



# SIMPARFOR

I SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DO PARFOR/UFPI  
Educação, Trabalho e Diversidades

PARNAIÁ  
06.05.2016  
CMBY

FLORIANO  
14.04.2016  
CRFS

ESPIRITINA  
13.04.2016  
POLO UESPI

PICOS  
15.04.2016  
CSHS

TERESINA  
19 e 20.05.2016  
Cine Teatralosa  
Dois Teatros

BOM JESUS  
29.04.2016  
CPCE

INSCRIÇÕES: [www.simparfor.ufpi.br](http://www.simparfor.ufpi.br)

## EXPEDIENTE

*Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, v.4, n. 1, jan. / jun. 2016.

### COMISSÃO EDITORIAL

Bartira Araújo da Silva Viana  
Germaine Elshout de Aguiar  
Guiomar de Oliveira Passos  
João Benvindo de Moura  
Jerino Queiroz Ferreira  
Luciana Nobre de Abreu Ferreira  
Maria da Glória Duarte Ferro

### CONSELHO CONSULTIVO

Anézia Maria Fonsêca Barbosa  
Bartira Araújo da Silva Viana  
Maraisa Lopes  
Márcia Evelin de Carvalho  
Maria da Glória Duarte Ferro  
Mugiany Oliveira Brito Portela  
Luciana Nobre de Abreu Ferreira

### SUPORTE TÉCNICO/DESIGNER EDITORIAL

Luiz Gustavo Aragão

### CAPA

Maria da Glória Duarte Ferro  
Wellington Pacheco Silva

## DIAGRAMAÇÃO E NORMALIZAÇÃO

João Benvindo de Moura  
Bartira Araújo da Silva Viana

A revisão ortográfica é de responsabilidade dos autores

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 4, n. 1 (2016). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2016-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.  
Semestral.  
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

## **FORM@RE: EDIÇÃO ESPECIAL I SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DO PARFOR/UFPI (I SIMPARFOR)**

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 aprovada em 1º de julho de 2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica, estabelecendo que o projeto de formação das instituições de educação apresente uma sólida base teórica e esteja fundamentado em princípios norteadores da interdisciplinaridade.

Nesse contexto, a iniciativa de implementação do Projeto Formativo Interdisciplinar do PARFOR da Universidade Federal do Piauí se insere no esforço de qualificação dos profissionais que atuam na educação básica e visa promover de modo efetivo a integração dos componentes curriculares e a construção de um conhecimento interdisciplinar que possibilite ao aluno/professor (re)significar as experiências vivenciadas no tempo-universidade na sua prática pedagógica desenvolvida no espaço-tempo da escola.

A experiência do trabalho interdisciplinar desenvolvido nos cursos do PARFOR da UFPI foi socializada no I Seminário Interdisciplinar do PARFOR/UFPI (I SIMPARFOR) que teve como público alvo professores da rede pública de educação básica, em especial, aqueles em formação pelo PARFOR no âmbito da UFPI, professores e coordenadores vinculados ao Programa e a comunidade acadêmica em geral.

O objetivo do evento foi socializar experiências curriculares e práticas pedagógicas exercitadas nos cursos do PARFOR/UFPI, visando à consolidação da aprendizagem pautada na interdisciplinaridade como estratégia metodológica de superação da fragmentação do conhecimento e de interpretação da realidade.

A programação do I SIMPARFOR englobou palestras, mesa redonda, exposição de pôsteres, sessões de comunicação oral e oficinas de diferentes temáticas e os trabalhos apresentados no evento enfocaram os problemas que as várias disciplinas suscitaram, a partir do tema gerador definido para o semestre: Educação, Trabalho e Diversidades.

A edição atual da revista reúne parte dos trabalhos apresentados no I SIMPARFOR que ocorreu entre 14 de abril e 20 de maio de 2016 em todos os campi da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e abarcam temáticas estudadas no decorrer do período letivo de 2016.1 como educação ambiental, espiritualidade, gênero e sexualidade, diferenças sociais, culturais e religiosas, trabalho docente, processo de valorização do profissional da educação, dentre outras.

O SIMPARFOR é uma iniciativa importante no processo de institucionalização do Programa e enalça a qualidade acadêmica e social dos percursos formativos oferecidos aos docentes da educação pública básica do Estado do Piauí.

Os quarenta e oito resumos publicados nesta edição da Form@re refletem e materializam o nosso desejo: garantir a inserção dos alunos do PARFOR/UFPI na cultura acadêmico-científica por meio do fomento à socialização de experiências e reflexões sobre as práticas pedagógicas exercitadas nos percursos formativos e nos contextos de atuação dos professores da educação básica.

Boa leitura!

**Maria da Glória Duarte Ferro**

Coordenadora Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí

**Luciana Nobre de Abreu Ferreira**

Coordenadora de Produção Científica do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí

## **NAIF: BELEZA E SIMPLICIDADE COMO EXPRESSÕES DE CULTURA**

**José Marcelo Costa dos Santos**

Graduando em Artes Visuais pelo PARFOR  
da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: celloilha@hotmail.com

**Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari**

Orientadora, Doutora em Comunicação e  
Semiótica, Professora do PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: paulamolinari@ufpi.edu.br

### **INTRODUÇÃO**

A concepção do que seja ou não seja arte é relativa e bastante subjetiva. O que há na realidade são ações de artistas em diferentes tempos e sobre diferentes aspectos. Não há arte, o que existe é uma atividade intensa de artistas. A obra de arte se constitui como tal pela visão de quem a aprecia, portanto seu grau de importância e significação é relativo (GOMBRICH, 1988).

Segundo esse autor, o que é arte para uns poderá não ser para outros. Por isso, os artistas sofrem críticas injustas quando não se adequam ao perfil dos apreciadores do “clássico”, como é o caso dos artistas naifs, autênticos e muitas vezes, incompreendidos.

Assim, o presente artigo aborda a Arte Naif, enfocando o artista Henri Rousseau. Tem-se como objetivo do trabalho, compreender nuances desse tipo de arte, por meio do conhecimento das características e do fazer desse pintor naif.

### **METODOLOGIA**

Esta pesquisa partiu de uma abordagem teórica, produto de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, uma vez que partiu de leituras de obras diversas (SEVERINO, 2007), às quais foram previamente selecionadas, com intuito de construir o aporte teórico a partir do registro de fontes consultadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A arte Naif tem como berço o cenário da França do final do século XIX. O termo Naif quer dizer “ingênuo”, em francês, e faz alusão à arte feita por artistas sem preparação acadêmica específica e, portanto, livres de regras e padrões de estética e conceituação. “Os artistas naifs são forçosamente autodidatas no sentido que eles não receberam influência ou dirigismo de um professor de Belas Artes. Eles começam a pintar por impulso e procuram resolver as dificuldades técnicas com meios próprios [...]” (ANDRADE, 1998, p. 32).

Assim, os artistas naifs são indivíduos que desenvolvem naturalmente seus talentos e os aperfeiçoam no decorrer de sua prática artística, tendo desapego à criticidade do público especializado, em relação a suas obras. A rigidez técnica das escolas de arte os exclui de um estilo didático específico, por isso esses pintores foram alvo de críticas e discursos satíricos por parte de muitos catedráticos.

São autodidatas que, embora não tenham a experiência acadêmica, não são inferiores aos que receberam formação nas academias clássicas (ROSSETO, 2013). Apresentam uma obra vasta e de grande riqueza plástica, fazendo uso de cores fortes, que ilustram os cenários, os quais são representativos dos panoramas naturais e sociais da dinâmica das comunidades humanas, em diferentes períodos históricos.

A pintura de caráter naif não compreende um estilo de arte, mas uma criação estética voltada ao desapego e à informalidade, uma obra pintada pela “alma” do artista, que faz uso de traços expressivos e apresenta temáticas voltadas à natureza e à dinâmica social vivenciada pelas massas.

De acordo com D’Ambrosio (2013), não há como aferir uma definição plena para o termo acima, pois toda tentativa ainda seria limitada, contudo, em caráter didático, Naif seria o indivíduo que mede e constrói seu padrão a partir de si mesmo, de sua identidade artística, a qual fora construída sem chancela acadêmica, e que permite ao pintor manifestar-se livre, único e originalmente.

O cenário (França) em que desenvolve esse tipo de arte é o do Romantismo. Tem-se na Europa um período de mudança, uma transição entre os séculos,

marcada pelo nascimento de um novo poder, a burguesia. A Revolução Francesa e a independência dos Estados Unidos engendram na Europa um senso de efervescência sobre ideias liberais. Na economia ocorre um processo de expansão da Revolução Industrial, a qual fora iniciada na Inglaterra, ainda no século XVIII.

Sendo assim, a Arte Naif se desencadeia como uma busca individual de expressar a beleza e o fascínio da realidade e do cosmo por meio de pinturas que espriam a liberdade e a nobreza do artista, em sua simplicidade e rusticidade. Não tendo apego aos catedráticos da época, essa manifestação de arte, em se tratando de didática de estudo, costuma ser apresentada a partir dos trabalhos de *Henri Rousseau* (D'AMBROSIO, 2013).

Sendo considerado o precursor da Arte Naif, esse autodidata buscava inspiração para suas telas no cenário parisiense, frequentava o Jardim Botânico, observava a dinâmica natural dos seres que lá habitavam e, envolvido por uma habilidade artística peculiar, reproduzia em suas telas trabalhos de uma beleza imensurável, mas que não o excluía de sofrer as sanções e a dureza das críticas dos especialistas em arte da época, que o repeliam pelo fato de conceberem a expressão desse artista como inválida, dados as conveniências estéticas daquele período.



