professor ensina, traz subjacente sua concepção sobre a matemática. Nessa perspectiva, indagamos as duas professoras, participantes do estudo, sobre os conteúdos que orientam a organização do ensino do sistema de numeração, o que nos foi revelado os seguintes relatos:

Trabalhamos com o material dourado para a compreensão de unidade, dezena... Por que dezena? Por que unidade? Porque se não tiver essa base eles não entendem. Tem a questão de agrupamento, nesses conteúdos você tem que regredir lá para o assunto do primeiro ano [...] aí você tem que trabalhar mesmo a base. (MARIA).

Por exemplo, a contagem... Quando eu vou trabalhar a questão... A numeração em geral tem relação com o sistema de numeração. E até quando eu vou trabalhar... Tem a contagem, tem os números [...]. Os sólidos geométricos, a gente trabalha quantos lados, quantos vértices. Aí nós temos também os probleminhas... (VANA)

Maria restringe-se às particularidades do Sistema de Numeração Decimal (SND), ao dar ênfase à necessidade de compreensão das ordens que compõem a base numérica, nesse caso, unidade e dezena. Esse aspecto fica evidente ao destacar em seu relato “a questão de agrupamentos” que, conforme tal abordagem, reforçará apenas o uso dessa mesma base. Com isso, atribui relevância a questionamentos que subjaz a base numérica decimal enquanto parte do conceito mais amplo, ou seja, o sistema de numeração. De modo geral, temos que ao compreender que a criança já traz informações sobre o SN enfatiza-se a contínua reprodução da sequência numérica e, caso a criança não se aproprie das especificidades desse sistema, poderá ter dificuldades para demais conceitos da disciplina (ROSAS, 2008).

A participante Vana, ao dar ênfase no que se refere aos conteúdos que aborda em relação ao SN, significa a contagem e sequência numérica. Mesmo na tentativa de estender o seu relato ao validar os sólidos geométricos, tais quais apresenta de forma, volta-se a enfatizar o aspecto da contagem. Com base em Rosas e Selva (2010), as noções em torno dos aspectos da contagem já são previamente adquiridas pela criança nas suas relações diárias e a reprodução desses aspectos não asseguram a compreensão de princípios do sistema de numeração. Assim, conforme Davídov, nas palavras de Rosa et al (2011, p. 3), ao entrar na escola a criança deve “sentir claramente o caráter novo dos conceitos, perceber que é diferente da experiência pré-escolar, isto é, tratar-se de conceitos científicos”. Desse modo, compreendemos que uma abordagem que se aproxima do que foi relatado por Vana resulta em uma contínua valorização aos conhecimentos empíricos. Nesse sentido, com esse teor prioriza as práticas utilitárias, o

que reflete a minimização das atribuições da escola no tocante à instância que deve possibilitar ao aluno conhecimentos sistemáticos.

Nesse sentido, há restrição do ensino pautado nas particularidades do Sistema de Numeração Decimal (SND), corroborando a afirmativa de que na perspectiva de ensino utilizada, há limitação quanto ao uso da mesma base, a decimal (SILVEIRA, 2012). Na perspectiva de Davydov (1988), é relevante considerar outras bases, visto que o seu ensino é introduzido pelas diferentes bases numéricas que o compõem. Portanto, um ensino que compreende a abordagem dos conteúdos em etapas, vistos separadamente uns dos outros, configura a perspectiva da lógica formal. Assim, as relações gerais, particulares e singulares dos conteúdos restringem a sua compreensão e, por conseguinte, não garante desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, inferimos que o ensino do sistema de numeração perpassa à lógica formal, ao limitar-se ao conteúdo particular da base dez. Assim, tendo como contribuições a proposta davydoviana, o modo como as professoras organizam o ensino do SN não tem criado as condições para desenvolver no aluno o pensamento em nível teórico, ou seja, não expande um nível de pensamento que atende às exigências da sociedade contemporânea.

Destarte, partindo da compreensão da realidade analisada, ressaltamos a contribuição do ensino do SN proposto por Davydov. Conforme Rosa et al (2014), nos trabalhos desse autor, a base dez é abordada como mais uma base do sistema de numeração, depois do desenvolvimento de uma série de tarefas que revelam a lógica que possibilita o uso das diferentes bases. Assim, essa proposta se apresenta como possibilidade de compreendermos o processo de apropriação dos conhecimentos científicos a partir do estabelecimento de relações que venha contribuir para o movimento de transformação do pensamento de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Trad. Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

LIBÂNIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27. 2004. p. 5-24.

NACARATO, A.M; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROSA, J. E. da; MORAES, S. P. G. de; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, M. O. de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 77-92.

ROSAS, M. L. L.; SELVA, A. C. V. Ensino do sistema de numeração decimal: analisando a prática docente numa turma de 2º ano do ensino fundamental. **Anais do X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CULTURA E DIVERSIDADE**, Salvador, 2010.

SILVEIRA, G. M. **Proposições para o ensino do sistema de numeração em Davydov**. 2012.109f. Monografia (Especialização em Educação Matemática). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma. 2012.

AS AÇÕES PLANEJADAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Ana Paula da Silva Farias – UFRPE
ana_paula2778@hotmail.com

Jomária Mata de Lima Alloufa – UFRN
jalloufa@yahoo.com.br

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est d'analyser si les actions prévues pour la curricularisation de l'extension à l'Université Rurale Fédérale de Pernambuco stimulent la mobilisation collective et la participation des différents acteurs de la communauté académique. Il s'agit d'une étude qualitative, exploratoire et descriptive, avec application d'entretiens semi-directifs auprès des pro-recteurs de l'UFRPE. Parmi les résultats présentés, il est conclu qu'il existe des actions liées à la mobilisation et à la participation collective de plusieurs acteurs de l'institution, telles que la création d'un groupe de travail spécifique pour dialoguer avec la communauté académique et la consultation publique du projet qui rende possible la curricularisation de l'extension.

Mots-clés: Programme d'études. Extension. Universités publiques.

INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão é uma ação que visa assegurar a questão da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão e a promoção da ligação das universidades públicas federais com a sociedade, enaltecendo a sua relevância social. Apesar da indissociabilidade ser um princípio constitucional desde 1988, a discussão sobre a inserção da extensão nos currículos dos discentes, é recente, já esteve presente no Plano Nacional de Educação 2001-2010 e está presente na meta 12, estratégia 12.7, do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Essa meta estabelece que as instituições federais de ensino superior devem assegurar, o mínimo de 10% do total de créditos curriculares exigidos em seus cursos de graduação, para programas e projetos de extensão universitária, sem aumentar a carga horária total deles. De acordo com o Despacho de 24 de dezembro de 2020, do Ministério da Educação, a data limite para a implantação da extensão nos currículos é 19 de dezembro de 2022 (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014; CNE, 2018; BRASIL, 2020).

Essa política constitui-se em um desafio para as universidades porque tem a capacidade de gerar conflitos internos sobre seus objetivos, sobre as teorias e as metodologias que podem ser utilizadas, na definição de qual será o público-alvo de suas práticas, quais atividades devem ser incentivadas e quais incentivos devem ser estabelecidos para a sua realização. E, por conta disso, a mobilização coletiva tende a ser a base do processo, com a proposta de romper os bloqueios burocráticos dentro da universidade, eliminar resistências, angústias e anseios e a sensibilidade dos diversos atores que compõem a instituição (DEUS, HENRIQUES, 2017).

A questão atual é: a universidade está pronta para promover essa mobilização para a curricularização da extensão? Como ela deve se estruturar, internamente, para viabilizar tal ação? Como seus atores devem atuar para viabilizá-la? Como não há um consenso sobre como deve ser realizada a curricularização, quais serão seus custos e benefícios e que as universidades têm autonomia para decidir internamente como será implementada, entende-se que é importante conhecer as estratégias que estão sendo utilizadas pelas universidades federais para curricularizar a extensão.

OBJETIVO

Analisar se as ações planejadas para a curricularização da extensão na Universidade Federal Rural de Pernambuco estimulam a mobilização coletiva e a participação de diferentes atores da comunidade acadêmica.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo do estudo, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, em 2021, com pesquisa bibliográfica executada nas bases de dados *Scientific Periodicals Eletronic Library*, *Web of Science* e *SCOPUS*. Foram pesquisados estudos empíricos publicados entre os anos de 2017 a 2021, que contemplassem, no título, o termo “curricularização da extensão”. Após a leitura exploratória sobre a curricularização da extensão, escolheu-se a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como lócus da pesquisa.

A UFRPE foi escolhida como lócus da pesquisa por ser uma instituição centenária, com 108 anos de história e tradição em ensino, pesquisa e extensão no Estado de

Pernambuco. Por ter uma estrutura que comporta mais de 1.000 professores, mais de novecentos servidores técnicos e cerca de 12.000 estudantes, o que torna a mobilização coletiva um desafio. E por ter uma estrutura *multicampi*, composta pelas Unidades Acadêmicas: de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), de Belo Jardim (UABJ) e de Serra Talhada (UAST), com características, demandas e campos de atuação diferenciados para a extensão.

A coleta de dados ocorreu nos meses de junho e julho de 2021, por meio de entrevistas semiestruturadas com o Pró-reitor de Extensão, Cultura e Cidadania (PROExC) e com a Pró-reitora de Ensino de Graduação (PREG), responsáveis pela política de extensão da UFRPE e pelas alterações dos projetos pedagógicos dos cursos, respectivamente. Em virtude da pandemia do coronavírus e das recomendações sanitárias vigentes no Estado de Pernambuco, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma digital *Google Meet* e foram gravadas para posterior transcrição. Antes de iniciar a gravação, os participantes da pesquisa já haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Gravação de Entrevistas. A técnica de análise dos coletados na pesquisa foi a análise de conteúdo de Bardin (2011), que incluiu a leitura das transcrições das entrevistas; a escolha dos trechos relevantes, considerando o objetivo da pesquisa; e, a reflexão crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta da PROExC e PREG é a construção de um processo participativo, com a colaboração e o engajamento de toda a comunidade acadêmica. Existe a ideia compartilhada entre os pró-reitores de que a curricularização não pode ser feita de cima para baixo, a partir de uma intervenção direta dos dois, pois restringiria os aspectos gerenciais e administrativos do processo. Em função disso, eles apresentaram uma proposta de incorporação, articulação e cooperação entre os diferentes atores interessados na curricularização, assumindo que esses podem ter relações marcadas pelo consenso, dissenso e conflitos, que seria natural do processo. Ficou definido pelos pró-reitores que ela aconteceria a partir das seguintes etapas:

Etapa 1 - Entendimento sobre a extensão, qual o seu lugar na universidade e como ela poderia ser inserida nos currículos, compreendendo também questões

relacionadas ao financiamento das atividades e qual seria a infraestrutura requisitada para isso.

Etapa 2 – Busca por apoio da Administração Superior ao trabalho realizado em conjunto pela PREG e PROExC. Garantido esse apoio, criar a Comissão de Mobilização e Construção da Curricularização da Extensão na UFRPE, tendo como presidente o pró-reitor de extensão e como vice-presidente, a pró-reitora de ensino. A comissão seria composta por representantes da Câmara de Extensão, do Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania, do Fórum das Licenciaturas e das Unidades Acadêmicas de Serra Talhada, de Belo Jardim, do Cabo de Santo Agostinho e de Educação a Distância.

Etapa 3 - Formatação da Comissão em três Grupos de Trabalho (GT's):

- O GT 01 estudaria a normatização que existe na UFRPE sobre a extensão e os regulamentos das atividades complementares utilizadas pelos cursos de graduação. Seria responsável pela busca de informações de outras universidades públicas brasileiras. O GT 01 teria como objetivo conhecer quais são as diferentes formas de se fazer a extensão, a partir de experiências externas à instituição e nos seus diferentes cursos, sistematizar essas informações e discutir com as coordenações de cursos de bacharelado e licenciatura;

- O GT 02 trataria das experiências de curricularização da extensão nas universidades brasileiras. O objetivo desse grupo seria fazer um levantamento das instituições brasileiras que já implementaram a curricularização e abrir espaço para que houvesse uma troca de experiência dessas com a UFRPE; e,

- O GT 03 seria responsável por produzir o diálogo e a interface dessa Comissão com as coordenações de curso, com as comissões de ensino e extensão e a universidade como um todo. Esse GT cuidaria da proposta de calendário de comunicação das atividades desenvolvidas.

Os GT's teriam o objetivo de realizar um diagnóstico do potencial curricular e de extensão da UFRPE, criar metodologias e motivar a instituição para que ela se veja fazendo extensão.

Etapa 4 – Apresentação da Comissão a comunidade acadêmica e abertura do diálogo entre os atores, com o objetivo de explicar sobre a importância da

curricularização da extensão e promover o engajamento de todos os interessados no tema.

Etapa 5 – Confeção de uma minuta de resolução para a curricularização da extensão, com consulta pública a toda comunidade acadêmica, possibilitando a participação de todos os interessados.