**Tela The Dream, 1910**

Tinta a óleo - 2,04 m x 2,98 m

Localização: MOMA em NYC

Rousseau (1844/Laval – 1910/Paris) só estreou oficialmente quando o Salão dos Independentes fora fundado, em 1884, pela Sociedade dos Artistas Independentes (Paris), da qual faziam parte artistas como *Dubois-Pillet* e *GerorgesSeurat*. Rousseau teve uma grande importância para história da arte, pois ajudou a iniciar o movimento modernista na pintura.

“Seus trabalhos faziam parte da primeira coleção de arte marginal de que se tem notícia, reunida por Georges Courteline, nos fins do século XIX, e recebendo deste a denominação de Museu dos Horrores”(FROTA, 1978, p. 07).

Mesmo com os rótulos pejorativos, esse artista não desistiu de sua arte, a qual fora reconhecida e apreciada por célebres do campo como, Odilon Redon, Gauguin, Toulouse-Lautrec, Picasso, Matisse, Signac e muitos das gerações vindouras. A arte de Rousseau anunciou, em requinte de vanguarda, o que o futuro consagraria como uma verdadeira obra-prima.

Vale ressaltar que, no Brasil, a arte Naif começa a ganhar ênfase no século XX. Nomes como Heitor dos Prazeres, Cardosinho e Sílvia começam a merecer destaque. Na versão brasileira, essa arte reflete nas telas dos artistas, o panorama social do país, por meio de cores fortes, retratando a exuberância do Brasil. Além desses artistas, merecem menção: Agostinho de Freitas, Alba Cavalcanti, Aparecida Azevedo, Bebeth, Chico da Silva, Crisaldo, Dalvan, Elza O.S., Ermelinda, Gilvan, Gerson, Grauben, Kléber Figueira, Lia Mitterakis, Miranda, Pedroso, Walde-Mar, etc.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da presente pesquisa foi possível compreender que um artista naif não cria uma obra de arte, preocupado com o que irão pensar dela, ele expressa sua forma a partir de uma impressão única de códigos particulares que não se prendem a estudos acadêmicos, mas que a estes podem interessar.

O pintor naif constrói a partir da simplicidade das coisas, dos objetos, dos seres. Pinta o que conhece, sem imitação, apenas com um toque sutil da criatividade que a ele é investida pela atividade constante de fazer e produzir arte.

Assim, percebeu-se que ao longo da história os representantes dessa manifestação de arte sofreram com as duras críticas, por parte daqueles que não compreendiam que, para desenvolver um talento singular não é necessariamente obrigatória a passagem por uma escola clássica de arte.

Sendo assim, artistas como Henri Rousseau (na França) e Heitor dos Prazeres (no Brasil) são genuínos representantes de uma tendência de arte que influenciou o

mundo da pintura e que, ainda na contemporaneidade, são ícones de representação da habilidade humana de fazer arte com criatividade e originalidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. E.; ARDIES, J. **A Arte Naïf no Brasil**. São Paulo: Empresa das Artes, 1998.

D'AMBROSIO, Oscar Alejandro Fabian. **Um Mergulho no Brasil Naif**: a bienal naifs do Brasil do SESC Piracicaba 1992 a 2010. São Paulo, 2013. 202 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013. Disponível em: [http://tede.mackenzie.com.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2013-06-23T144350Z-1636/Publico/Oscar%20Alejandro%20Fabian%20DAmbrosio.pdf](http://tede.mackenzie.com.br/tde_arquivos/6/TDE-2013-06-23T144350Z-1636/Publico/Oscar%20Alejandro%20Fabian%20DAmbrosio.pdf). Acesso em: 18 jul. 2015.

FROTA, Lélia Coelho. **Mitopoética de Nove Artistas Brasileiros**: vida, verdade e obra. Rio de Janeiro. FUNARTE, 1978.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Trad. Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

ROSSETO, Mariana. **Arte Naïf**: Da Santa Ceia aos Orixás. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

## OS JESUÍTAS E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DA ARTE EM JERUMENHA/ PI

**Domingas César Messias da Conceição**  
Graduanda em Artes Visuais pelo PARFOR  
da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: domingas.cesar@hotmail.com

**Tânia Maria de Sousa**  
Graduanda em Artes Visuais pelo PARFOR  
da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: taniaainat@outlook.com.br

**Uilisneide Lima de Oliveira**  
Graduanda em Artes Visuais pelo PARFOR  
da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: uilis27@outlook.com

**Melise Pessoa Araújo Meireles**  
Orientadora, Mestra em Desenvolvimento e  
Meio Ambiente, Professora do PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: melisepessoa@yahoo.com.br

### INTRODUÇÃO

Os Jesuítas, além de psicologicamente ativos pela ideia de catequese eram dotados de um aparato intelectual notável. Sabiam construir com terra, madeira e pedra, conheciam o desenho e a geometria, falavam duas ou três línguas europeias além do latim. Utilizaram a arte como ferramenta de aproximação no ensino de valores, ainda que no intuito de catequese, contribuíram de forma significativa para construção da identidade brasileira da produção artística (SALA, 2002).

Um marco histórico desta afirmação é a Igreja de Santo Antônio na cidade de Jerumenha/PI, construída pelos jesuítas por volta de 1741. Possui característica arquitetônica primitiva e impõe-se na paisagem de forma simples e leve. Segundo especialista as características jesuítas são: planta baixa em formato retangular, nave única, altar-mor, duas sacristias com capelas, frontispício limpo e frontão reto, com coberturas e vergas (PARÓQUIA DE SANTO ANTÔNIO, 199?).

Os Jesuítas deixaram um grande legado cultural para o ensino da arte, os

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.8-10, jan. / jun. 2016.

registros das suas artes em pedra, madeira, que formaram a belíssima arquitetura da Igreja de Santo Antônio. Muitas pessoas visitam a cidade para realizarem suas atividades de pesquisa. A música por ser uma arte do cotidiano dos jesuítas até hoje está impregnada no povo Jerumenhense e isso é evidente nos aspectos religiosos (PARÓQUIA DE SANTO ANTÔNIO, 199?).

Os jesuítas segundo Sala (2002), de todas as ordens religiosas que se instalaram no Brasil no primeiro século de nossa história foi a que melhor soube dotar seus membros de um equipamento intelectual à sua missão.

## **OBJETIVO**

Compreender como os jesuítas influenciaram o ensino da arte, enquanto percussores da educação brasileira, no município de Jerumenha/PI.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico referente a Igreja de Santo Antônio, na cidade de Jerumenha/PI.

Esta situada a 309 quilômetros ao Sul de Teresina/PI, abordando a influência dos Jesuítas no ensino da arte sem esquecer de enfatizar o seu contexto histórico (LEAL, 2012). A pesquisa inclui autores como: Osinski (1998), Sales (2002), Documentário Paróquia de Santo Antônio (199?), Nascimento (2005) e Leal (2012). Também foram consultados livros de referência nas áreas de Artes e Jesuítas.

A cidade teve a sua origem um arraial de índios domesticados da Bahia pelo português, Francisco Dias D'Ávila um dos exploradores pioneiros das terras do Piauí. O arraial situava-se a margem direita do Rio Gurgueia onde hoje se encontra a atual cidade de Jerumenha. O arraial fora fundado na sesmarias concedidas a Dias D'Ávila em 1678 pelo governo de Pernambuco, Dr. Pedro Almeida. Segundo os mais velhos os jesuítas construíram a igreja com ajuda da população e permaneceram no local até 1760, quando foram expulsos do Brasil por Pombal (DOCUMENTÁRIO – PARÓQUIA DE SANTO ANTÔNIO, 199?).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a análise da pesquisa pode-se perceber que o ensino da arte desenvolvida pelos jesuítas estava voltado para suas missões uma vez que a arte acontecia de acordo às necessidades do cotidiano.

A música, por exemplo, era um elo entre eles e os indígenas e estava diretamente ligada as atividades religiosas. Havia também escolas práticas de artes e ofício onde eram produzidos utensílios, talhas, esculturas, pinturas, destacando trabalho em madeira e cerâmicas. Todas essas informações foram evidenciadas no local de observação da pesquisa\_(NASCIMENTO, 2005; OSINSKI, 1998).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado foi de grande relevância, ampliaram os conhecimentos em relação à organização do ensino de arte no Brasil. A pesquisa nos proporcionou a conhecer o contexto histórico dos jesuítas no Brasil, Piauí e em Jerumenha, onde deixaram um grande legado artístico.

## REFERÊNCIAS

LEAL, F. **Jerumenha: Igreja de 266 anos conta a história do Piauí.** Portal do Governo do Estado do Piauí, 2012. Acesso em: 26 março de 2016. Disponível em: <<http://www.piaui.pi.gov.br/terra-querida/historia/id/5911>>.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?** Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes – USP, São Paulo, 2005.

OSINSKI, D. **Os pioneiros e a influência estrangeira na arte educação em Curitiba. Dissertação** (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 1998.

PARÓQUIA SANTO ANTÔNIO. **Documentário Paróquia de Santo Antônio.** Jerumenha – Piauí, 199?.

SALA, D. **Ensaio sobre arte colonial luso-brasileira.** São Paulo: Landy, 2002.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.8-10, jan. / jun. 2016.

## **A FOTOGRAFIA COMO REGISTRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: (RE)VIVENDO MEMÓRIAS DISCENTES**

### **Cristiana Brandão de Oliveira**

Graduanda em Artes Visuais pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: crisbrandao@hotmail.com

### **Cristiana Francisca Barros**

Graduanda em Artes Visuais pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: cristianabarros10@outlook.com

### **Euleana Silva Moraes**

Graduanda em Artes Visuais pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: eulannamoraes06@gmail.com

### **Gilvana Pessoa de Oliveira**

Orientadora, Doutora em Serviço Social,  
Professora do PARFOR da Universidade Federal  
do Piauí  
E-mail: gilvana@ufpi.edu.br

## **INTRODUÇÃO**

A fotografia é uma das fontes historiográficas que revela a observação cuidadosa dos fatos sociais e culturais em épocas distintas, fazendo com que o material fotográfico compreenda as mudanças temporais.