Etapa 6 – Após a contribuição da comunidade acadêmica e a realização de ajustes por parte da Comissão, realizar a submissão de proposta de resolução da curricularização da extensão ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e ao Conselho Universitário.

Etapa 7 – Com a resolução aprovada, trabalhar junto aos professores na inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação, acompanhar as alterações promovidas por esses nos projetos pedagógicos e, em seguida, submetê-los aos conselhos superiores.

Etapa 8 – Colocar em prática as ações planejadas nos projetos pedagógicos, identificar as necessidades em relação ao treinamento e desenvolvimento de competências dos professores para a atuação na extensão e como elas seriam aproveitadas e registradas nos históricos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento elaborado pelos pró-reitores de extensão e ensino da UFRPE para a curricularização da extensão incluem ações de mobilização coletiva, como a criação de um GT específico para dialogar com a comunidade acadêmica e a consulta pública da minuta elaborada a partir do trabalho da comissão de extensão. Entende-se que esses espaços permitem à participação de toda a comunidade acadêmica, desde que sejam realizadas atividades de sensibilização, debates amplos sobre o tema e a promoção de eventos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, [2001]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 30 de nov. 2019.

BRASIL. **[Despachos de 24 de dezembro de 2020].** Diretrizes Curriculares Nacionais com Prazo de Implementação. Brasília, DF, [2020]. Disponível em: <https://curricularizacaoaextensao.ufsc.br/files/2021/01/Prorroga-prazo-Homologac%CC%A7a%CC%83o-e-o-Parecer-CNE_CES-nr-498_2020.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº. 1.350, de 17 de dezembro de 2018.** Diretrizes para a política de extensão da educação superior brasileira. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2019.

DEUS, S.; HENRIQUES, R. L. M. A universidade brasileira e sua inserção social. In: CASTRO, J. O. (org.) **Los caminos de la extensión en América Latina yn el Caribe.** Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. 230 p.

PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO CRÍTICA E REELABORAÇÃO DAS PRÁTICAS EM CIÊNCIAS NATURAIS E PEDAGOGIA²⁹

Iracema Fernandes da Silva e Silva - UFPI
ifss123@outlook.com

Antonina Mendes Feitosa Soares - UFPI
ninasoares@ufpi.edu.br

ABSTRAIT

La recherche-action de formation est une pratique empirique qui s'effectue avec l'action ou avec la résolution d'un problème collectif, par conséquent, elle est largement utilisée dans le domaine de l'éducation. Par conséquent, cet article a pour objectifs généraux de discuter de la relation entre la recherche-action et la formation comme possibilité de réflexion critique et de réélaboration des pratiques en sciences naturelles et pédagogie et de cartographier la conception de la recherche-action dans les bases de données SCIELO et ERIC. Il s'agit d'une recherche avec une approche qualitative et une revue intégrative. La recherche de données a été effectuée à l'aide des plateformes SCIELO et ERIC. L'analyse et la discussion des données ont montré que, sur le nombre total d'articles trouvés, la formation à la recherche-action cherchait toujours à résoudre un problème collectif et réélaborait cette pratique au cours de l'action. Par conséquent, jusqu'au moment de la recherche, il est conclu que la recherche-action interconnectée avec la recherche intégrative, apporte un changement majeur dans l'organisation du travail, car c'est un langage pratique et objectif.

Mots clés : Recherche-action. La pédagogie. Enseignement des sciences.

INTRODUÇÃO

A pesquisa científica se constitui a aplicação de processos metódicos de apreensão da realidade desenvolvida pelo homem. Para tanto, o processo de investigação caracteriza-se por obedecer regras e procedimentos que servirão de suporte para a análise feita pelo pesquisador. Por meio desse conjunto de procedimentos, a pesquisa científica objetiva encontrar respostas a questionamentos relativos ao objeto de estudo.

²⁹ Discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e integrante do grupo de pesquisa FORMAR. Professora associada a UFPI e pesquisadora do grupo FORMAR

Sendo assim, pelo conhecimento o homem se relaciona com diversas áreas da realidade para dela tomar posse, uma vez que a própria realidade apresenta níveis e estruturas diferentes em sua própria constituição. Com essa intencionalidade, o presente estudo é parte da pesquisa em andamento vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Voluntária (ICV), cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPESQUI/UFPI), voltada para os pressupostos teóricos e filosóficos que norteiam as relações entre pesquisa-ação e formação como possibilidade de reflexão crítica e reelaboração das práticas em Ciências Naturais e Pedagogia. Dentre os teóricos que orientam essa discussão destacaremos Vázquez (2011), Franco (2005), Thiollent (1992), dentre outros.

Sobre a referida temática, as pesquisas realizadas por esses teóricos destacam a importância de realizar estudos que desenvolvam possibilidades de graduandos e graduados refletirem em contextos da pesquisa-ação crítica como possibilidade de reelaboração de práticas fossilizadas nas quais são priorizadas a memorização e a resolução de questionários, próprias dos conceitos espontâneos. A esse respeito, Kemmis e Mc Taggart ressaltam que:

A pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

Com esse entendimento pode-se inferir que procedimentos de pesquisa que proporcionam os sujeitos envolvidos a momentos de autorreflexão carrega possibilidades de reelaborar práticas, com vistas a mudança e/ou aprimoramento para que se consiga os objetivos almejados pelo executor e pelos que estão executando esse tipo de conhecimento e aprendizagem.

OBJETIVO

Discutir as relações entre Pesquisa-ação e Formação como possibilidade de reflexão crítica e reelaboração das práticas em Ciências Naturais e Pedagogia.

METODOLOGIA

O presente estudo é de abordagem qualitativa e como metodologia utilizou-se a revisão de literatura do tipo revisão integrativa, segundo Gil (2010, p. 50) a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Para a seleção dos artigos foram utilizadas duas bases de dados públicos e gratuitos, a saber: Centro de recursos Educacionais (ERIC), e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil). Por se tratar de duas plataformas com características diferentes, as estratégias utilizadas para localizar os artigos foram adaptadas para cada uma. Os descritores e palavras-chaves utilizados foram: Pesquisa-ação, Ensino de Ciências, Pedagogia.

Os critérios de inclusão adotados nas duas plataformas, foram: textos completos, revisados por pares, publicado nos últimos cinco anos e que o título faça referência ao tema que está sendo abordado. Na ERIC foram encontrados 20 artigos, com a realização de busca direta, na qual utilizou-se palavras-chaves escritas na língua inglesa, sem cruzamentos, separadas por ponto e vírgula e sem uso de operadores, obedecido a sequência: “Action-training research”; “Pedagogy”; “Biological Sciences”.

Na SciELO, a pesquisa aconteceu por meio de descritores e operador booleano AND escritos em português. A sequência de cruzamentos utilizados foram: “pesquisa-ação” AND “pedagogia”; “pesquisa-ação” AND “ensino de ciências”. Vale ressaltar que, esse tipo de pesquisa, por cruzamento, proporciona uma triagem de artigos publicados em bases de dados nacionais e internacionais. Após a busca, encontrou-se 4 artigos do primeiro cruzamento e 1 do segundo. No total foram encontrados 20 artigos na ERIC e 5 artigos na SciELO, destes apenas cinco atendem aos critérios de inclusão desse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa constatou um total de 6 artigos para análise final, sendo 04 (83,33%) oriundos da ERIC e 1 (16,67%) da SCIELO.

O texto de Yildiz (2021), trata do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de futuros professores de ciências sobre estratégias, modelos, métodos e

técnicas de ensino uma pesquisa-ação. Intenciona examinar a eficácia de um plano de ação aplicado para aumentar o nível de estratégia, modelo, conhecimento de técnica de método e habilidades de planejamento e implementação de ciência prospectiva e, além disso, o estudo aponta a importância de examinar um plano de ação.

Santos (2020), trata do desenvolvimento Pedagógico de Professores em Formação através do Programa de Desenvolvimento Profissional de Observação de Pares. Tem como foco explorar como os professores em formação adquirem e melhoram seu ensino, através do modelo de formação de observação pelos pares na escola secundária em que estagiam, a pesquisa é voltada para os estágios e sua importância na formação de professores.

Nessa mesma linha de pensamento, Thomas (2020) utiliza o diário de pesquisa-ação como ferramenta de desenvolvimento para professores de saúde e Educação Física. Em seu texto o autor busca examinar como os aspectos da pesquisa-ação que pode ser usada para aprimorar e melhorar o ensino com seus elementos de aprendizagem baseados em investigação que complementam o papel dos educadores e dos alunos.

Yannik e Silvija (2018), abordam a pesquisa-ação participativa na formação de professores, defendem o desenvolvimento de cursos universitários no âmbito da licenciatura que utilizem metodologias de pesquisa participativa na formação de professores de química universitária. Chisté (2016), trata da importância da pesquisa-ação na pós-graduação, a autora trás reflexões sobre a contribuição dessa modalidade de pesquisa no âmbito dos mestrados em Ensino de Ciências e de Matemática. E busca compreender como as pesquisas utilizam os referenciais teóricos desse método de investigação, a partir da análise de dissertações produzidas em um programa de pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até esse momento da pesquisa, pode-se concluir que a pesquisa-ação promove uma grade eficácia, quando desenvolvida e orientada corretamente que interligada com a pesquisa integrativa proporciona uma grande mudança na organização e entendimento dos trabalhos realizados com essa metodologia, por se tratar de uma linguagem mais clara e objetiva. A ligação entre esses dois processos está sendo muito trabalhada. A

revisão integrativa tem um grande enfoque nas áreas de saúde, por ser um método prático, mas no campo da Educação, está ganhando um grande espaço e aceitação.

REFERÊNCIAS

CHISTE, P. de S. **Pós graduação em ciências e matemática**. Ciênc. Educ. (Bauru). 2016, vol.22, n.3, pp.789-808. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/BMSKXCrTRNYJwP5RzYhYJWN/?lang=pt>.

Gil, A. C. **Métodos e Técnicas da pesquisa social**. 6. Ed. – 3. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

RYAN, Thomas G. **O diário de pesquisa-ação como ferramenta de desenvolvimento para professores de saúde e educação física**. *Jornal Internacional de Currículo e Instrução*, v12 n2 p279-295, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271185.pdf>.

SANTOS, L. M. **Desenvolvimento Pedagógico de Professores em Formação através do Programa de Desenvolvimento Profissional de Observação de Pares**. *Revista Sul-Africana de Educação*, Agosto, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268311.pdf>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1992.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 - (Psicologia e pedagogia).

YANNIK, Tolsdorf1; SILVIJA, Markić. **Pesquisa-Ação Participativa na Formação de Professores de Química Universitária**. *Revista do Centro de Estudos de Políticas Educacionais*, v8 n4 p89-108, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201210.pdf>

YIDIZ, Emre. **Desenvolvendo conhecimentos e habilidades de futuros professores de ciências sobre estratégias, modelos, métodos e técnicas de ensino uma pesquisa-ação**. *Special Issue*, p. 794–81, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285694.pdf>

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO, MUDANÇAS NA LDB E SEUS DESMEMBRAMENTOS

Francisca Liliane da Cunha – UFRN/ RN
lilianecunha2018@gmail.com

Rosângela Maria Araújo da Silva – UFRN/ RN
araujorosangelamaria438@gmail.com

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros – UFRN/ RN
kilza.fernanda@hotmail.com

RÉSUMÉ

Le présent travail vise à comprendre et à discuter de l'enseignement supérieur brésilien, en particulier le domaine de la loi des directives et des bases de l'éducation nationale LDB N° 9,394, du 20 décembre 1996. Au Brésil, sur la base d'une revue de la littérature pertinente à la question. Ensuite, les modifications apportées à la première loi de directives et de base de l'éducation nationale sont présentées. Dans le troisième thème, le démembrement de la LDB est abordé, en précisant chaque thème et chapitre de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte historique, une coupe spéciale est faite des lignes directrices et des bases de l'éducation nationale (LDB/1996), La structure et le système du livre éducatif brésilien de Saviani, analysant l'enseignement supérieure et l'histoire de la loi des directives et des bases de l'éducation nationale, était la ressource, était la ressource utilisée pour fournir des données historiques et politiques sur l'éducation brésilienne. L'étude sur les lignes directrices et les bases de l'éducation présente des significations dans le domaine de l'histoire, de la politique et de l'éducation.

Mots-clés: Enseignement supérieur; Changements; Lois directrices et bases de l'éducation nationale.

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior no Brasil se dá com a chegada de D. João VI a partir do ano de 1808, no qual surgiram cursos superiores isolados não articulados a universidade. O ensino superior no Brasil iniciou com cursos e/ou faculdades isoladas público mantido pelo Estado. Com o fim do império, foi proclamado a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879, e com a influência do positivismo ganhou espaço no olhar decisivo de Júlio Castilhos no Rio Grande do Sul, no qual a constituição eliminou a educação oficial estatuidando a emancipação das profissões. Somente no século XX após a Revolução de 1930, com então governo provisório de Getúlio Vargas, fundou o Ministério da Educação

e Saúde Pública do País e com os Decretos da então Reforma Francisco Campos no ano de 1931, entre os quais a partir do final da década de 1940 a 1950 estenderam-se as décadas de 1960 a 1970 ocorrendo às federalizações das universidades federais e de modo geral em todas as capitais dos estados.

Somente foi caracterizado e estabelecido o Estatuto das Universidades Brasileiras conforme o Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931 seguido do Decreto Nº 19.852 da mesma data, no ano de 1934 foi criada a Universidade de São Paulo e em 1935 a Universidade do Distrito Federal, por uma atitude de Anísio Teixeira que rapidamente foi destruído pelo Decreto Nº 1063 de 20 de janeiro de 1939, no qual esses cursos foram acrescentados na Universidade do Brasil, disposto pela Lei Nº 452, de 5 de julho de 1937 que iniciou através do ministro da educação Gustavo Capanema.

Com isso os dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, correspondente às bases da educação, sendo revogado pelo Decreto-Lei nº 464 de 11/2/1969 (Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências). A Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, esses modelos se consolidou através do sistema em que o ensino de 1º e 2º graus ficaram a cargo dos Estados e com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ampliou-se no princípio federativo.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho refere-se à Lei nº 5.540/68 a qual trata-se de mudanças e organização para o ensino superior contribuindo assim em uma rápida expansão no setor privado mais prudente no setor público. No capítulo I em seu 1º artigo “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”. A qual estabelecia regra à organização universitária. “Nesse novo contexto a entrada em vigor da Lei 5.540/68, se consolida com o surgimento de um conjunto cada vez mais amplo e diversificado de universidades privadas entre as quais se incluem as chamadas - universidades corporativas” (SAVIANI, 2010. p.9).

Ao longo do tempo que se seguiram a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 ocorreram inúmeras iniciativas para alterar seu texto.

Entre as mudanças introduzidas no ensino superior destacamos o art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família”, este artigo estabelece a forma como deve ser desenvolvida a educação no Brasil, sendo pautada nos princípios de igualdade e liberdade, no artigo seguinte faz jus às universidades, pois nos faz pensar um pouco sobre o que diz esse art. 207. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Essa autonomia é mínima para assuntos pertinentes a universidade e o desempenho da educação. O fato é que o direito a educação se efetivou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB.

Até a Lei em questão, a expressão “diretrizes e bases” não fazia parte do vocabulário comum dos educadores, nem da terminologia pedagógica, e nem mesmo da terminologia jurídica usual. Por aí começaram as dificuldades de tal modo que, mesmo hoje, quando é rara uma manifestação a respeito dos problemas da Educação Nacional que não faça referência às “diretrizes e bases”, o seu sentido continua envolvido numa certa penumbra... “diretriz” como linha de orientação; indicará, pois, a direção geral a ser seguida e não as “minundências do caminho”. “Base” significa superfície de apoio; (SAVIANI, 1983, p. 88).

Trata-se das mudanças da LDB como parte de uma linha de orientação que exige uma formação flexível e que proporciona ao estudante o crescimento de autonomia, capacidade de tomar decisões e iniciativa, tudo isso com base no alicerce construído.

METODOLOGIA

A escolha do tema desta pesquisa é entender a articulação documental bibliográfica a qual nos aprofundamos na legislação política e histórica das alterações da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, da segunda versão em 1971 e da terceira sancionada em 1996 é observada a discussão do Estado-Educador pelos profissionais da educação visando o maior acesso e permanência do estudante visto os grandes problemas brasileiros em diversos setores sociais (NERVIS, 2009). A aprovação da LDB reflete o árduo movimento de tramitação para real atendimento das cláusulas constitucionais.

A LDB segrega momentos históricos direcionando os desmembramentos das conjunturas atuais na promoção e expansão do ensino superior no Brasil como nova política educacional. Para nos aprofundar no processo de reconstrução histórica do objeto, capturaremos por fontes os arquivos de publicações oficiais, contudo enfatizar o que diz (TEIXEIRA, 1989, p. 141) – A universidade é constituída com autonomia didática, administrativa, financeira e disciplina. Para (BLOCH, 2001, p.82) – Reunir os documentos é uma das tarefas mais difíceis do historiador.

Dessa forma, a metodologia prevê o entendimento que a pesquisa em história se reestrutura com métodos de investigação, análise e escrita, a qual o pesquisador se dispõe a construir seu objeto com ensejo que lhes são concedidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse artigo se insere no campo de pesquisa da base de estudos sociohistórico e filosóficos, no qual tomaremos como base a fundamentação teórica de Saviani (2010), “A Expansão do Ensino Superior no Brasil” e Teixeira (1989), “Ensino superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969”, de modo que podemos contemplar a história da educação e a concretização desse estudo.

Nesse sentido, entendemos o tempo da história e seus movimentos construtores na educação superior conforme o capítulo IV em seu artigo 43, diz que: “A educação superior estimula a criação cultural, forma diplomados em diferentes áreas, promove conhecimentos culturais e extensão para participação popular em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica”.

Desse modo, o artigo 44, abrange cursos e programas na educação superior. No artigo 45, a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior pública ou privada. O artigo 46 autoriza o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior. A observação de alguns artigos aponta a trajetória que se encaminha a lei. O artigo 54 formulou um estatuto especial para o cumprimento de políticas que fomentem a estrutura, organização e financiamento das universidades é um marco de garantias adquiridas. Para isso, é necessário elaborar um plano anual e plurianual de ordenamento dos recursos necessário. A união é responsável por fomentar e assegurar os recursos necessários anualmente.

No artigo 56 temos a descrição da gestão democrática. Formada por grupos de colegiados que participam de representações da instituição, clarificando que os docentes representam setenta por cento dos representantes. Após os desmembramentos da LDB atualmente os conselhos são formados por diversos núcleos que abarcam Ensino, Extensão, Pesquisa, Administração, Curadoria e Centro dos cursos que compõem o colegiado.

Os debates após aprovação da LDB apontam para o efetivo cumprimento das normas estabelecidas ao invés de enfatizar a aprovação da lei o que revelaria um avanço legítimo da educação (SAVIANI, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho buscamos apresentar a história da educação superior, sobretudo com chegada de D. João VI no ano de 1808 até início das primeiras universidades implantadas e depois federalizadas em cada Estado no início do século XX. Em seguida, observamos cada Decreto implantado até o início da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no século XX.

No que concerne à trajetória os primeiros Decretos no período da República, e a fundação do Ministério da Educação e Saúde Pública do País, sob o governo provisório de Getúlio Vargas na década de 30, surgindo também às federalizações das Universidades Federais de modo geral em todas as capitais dos estados na década de 1960 a 1970.

Acrescentando toda essa discussão e fazendo relação da educação superior do início do século até a presente data da LDB/1996, a expansão histórica da educação superior percorreu por um longo caminho que não permitiu o acesso de forma contínua. Nesse sentido, é necessário construir políticas de Estado com foco no interesse público para que possa surgir políticas governamentais para toda sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. DOU. Ano CXXXIV, n 248, 23 de dez. 96, p. 27833-27841.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. **A universidade temporã**, 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

NERVIS, Edimara Láutia. A nova LDB e as mudanças na prática escolar. **Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria**, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional, EaD, RS, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A expansão do ensino superior no Brasil**: Mudanças e continuidades. *Póesis Pedagógica* – V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

TEIXEIRA, Anísio, (1900-1971). **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969/ Anísio Teixeira- Rio de Janeiro: Editora: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

RESUMOS EXPANDIDOS SIMPÓSIOS

PERCEÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO MEDIADA NA AVALIAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento – UFPI
marianoraneide@ufpi.edu.br

Norma Patrícia Lopes Soares – UFPI
nplsoares@ufpi.edu.br

RÉSUMÉ

Comment l'évaluation de l'apprentissage est-elle médiée par la théorie et la pratique du stage supervisé en formation initiale des enseignants? Cette question est à l'origine du problème de l'action-réflexion-action de la pratique d'évaluation du stage, dans le processus d'apprentissage de l'enseignement. Le mouvement, agrège les conceptions, constituées dans les expériences, les expériences et les connaissances académiques, interdisciplinaires dans le contexte historique, culturel, économique et politique, d'une société antagoniste d'intérêts prévisibles, qui peuvent affecter les dimensions de l'être humain. L'objectif de cette étude était d'étudier la théorie de l'articulation et la pratique du stage supervisé pour un apprentissage efficace dans le processus de formation initiale des enseignants. Les objectifs spécifiques visent à identifier la conception par les enseignants du stage supervisé dans la formation initiale des enseignants; ii) comprendre comment l'apprentissage se produit dans le stage supervisé articulé à la théorie et à la pratique dans la formation initiale des enseignants. Ces perspectives sont intégrées aux données empiriques recueillies dans deux recherches scientifiques avec les diplômés de l'ufpi et les professeurs du cours d'études supérieures de l'UFC (2017). Qui ont été étudiés à travers des questionnaires, des conceptions sur les baccalauréats et des stages supervisés. La théorie méthodologique de base est basée sur l'approche qualitative descriptive des théoriciens référencés dans l'étude. Les résultats montrent l'importance de la théorie et de la pratique de l'articulation dans les activités d'évaluation du stage supervisé, pour l'efficacité de l'apprentissage dans le processus de formation initiale des enseignants.

Mots-clés: Évaluation. Stage supervisé. Formation initiale.

INTRODUÇÃO

O estudo investigativo partiu da questão: Como se configura a avaliação da aprendizagem mediada pela teoria e prática do Estágio Supervisionado na formação inicial docente? Problemática reflexiva da ação-reflexão-ação da prática avaliativa do estágio ancorada no aprofundamento de questões que emergiram de discussões coletivas, interdisciplinar e multidisciplinar, inserido num contexto histórico, cultural,

econômico, social e político, advindos da uma sociedade antagônica, cujos interesses são heterogêneos e previsíveis, podendo afetar as dimensões do ser humano que vive num espaço local e social.

Nesse movimento, o homem está submetido aos impactos dos problemas, local, nacional, internacional, decorrente de um processo multiescalar e globalizado. Com essa realidade diversa, é possível constituir uma corrente de pensamentos e metodologias criativas com reflexão crítica das práticas de avaliação do estágio supervisionado do ensino e aprendizagem da formação inicial dos licenciandos com parceria firmada entre a escola e universidade, envolvendo a educação básica e o ensino superior.

Esse olhar sistêmico e avaliativo da aprendizagem no estágio supervisionado, é fundamental, pois, abrange um nível de complexidade, que tem reflexo na formação pessoal e profissional dos licenciandos, isso se constitui numa problemática que despertou um interesse crescente de alguns estudiosos e pesquisadores das mais variadas áreas de atividades das ciências humanas e sociais. Assim, o fenômeno da avaliação da unidade teoria-prática recorrente à formação inicial e continuada, se instalou em todos os domínios de conhecimentos.

OBJETIVOS

Para tanto, objetivou no geral, investigar a percepção docente e discente do estágio supervisionado para efetivação da aprendizagem no processo de formação inicial docente. Especificamente, foram delineados os objetivos: i) identificar a percepção dos professores e discentes sobre o estágio supervisionado na formação inicial docente; ii) compreender a prática de avaliação da aprendizagem articulada na teoria e prática do estágio supervisionado no processo de formação inicial docente.

METODOLOGIA

A metodologia basilar teve como fundamento teórico a abordagem qualitativa do tipo descritiva com estudo bibliográfico e análise de dados empíricos qualitativos e quantitativos recorrentes a duas investigações mediante a contribuição de estudos dos seguintes teóricos: Bardin (2011), Ghedin, (2015), Pimenta (2012), Perrenoud (2001), dentre outros. A primeira pesquisa científica envolveu o tema: quatro diferentes visões

sobre o estágio supervisionado (RODRIGUES, 2013). Tendo a participação de 72 (setenta e dois) estudantes das Licenciaturas da UFPI, distribuídos em 30 (trinta) de matemática; 42 (quarenta e dois) de Ciências biológicas, matriculados em módulos diferentes (3, 5, 7 e 8) dirigidos a disciplina de estágio supervisionado nos dois semestres de 2013, período de realização da referida pesquisa.

Os interlocutores da segunda pesquisa científica também inconclusa apresentam resultado de dados empíricos de um questionário aplicado com 08 (oito) acadêmicos da turma do segundo semestre, 2017, da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em doutorado na Educação Brasileira, linha de pesquisa em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará (UFC). O interesse de se fazer a triangulação de dados das pesquisas em questão é, ampliar o olhar investigativo sobre as concepções do estágio supervisionado e da sua importância e aprendizagem no processo de formação inicial dos futuros profissionais docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliação e percepção dos docentes e discentes sobre o estágio supervisionado

A metodologia basilar teve como fundamento teórico a abordagem qualitativa do tipo descritiva com estudo bibliográfico e análise de dados empíricos qualitativos e quantitativos recorrentes a duas investigações mediante a contribuição de estudos dos seguintes teóricos: Bardin (2011), Ghedin, (2015), Pimenta (2012), Perrenoud (2001), dentre outros. A primeira pesquisa científica envolveu o tema: quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado (RODRIGUES, 2013). Tendo a participação de 72 (setenta e dois) estudantes das Licenciaturas da UFPI, distribuídos em 30 (trinta) de matemática; 42 (quarenta e dois) de Ciências biológicas, matriculados em módulos diferentes (3, 5, 7 e 8) dirigidos a disciplina de estágio supervisionado nos dois semestres de 2013, período de realização da referida pesquisa.