Fotografar é falar do mundo por outras palavras, um discurso diferente da linguagem oral e escrita (STAMATTO, p. 2009). Portanto, as práticas fotográficas devem ser entendidas num espaço em que cada indivíduo ou grupo se posiciona apropriando-se da fotografia como marcador social, onde permitem reviver lembranças, emoções e adquirir informações da realidade registrada e resgate da historicidade, fazendo reflexões sobre as intervenções humanas nos espaços urbanos e rurais. O contexto teórico que fundamentou essa prática está alicerçada nos autores Stmatto, ( ) Mauad, Debois e Le Goff.

O uso da fotografia como fonte histórica vem sendo ampliada no campo das artes por ser um recurso de informação visual que desperta o interesse da comunidade. Por reconhecermos sua relevância também no campo educacional para compreensão das mudanças históricas relacionadas à vida pessoal, fizemos uma pesquisa com os alunos da turma de Artes Visuais/Parfor/Parnaíba, a partir de registros fotográficos retratando a vida escolar desses sujeitos. A exposição foi

elaborada como atividade da disciplina de História da Educação Brasileira que evidenciou a contribuição dos acervos fotográficos para compreensão dos fatos históricos, tendo como objetivo resgatar elementos da história da educação de seus lugares, preservar as fontes fotográficas como elementos informativos de uma época e situar a história de vida dos alunos, suas memórias e vivências na história da educação brasileira.

## **METODOLOGIA**

A fotografia pode ser considerada uma viagem ao tempo por meio de registros aqui retratados na história da educação. Na arte ela está ligada a fatos marcantes na vida de um indivíduo. Para entender como isso pode acontecer na prática, organizamos uma Exposição Temporal para a compreensão da História de Educação dos alunos da turma de Artes Visuais/ Parfor. Os dados foram coletados dos acervos pessoais dos sujeitos da pesquisa que fizeram uma coletânea de fotografias retratando os períodos da vida escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, posteriormente organizamos as imagens uma linha de tempo com legendas, descrevendo os registros em ordem cronológica, articulado com fatos históricos referentes à História da Educação. Ressaltamos que para o enriquecermos da atividade, acrescentamos à exposição outros objetos históricos relacionados à educação tais como palmatória, vestuários e materiais didáticos, provas e documentos escolares. Para a divulgação e apreciação da exposição convidamos os alunos das turmas de Educação Física e Pedagogia do PARFOR/UFPI- Campos Parnaíba.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Entende-se que uma imagem fotografada possui valor para o conhecimento dos fatos históricos, pois através da realidade apreendida, conhecemos pessoas e suas formas de viver e conviver em um momento determinado do passado. As imagens foram analisadas considerando o contexto histórico, baseados no relato dos alunos, no entendimento que cada imagem representou do cotidiano escolar, além das fotos, outros materiais foram

incorporados na exposição como peças de vestuário, livros, documentos e recursos didáticos.

Os alunos reconheceram que os registros fotográficos, além de evocar lembranças afetivas, também continham informações sobre um determinado período histórico. Trabalhar a fotografia foi de fundamental importância para compreender as características da Educação Brasileira, bem como entender a realidade educacional atual.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta investigação da História Brasileira, a partir da Exposição Temporal, tendo como base uma análise da utilização de fontes iconográficas, aponta a fotografia como possibilidade para a reconstrução de memórias da história da educação dos alunos, possibilitando confrontar as modificações educacionais ao longo dos anos, fazendo com que os alunos realizem a interpretação de determinados momentos da educação relacionados ao contexto social, político.

Os conteúdos encontrados nas imagens foram considerados ricos em informações, proporcionando momentos de reflexões sobre as questões educacionais. Para efeito maior, a exposição seguiu uma linha do tempo cronológica que abriu espaço também para análise da arquitetura escolar e do cotidiano da escolar.

### **REFERÊNCIAS**

DUBOIS, Philipe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, Papirus, 1994

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Unicamp, SP: 1998

STAMATTO, Maria Inês S. A fotografia em pesquisa históricas. IN: ANDRADE, João Maria Valença; STAMATTO, Maria Inês S. ( Orgs ) **História ensaiada e a escrita da história**. Natal- RN: EDUFRN

## **A CONTRIBUIÇÃO DO HANDEBOL PARA A FORMAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS DA EQUIPE DO CAIC BALDUINO BARBOSA DE DEUS**

### **Diana Carla Pereira**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: carladiana26@gmail.com

### **Dheane Soares Alcântara de Sousa**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: dheanesoares023@gmail.com

### **Eliclecio Calacio Silva**

Graduando em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: elicleciocalacio@outlook.com

### **Sérgio Luiz Galan Ribeiro**

Orientador, Doutor em Educação, Professor do PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: sergiogalan@ufpi.edu.br

## **INTRODUÇÃO**

A escola estadual Caic Balduíno Barbosa de Deus esta situada na Vila Bandeirantes –Teresina-Piauí, localizada em uma área onde o índice de criminalidade é alto, e vulnerabilidade social também.

Em 2003 foi iniciado o projeto “BOLA NA MÃO GOL CIDADÃO” financiado pela Confederação Brasileira de Handebol. Um projeto de caráter social e educacional, que objetivava incentivar a prática do handebol como instrumento de inclusão social e modificação de realidade, buscando melhorias de vida para crianças e adolescentes da comunidade e a popularizar a prática do handebol.

O gestor do projeto no CAIC Balduíno foi o professor Giuliano Martins Ramos. Professor de Educação Física e auditor Fiscal da Prefeitura de Teresina. Amante do Handebol e realizador de um trabalho tão bom que com fim do projeto fundou a Giuliano Handebol Clube (GHC), uma Associação que tem por objetivo formar atletas, mas baseado em uma metodologia que a transformação social e educacional para o bem dos atletas seja seu ponto forte.

## **OBJETIVO**

Este trabalho tem como objetivo compreender a relevância, as contribuições sociais e educacionais, que o handebol proporcionou na vida de jovens carentes da equipe de handebol do Caic Balduino de Deus.

## **METODOLOGIA**

A metodologia desta pesquisa foi direcionada para a importância do handebol na vida dos jovens da equipe do Caic Balduino , a pesquisa foi realizada no CT (centro de treinamento) situado na região sudeste, da cidade de Teresina- Piauí, o campo foi escolhido por ser de fácil acesso aos participantes da equipe.

Foram utilizados como sujeitos de pesquisa os alunos da equipe da referida escola, foi aplicado um questionário com questões abertas, onde foram investigados os sentimentos e a percepção diferencial desses alunos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante a realização deste trabalho, foi possível perceber um conjunto com vários direcionamentos esporte, lazer e educação, que contribuem para o processo de desenvolvimento na melhoria da vida social desses jovens.

Observamos também que os métodos e a prática do handebol desenvolvida com a equipe do Caic Balduino de Deus , proporcionou o que Viana, Lovisolo (2009) em seu trabalho que apresenta o esporte como meio condutor de formar personalidades e desenvolver valores morais. Esse trabalho identificou como ponto marcante nos resultados a atuação do Professor Giuliano Martins Ramos. Para Silva, Neves (2006) as relações sócio-afetivas entre professor e aluno garante uma melhoria na prática pedagógica e com isso ajudam a potencializar os resultados positivos no processo de aprendizagem, além das mudanças sociais concretas. Verificamos nas falas dos jovens pertencentes ao time, que o professor tem um papel fundamental, a figura do professor foi tão importante que chega a substituir a autoridade dos familiares, eles o consideram um pai. Esse conceito foi marcante na vida desses alunos que em muitos casos não conseguem reforço educacional ou psicológico em casa por despreparo dos familiares

nessas questões educacionais e sociais. Índices de rendimento escolar e comportamento social são obrigatórios para quem quer permanecer no projeto.

Os treinos são realizados com metodologia, e a assiduidade é constante, todos são dedicados, professor e alunos. Os resultados de todo este trabalho são títulos, a Escola que antes aparecia nas colunas policiais agora aparece nas colunas esportivas nacionais e internacionais. A Caic Balduíno já representou o Brasil em três oportunidades nos campeonatos mundiais escolares, com soberbo desempenho. O trabalho do Professor Giuliano com esses jovens oportunizou novas experiências, dentre elas experimentar culturas de outros povos, viagens realizadas para o Brasil todo e para outros países em competições de nível internacional, algo que seria praticamente impossível devido as condições financeiras dos familiares.

O crescimento do projeto necessitou de novos equipamentos e instalações e a construção do Centro de Treinamento era necessário. Com pouco apoio do poder público o professor chegou a se desfazer de um apartamento para investir na construção do centro de treinamento. De acordo com Guiliano o que move todas suas atitudes; “ o amor ao esporte, o amor pelo handebol e o amor para ajudar as pessoas a se transformarem em um cidadão.