Os interlocutores da segunda pesquisa científica também inconclusa apresentam resultado de dados empíricos de um questionário aplicado com 08 (oito) acadêmicos da turma do segundo semestre, 2017, da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em doutorado na Educação Brasileira, linha de pesquisa em Avaliação Educacional da Universidade Federal

do Ceará (UFC). O interesse de se fazer a triangulação de dados das pesquisas em questão é, sobretudo, ampliar o olhar investigativo sobre as concepções do estágio supervisionado e da sua importância e aprendizagem no processo de formação inicial dos futuros profissionais docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa impulsionou no estudo de doutoramento avançar na análise sobre a concepção de estágio supervisionado nas Licenciaturas, com um olhar avaliativo nas estratégias que viabilizem as ações veiculadas aos saberes e fazeres dos estagiários num processo dinâmico, interativo e integralizada às realidades vivenciadas pelos sujeitos no processo da docência no interior das instituições de ensino.

Sobretudo, requerendo uma postura de valoração do professor orientador de estágio, o sentido real da profissão, do respeito pelos alunos e pelo trabalho efetivado, que se traduz em planejamento, execução e avaliação articulado ao projeto de estágio do curso. Outrossim, que alunos e professores sejam sempre protagonistas na docência no processo de formação inicial, favorável à aprendizagem significativa mediada pela ação-reflexão-ação, autonomia, criatividade e conhecimentos de múltiplas habilidades e competências viabilizados pelo currículo inovador.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa - Portugal: Edições 70 LTD, 2011.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, Dario. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das Políticas Públicas no Brasil**. Bolema, Rio Claro: UNESP, ano 21, n.29, 2008, p. 43-70.

GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S & ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**; 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. In **Revista Brasileira de Educação**. V. 18, n. 55, out-dez, 2013.

SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S, G; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sara Costa Pereira – UESPI
sarapereira@aluno.uespi.br

Valdirene Gomes de Sousa – UESPI
val_sousa@cceca.uespi.br

RÉSUMÉ

La discussion sur les besoins de l'enseignement formatif des mathématiques pour les premières années a commencé pendant les diplômes et les discussions de la discipline : méthodologie de cours de discipline de la discipline : Full in Pedagogy, et plus tard étendue aux concepts TCC Course Completion Work, non dont le thème thématique a été abordée, sous le prisme du matérialisme historique dialectique et avec l'objectif de réfléchir sur les besoins formatifs d'appropriation des formes d'organisation de l'enseignement des mathématiques traditionnelles à partir de ce qu'il préconise comme propositions et développemental.

Mots-clés: L'enseignement formatif. Matérialisme Historique Dialectique. L'enseignement des Mathématiques.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo que necessita de organização e planejamento, de modo que seja suficiente para suprir as necessidades educacionais dos educandos, segundo BANDEIRA (2021), entende-se como necessidade a ausência ou deficiência de algo, cuja presença é benéfica. São diversos os fatores que influenciam o contexto do ensino, como as condições físicas estruturais e financeiras das escolas, o contexto social, econômico e cultural que os educando estão inseridos, a diversidade de práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula, o modo como a sociedade enxerga a escola, e o modelo de cidadão a ser formado para exercer um papel na sociedade, ou seja, uma profissão, conforme Morin (2012, p. 18): “[...] o conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, psicológico, cultural e social”. Refletir sobre esse assunto torna-se necessário à medida que as avaliações de aprendizagem dos alunos ao longo da educação básica e superior apontam índices negativos nas áreas de exatas,

principalmente na área de Matemática. A partir desses resultados, questionamentos são levantados: “Por que os alunos não aprendem matemática?” “Por que nos primeiros anos escolares é a disciplina preferida dos alunos, porém à medida que avançam, torna-se desinteressante?”. Diante dessa circunstância, o professor apresenta-se como o principal autor dessa situação, já que o ensino de matemática acontece na sala de aula, desta surgem novas perguntas: “O professor está preparado para ensinar matemática?” “A formação inicial foi suficiente para preparar esse profissional?”. Estas são algumas questões que influenciam essa pesquisa sobre as necessidades formativas de professores para o ensino de matemática.

A matemática como componente curricular ocupa um lugar de destaque nos documentos normativos que direcionam a educação nacional, a Base Nacional Comum Curricular destaca a matemática como disciplina escolar obrigatória e a segunda mais importante a ser desenvolvida pelos educando ao longo da educação básica, juntamente com a língua Portuguesa, são as disciplinas centrais dos planejamentos escolares e dos sistemas de avaliação de nível de escolarização dos estudantes. Deste modo a matemática se configura não apenas como necessidade escolar ou aprendizagens educacionais, mas também como parte da formação humana e cidadã, ou seja, faz parte da vida cotidiana, nas situações que serão exigidos conceitos básicos de matemática como contar, comparar quantidades, calcular valores entre outras grandezas, e com mudar a concepção dos alunos que a Matemática é uma disciplina difícil. (SOUZA, 2010, p.154). A escola como espaço de formação cidadã deve garantir) aos educandos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades necessárias para seu pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Entretanto, a realidade em que nos deparamos é divergente das necessidades escolares enfrentadas pelos sistemas de ensino, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental onde são apreendidos os conceitos básicos que serão a base para a aquisição de conhecimentos mais elevados. A Educação no Brasil é de responsabilidade das três esferas do governo: os municípios e estados dividem a responsabilidades com o ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais respectivamente, ensino médio responsabilidade dos estados e o ensino superior fica a cargo do governo federal, consoante à Proclamação da República que dividiu o Brasil em federações e a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 que orienta a educação nacional. No entanto, as discussões de LIA (2018) nota que as avaliações em provas nacionais, como a Prova Brasil, têm mostrado resultados insatisfatórios quanto ao letramento matemático, definido segundo o INEP, como a capacidade de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo moderno, de tal forma a fazer julgamentos bem embasados e a utilizá-la. Em 2007, apenas 22% dos estudantes alcançaram índices satisfatórios em conhecimentos matemáticos, em 2015 foram 39%, ou seja, um aumento de apenas 17% em 8 anos.

Diante deste fato, alguns questionamentos foram levantados acerca da problemática da organização do ensino de matemática: quais são os profissionais responsáveis pelo ensino de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Qual sua formação? Esses docentes são capazes de assumir e cumprir a responsabilidade de elevar o patamar do ensino de matemática de seus educandos? Na tentativa de esclarecer essas inquietações os estudos na disciplina de Matemática: conteúdos e metodologias contribuíram para a compreensão da realidade enfrentada pelos professores iniciantes em ensinar matemática. Em decorrência de precárias condições de ensino aprendizagem ao longo da educação básica, o professor leva seus conhecimentos, que são insuficientes, para sala de aula e transmite aos alunos e dessa forma se perpetua a precarização do ensino de matemática no ensino fundamental e posteriormente para os demais níveis da educação básica e superior. Em contraposta empirismo da escola tradicional, a proposta davydoviana³⁰ defende o desenvolvimento do pensamento teórico por meio da apropriação dos conceitos científicos. De acordo com Rosa (2012), para que isso aconteça é necessário que os professores dos anos iniciais dominem os conceitos científicos a serem ensinados, planejar e organizar sua prática pedagógica em torno das demandas de seus alunos e os conhecimentos que devem adquirir em cada ano escolar.

A mudança de pensamento não é um processo rápido, é lento e necessita de reflexão e conhecimentos científicos. A superação do tradicionalismo matemático em sala de aula é um grande desafio que os sistemas de ensino devem enfrentar, já que o

³⁰ Proposta de ensino que se fundamenta na Teoria do Ensino Desenvolvimental, criada pelo pesquisador russo Vasili Vasilevlich Davidov (1982, 1987, 1988) e desenvolvida por mais de 25 anos na Rússia.

professor sozinho será incapaz de proporcionar mudanças, se estas não forem estudadas em suas dimensões filosóficas, antropológicas, social, política, econômica e cultural, tal qual sugere a teoria desenvolvimental, com base no Materialismo Histórico Dialético, que determina a análise de um problema em sua totalidade, ou seja, identificar os sujeitos envolvidos nos processos educativos para análise das demandas desse grupo. A inquietação é a primeira etapa da mudança, quando as práticas pedagógicas não são suficientes para alcançar os objetivos de ensino é porque está na hora de mudar, “Mas que mudanças?” “Por onde começar?”. Esse é o objetivo dessa pesquisa apresentar quais são as necessidades formativas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental para a organização do ensino de matemática, de acordo com a teoria desenvolvimental a partir do materialismo histórico dialético, método de interpretação da realidade que analisa os fenômenos em sua totalidade ao invés de isolados de suas influências políticas, econômicas, culturais, históricas e sociais.

A partir desse problema essa pesquisa tem como objetivo refletir sobre as necessidades formativas de apropriação das formas de organização do ensino de matemática a partir do que preconiza as propostas tradicional e desenvolvimental para que atendam às possibilidades de organização e realização do ensino de matemática por meio da pesquisa bibliográfica.

OBJETIVO

Refletir sobre as necessidades formativas de apropriação das formas de organização do ensino de matemática a partir do que preconiza as propostas tradicional e desenvolvimental.

METODOLOGIA

O método que mais se adequou ao problema dessa pesquisa foi o materialismo dialético, segundo ENGELS (1974) pode ser entendido com um método de interpretação da realidade. A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade e estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se

naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos (GIL, 2008).

Conforme (SILVA, BANDEIRA, VIEIRA, 2019), a observação colaborativa como procedimento de pesquisa colaborativa, problematiza a unidade entre teoria e prática de ensinar, cuja proposta é refletir sobre a prática pedagógica utilizada pelo professor em sala de aula, em concordância com Jackson (1984), discutir sobre a rotina escolar é importante para troca de experiências e compartilhar suas dificuldades, a fim de possibilitar uma reflexão coletiva sobre a problemática discutida.

Diante dos diversos tipos de observação colaborativa, o que mais se adequou ao objetivos desta pesquisa foi a observação descritiva, nas palavras das autoras (SILVA, BANDEIRA, VIEIRA, 2019).

O observador insere-se no campo de estudo e faz descrições que se destinam a oferecer uma ideia geral da complexidade do objeto observado, as inter-relações mantidas pelo observado e pelo observador são racionais e distanciadas e se limitam ao espaço imediato da observação. A análise dos dados observados é feita de forma avaliativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da pesquisa, objetiva-se identificar o perfil dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletir sobre a unidade de sua teoria e prática, a fim de justificar suas necessidades formativas de acordo com a proposta pedagógica utilizada, seja ela, o empirismo da escola tradicional ou a proposta desenvolvimental que valoriza o pensamento teórico do estudante. Como também entender quais são suas dificuldades em planejar e executar as tarefas de modo que seus alunos compreendam os conceitos matemáticos e científicos básicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, a pesquisa em andamento problematiza a organização do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com a formação de

professores iniciantes. Compreender o contexto de formação de professores é essencial na compreensão do modo como é organizado o currículo da formação de professores para os anos iniciais.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades de quê?** Desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes. Curitiba: CRV, 2021.

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

SILVA, E. N. BANDEIRA, H. M. M. VIEIRA H. M. **Pesquisa e formação docente:** as lentes da observação colaborativa. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. UFPI: 2019.

SANTOS, L. R. A. S. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia da UESPI:** análise de estudantes sobre a organização de ensino de matemática a partir dos princípios didáticos davydovianos. UESPI: Teresina, 2018.

A ESCOLA COMO AGENTE MOTIVADOR DA PERMANÊNCIA DE EDUCANDOS/AS NA EJA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Deyvis dos Santos Costa de Castro – UFPI
deyvis141@gmail.com

RÉSUMÉ

L'éducation des jeunes et des adultes -EJA en tant que modalité d'enseignement comprend un ensemble d'actions planifiées et dirigées vers un public qui apporte dans ses expériences différentes possibilités d'apprentissage. L'école, avec ses agents, doit agir pour permettre la permanence et la réussite de ses publics dans les activités scolaires, compte tenu de leurs spécificités. Ainsi, l'efficacité méthodologique de l'enseignement dans l'EJA dépend de l'engagement, de la concentration et de la didactique employées par les enseignants, qui, en accord avec les étudiants, construisent des connaissances basées sur la perspective de ceux qui apprennent, liées à des connaissances diverses et qui contribuent efficacement à la vie des étudiants. La question centrale de cette étude est : Comment l'école peut agir comme agent de motivation pour la permanence des élèves en EJA? L'objectif général de cette étude est d'examiner comment l'école peut agir comme agent de motivation pour la permanence des élèves dans l'EJA. EJA et spécifiques : identifier les stratégies que les enseignants utilisent pour favoriser la permanence des élèves EJA ; Identifier des actions motivantes pour la permanence des élèves à l'EJA et réfléchir sur l'importance de l'école comme agent motivant pour la permanence des publics et, à l'avenir, pour réussir leurs études. La méthodologie de cette étude a été réalisée à travers une recherche qualitative, dans laquelle une étude de cas a été réalisée dans une école EJA de la ville de Teresina-PI. Pour la collecte des données, un questionnaire a été appliqué au personnel de l'école et à certains élèves. Les premiers résultats indiquent que l'école est d'une importance fondamentale pour motiver la permanence de son public, lutter contre le décrochage et réussir ses études futures.

Mots-clés : EJA, estime de soi, permanence, motivation

INTRODUÇÃO

A educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza como modalidade de ensino para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de conclusão dos estudos na idade dita apropriada. Seu público advém de camadas sociais diversas, geralmente trabalham e possuem necessidades escolares específicas. A escola se apresenta para este público como as possibilidades de aprendizagem, além de se constituir como um espaço de sociabilidade, construção do conhecimento, protagonismo, Transformação social e Divulgação da cultura.

Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são esses alunos querem se sentirem sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente.

Historicamente, segundo Silva (2011), a didática para a Educação de Jovens e adultos não era estruturada para atender às reais necessidades deste público: baseava-se em um ensino no qual utilizavam-se as metodologias de ensino e as atividades voltadas para o público infantil. O público dessa modalidade, por já possuir vivência e visão de mundo distintas das crianças, necessitam de uma Didática que considere seus saberes, ideias, posicionamentos, de modo a potencializar seu conhecimento como um todo.

Outro ponto importante sobre esse aspecto, Neres (et al, 2020, p. 01), A EJA assumiu no quadro das políticas públicas para a educação uma posição secundária por ser percebida em suas origens como uma política compensatória, destinada a oferecer uma segunda oportunidade de escolarização àquelas pessoas que não puderam frequentar a escola na idade “apropriada”. Isso posto, é possível evidenciar que a educação não é prioridade pelo Estado. Um exemplo disso é a exclusão social e desigualdade que repercute na baixa auto-estima de muitos (as) educandos (as) por suas angústias pessoais e dificuldades socioeconômicas somadas a um ambiente escolar desmotivador e distante das suas reais expectativas de aprendizagem.

Por outro lado, há escolas que desempenham um trabalho de qualidade com jovens e adultos, apesar das dificuldades acima mencionadas e que despertam o interesse por pesquisas científicas e possibilitar a reflexão e a expansão dessas práticas em outras escolas de EJA.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é investigar como a escola pode atuar como agente motivador da permanência de educandos/ as na EJA e específicos: identificar as estratégias que os professores se utilizam para favorecer a permanência dos educandos da EJA; Identificar ações motivadoras para permanência dos educandos na EJA e refletir sobre a importância da escola como agente motivador da permanência do público e, futuramente, obter sucesso em seus estudos.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como sendo um Estudo de Caso, de caráter qualitativa, bibliográfica, a partir do objeto de estudo a escola como agente motivador da permanência de educandos/ as na EJA: relatos de experiências em que se busca compreender o objeto de estudo em seu contexto. Para a realização desta pesquisa, foi feito um estudo de caso em uma escola da rede estatual de Teresina- PI que atua com educandos jovens e adultos.

A opção por esta escola se deu pela notoriedade e reconhecimento social acerca das práticas educativas bem-sucedidas com este público, que instigou o desenvolvimento deste trabalho e o desejo pelo aprofundamento em outros estudos.

Para Fonseca (2002), um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer um determinado evento em profundidade, percebendo suas características, no contexto em que este evento ocorre e as variáveis que o influenciam.

A pesquisa qualitativa é conceituada por Triviños (2008) como um processo de reflexão e análise da realidade, tendo a pesquisa qualitativa o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Para o autor, o pesquisador deve se preocupar com o processo, e não com o produto. Assim, a metodologia deste estudo se deu por meio de pesquisa qualitativa, em que foi feito um estudo de caso em uma escola de EJA no município de Teresina- PI.

A opção por este percurso metodológico na referida instituição se deu por ser uma escola reconhecida na comunidade em que está inserida por desempenhar uma pratica educativa motivadora. Alguns relatos anteriores de alunos egressos e ex-funcionários também apontam para essa especificidade com seu público- atendimento de qualidade, professores capacitados, lanche saboroso, conservação do prédio e dos recursos didáticos, além, de, muitas vezes, a coordenadora desenvolver um diálogo com alunos com dificuldades de aprendizagem u alguma outra que dificulte a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Para coleta de dados, foi aplicado um questionário a equipe escolar e a alguns alunos. A pesquisa, ainda em fase conclusão de análise dos dados aponta que a escola

possui importância fundamental para motivar a permanência do seu público, combater a evasão e obter sucesso em estudos futuros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho encontra-se em vias de desenvolvimento, mas as primeiras impressões sobre a importância da escola como agente motivacional obtidas por meio da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, a saber questionário aplicado a equipe gestora e entrevista com dois estudantes da modalidade EJA.

Conforme a pergunta central e os objetivos propostos para esta pesquisa são analisadas as contribuições de uma professora, que relatou algumas de suas experiências e de outros colegas e que configuram a escola como agente motivador da permanência de educandos/ as na EJA. As contribuições foram as seguintes:

Nossa escola atua como agente motivador da permanência de educandos/ as na EJA possibilitando uma aprendizagem que considere seus saberes e vivências. Além disso, sempre realizamos rodas de conversa e atendimento individual com alunos com dificuldades com horário, transporte e outras questões. Também dialogamos sobre questões sociais e políticas com o intuito de ampliar a compreensão da realidade e da valorização dos estudos no processo de mudança da realidade.

Sobre este aspecto, Miguel Arroyo (2017) discute sobre a importância dos (as) educadores(as) compreenderem que esta metodologia contribui no processo de humanização dos sujeitos, compreendendo suas realidades, seus processos de aprendizagem, suas lutas diárias por seus direitos e exercício da cidadania.

Em relação às estratégias que os professores se utilizam: cada professor busca estratégias didáticas de acordo com as necessidades /dificuldades dos (as) educandos (as), além de manter o diálogo com todos e buscar uma didática que seja acessível à compreensão coletiva, (onde todos (as) participam de forma dialógica).

Arroyo (2017) aponta, nesse quesito, para o direito ao conhecimento, à memória, às humanas memórias, ou seja, uma educação que vá além de um ensino moralizante, mas que contribua para a inclusão, acesso e motivação dos educandos.

Diante da análise dos dados e das reflexões de Arroyo, que a EJA é um espaço de superação, como de reconhecimento de si como sujeito político e que a escola tem papel fundamental para a realização dessas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho investigou-se sobre a a escola como agente motivador da permanência de educandos/ as na EJA a partir dos relatos de experiências dos sujeitos que a compõem. Percebeu-se, mediante o movimento da coleta de dados e posterior análise que a escola atua de modo a favorecer a motivação de seu público nas práticas escolares, como também contribui em promover uma educação política que possibilite uma reflexão sobre a sociedade e as relações de poder que a compõem.

É importante mencionar que este estudo ainda está em fase de execução, e que novos relatos de experiências serão coletados de modo a ampliar a compreensão acerca da escola como agente motivador da permanência de educandos/as na EJA.

Além disso, é preciso pensar nas contradições entre as políticas públicas e a qualidade da educação no Brasil, de modo a desenvolver ações pedagógicas que considerem as peculiaridades dos sujeitos, sua cultura e as lutas que enfrentam em seu cotidiano. Assim, a instituição de ensino favorecerá a permanência desses sujeitos e a motivação na continuidade de seus estudos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros na Noite**- do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

NERES, e.a; GONÇALVES, M. C. ARAUJ, N. A. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional**. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14163>

SILVA, A. C. M. Políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: marcos legais e solicitações da realidade. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 34-39, maio/ago. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

EPISTEME E MÉTODO: UM OLHAR SOBRE O ATO DE CONHECER

Lúcia de Fátima da Cunha – UNIFACEX

lucia-cunha@hotmail.com

Maria Salonilde Ferreira - AFIRSE Seção Brasileira

olaspraia2@gmail.com

RÉSUMÉ

ÉPISTÉMÈ ET MÉTHODE : UN RÉGARD SUR L'ACTE DE SAVOIR - La connaissance scientifique a se produit historiquement, par le paradigme canonique de scientificité associé à sciences physiques et biologiques, tantôt dans leurs visée épistémologique, tantôt dans leur méthode et leurs méthodologies, jusqu'au moment où il était mis en preuve les limites et le caractère relatif de ce modèle. Pour cela, d'autres narratives, par rapport la connaissance sur univers et sur nous meme, a vue le jour, une fois que pour fait marcher la pensée il faut un soutien logique. Ainsi, notre objectif est réfléchir sur les possibilités de la méthode matérialiste historique et dialectique d'élargir notre compréhension concernant la formulation des problématiques, des démarches méthodologique de recherche, des critères de validation et de crédibilité de la production du savoir et du savoir-faire dans le domaine de l'éducation dans une quête permanente de trouver des résultats effectifs.

Mots-clés: Processus Scientifique. Connaissance. Méthode.

O que é que o processo científico traz: capacidade infinita do homem para dominar as leis da natureza e do ser social, o aumento das suas possibilidades ou, quem sabe, uma ameaça real a existência do homem na terra? Kopnin, 1978.

O questionamento posto por Kopnin nos conduziu a propor, no contexto do evento promovido pela Seção Brasileira da AFIRSE, um Simpósio onde fosse possível refletir sobre a problemática que envolve a produção do conhecimento, em particular, no campo da educação.

Como afirma (GLEISER, 2015, p. 13), “Às vezes, para enxergarmos mais longe, temos que olhar por cima dos muros que nos cercam”. Em se tratando de conhecimento, particularmente de conhecimento científico, consideramos pertinente a análise dos “muros” que nos rodeiam e das “lentes” que aumentariam a amplitude do nosso olhar. Historicamente, a produção do conhecimento se pautou pelo paradigma canônico de

cientificidade associado às ciências físicas, exatas e biológicas, incluindo sua epistemologia, método e metodologias, até que fosse constatado os limites e o caráter relativo de tais modelos. Assim, outras narrativas acerca do conhecimento do universo e de nós mesmo estão sendo criadas.

Para isso, outros paradigmas estão postos, uma vez que para se movimentar na direção do conhecer, o pensamento necessita de apoio para o seu movimento.

O propósito é refletir, enquanto pesquisadores na área da educação, sobre as possibilidades do método materialista, histórico dialético ampliar nossa compreensão no que se refere à formulação de problemáticas, metodologias de pesquisa, critérios de validação e de credibilidade da produção de saberes e práticas que envolve essa área da atividade humana, na busca de encontrar soluções criativas e inovadoras, efetivas e eficazes para os problemas que nela emergem.

VER O OCEANO NUMA GOTA D'ÁGUA

O desafio de aprofundar a análise dos elementos que poderão ampliar nossa visão e dos fatores que poderiam dar sustentação ao movimento do pensamento na produção do conhecimento, nos deparamos com os dois arcabouços lógicos que até então têm orientado o pensamento nessa busca – a lógica formal e a lógica dialética.

Para Kopnin (1978) essas duas lógicas mantêm relações de intercomplementaridade. Ambas tratam da produção do conhecimento pela via do pensamento, porém sob ângulos distintos, constituindo-se os dois métodos básicos que orientam o pensamento no processo de conhecer. Como afirma esse autor, a ciência precisa, ao mesmo tempo, de regras rigorosas de dedução e de sistema de categorias que sirvam de alicerce à imaginação produtiva, à atividade criadora do pensamento no domínio de novos objetos da realidade.

Nessa direção, é que autores como Morin(1996), Burlatski(1987), Kaplan(1975), Pavlov(1948), entre outros, fazem a distinção entre método e metodologias, destacado que o método enquanto lógica do movimento do pensamento abrange princípios, leis e categorias “[...] formas de apreensão da realidade objetiva para a produção do conhecimento e efetivação da atividade praticado ser humano”. (FERREIRA, 2017, p. 59).

Portanto, estudos e pesquisas realizadas por grupos como FORMAR do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, DOAPRE integrante da Seção Brasileira da AFIRSE, entre outros, vêm constatando que análises ancoradas nos princípios, leis e categorias e desse método, associado a procedimentos metodológicos a ele conectados, têm propiciado a compreensão das múltiplas relações e determinações implicadas na prática de pesquisa e produção de conhecimentos. A abordagem metodológica adotada requer que experiências e vivências se instaurem mediadas por momentos de colaboração e reflexão crítica. Desse modo, alguns extratos elucidam o enunciado anteriormente. Silva (2017, p. 209), referindo-se ao método diz: “[...] nos possibilitou investigar e compreender as práticas educativas do professor de matemática a partir do contexto sócio histórico em que elas se configuram”.