A construção do CT, a convocação de Marcos Vinícius conhecido como “Pará”, para a seleção brasileira de handebol, Ramon Avelino convocado para fase de treinamento da seleção brasileira de handebol juvenil, os títulos nacionais e as participações internacionais, e principalmente a inserção social dos jovens do bairro, fazem com que o professor diga sempre que que tudo valeu a pena.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a realização deste trabalho foi possível conhecer e compreender a relevância do handebol na vida desses jovens do Caic Balduino de Deus. De fato a contribuição proporcionada pelo esporte e o trabalho feito pelo professor Giuliano Martins Ramos, são de extrema importância para esses jovens, e nos mostra que o esporte pode sim ser uma peça chave em mudanças na vida de pessoas. Giuliano diz que seu sonho é formar grandes pessoas, grandes cidadãos, que eles possam multiplicar isso: o bem, o respeito, a educação. O poder público seria um grande aliado,

mas a realidade de nosso país é outra, priorizam outros segmentos, deixando assim muitas vezes nossos jovens e crianças sem oportunidade de transformação social e educacional.

## REFERÊNCIAS

VIANA, José Antonio, Hugo Rodolfo. **Esporte e transformação movimento**. Vol.15, nº 03, Setembro. P.65-145.

VIANNA, J. A; LOVISOLO, H. R. **Projetos de Inclusão Social através do esporte: notas sobre avaliação**. *Movimento*, v.15, n3, p.145-162, jul/set 2009a.

SILVA, Maria Preciosa e NEVES, Isabel Pestana. **Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controle e de poder**. Rev. Port. de Educação, 2006, VOL.19, no.1. p.5-41.

## A DIVISÃO DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### **Grasiely Matos de Araújo**

Graduanda em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: grasielymattos@hotmail.com

### **Thais Norberta Bezerra de Moura**

Orientadora, Mestra em Ciências e Saúde,  
Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: thaisinha\_moura@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Na escola, as aprendizagens de gênero podem reforçar a divisão e separação de sexo e, conseqüentemente, o sexíssimo e a desigualdade de gênero. Mas, por outro lado, a prática pedagógica também pode valorizar a igualdade e as potencialidades das crianças independentemente do sexo (CARVALHO, 2008).

As aprendizagens reprodutoras ou transformadoras das relações de gênero, que ainda são de desigualdade e de dominação masculina (BOURDIEU, 2002), serão mediadas e às vezes impostas por adultos, e as crianças irão se conformar e internalizar ou transgredir as normas e modelos de gênero. Nesse sentido, entendemos a necessidade e importância de discutir sobre gênero na escola, por consistir no segundo espaço social onde as crianças são inseridas.

## OBJETIVO GERAL

- Investigar sobre a divisão de gênero nas aulas de Educação Física em uma escola do município de Ilha Grande-Piauí.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar sobre desenvolvimento das aulas práticas e existência ou não de divisão de gênero;
- Averiguar as principais dificuldades e melhorias a serem feitas quanto à divisão de gênero nas aulas;

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.18-21, jan. / jun. 2016.

- Relatar a contribuição da Educação Física sobre questões ligadas ao gênero.

## METODOLOGIA

A coleta de dados foi realizada com os dois professores de Educação Física de uma escola do município de Ilha Grande- Piauí. Utilizou-se um questionário com perguntas abertas sobre o desenvolvimento das aulas, existência ou não de divisão de gênero nas aulas, principais dificuldades, melhorias a serem feitas e a contribuição da Educação Física sobre questões ligadas ao gênero.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado da aplicação do questionário aos dois professores está descrito no quadro abaixo.

Quadro 1. Respostas dos professores quanto às questões ligadas à divisão de gênero nas aulas de Educação Física.

PERGUNTAS	Descrição da aula prática.	Há divisão de gênero na aula? Porque?	Dificuldades para atuação	Melhorias nas aulas quanto à divisão de gênero.	Contribuição da Educação Física sobre questão de gênero.
<b>PROFESSOR 1</b>	No contra turno, pois escola não possui quadra coberta.	Sim, pois é feita no contra turno para juntar turmas e por falta de quadra e disponibilidade de horários.	Não tem local adequado e falta de material.	“Quadra coberta, trabalhar a turma mista, afinal é a proposta e um dos objetivos dos PCN, respeitar as características físicas e o desempenho de si e dos outros”.	Relação com outras categorias, idade, altura, peso corporal habilidades motoras, dentre muitas outras.
<b>PROFESSOR 2</b>	Realizada em sala ou quadra da comunidade.	“Sim. A aula é realizada no contra turno, tendo que juntar turmas”.	Falta de estrutura física e de material.	“Para uma aula de qualidade, necessitamos de quadras cobertas, materiais adequados”.	Peso corporal, habilidades motoras, dentre outras.

Observou-se, a partir das respostas dos professores, que existe divisão de gênero nas aulas, tendo como principal motivo, a realização da aula no contra turno, com união de várias turmas. Relatou-se também que a principal dificuldade são a falta de estrutura física e material adequado.

Quando perguntado sobre as melhorias nas aulas quanto à divisão de gênero, observou-se que o professor 1 citou que deveria ter turma mista por ser proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, sobre a questão sobre a contribuição da Educação Física sobre a questão de gênero, notou-se respostas adversas ao que se tinha perguntado.

Pesquisa realizada por Finco (2008), que analisou as relações de gênero em uma escola de Educação Infantil, constatou que atitudes esperadas de meninos e meninas eram reforçadas por meio de gestos e palavras dos adultos que conviviam com as crianças.

Nas exigências técnicas esportivas nas quais os meninos se destacam, são utilizadas, como padrão de referência, as habilidades masculinas (MOURÃO; DUARTE, 2007). Como as meninas têm dificuldades de alcançar esse perfil técnico, as aulas tornam-se desinteressantes, um espaço de exclusão reforçado muitas vezes pela prática pedagógica.

A ligação histórica da disciplina de Educação Física à área da saúde fez com que a divisão dos gêneros, masculino e feminino, acontecesse durante as aulas. A adaptação das atividades propostas pelo educador (a) somente fortalece a ideia de que as meninas são menos habilidosas que os meninos, permitindo que este ajuste das regras aconteça para que elas, menos habilidosas, possam participar das atividades. É indispensável para a formação do aluno que as aulas de Educação Física tenham a preocupação de trabalhar a cultura corporal em sua totalidade, não se limitando à simples reprodução do movimento (LOURO, 2003).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na escola, as ações e interações devem ser observadas criticamente para que não se produzam desigualdades, pois nela as crianças constroem e reforçam suas identidades.

Entendemos que alguns dos caminhos a serem trilhados para que haja mudança, no que diz respeito às políticas e práticas pedagógicas sexistas, certamente incluem a obrigatoriedade da inserção da temática de gênero na formação inicial e continuada dos/as profissionais em educação.

A formação continuada por si só não garante mudanças em direção a práticas docentes equânimes, mas pode levar professores/as a refletirem criticamente sobre suas próprias práticas. Já existem cursos de aperfeiçoamento e especialização em Gênero e Diversidade na Escola, o que falta é interesse dos municípios e estados em mobilizarem suas redes de ensino a participar.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. E. P. **Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa.** Trabalho encomendado apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped. GT 23. Caxambu/MG, 2008.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Tradução: Maria Helena Külner.

FINCO, D. **Socialização de gênero na Educação Infantil.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 2008, Florianópolis. Anais, Florianópolis: UFSC, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós - estruturalista.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOURÃO, L. N.; DUARTE, C. P. **Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física.** Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 37-56, 2007.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR RESGATANDO A DANÇA DO CAVALO PIANCÓ: UMA PROPOSTA DE APLICABILIDADE PRÁTICA**

### **Cleonice Lima de Jesus**

Graduanda em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: c.limadejesus@hotmail.com

### **Uziel Lopes da Silva**

Graduando em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: uziel.lopes@hotmail.com

### **Cynara Cristhina Aragão Pereira**

Orientadora, Mestra em Ciências Veterinárias,  
Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: cynaracristhina@hotmail.com

## **INTRODUÇÃO**

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, pelo movimento corporal, possibilitando às pessoas se comunicarem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos (ARRUDA, 1988). Embora conscientes de que o corpo é o veículo onde o indivíduo se expressa, o movimento corporal acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de Educação Física (EF) e o horário do recreio (STRAZZACAPPA, 2001). A Educação Física Escolar (EFE) tem como função contribuir para formação humana e, para atingir seus objetivos, a disciplina respalda suas ações nos conteúdos da cultura corporal dentre os quais está a dança (ALBUQUERQUE et al., 2014). Sendo a dança tão antiga quanto a própria humanidade, o ser humano encontrou nela um meio de resguardar suas história, cultura e características peculiares, transmitidas de geração à geração (MENDES, 1987).

A dança, por si mesma, já carrega consigo desafios que por muitas vezes tem como consequência a sua ausência dentro do espaço escolar (LIMA; LIRA, 2013). Assim, ainda segundo Lima e Lira (2013), um projeto que vise trabalhar com o conteúdo dança na escola, assume a importante tarefa de promover discussões que tragam à tona às relações que se processam entre dança, cultura e sociedade,

rompendo com a lógica do movimentar-se destituído de reflexão e estimulando os alunos a criarem uma postura crítica em relação ao que está posto. A dança é uma forma de preservar a cultura popular, mantendo as raízes, heranças e manifestações socioculturais de um povo; e a dança folclórica, na escola, proporciona aos alunos o conhecimento das mais diversas etnias de acordo com cada região (FERREIRA, 2015). Segundo Pabst (2015), a dança do Cavalo Píancó surgiu como uma brincadeira entre crianças de uma comunidade nordestina e, mais tarde, se transformou em dança, com direito a variados ritmos e cantigas; e foi passando por gerações e perdura nos costumes da população. No Piauí, é muito popular na cidade de Amarante e, também, é um orgulho para seus cidadãos; no entanto, na cidade de Floriano é pouco difundida, principalmente entre os jovens.

## **OBJETIVO**

Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar a Dança do Cavalo Píancó, bem como executá-la na Educação Física Escolar sob a forma de oficina.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo bibliográfico, de campo e oficina. Para o estudo bibliográfico, os descritores utilizados foram: “educação física”; cultura; dança; buscados na base de dados Google Scholar, sob a forma de busca avançada com os descritores apenas no título dos artigos, excluindo patentes e citações e que estejam disponíveis na íntegra para livre acesso. Para o trabalho de campo foi realizada uma entrevista com uma responsável pela Dança do Cavalo Píancó na cidade de Floriano. O formulário era composto de seis perguntas abertas relacionando a Dança com a EF. A entrevista foi registrada por câmera filmadora. A oficina foi executada com os passos da Dança, demonstrando sua aplicabilidade no ensino da EFE.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na base de dados Google Scholar, foram encontradas seis publicações, sendo quatro artigos e dois trabalhos de conclusão de curso. Lima e Lira (2013), em uma intervenção educativa em Pernambuco, realizou uma análise diagnóstica, com questionários para elaborar a proposta da dança, notando que *hip hop* despertava o interesse dos alunos. Diante disso, faz necessário o conhecimento prévio da Dança do Piancó para, posteriormente, fazer o resgate entre os alunos; caso contrário, os discentes só vão querer dançar o que a mídia lhes oferece. Albuquerque et al. (2014) acreditam na importância de resgatar danças que configurem a história regional, valorizando as expressões culturais locais.

Os autores constataram a necessidade de conhecer um universo mais amplo de referências sobre a dança e seus repertórios, bem como possibilidades de improvisação e reconstrução coreográfica; o que pode chegar a ocorrer com a Dança do Piancó em Floriano, haja vista muitos passos podem ter se perdido no tempo pela falta do costume da dança na cidade. Silva, Marra e Piau (2009) relata que alguns professores afirmam que a dança não pode ser contextualizada nas aulas de EF, apontando preconceito e resistência por parte dos alunos. Acrescentaram, ainda, que seria interessante se os professores de outras disciplinas também trabalhassem esse conteúdo em parceria com o professor de EF, pois assim o aprofundamento seria maior, já que a dança é tão rica em conhecimento. Isso seria possível de ser aplicável nas escolas de Floriano, com um projeto mensal antecedendo os festejos juninos para que toda a escola se envolvesse no resgate da Dança do Cavalo Piancó.

Nos estudos de Silva, Marra e Piau (2009), os autores apontam também sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores para execução de danças nas escolas, tais como: o espaço físico da escola, a falta de aceitação dos alunos, indisciplina, preconceito, escassez de materiais, a timidez e falta de competência e preparação para ministrar as aulas de dança. Se for condicionado a um certame competitivo, talvez a proposta seja melhor aceita entre os jovens, minimizando o problema da aceitação entre os discentes. Já o preconceito, deve-se conduzir o conhecimento aos alunos, os envolvendo com palestras informativas e visitas a

sessões culturais da cidade de Floriano que pudessem demonstrar a Dança do Piancó pela cidade aos alunos. Outro resultado deste estudo, a entrevista com Elineuza Ramos, responsável pela Dança do Cavalo Piancó em Floriano, aconteceu no dia 10 de março de 2016. As perguntas relacionavam a Dança com a Educação Física. A entrevista foi registrada por câmera filmadora e apresentada sumariamente neste evento.

Por fim, propõe-se a inserção de um evento folclórico que abrangesse a Dança do cavalo Piancó em uma escola de Floriano. Poderia ser eleita os Festejos Juninos, haja vista os mesmos estão perdendo o tradicionalismo e começam a inserir outras danças que não fazem parte do contexto histórico local. Desta forma, sugere-se que cada disciplina contemple a Dança em seu contexto, formando um conhecimento transdisciplinar nos discentes. Assim, o professor de Educação Artística poderia ficar responsável pela confecção de roupas artesanais com produtos locais; o de Língua Portuguesa poderia ser responsável pela composição da letra da música e seu estudo no contexto da linguagem regional; o de Geografia poderia fazer visitas aos setores da cidade que influenciam esta Dança; o de História poderia realizar entrevistas com pessoas mais antigas a fim de resgatar as memórias de quem já vivenciou a Dança; o de EF seria responsável pelos ensaios, contemplando sua competência na movimentação adequada dos alunos; e assim por diante. Os professores não contemplados, poderiam organizar o evento de uma maneira geral, colaborando indiretamente ou adjacente aos outros docentes. Assim, toda a escola participaria e se prepararia durante um mês para o evento que culminaria na apresentação final das danças de cada série, em formato de certame competitivo; a fim de melhorar a aceitação dos alunos pela Dança. Este fato corrobora com Ferreira (2015) que relata não haver interesse por parte dos alunos em danças folclóricas, já que, mais da metade da amostra deste estudo expressou não gostar da mesma, devido ao fato de nunca terem vivenciado tal conteúdo.

A oficina pedagógica será executada com os passos da Dança do Cavalo Piancó pelos autores, sendo os colegas de sala os acadêmicos a executarem a Dança como forma de demonstração de sua aplicabilidade no ensino da EFE. Strazzacappa (2001) também aplicou uma oficina de dança e acreditava que a

mesma seria salutar aos professores ensinar a pensar com o corpo, onde os mesmos estavam adquirindo informações, sensações que seguramente iriam, mais tarde, nutrir e enriquecer suas análises e discussões teóricas. Acreditava-se que, numa oficina, deveria oferecer-lhes o que não encontrariam em livros: a oportunidade de tocar e ser tocado, de expressar e ser visto, de falar e ouvir com o corpo todo (STRAZZACAPPA, 2001). As atividades de Strazzacappa (2001) proporcionaram explorações sensoriais e os participantes, a princípio tímido, foram, aos poucos, se soltando e, ao final, se “entregaram” a dança; e, o mais importante, ao invés de simplesmente "memorizarem" passos coreográficos, os professores terminaram a oficina com um instrumental maior para realizarem suas próprias criações. É o que se espera da oficina a ser realizada neste estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos da revisão bibliográfica apontam para a necessidade do resgate dos conhecimentos sobre a Dança do Cavalo Piancó, devendo estes conhecimentos serem fornecidos aos alunos ou, até mesmo, descobertos por eles. Assim, a literatura nos recomenda uma análise diagnóstica sobre a Dança, bem como sua contextualização nos conteúdos disciplinares. Propõe-se a inserção de um evento folclórico que abrangesse a Dança do cavalo Piancó em uma escola de Floriano, durante os Festejos Juninos. Sugere-se, assim, que cada disciplina contemple a Dança em seu contexto, formando um conhecimento transdisciplinar nos discentes, com toda a escola participaria e se prepararia durante um mês para o evento que culminaria na apresentação final das danças de cada série, em formato de certame competitivo. A oficina pedagógica a ser executada fomentará este tipo de projeto aos docentes que já estão inseridos na sala de aula, como é o caso do público alvo deste evento. Desta forma, a Dança do Cavalo Piancó será demonstrada, a fim de que os professores ensinem a pensar com o corpo, proporcionando explorações sensoriais aos participantes.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. et al. Educação física e cultura popular através da dança. In: **Encontro de iniciação à docência**, 4., 2014, Campina Grande. Anais... Campina Grande: UEPB, 2014.

ARRUDA, S. **A arte do movimento**. São Paulo: PW Editores Associados, 1988, p. 11.

FERREIRA, N. C. **A dança folclórica como cultura popular: uma proposta de ensino nas aulas de Educação Física**. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Universitário de Brasília, Brasília. 2015.

LIMA, R. V.; LIRA, M. H. C. A dança “da” escola: a cultura hip hop como ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física. In: **Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 13., 2013, Recife. Anais... Recife: UFRPE, 2013.

MENDES, M. G. **A Dança**. São Paulo: Ática, 1987.

PABST, G. **Você sabe o que é cavalo piancó?** 2015. Disponível em: <<http://forropedeserra.adelmariocoelho.com.br/cultura-nordestina/voce-sabe-o-que-e-cavalo-pianco-668.html>>. Acesso em 22.março.2016.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

SILVA, J. A.; MARRA, S. B. F.; PIAU, E. T. O professor e cultura corporal da dança na escola: uma possibilidade para a Educação Física. In: **Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**, 1., 2009, Uberaba. Anais... Uberaba: UNIUBE, 2009.

## AS DIFERENÇAS ENTRE OS ALUNOS: COMO OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EXPLICAM-NAS

**Alex Sandro Carneiro Brito**

Graduando em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: alehis@hotmail.com

**Elizângela da Conceição Cruz**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: anelicivaldo@gmail.com

**Ivaldo Pereira Lima**

Graduando em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: ivaldolima1975@gmail.com

**Maria da Conceição Soares Monte**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: ninildamonte@gmail.com

**Maria da Paz Sousa**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: dapazsousa777@gmail.com

**Teresinha de Jesus Soares de Mota**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: profteresamota@hotmail.com

**Cristiane de Sousa Moura Teixeira**

Orientador, Doutora em Educação, Professora do PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: cristianeteixeira@ufpi.edu.br

### INTRODUÇÃO

A prática docente tem como fundamento o conhecimento que o professor desenvolve ao longo do seu processo de formação e da sua vida profissional. Esse conhecimento implica no modo de pensar, sentir e agir como professor. Tendo como base esse pressuposto, esclarecemos que presente texto tem como objetivo evidenciar como os professores de educação física compreendem as diferenças que existem entre os alunos.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.28-33, jan. / jun. 2016.