Bandeira (2017, P.23) reportando-se ao fato de ter, durante a elaboração da tese de doutoramento, que mudar de paradigma, afirma:

Quando informada sobre a mudança de orientação, o sentimento foi de espanto e a sensação de estar em um “beco sem saída”, e o fato de ter escolhido sair desse beco pelo caminho desconhecido do Materialismo Histórico Dialético foi uma opção arriscada [...]. Em face do distanciamento dos fatos, analisamos, que a escolha, naquela ocasião, deu-se por uma casualidade que, particularmente, desenvolveu-se como movimento necessário e fundamental para o nosso desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Ferreira (2011, p.55) analisando o processo de construção das identidades esclarece:

Desse modo seja qual for a identidade considerada, essa se encontra permeada pela contradição dialética semelhança/diferença. Contradição marcada pelos opostos – eu/outro/nós/eles – modo de expressar a diferença/semelhança não pelas oposições excludentes, fragmentárias, marginalizantes e preconceituosas em que o denominado como “o outro” é colocado numa relação valorativa [...]. (Grifo da autora)

Como podemos observar, as análises alicerçadas na tríade necessidade, realidade e possibilidade, concretizada na apreensão das condições sociais e históricas vivenciadas pelos integrantes das pesquisas permitem compreender quais as possibilidades de mudanças e transformações, sejam elas quantitativas ou qualitativas e vice-versa, nos modos de pensar e agir dos agentes educadores, mediados por processos crítico

reflexivos. Isso não ocorre sem conflito, fator evidente das contradições presentes nas relações que se instauram, sendo a fonte de desenvolvimento da realidade individual e social. Nesse sentido, é fundamental entender a unidade e o movimento que as engendra, as opõe e as supera pela negação do processo antigo e instauração do novo.

Um aspecto relacional que jamais poderá ser esquecido, na análise das realidades estudadas, é a unidade geral, particular e singular. Entender que nas singularidades estão contidos, em grau maior ou menor de extensão, os componentes presentes nas particularidades e generalidades, é de suma pertinência, uma vez que a totalidade não se constitui a soma das partes, e sim, as suas múltiplas relações. É a unidade sem a perda da identidade. Daí a validade de se afirmar que as singularidades contêm as propriedades essenciais da totalidade.

Em síntese, o entendimento do conhecimento em processo constante de renovação, a intercomplementaridade de suas diversas modalidades, o caráter atuante e o papel do ser humano que o produz e o aplica fazem do materialismo histórico dialético um eficiente método de elucidação das íntimas relações entre a teoria e a prática, o objetivo e o subjetivo sempre presente no processo de conhecer pela via do pensamento.

OLHAR PARA O QUE TEMOS

O conhecimento é fruto da atividade humana e como seu produtor é marcado pela incompletude. Pela via dialética se desenvolve num processo de ruptura e continuidade sendo ao mesmo tempo limitado e ilimitado. Limitado por que é produto do pensamento humano e ilimitado porque evolui, é histórico e socialmente produzido. É um ato de criação constante, sem superar suas contradições. Se por um lado, oferece ao ser humano a possibilidade de desvendar os segredos do universo e da vida pelas descobertas das leis que regem seu movimento evolutivo e a estrutura de suas transformações. Por outro lado, os avanços alcançados pelas ciências e sua aplicabilidade na produção de novas tecnologias não vem propiciando mudanças significativas no processo humanitário.

Na verdade, o “progresso” alcançado até então, não tem permitido evitar a devastação que vem ocorrendo em termos planetários. Poluição do ar, das águas, destruição de habitats, de florestas, alterações climáticas, entre outros fatores. 30 mil

espécies de vida desaparecem da face da terra por ano. Uma extinção em massa sem precedentes, maior do que a dos dinossauros a 65 milhões de anos. É a primeira vez na história que a causa não é natural, e, sim, provocada pelos seres humanos impunemente.

Nesse sentido, a questão enunciada por Kopnin (1978), a quase meio século e que usamos como epígrafe, procede. Gleiser (2015, op. cit. p.338) alerta:

Milhares de cientistas vêm insistindo diariamente que a situação é muito grave, que se não agirmos rapidamente as consequências serão muito piores do que imaginamos. Quanto tempo iremos esperar? Do que precisamos para sair dessa inércia?

As condições estão postas, tanto em termos de necessidade quanto de realidade e possibilidade, assim como, de contradições e dificuldades que é necessário superar. O método materialista histórico dialético permite a construção de uma cosmovisão científica por conter inesgotáveis potenciais heurísticos e metodológicos que conduzem a mudanças e transformações objetivas e subjetivas. Nesse contexto, a educação desempenha um papel singular. É a atividade social responsável pelo tipo de ser humano que se quer formar, ou seja, um ser verdadeiramente humano. Isso implica, também, mudanças e transformações da essência e dos fins da sociedade, como também, da estrutura da produção material e das relações sociais vigentes.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Caio o Pano, Vem o Formar: necessidades e vivências. In: IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. e BANDEIRA, Hilda Maria M. Org. **Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural: vivências do formar.** – Teresina, 2017, p. 21 – 33.

BURLATSKI, Fédor. **Fundamentos da Filosofia Marxista – Leninista.** Trad. de K. Asryants. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

FERREIRA, Maria Salonilde. Para não dizer que não falei de método. In IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. e BANDEIRA, Hilda Maria M. Org. **Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural: vivências do formar.** – Teresina, 2017, p. 57 -78.

FERREIRA, Maria Salonilde. Identidade: um enigma indecifrável? In: Maria Vilani Cosme de Carvalho. (Org.) **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: 2011, p. 47 – 58.

GLEISER, Marcelo. **Criação Imperfeita**. Cosmo, Vida e o Código Oculto da Natureza. Rio de Janeiro: Record, 2015.

KAPLAN, Abraham. **A Conduta na Pesquisa**: metodologia para as ciências do comportamento. Trad. Leônidas Hegenberg e Octanny S. da Mota. São Paulo: E. P. U., Ed. da USP, 1975.

KOPNIN, Pável Vassilievitch. **A Dialética como Lógica e teoria do Conhecimento**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MORIN, Edgar. **O Método**: o conhecimento do conhecimento. Trad. Maria Gabriela de Bragança Mira Sintra – Men Martins /PT: Publicações Europa – América, 1996.

PAVLOV, Ivan Petrovich. **Teoria do Reflexo**. Moscou: Edições Progresso, 1948.

SILVA, Elieide do Nascimento. Movimento de Caracterização das Interações Discursivas nas Práticas de Resolução de Problemas no Ensino Fundamental. In IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. e BANDEIRA, Hilda Maria M. Org. **Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural: vivências do formar**. – Teresina, 2017, p. 207 – 225.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Teresa Silva Sousa – UFPI

anatecass@yahoo.com.br

RESUMÉ

Dans ce texte nous rémarquons d'abord les réflexions relatives au processus de la formation et développement des concepts. Il s'agit de mettre en évidence les rapports entre les niveaux de développement des concepts, en considérant les apports théorique de la formation et développement des concepts (VIGOTSKY, 2009; GUETMANOVA, 1989; KOPNIN, 1978, entre autres), les lois et catégories de la méthode du materialisme historique dialectique (BURLATSKI, 1987 ; KOPNIN, 1978 ; CHEPTULIN, 2004, entre autres) et la méthodologie de l'élaboration conceptuelle (FERREIRA, 2009). Ensuite, nous cherchons des éléments empiriques qui puissent soutenir les analyses dans un contexte où la recherche soit l'axe central de la formation des enseignants. Enfin, il faut considérer la complexité de ce processus et le besoin de mettre en jour une démarche pédagogique, à l'intérieur de l'école, de façon consciente et volitive.

Mots-clés: Elaboration Conceptuelle. Etudes Réflexives. Concepts.

INTRODUÇÃO

A formação e desenvolvimento de conceitos é uma área do conhecimento que tem avançado consideravelmente, desde as abordagens filosóficas até as psicológicas e as neurológicas. Por sua natureza, os conceitos espontâneos e os científicos realizam-se sob diferentes condições internas e externas, “não se constitui de luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem”. (VIGOTSKY, 2009, p.261). Nessa análise de um processo singular, enfocaremos as relações que nele se efetivaram.

O significado de docência, como o de qualquer outro termo, tem sofrido modificações ao longo da sua história. Se buscarmos a origem, etimologicamente advém do latim *docere*, podendo significar, entre outras coisas, ensinar, instruir.

A docência começa a ser significada a partir do momento em que a divisão do trabalho deixa de ter como parâmetros o sexo e a idade e que os meios de produção vão

se tornando complexos. Ponce (1981, p. 25) nos esclarece: “[...] na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva, que começou a se dividir em classes [...], os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade”.

No contexto dessas transformações que implicaram relações de exploração e dominação, à docência é concebida unicamente como arte de transmitir aos indivíduos os costumes e valores de sua classe social. Já na organização medieval, não se observa mudanças no significado atribuído à docência como ação transmissora de conhecimentos. No entanto, apresenta consideráveis transformações no conteúdo a ser transmitido. Com a derrocada da estrutura medieval, bem como o surgimento de uma nova classe hegemônica – a burguesia – produziu-se mudanças significativas no sentido e significado atribuídos à docência.

Destarte não basta ter um bom conhecimento sobre as disciplinas e saber explicá-las como se entendia tradicionalmente. Na complexidade da realidade atual, à docência é o trabalho dos professores, atividade que ultrapassa a tarefa de ministrar aulas, apresentando suas singularidades. Porém, as significações atribuídas à docência são multifacetadas, considerando que o professor interage com seres humanos, o que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos e suas diferenças.

Mais especificamente, à docência significa trabalho humano especializado que não é partilhado por todos, apenas pelo grupo de professores, porque requer saberes específicos, imersos na base da atividade pedagógica de quem ensina. Para Ibiapina (2007a, p. 40) significa:

[...] atividade de ensino e pesquisa que necessita de conhecimentos especializados, saberes e competências específicas adquiridos tanto por meio de processo de formação acadêmica contínua e permanente, quanto da prática. Essa atividade exige reflexão crítica e tem a finalidade de mediar aprendizagens e garantir a educação escolar dos estudantes.

Diante das várias significações atribuídas à docência, o conceito por nós elaborado é o de que a docência é uma atividade especializada exercida pelo professor

resultante de planejamento, pesquisa e reflexão crítica, com o objetivo de mediar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar.

Para evidenciar o exposto, passaremos a analisar as relações implicadas no processo de elaboração conceitual de uma professora do ensino fundamental. Desse modo, o texto está organizado contemplando as seguintes discussões: a teoria da formação de conceitos e o significado de docência, os procedimentos metodológicos, bem como a análise da elaboração e reelaboração, por uma das professoras, do conceito de docência.

OBJETIVOS

Analisar as relações implicadas no processo de elaboração conceitual de uma professora do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Efetivar o que nos propomos, exigiu buscar elementos numa abordagem investigativa que privilegiasse a pesquisa como eixo central da formação profissional do professor. Dentre as diversas possibilidades, recolhemos elementos empíricos que sustentassem às nossas análises nos dados resultantes da pesquisa intitulada “A DÍADE SABERES E PRÁTICAS: inter-relações com a docência”. Tendo como referência a abordagem colaborativa crítico-reflexiva proposta por Ferreira (2012) e por Ibiapina (2008) e universo empírico três (03) professoras de escolas públicas da rede municipal da cidade do Natal/RN, indenticadas pelos nomes de seres marinhos. A análise e interpretação se deu a partir do processo vivido pela partícipe Água Viva.

Dos procedimentos adotados, escolhemos a Metodologia da Elaboração Conceitual (FERREIRA, 2009) e o Ciclo de Estudos Reflexivos pela coerência entre eles. A elaboração conceitual é atividade mental complexa que envolve as dimensões histórica, lógica e psicológica. A compreensão dessas dimensões e das correlações entre elas conduziu a proposição da metodologia, abrange, por um lado, o estudo arqueológico do conceito e, por outro, a construção das redes dos significados conceituais e sua representação gráfica, assim como, sondagem dos conhecimentos prévios, sistematização dos conceitos e sua reelaboração.

O uso de ciclo de estudos reflexivos como procedimento de pesquisa e da formação do professor, “[...] desencadeiam processos formativos que servem de referencial para o aprendizado profissional e o desenvolvimento do conhecimento científico”. (IBIAPINA, 2008, p. 72). E, naquele estudo, objetivaram sistematizar o conceito internalizado acerca de docência num movimento ascendente/descendente no processo de desenvolvimento dos conceitos.