Para isto realizamos um estudo de campo com cinco professores de educação física, os quais foram entrevistados. Os dados produzidos foram analisados e identificamos três diferentes formas de explicar as diferenças entre os alunos, mas que não coincidem com uma explicação que possibilite processos de transformação, uma vez que são formas de compreender presas a determinismo.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A pertinência de investigar como professores de educação física que trabalham em escolas públicas compreendem a diferença entre os alunos está no entendimento de que isto tem implicação na sua atuação pedagógica. Explicitar a visão dos professores significa trazer para a discussão acadêmica aquilo que o professor tem de mais profundo, o seu conhecimento acerca das características individuais dos alunos. É a explicitação do conhecimento que o professor possui que nos indica o que lhes ainda é necessário saber, assim podemos estabelecer estratégias de ação na formação de professores que atenda as demandas apontadas por este estudo.

Rego (2005, p. 02) esclarece que “refletir sobre a origem das características individuais, é também pensar sobre a natureza da relação que liga o indivíduo e seu meio, que por sua vez está diretamente relacionada à questão do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.” No nosso entendimento, essa discussão subjaz o trabalho pedagógico do professor de educação física. Ou seja, oferece o fundamento que direciona o seu trabalho junto aos alunos.

Considerando que as características individuais estão relacionadas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, destacamos três diferentes abordagens que procuram compreender e explicar como tem origem as diferenças existentes entre os indivíduos. São elas: o inatismo, o ambientalismo e o interacionismo. O inatismo é uma abordagem que tem origem na corrente filosófica denominada racionalismo, segundo a qual entende que o homem é um ser pré-determinado, pré-datado. Isto significa que o homem é reduzido à sua condição

interna, biológica, resultado de sua herança genética e de seu processo de maturação, não tendo os fatores externos nenhum poder sobre o homem.

No campo escolar estas ideias foram bastante disseminadas e tiveram implicações no papel do professor, cabendo a este agir naquilo que já se encontra desenvolvido no aluno, assim, à inteligência, à prontidão é atribuído caráter inato. A avaliação prioriza o produto e o erro é compreendido como falta de maturidade, de prontidão, de pré-requisitos do aluno.

A segunda abordagem, denominada ambientalismo ou comportamentalismo, é fundamentada pela corrente filosófica denominada empirismo. Para esta abordagem, o homem resulta das influências que o meio provoca no indivíduo. Os fatores exógenos são considerados os determinantes no desenvolvimento humano e, portanto é o que explica a singularidade humana. Os fatores internos não são considerados relevantes para compreender o ser humano. Macêdo (2006) esclarece que nesta abordagem o conhecimento provém das sensações e das experiências, portanto, o sujeito é sempre afetado pelo meio e pelo objeto a ser conhecido. Como representantes dessa abordagem podemos citar Watson (1878-1958), Skinner (1904-1980), ambos da Psicologia Behaviorista.

Assim como a abordagem anterior esta também teve e ainda tem forte presença no campo escolar. Assim, o professor é colocado no centro do processo de aprendizagem uma vez que é o agente externo modelador do processo de aprendizagem do aluno. Para Macêdo (2006), o processo de ensino aprendizagem passa a ser controlado por meio de planejamento rigoroso; a avaliação, assim como na abordagem anterior, privilegia o resultado e não processo, o erro é evidencia de que o aluno não aprendeu e necessita de treino.

Como podemos perceber essas duas abordagens não dão conta de compreender o ser humano em sua complexidade, tão pouco nos oferece explicações suficientes e satisfatórias para explicar a nossa singularidade. Buscando superar a dicotomia entre fatores internos e externos provocado por estas duas abordagens e compreender a singularidade humana como algo complexo é que a abordagem interacionista compreender o ser humano como resultado da síntese

dialética entre fatores internos e externos. O homem é então um ser ativo que constrói a si mesmo em relação com o mundo.

Seguindo nessa compreensão, destacamos as ideias desenvolvidas por Vigotski (1896-1934) segundo o qual a singularidade humana resulta das interações socioculturais. Rego (2005) explica que

[...] na perspectiva esboçada por Vygotsky o aprendizado é, portanto, um aspecto imprescindível na formação e no desenvolvimento dos traços típicos do ser humano, já que as conquistas individuais (informações, valores, habilidades, atitudes, posturas), resultam de um processo compartilhado, com pessoas e outros elementos de sua cultura.

Desse modo, podemos entender que o desenvolvimento de cada ser humano dependerá de como a cultura, as aprendizagens e o processo educativo é significado pelo aluno. No campo escolar essa abordagem considera que o professor é mediador do processo ensino aprendizagem, a avaliação privilegia o processo e o erro é indicador daquilo que ao aluno já sabe e do que ele precisa saber.

## **METODOLOGIA**

Para esse trabalho foi realizada entrevista com cinco professores de educação física com objetivo de compreender como estes entendem e explicam as diferenças individuais dos alunos. Escolhemos a entrevista porque esta é uma técnica que possibilita que o professor se posicione e possa falar livremente acerca das suas compreensões.

Os dados produzidos foram transcritos, unitarizados, categorizados e analisados conforme as orientações de Moraes (2003) e nas ideias de Vigotski, (2009), Facci (2004), Rêgo (2005) e outros.

## **ANÁLISE DE DADOS**

A análise empreendida nos permitiu compreender que os professores explicam as diferenças entre alunos considerando diferentes aspectos, tais como: o biológico, o psicológico e o social e que estes aspectos interferem nas suas capacidades o que, por sua vez, orienta os professores a agirem conforme o talento de cada aluno.

Entre os professores investigados há aqueles que explicam que os alunos são diferentes em razão de que suas capacidades ou habilidades são diferentes, embora não especifique a origem dessa capacidade é possível inferir que o professor a compreende de forma naturalizada, ou seja, como se fosse algo do sujeito. Assim expressa o professor:

Nós temos que uma maneira mais ampla, observar e diferenciar a habilidade de cada aluno, propondo atividades que todos os alunos possam participar, fazendo com que o aluno com menos habilidade se integrem com os alunos com mais capacidades. [...] o aluno que não é bom em uma atividade pode ser bom em outra, o professor precisa estar atento para estas questões. (professor 01)

Assim como o professor nº 01, o professor nº 04 também naturaliza as diferenças, porém, deixa claro que a origem está nas condições biológicas da cada aluno embora reconheça o fator social, mas demonstra convicção de que a origem da singularidade humana está na genética. *“Os alunos são diferentes devido a individualidade biológica de cada um e, também tem o fator social, mas a origem é da genética mesmo.”* (professor nº 04).

Estes professores encontram no inatismo o fundamento para explicar as diferenças entre os alunos, sendo evidenciado por meio de um discurso que entende os alunos de forma naturalizada e sem conceber a importância do contexto sócio-cultural na constituição deste sujeito.

Há professores que compreende que a origem das diferenças individuais pode ser explicada pela falta de estímulos dos professores, sobretudo, para aqueles alunos que demonstram timidez, como é o caso do professor nº 02:

Os alunos diferentes que não gostam de participar das aulas, na maioria das vezes são aqueles que são extremamente tímidos ou aqueles que por acharem que não tem habilidade deixam de participar [...]. A origem disso, na minha opinião, é a falta de estímulo que alguns profissionais deixam de dar a esses alunos.

O professor nº 3 destaca as diferenças sociais, culturais e econômicas como fatores que explicam as diferenças entre as pessoas e considera importante que os professores conversem com a turma e procure minimizar tais diferenças. Assim

declara o professor nº 03: “*Essas diferenças são questões sociais, culturais e econômicas. Mas todas elas têm que ser dubladas por toda turma e o professor deve propor uma forma de resolver*”.

Para estes professores, os fatores externos são determinantes das diferenças entre os alunos, pois atribuem que a origem disto está na falta (ou não) de estímulos adequados dos professores perante os alunos, ou ainda as questões relacionadas ao aspecto social. Sem, entretanto, compreender que o sujeito é ativo.

Já o professor nº 05 destaca tanto aspectos relacionados aos fatores internos, como aos fatores externos, mas compreende que a diferença resultaria da soma destes aspectos: “são diferentes porque as pessoas tem uma história particular e única formada pela estrutura genética, psicológica, social e cultural” (professor nº 05).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do que dizem os professores investigados revela três distintas compreensões acerca das diferenças individuais. Porém, as três visões encontram-se presas à determinismo ora inatos, ora ambientais, ora a soma destes dois. Essa forma de explicar contribui para um imobilismo no sistema educacional, pois nenhuma destas explicações consegue visualizar possibilidades de transformação dos sujeitos de forma crítica.

## **REFERÊNCIAS**

MACEDO, R. M. de A. O processo de desenvolvimento humano explicando porque somos tão iguais e tão diferentes! In: CARVALHO, M. V. C. de. **Temas em Psicologia e educação**. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

REGO, T.C. R. **A origem da singularidade do ser humano**: análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de vygotsky [online] disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/a\\_origem\\_da\\_singularidade.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/a_origem_da_singularidade.asp) Acesso em 18/03/2016

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## AS DIVERSIDADES CULTURAIS NO FUTEBOL BRASILEIRO EM 2015

**Maria da Paz Silva Gomes Amorim**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: payzinhaamorim@outlook.com

**Maria das Graças Martins Sousa**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: gracams77@gmail.com

**Maria Helena Pereira dos Santos**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: helenapsantosx123@gmail.com

**Rejane de Oliveira Gomes**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: rejaneespecialista@hotmail.com

**Rejamara Borges Amorim**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: rejamara@hotmail.com

**Tiago Magalhães Pontes**

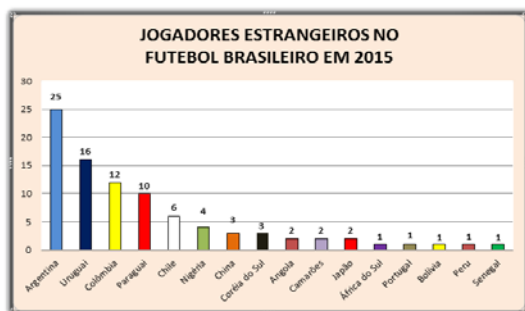
Orientador, Especialista em Sociologia no Ensino  
Médio, Professor do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: tiago\_pontes44@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

Buscamos neste tema descrito aqui, dar ênfase às lógicas raciais e nacionalidades, comunicações e linguagens, religiões e superstições, diversidades sociais, preconceito e racismo. Sabemos que o futebol corresponde ao esporte mais praticado em todo o mundo, pois se analisarmos o tema “diversidade”, percebemos o quanto o mesmo está inserido no contexto atual de nossas equipes brasileiras, pois devido ao alto nível que nosso futebol alcançou, servindo de inspiração para muitos, desperta o interesse de empresários, técnicos e atletas dos mais variados países, daí é encontrado jogadores de toda a parte do mundo buscando o reconhecimento internacional. A diversidade destacou-se primeiramente com a inclusão dos negros através do time Vasco da Gama na década de 20 no Rio de Janeiro, este foi o primeiro passo contra o preconceito. Outro exemplo contra o

racismo foi o surgimento do maior jogador de futebol de todos os tempos, o nosso Pelé.