Para isso, as condições materiais criadas abrangeram a seleção de textos que propiciassem o acesso aos conhecimentos produzidos da docência para a realização das discussões. Foi realizado um Ciclo de Estudos Reflexivos. A análise teve como base os aportes da abordagem sócio-histórica referente à elaboração conceitual (VIGOTSKY, 2009; GUETMANOVA, 1989; KOPNIN, 1978; FERREIRA, 2007, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conceitos prévios representam ponto de partida na formação e desenvolvimento dos conceitos, pois é no mundo objetivo, material, mediado pela prática histórico-social dos homens, que todos os conceitos extraem seu conteúdo. No entanto, encontramos em Vigotsky (2009) a denominação de conceitos espontâneos, o qual utilizamos, para compreender a sua função no processo de elaboração conceitual. Considerando o caráter histórico da produção do conhecimento e, de como esse se processa das singularidades, iniciamos com o conceito prévio de docência da partícipe internalizado ao longo de suas vivências e experiências.

A partícipe Água Viva elaborou seu conceito de docência da seguinte forma: “Ato de ensinar. Buscar através de estudos e da pesquisa novos conhecimentos e conceitos e aplicá-los”. (Água Viva, Ciclo de Estudos Reflexivos, Natal, 2009). Fica evidente que a partícipe faz uma caracterização a partir da enumeração/abstração dos atributos “estudos, conhecimentos, pesquisa”, que são essenciais para distinguir o conceito de docência de outros conceitos. Isso revela, em parte, que seu entendimento de docência tem como base as discussões mais recentes que exigem do professor conhecimentos e pesquisa. Porém, em sua elaboração, o volume do conceito mostra um grau de generalidade restrito às singularidades, pois não apresenta atributos que expressem as

relações dialéticas entre o geral, o particular e o singular, fundamentais para a elaboração da significação de um conceito em termos científicos.

Compreendendo a importância desse processo, iniciamos a etapa de reelaboração do conceito, respaldados no estudo de Azzi (2005), Veiga (2006) e Ibiapina (2007). Seguindo a etapa da sistematização, a partir das leituras e discussões, foram elencados os atributos essenciais e distintivos para significar o conceito, conforme o entendimento pessoal da partícipe a sua ressignificação de docência: “Docência é uma atividade especializada, vivenciada no contexto escolar mediando o processo ensino-aprendizagem por meio da pesquisa e da reflexão crítica dos conteúdos nas suas diversas esferas, que utiliza o planejamento e o conhecimento científico como ferramenta”. (ÁGUA VIVA, Ciclo de Estudos Reflexivos, Natal, 2009).

Esse segundo enunciado do conceito de docência demonstra que Água Viva, na evolução do seu pensamento no sentido de conceituar, elaborou significação para docência em termos de conhecimento científico. Por um lado, o enunciado exprime a unidade dialética entre o geral, o particular e o singular uma vez que considera a docência como atividade, atributo conceitual com grau de generalidade que abrange as atividades do ser humano. Em seguida, elenca atributos particulares dessa atividade, comuns a outras atividades, como planejamento, conhecimentos científicos, pesquisa, reflexão crítica, ensino e aprendizagem que expressam grau de generalidade menos abrangente e, por fim, a singulariza ao especificar que a docência ocorre na esfera escolar. Por outro lado, evidencia, tanto caráter lógico quanto o histórico social à medida que as significações conceituais surgem, se desenvolvem e se transformam tanto no plano da produção do conhecimento em geral como na singularidade dos sujeitos individuais.

Não podemos esquecer que Água Viva reelaborou seu conceito de docência partindo da apropriação do conhecimento produzido por outros autores, situando seu significado no patamar de um conceito cujo enunciado abrange os atributos essenciais e necessários e distintivos da docência. A análise desse caso específico demonstra também, o caráter progressivo, crítico e ascendente do desenvolvimento do processo de elaboração conceitual. Ao comparar os dois enunciados, o primeiro foi negado por não se tratar de um conceito científico, no entanto, essa negação não é absoluta, atributos que são próprios do conceito permanecem.

Essa é uma propriedade inerente a negação dialética cuja complexidade implica outras leis. Temos assim, expresso a relação quantidade-qualidade, pois o conteúdo qualitativo do negado permanece e a ampliação dos conhecimentos, via estudo dos textos, exprime o limite do primeiro enunciado, pelo aumento da possibilidade da inclusão de novos atributos, estabelecendo uma contradição pela ação transformadora, expressa no segundo enunciado que contém, ao mesmo tempo, a negação da forma obsoleta (caracterização) e a preservação do conteúdo qualitativo (ensino, conhecimento, pesquisa), efetivando-se, desse modo, possibilidade em realidade pela junção das condições e causas para que isso ocorresse.

É importante considerar que na perspectiva dialética, o processo de formação de conceitos não pode ser dissociado da prática reflexiva, desenvolvida em contextos produzidos para esse fim. Neste estudo, o diálogo com os autores e o conhecimento obtido e sintetizado, ocorreram em virtude da abordagem colaborativa reflexiva e crítica que mediou todo processo investigativo, associada a metodologia da elaboração conceitual, numa prática social e educativa que faz a diferença no desenvolvimento pessoal e profissional de quem participa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou a natureza processual do ato de conceituar, apreendeu os princípios e as leis que explicam os fenômenos da constituição do universo e avançou no entendimento e atuação para modificá-los e transformá-los.

Neste estudo, a formação vivenciada inicialmente pela partícipe, não propiciou conhecimentos suficientes para que elaborasse o conceito de docência em conformidade com as estruturas e propriedades dos conceitos científicos. Isso significou que, para avançar nesse processo, precisou entender que os conceitos surgem da atividade prática e histórico-social, cujo processo de aprendizado deve ser um trabalho organizado, realizado consciente e volitivamente. Como fica evidente na análise, a mudança qualitativa de um estágio para outro mais avançado não ocorre espontaneamente. Exige que se crie condições necessárias e favoráveis para as possibilidades se concretizarem, uma vez que o processo é complexo pela sua própria natureza. Isso fica explícito, à medida que o método que orienta o movimento do pensamento na análise e

interpretação da empiria, assegura a apreensão da relação dialética entre as suas leis e categorias mantendo-se a coerência entre método e metodologia.

REFERÊNCIAS

- ÁGUA VIVA. In: SOUSA, A. T. S. **A díade saberes e práticas: inter-relações com a docência**. Teresina: EDUFPI, 2019, p. 144 -169.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-ômega, 2004.
- FERREIRA, M. S. **Conectar pesquisa e formação: ilusão de visionários?** In: IBIAPINA, I. M. L. de M. *et al.* (Orgs). **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.
- FERREIRA, M. S. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Líber Livro, 2009.
- GUETMANOVA, A. **Lógica**. Moscou: Progresso, 1989.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1978.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.
- SOUSA, A. T. S. **A díade saberes e práticas: inter-relações com a docência**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- VEIGA, I. P.A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, A. M. M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.

VEIGA, I. P.A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 13-21.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PESQUISA E FORMAÇÃO: HÁ UM CAMINHO POSSÍVEL?

Maria da Paz Siqueira de Oliveira – AFIRSE/DOAPRE
dpaz28@hotmail.com

Lúcia de Fátima da Cunha - AFIRSE/DOAPRE/UNIFACEX
lucia-cunha@hotmail.com

RESUME

Recherche et formation: y a t'il un chemin possible ? D'une façon generale, la recherche par les caractéristiques que lui son peculières, se constutue une activité formative, mais le défis que la proposition d'intégrer la recherche aux processus formatifs c'est d'outre nature. C'est de mettre au point des demarches de recherche de façon volontaire et planifié. Dans ce texte on analyse comment um processus de formation continué chez les institutrices se trouve en interaction avec la démarche collaborative réflexive. Celle-ci engage dans une interation dynamique de co-formation tous les acteurs de la recherche. Néanmoins, reste un problème nom encore completamente résolu. Il faut pouvoir rendre compte de la complexité du vécu : les contradictions et conflits qu'émergent des relations entre realité, possibilité et circonstances. Il s'agit davantage de travailler sur le trait d'union recherche-formation qui à la fois accorde et sépare les deux champs et de le considérer lui-même comme lieu d'une pratique scientifique, identifiable en tant qu'objet de recherche.

Mots-clés: Recherche Formation. Démarche Collaborative Réflexive.

INTRODUÇÃO

A pesquisa, pelas características que lhes são peculiares, se constitui uma atividade formativa. Segundo Ferreira (2012, p.166):

Ninguém desconhece que a pesquisa em qualquer uma de suas modalidades proporciona tanto a produção e avanço do conhecimento quanto a formação de quem dela participa como pesquisador. Todavia, o desafio que a proposta de integrar pesquisa e formação nos impõe é de outra natureza. Requer incluir de forma intencional e planejada a pesquisa nos processos formativos e descobrir abordagens alternativas que os viabilizem.

Nessa direção, é que o grupo de pesquisa Docência e Aprendizagem – DOAPRE integrante da Seção Brasileira da AFIRSE se propôs como meta desencadear processos

de formação continuada de professores do sistema de ensino público, tendo como eixo central a pesquisa, objetivando analisar as conexões e inter-relações entre o desenvolvimento de funções superiores, processos mentais e de ensino e aprendizagem escolar, assim como, a mediação da ação pedagógica do professor. Especificamente, as funções mentais percepção, atenção, memória e pensamento, mediadoras da atividade de compreensão e o ensino e aprendizado da leitura e da escrita com crianças de quatro e cinco anos de idade, matriculadas na educação infantil e as professoras que medeiam esse processo.

Nesse trabalho, serão abordados aspectos relativos ao processo formativo em desenvolvimento.

CAMINHOS E VEREDAS

Na tentativa de viabilizar ações que se coadunem com os propósitos do grupo, este vem fundamentando seus estudos e pesquisas no método do materialismo histórico dialético, considerando-o como lógica de análise da realidade empírica construída via os procedimentos metodológicos da abordagem colaborativa crítico reflexiva. Privilegia, também, a produção de conhecimentos das áreas das neurociências, da biopsicologia e da psicologia cognitiva. Desse modo, tenta encontrar condições que possibilitem a efetivação, tanto da pesquisa quanto da formação profissional, da produção de conhecimentos, assim como, de práticas pedagógicas que provoquem novas formas de pensar e realizar a ação educativa.

Nesse sentido, firmou-se uma parceria entre três instituições: a Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação – AFIRSE Seção Brasileira / Grupo de Estudos e Pesquisa Docência e Aprendizagem – DOAPRE e o Instituto de Ação Social e Cidadania Nilo e Isabel Neri – IASNIN e um órgão público, a Secretaria Municipal de Educação – SME de São Miguel de Gostoso, a fim potencializar a qualidade e eficiência da educação básica, em particular, a Educação Infantil.

Foi delimitado como campo empírico uma escola da Rede Municipal da cidade de São Miguel de Gostoso/RN, as crianças na fase pré-escolar e as professoras mediadoras do processo de aprendizagem dessas crianças. O trabalho encontra-se configurado na pesquisa intitulada: **Quando uma criança aprende a ler e escrever?**

No momento atual são ao todo, 14 professoras efetivas e 14 auxiliares. Seis turmas de creche (duas do nível I, duas do nível II e duas do nível III). Nove turmas de educação infantil (cinco do Pré I e quatro do Pré II). Inclui ainda, os pais e responsáveis pelas crianças.

A pesquisa abrange dois momentos inter-relacionados: o formativo, incluindo todos os responsáveis pelo processo educativo escolar (direção, coordenação pedagógica e professores) e a mediação pedagógica dos professores que atuam no nível Pré-escolar I e II.

Dada a sua complexidade, envolve procedimentos metodológicos diversos, tais como planejamento, sondagem das necessidades formativas, observação colaborativa, círculo de estudos reflexivos, oficinas pedagógicas, sessões reflexivas, conforme as suas necessidades e possibilidades.

As análises se orientam pelas leis e categorias gerais do método, as particulares relativas à metodologia e, ainda, as específicas do objeto de estudo.

Em função das restrições provocadas pela pandemia (suspensão das atividades presenciais, dificuldades em adaptar a escola às exigências sanitárias para reinício, mudanças de gestores e de professores, entre outras), o processo formativo iniciado em 2019, só foi retomado em fevereiro de 2022.

Neste texto a discussão se centra no aspecto formação, a partir de estudos sobre as funções, processos e procedimentos mentais em consequência das características do objeto de estudo e interesse das professoras, que os percebia como contribuição significativa para as práticas por elas desenvolvidas. Assim, entre os diversos procedimentos elencados anteriormente, foi privilegiado os Ciclos de Estudos Reflexivos. Esses possibilitam “a reconstrução de saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos da ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica” (AGUIAR E FERREIRA, 2007, p 76).

Para isso, foi realizada uma sondagem, junto às professoras, sobre os temas que deveriam ser discutidos. Os temas considerados de interesse foram: as funções mentais (o pensamento, a memória, a atenção), jogos e brincadeiras, motivação, planejamento.

Ficou decidido que os Ciclos de Estudos ocorreriam mensalmente, sempre na primeira sexta feira de cada mês, conforme Calendário definido pela Escola.

O Ciclo de Estudos Reflexivos inicial ocorreu no dia 08 de abril do ano em curso, das 9 às 12 h na própria escola e versou sobre o desenvolvimento do pensamento. Estavam presentes 18 professoras, a coordenadora pedagógica e a coordenadora geral da educação infantil.