No ano de 2015 o futebol brasileiro contou com 90 jogadores estrangeiros, de diversas nacionalidades sul-americanas e até mesmo europeias. A pesquisa justifica-se pela diversidade de nacionalidades presentes no nosso futebol, destacando-se uma maior variabilidade cultural.



A importância dessa pesquisa está, portanto, em entender como os brasileiros compreendem a problemática da diversidade e como suas práticas interferem na efetiva inclusão, inserção, aceitação e respeito às diferenças.

Pois vivenciamos ainda em pleno século XXI práticas infundadas de racismo contra jogadores negros, a falta de respeito entre torcidas organizadas e além do mais, que não existe punições para os envolvidos.

## OBJETIVOS

Conhecer as diferentes etnias, respeitar as diferenças regionais brasileiras, combatendo o preconceito, a discriminação, a exclusão social, incentivando a tolerância, o respeito, a solidariedade para um convívio harmonioso.

## JUSTIFICATIVA

A pesquisa justifica-se pela diversidade de nacionalidades presentes no nosso futebol, destacando-se uma maior variabilidade cultural, outros idiomas presentes dentro de campo, a fé declarada através da religião ou superstição própria e a oportunidade de vivenciar as comunicações e linguagens, etc.

Se analisarmos um jogo entre times do sul e outro do norte do país, fica presente uma gama de diversidade cultural, culinárias, religiões, linguagem, preconceito e racismo.



A importância dessa pesquisa está, portanto, em entender como os brasileiros compreendem a problemática da diversidade e como suas práticas interferem na efetiva inclusão, inserção, aceitação e respeito às diferenças.

## **METODOLOGIA**

A coleta de dados foi feita através de pesquisa bibliográfica sobre as diversidades culturais presentes no futebol brasileiro no ano de 2015. Após delimitação do tema proposto, o mesmo foi subdividido entre os integrantes do grupo, onde deveriam recorrer às fontes de pesquisas em livros, internet, enciclopédias, revistas eletrônicas e etc. Conforme o tema proposto deste projeto, cada componente buscou informações, dados e documentários sobre os pré-temas discriminados acima. A exposição do trabalho será através de banners, panfletos, slides e exposição oral que tenha a função de absorção dos conteúdos apresentados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A realização deste trabalho foi de fundamental importância para conhecermos a realidade que se encontra o futebol no Brasil. Ao finalizarmos este trabalho, podemos dizer que os objetivos foram alcançados. Durante o período de realização deste trabalho tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a história do futebol brasileiro, permitindo-se assim ampliar os nossos conhecimentos. E dessa forma o futebol ganha importância como mediador sócio-político-cultural e relata as diferentes roupagens que essa prática esportiva ganha de acordo com quem a exercita.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finalizamos este estudo buscando compreender as diversidades culturais presentes no futebol do Brasil no ano de 2015, abordado temas como a nacionalidade de jogadores estrangeiros no futebol brasileiro, superstições mais comuns praticadas pelos jogadores ou times, a forma de expressões de comunicações entre eles, a religiosidade muito defendida por todos, a diversidade social que em cada jogo percebe-se nas arquibancadas e o preconceito contra jogadores negros que constantemente é noticiado nos meios de comunicações. Para

concluir, podemos dizer que os objetivos foram alcançados. Durante o período de realização deste trabalho tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a história do futebol brasileiro, permitindo-se assim ampliar os nossos conhecimentos. E dessa forma o futebol ganha importância como mediador sócio-político-cultural e relata as diferentes roupagens que essa prática esportiva ganha de acordo com quem a exercita. Não existe, assim, um único “universo do futebol”, mas sim universos. O Brasil na verdade, nunca foi o país do futebol, mas sim dos “futebóis”.

## REFERÊNCIAS

SANSONE, Lívio. As relações raciais em Casa Grande & Senzala revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1996. p.207-218.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: NOVAES, F. A.;

SCHWARCZ, L. M. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. v. 4, p. 173-245.

SOARES, Antonio Jorge. **Futebol, raça e nacionalidade: releitura da história oficial**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho. São Paulo, 1998.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TOLEDO, Luiz Henrique. **Lógicas do futebol**. São Paulo: Hucitec, 2002.

WITTER, José Sebastião. A várzea não morreu. In: MEIHY, J. C. S. (Org.). **Futebol e cultura**: coletânea de estudos. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1982. p. 101 - 104.

WOODWARK, Kaith. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7 - 72.

## **AVALIAÇÃO DE ASPECTOS FÍSICOS E NÍVEL DE DOR E O RELACIONAMENTO COM A QUALIDADE DE VIDA DOS ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PARFOR DE ESPERANTINA-PI**

### **Acácio Lustosa Dantas**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: acaciodantas@hotmail.com

### **Élida Melo Araújo**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: elidameloaraujo@gmail.com

### **Francilene Rodrigues Lustosa Vasconcelos**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: marciodjemis@hotmail.com

### **Maria de Fátima Machado Barroso**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: fatimamachado20122@hotmail.com

### **Maria Francisca da Silva Souza**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: franciscasousa258@hotmail.com

### **Anselmo Alves Lustosa**

Orientador, Mestre em Ciências e Saúde, Professor  
do PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: anselmolustosa@yahoo.com.br

## **INTRODUÇÃO**

O contexto atual das políticas de promoção da saúde, de prevenção de doenças e saúde escolar se caracteriza pela necessidade de formação e capacitação profissional, sobretudo, na área de educação física. Pois compete a este profissional implantar e implementar programas de educação física escolar, na busca constante pelo adequado desenvolvimento motor e esportivo, prevenindo doenças e melhorando a qualidade de vida dos discentes sob sua tutela.

Nesse sentido, a formação do docente do curso de educação física também se apresenta como de suma relevância científica, uma vez que este profissional deve está preparado intelectual e fisicamente para o desempenho das suas funções.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.38-43, jan. / jun. 2016.

Também há de se considerar que nenhuma outra atividade docente requer tanto do desempenho físico do profissional quanto educação física, assim, os docentes possuem na sua imagem corporal e na sua prática docente o reflexo da sua profissão.

## **OBJETIVOS**

Avaliar aspectos físicos e nível de dor e correlacionar com a qualidade de vida dos alunos do curso de educação física do PARFOR de Esperantina-PI.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo de campo do tipo corte transversal que buscou avaliar os aspectos físicos e nível de dor e correlacionar com a qualidade de vida dos alunos do curso de educação física do PARFOR de Esperantina-PI. A população de estudo foi composta por 36 estudantes que atualmente frequentam o período intensivo de aulas, sendo composto por 14 homens e 22 mulheres.

A coleta de dados foi feita através da aplicação de três questionários: um questionário padrão que avalia a intensidade, distribuição da dor pelo corpo; O segundo questionário é composto por 36 questões destinadas ao levantamento de dados sobre a qualidade de vida, (*SF-36-Medical Outcomes 36-Item Short-Form Health Survey*); O terceiro questionário que avalia características socioeconômicas e pessoais dos entrevistados. Também foi feita avaliação antropométrica de todos os participantes

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao final da pesquisa, foi possível verificar que o perfil da população de estudo se caracteriza por estudantes do sexo feminino (60,6%); pessoas de 30 anos ou mais (100%), com idade média de 37,9 anos (DP= 5,14 anos) com o mínimo de 30 e o máximo de 49 anos. Também ocorreu a predominância de pessoas de cor parda (75,75%), casados/união estável (69,69%), católicos: (93,93%) que, entretanto, se consideram com pouca religiosidade (72,72%). A renda familiar mensal média da população pesquisada foi de 3.683,51 R\$ (DP= 1.549,25 R\$), variando entre 880,00

e 10.000,00 R\$. Por fim, a maioria possui longa carga horária de trabalho semanal, em média de 41,84 horas (DP= 15,93 horas), variando entre 20 e 80 horas semanais.

Com relação à este perfil profissional, é frequente entre os docentes brasileiros o acúmulo de carga horária de trabalho, com vistas à melhoria da renda familiar, fato que repercute na sobrecarga profissional, aliado à precarização das condições de trabalho que acaba por torna a atividade docente como profissão de risco à saúde (PIZZIO, KLEIN, 2015).

Com relação às características gerais de relatadas pelos estudantes, 60,60% relatam possuir alguma doença de base (hipertensão, artrose, LER/DORT, etc.), sendo que mais da metade sentem dor de modo frequente (60%). Outro aspecto relevante é que 42,42% dos entrevistados relataram nível de atividade física ruim ou péssimo. Um aspecto positivo é que 81,81% relataram ter bons hábitos alimentares 81,81%, sendo que 90,90% relatam ter um bom nível de sono. Relevante e positivo no grupo foi a ausência de tabagistas (100%) e o baixo consumo excessivo de álcool (96,96%).

Silveira et al. (2015) relatam, em estudo com professores da educação básica realizado no Rio Grande do Norte, que a saúde do professor vem sendo fonte de preocupação de segmentos variados da sociedade pois representa uma profissão de alto risco, sendo considerada a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional. Andrade e Silva (2004), ao fazerem uma análise teórica da saúde dos professores do ensino fundamental no Brasil, colocaram em evidência a gravidade do processo de adoecimento desses profissionais, em meio aos agravos há a necessidade de estudos voltados para orientar medidas de atenção à saúde.

A avaliação das medidas antropométricas dos participantes da pesquisa permitiu verificar um baixo nível de Flexibilidade medidas através do Banco de Wells, sendo o alcance médio de 14,38 cm (DP= 7,43 cm) com o mínimo de 0 cm e o máximo de 29,5 cm. A classificação geral dos participantes conforme as medidas obtidas permitiu observa que a flexibilidade é fraca em 42,42 %, regular em 09,09%, média 15,15%, os demais apresentaram flexibilidade boa ou muito boa.

A avaliação do risco cardiovascular com base na relação entre circunferência abdominal e Índice de Massa Corpórea (IMC) permitiu verificar que há um alto risco (15,38%) e muito alto (38,46%) risco de um evento cardiovascular entre os participantes do sexo masculino. Em relação às mulheres, o risco cardiovascular é ainda mais grave, uma vez que o risco alto prevalece sobre 35,00% e o risco muito alto sobre 50,00%. A perimetria abdominal média do grupo foi de 93,21 cm (DP=12,74cm), variando entre 72 e 123 cm. O IMC médio foi de 26,46 (DP= 5,35), com o mínimo de 15,6 e o máximo de 38,3, sendo que a categorização do IMC permitiu classificar os participantes com IMC baixo (03%), normal (33,33%) e acima de 25 (63,63%).

A análise da qualidade de vida com base no questionário padrão utilizado permitiu verificar que no geral, os participantes do estudo relatam uma qualidade de vida média considerada boa, entretanto, alguns participantes, observados de forma individual possuem comprometimento severo da qualidade de vida em muitas das dimensões apresentadas abaixo. Os escores calculados para todos os participantes permitiu verificar os escores médios para as seguintes dimensões da qualidade de vida, baseados numa escala que varia de 0 a 100.

Qualidade de vida média de todos os participantes foi de 74,69, sendo que as dimensões estudadas apresentaram as seguintes médias: Capacidade Funcional = 70,45; Limitação por aspectos físicos = 6,039; Dor = 66,18; Estado geral de saúde = 70,66; Vitalidade = 70,66; Limitação por aspectos físicos = 77,62; Aspectos emocionais = 63,48; Saúde mental =75,33.

A categoria docente é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e a alta exigência de trabalho, que podem repercutir na saúde física e mental dos professores. Nesse sentido, a qualidade de vida dos professores e o desenvolvimento do seu trabalho se influenciam mutuamente (BRUM ET AL., 2012).

Fatores psicológicos ligados ao estresse docente incluem ansiedade, depressão, irritabilidade e exaustão emocional, sendo que entre as repercussões orgânicas mais citadas destacam-se doenças cardiovasculares, faringite, fadiga e tensão nervosa (Reis et al., 2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo foi possível observar que os estudantes do 1º período do curso de educação física do PARFOR/UFPI em Esperantina-PI são professores que possuem uma elevada carga de trabalho semanal, que implica em uma renda familiar mensal média boa comparada a outros extratos de trabalhadores brasileiros. Entretanto, essa elevada carga de trabalho semanal limita o tempo disponível desses profissionais para o desenvolvimento de atividade física regular, esses fatores associados provavelmente implicam em presença de dor e doenças de base, observada em parcela significativa da população de estudo.

Aspectos positivos como idade média do grupo relativamente baixa, aliados à ausência de tabagismo, baixo nível de consumo excessivo de álcool e boa alimentação representam fatores de proteção ao grupo estudado. Entretanto, a baixa flexibilidade, elevados níveis de IMC e circunferência abdominal, representam um risco cardiovascular elevado que devem direcionar a adoção de práticas saudáveis no grupo estudado.

Por fim, o profissional de educação física deve zelar pela sua formação intelectual e física, uma vez que a sua postura docente e sua imagem corporal estão atrelados essencialmente ao bom desempenho do seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE M., SILVA N. Resiliência e criatividade: análise teórica da saúde dos professores do ensino fundamental no Brasil. **Revista de Pós-graduação - UNIFIEL** 2004.

BRUM, L. M. et al. Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 125-145 June 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462012000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462012000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 Abr. 2016.

PIZZIO, A.; KLEIN, K. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 36, n. 131, p. 493-513, June 2015. Disponível em:

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.38-43, jan. / jun. 2016.

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000200493&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200493&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 Abr. 2016.

SILVEIRA, R. E. et al . Qualidade de vida de docentes do ensino fundamental de um município brasileiro. **Rev. Enf. Ref.**, Coimbra , v. serIII, n. 4, p. 115-123, jul. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-02832011000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832011000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 04 abr. 2016.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.38-43, jan. / jun. 2016.

## DIVERSIDADES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### **Ilza Maria Sousa de Carvalho**

Graduanda em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: ilzamarca.carvalho@hotmail.com

### **Ivanete da Silva Sousa**

Graduanda em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: ivanethsv@hotmail.com

### **Lorena Brito Gonçalves Sousa**

Orientadora, Mestre em Teologia, Professora  
do PARFOR da Universidade Federal do  
Piauí  
E-mail: lorenaxbrito@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva aponta a transformação de uma sociedade inclusiva e é um processo em que se amplia a participação dos estudantes nos estabelecimento de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanista, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivo o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A educação inclusiva é algo que causa impacto em todas as instituições que de certa forma tem que incluir essa clientela em seu âmbito e que já está inserido no sistema educacional brasileiro. Visamos estudar essa questão, com o intuito de contribuir um pouco mais nessa realidade, que ainda é rejeitada pela maioria. Por se tratar de pessoas que tem uma carência maior que as outras, precisam de uma aproximação e uma atenção maior.

A inclusão perpassa pelas várias dimensões humanas, sociais e políticas e vem gradualmente se expandindo na sociedade contemporânea, de forma a auxiliar no desenvolvimento das pessoas em geral de maneira a contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceito.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.44-46, jan. / jun. 2016.

## **OBJETIVOS**

A educação inclusiva precisa ser compreendida dentro da escola regular para transformá-la em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos possam ter ou mesmo desenvolver necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar. A aproximação desse assunto e a realidade baseiam-se na organização do ambiente e nos conteúdos programáticos do ensino regular, enfatizando sempre a inclusão e a diversidade, no entanto é necessário que eles sintam-se acolhidos e que tenham mais interesse em ampliar seus conhecimentos aceitando melhor os outros e se aceitando acima de tudo como pessoas capazes de se comportar em diferentes situações da realidade de uma sociedade preconceituosa.

## **METODOLOGIA**

Observações realizadas em algumas instituições escolares públicas e pesquisas bibliográficas visam um maior entendimento sobre a prática da educação inclusiva e o entendimento de alguns teóricos sobre a temática. Educação e diversidade e as práticas pedagógicas devem ser vistas como algo transformador de uma realidade não muito distante, os desafios são muitos no cenário educacional. Os professores que trabalham com educação inclusiva encontram uma lacuna entre escola, pais e educando, o medo dos desafios e resistência da adequação do sistema.

Daniela Alonso na revista Nova Escola 2013, diz: Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.

Respeitar e aceitar a diversidade nas escolas é muito mais que um gesto bonito por parte dos educadores e gestores, é algo legal do ponto de vista constitucional, é um direito de todos que de alguma forma têm necessidades especiais, é preservar o direito à educação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante de pesquisas e estudos feitos sobre diversidade e educação inclusiva é efetivamente compreendido que as dificuldades podem ser solucionadas tendo um ambiente propício e com o desenvolvimento de atividades diferenciadas e dinâmicas.

A educação inclusiva significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar, a opção por esse tipo de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário, com a inclusão as diferenças não são vistas como problemas, mas sim como diversidades, a ideia é ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de vivências a todas as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal (1988), trata a educação como um direito de todos e dever do Estado e da Família, deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade, primeiro passo para a construção da cidadania, e deve ser incentivada para todos os sujeitos, com ou sem necessidades especiais.

Incluir pessoas com necessidades especiais nas escolas é um desafio tanto para os docentes como para todos os envolvidos no processo, mas com paciência, vontade e capacitações que existem para uma melhor atuação na área, é possível cumprir os objetivos da inclusão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado.

<<http://diversa.org.br/artigos/artigo/505>>. Acesso em 01 de abril de 2016.

<<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/palavra-especialista-educacao-inclusiva-desafios-formacao-atuacao-sala-aula-762299.shtml?page=2>>. Acesso em 01 abril de 2016.

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS: IMPORTÂNCIA E DIFICULDADES

**Sílvia Adriana Lima Abreu**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: jordannio@bol.com.br

**Brenda de Oliveira Santos**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: brenda\_oliveira88@hotmail.com

**Jéssica Priscila Sousa Silva**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: priscila1156@hotmail.com

**Maria da Conceição Alves Paiva**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: ceicapaiva79@hotmail.com

**Marcos de Moura Bastos**

Graduando em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: markinhos.bastos@hotmail.com

**Maria do Carmo de Carvalho