Efetivou-se a discussão a partir da retomada das experiências vivenciadas na Oficina Pedagógica sobre as Funções Mentais realizada na primeira etapa do processo formativo (2019), complementada pela projeção de slides, associando os aspectos teóricos às possibilidades de sua aplicabilidade as situações práticas da sala de aula.

O PERCURSO

A proposição de formar professores via pesquisa numa perspectiva reflexiva e crítica impõe muitos desafios a serem superados. Inclui as motivações interiores que induzem ao agir; as finalidades objetivas, as significações atribuídas aos processos formativos, a implicação pessoal e social dos indivíduos.

Considerando esses aspectos, é que se fará a análise das falas das professoras nessa fase inicial do processo formativo.

Como ilustrado pelo *excerpt* de algumas falas, a necessidade que as motiva a participar do processo está associada a fatores socialmente necessários ao exercício da profissão:

“Estou coordenadora da educação infantil do município e também desejo participar para auxiliar ainda mais os professores” (Profª 03).

“Quero participar porque estou sempre buscando formas de aprendizado para um melhor desenvolvimento do meu trabalho”. (Profª 05).

“[...] precisamos aperfeiçoar nossos afazeres cada dia melhor do que fizemos no dia anterior” (Profª 02).

Outras, por motivações pessoais: “Quero [...] ter uma aprendizagem mais ampla. (Profª. 01). “Quero participar, pois já

participei do primeiro que ouve, adquiri muitos conhecimentos e quero continuar”. (Profª 04).

Como afirma Ferreira (2012, p.173): “Por mais essencial que sejam os motivos que nos movem e os fins a que nos propomos, eles não bastam por si sós para nossa atuação se efetivar”.

Desse modo, torna-se compreensível os argumentos dessas mesmas professoras para justificar o fato de não usufruir das possibilidades de satisfazer as necessidades enunciadas.

A mais comuns eram falta de tempo para leitura, muitos afazeres relacionados a atuação na sala de aula, a escola não disponibiliza tempo para estudo, a dupla jornada de trabalho – o profissional e o doméstico.

Na verdade, a realização das ações exige que as circunstâncias sejam favoráveis, uma vez que existe uma inter-relação entre necessidade, possibilidade e realidade. Para uma possibilidade tornar-se realidade é fundamental causas e circunstâncias favoráveis. Quando esses fatores são adversos se instauram as contradições e conflitos como pode ser observado no caso em estudo.

O método do materialismo histórico-dialético parte do ponto de vista de que os fenômenos contêm contradições internas desencadeadoras do seu movimento, o que implica mudanças e transformações que poderão ser apreendidas pelo pensamento, propiciando uma maior compreensão dos fenômenos em estudo.

Consequentemente, tem condição de revelar esse movimento na sua essência. Kopnin (1978, p. 186) enfatiza que “o pesquisador ao utilizar esse método, se aprofunda na essência do objeto e em sua história”. O que significa dizer que as dúvidas, as incertezas e contradições vão estar presentes e que, através desses elementos, explicações e respostas serão buscadas.

CONTINUANDO A CAMINHADA

Encontrar novas estratégias de formar professores, seja formação inicial ou continuada, é um desafio que as mudanças necessárias aos processos formativos impõem às agências responsáveis por esses processos. Após quase meio século de debates e discussões onde se desenhou o perfil do professor crítico reflexivo, pesquisador de sua

prática, um processo formativo que produza, esse profissional, continua na esfera das possibilidades, cuja concretização é viável, embora não seja plena.

No dizer de Ferreira e Ibiapina (2011, p. 137) “[...] dialeticamente, a possibilidade é tão objetiva quanto a realidade [...]”. As tentativas têm surgido da parte de grupos de pesquisas (FORMAR/UFPI/Piauí, LAEL/PUC/ São Paulo) e, ancoradas na abordagem colaborativa crítico reflexiva, fundamentadas, no materialismo histórico dialético, na teoria da atividade, na psicologia cognitiva e nas neurociências.

Em síntese, processos formativos focados na conexão pesquisar/formar criam condições que podem evidenciar contradições e possibilidades de superação dos conflitos presentes na sala de aula, na escola e na própria realidade social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Olivette R B. P e FERREIRA, Maria Salonilde. Ciclo de Estudos Reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPIANA, Ivana M. L.M., RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel e FERREIRA, Maria Salonilde. (Orgs.) **Pesquisa em educação – múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FERREIRA, Maria Salonilde. Conectar Pesquisa e Formação: ilusão de visionários? In: Ibiapina, Ivana Maria L.de M., Lima, Maria da Gloria S. B., Carvalho, Vilani C. (Orgs.) **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. Teresina: EDUFPI, 2012, p. 165 – 174.

IBIPIANA, Ivana M. L. M. e FERREIRA, Maria Salonilde, A Pesquisa Colaborativa como espaço formativo. In: Magalhães, Maria Cecília C. e Fidalgo, S. S. **Questões de Método e de Linguagem na Formação de Professores**. Campinas/SP: Mercado de Letras: 2011, p. 119 – 140.

KOPNIN, Pável Vassilievitch. **A Dialética como Lógica e teoria do Conhecimento**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEPÇÃO, MÉTODO E PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Renato Oliveira da Silva³¹ – Universidade Federal do Piauí

renatohepi1@hotmail.com

Juliana Frazão Soares³² – Universidade Federal do Piauí

julianafrazaosoares@hotmail.com

RÉSUMÉ

La présente étude vise à discuter de certains aspects qui peuvent soutenir, bien que succinctement, le matérialisme historique-dialectique et la psychologie historique-culturelle en tant que références théoriques et méthodologiques qui synthétisent la conception, la méthode et la pratique. Celui-ci a un caractère bibliographique et s'appuie sur les études de Marx (2005, 2010, 2011) et Vygotsky (2000, 2007), entre autres. À partir de celles-ci, il a été possible de comprendre qu'elles contribuent au dévoilement du réel comme totalité constituée de déterminations multiples et mutuelles de caractère objectif et subjectif.

Mots-clés: Conception. Méthode. Práxis.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre da sistematização de algumas leituras realizadas nos Núcleos de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH) e de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (NESPEM), vinculados a linha de pesquisa em Formação Humana e Processos Educativos, pertencentes ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Com base nesses estudos, visa-se discutir alguns aspectos que possam fundamentar, ainda que de forma sucinta, um entendimento acerca do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-

³¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí

³² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí

Cultural enquanto referenciais teórico-metodológicos que sintetizam concepção, método e práxis revolucionária.

Antes de tudo, parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento humano e do psiquismo tem gênese histórico-social. Nesse sentido, o ser social é engendrado pela sua atividade consciente vital, isto é, pelo trabalho (MARX, 2010), sendo que a sua formação se configura numa tarefa eminentemente educacional, pois exige apropriação dos objetos e fenômenos que são produtos da história humana (LEONTIEV, 1978).

Sendo assim, homens e mulheres são seres sócio-históricos, produtos e produtores de condições de existência particulares. Diante disso, “[...] a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (VIGOTSKI, 2000, p. 27). Portanto, o ser social é afetado por múltiplas e mútuas condições objetivas e subjetivas que são determinantes para a sua constituição.

Além disso, na sociedade capitalista, a educação, sobretudo a de caráter formal, possui uma natureza essencialmente contraditória que tanto pode contribuir para a manutenção das estruturas vigentes quanto pode ajudar na construção das estratégias que visam a superação radical do ordenamento imposto (MÉSZÁROS, 2008). Estes são alguns aspectos importantes que subsidiam uma concepção dialética do ser social e da realidade que o envolve.

METODOLOGIA

Este estudo é de caráter bibliográfico e apoia-se em Marx (2005, 2010, 2011), Vigotski (2000, 2007), dentre outros. Para a discussão dos problemas que envolvem a educação, é necessário frisar que estes fenômenos são parte de uma realidade que é uma totalidade concreta e dinâmica – passível de apreensão pela consciência - em movimento permanente de auto-criação e desenvolvimento (KOSIK, 1969).

Tendo isso em vista, seguimos Carvalho et al. (2020, p. 36), quando afirmam que, “[...] toda análise da educação escolar e do processo de formação humana que não considere a realidade em que esta atividade se desenvolve é uma análise que abstrai a complexidade do real, que desconsidera a relação entre educação e sociedade capitalista, portanto, é uma análise que nega a subordinação da educação ao capital”.

Em Vigotski (2007), a investigação das funções psicológicas busca revelar seus fatores intrínsecos e determinantes. Sendo assim, o comportamento humano é analisado enquanto um processo que possui uma estrutura dinâmica com gênese, desenvolvimento e transformação. Com isso, busca-se explicar as relações dinâmico-causais, partindo de uma análise genotípica - embora esta não desconsidere “a explicação das idiosincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real” (VIGOTSKI, 2007, p. 66) - que desvele a essência dos fenômenos psicológicos indo além da sua aparência para assim estabelecer as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas. Portanto, a concepção de Vigotski incorpora no campo da psicologia as bases de uma análise dialética.

Dessa forma, julga-se que “a melhor forma de desvelar as contradições que estão na base de constituição da realidade social é sempre o questionamento acerca de como essa realidade chegou a se tornar o que é e o que é necessário para que ela se transforme (AGUIAR et al., 2020, p. 39). Para que isso ocorra é preciso se apropriar de um conjunto de categorias teóricas vinculadas ao Materialismo Histórico-Dialético - tais como, totalidade, historicidade, mediação e contradição – e que se constituem em instrumentos que medeiam a apreensão do real pela via da consciência. Desse modo,

As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno, constituídos a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último [...]. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade (AGUIAR, 2009, p. 95).

Além disso, quando se trata especificamente do estudo dos aspectos subjetivos da realidade, a Psicologia Histórico-Cultural por meio das categorias significado e sentido, apropriação e objetivação, dentre outras, contribui decisivamente para a apreensão concreta do real, pois estas “[...] possibilitam explicar a realidade para além da aparência imediata que captamos sensorialmente e consistem, portanto, em aportes fundamentais no desenvolvimento de pesquisas que têm como propósito explicar a dimensão subjetiva da realidade escolar [...]” (BARBOSA, et al., 2020, p. 190).

Portanto, no que diz respeito a investigação dos mais diversos processos da realidade educacional é importante considerar que “[...] a educação não pode funcionar

suspensa no ar” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76). É preciso situar as condições concretas nas quais ela se reproduz, suas contradições e apontar as possibilidades reais e abstratas da sua superação dos seus problemas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Marx (2005, p. 151) orienta:

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra ad hominem, e demonstra ad hominem tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem.

Dessa forma, a pesquisa educacional fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural não pode se esquivar do fato que de a filosofia deve ir além da teoria, constituindo-se num instrumento que expressa e projeta as reais e substantivas necessidades dos homens, bem como as formas de satisfazê-las por meio de uma ação revolucionária que objetive de forma consciente e orientada e emancipação de todos e todas.

Segundo Marx e Engels (1998, p. 11, grifos dos autores),

a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

Sendo assim, vale ressaltar os aspectos que fazem a realidade ser o que ela é e não outra coisa. Tal procedimento é necessário para uma aproximação com o concreto “[...] não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2011, p. 77).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural enquanto referenciais teórico-metodológicos que sintetizam concepção, método e práxis,

é necessário pois tais aportes contribuem para o desvelamento do real enquanto uma totalidade constituída de múltiplas e mútuas determinações de caráter objetivo e subjetivo.

Particularmente no que refere aos processos e fenômenos educacionais, tais instrumentos são fundamentais para a compreensão objetiva e concreta do modo como se processa essa realidade que tem dimensões dinâmicas e complexas.

Por fim, é necessário registrar que os referenciais resumidamente abordados são meios cujos os fins visam contribuir para a emancipação humana. Desse modo, eles devem ser apropriados na sua globalidade, o que envolve considerar os mais diversos aspectos que medeiam a realidade material dos homens e principalmente a necessidade de transformá-los de uma forma radical para que só assim seja possível efetivar o pleno desenvolvimento da consciência humana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Materialismo Histórico-Dialético: reflexões sobre pensar e fazer pesquisa em educação. In: **Psicologia Sócio-Histórica e Educação: Tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa; MARQUES, Antônia Batista; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. Formação e trabalho docente: análise a partir da psicologia histórico-crítica. In: **Psicologia Sócio-Histórica e Educação: Tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

CARVALHO, M. Vilani C. de; MARQUES, Eliana de S. A.; TEIXEIRA, Cristiane de S. M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, M. Vilani C. de; MARQUES, Eliana de S. A.; ARAUJO, Francisco A. M. (Org.). **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Teresina: EdUFPI, 2020, p. 23-51.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In. LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, Pág. 261-284.

MARX, Karl. **Grundisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

VIGOTSKI, Leon. Problemas de método. In. VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Leon. Manuscritos de 1929. In: **Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº 71, Julho/00.

Realização:



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



Apoio:

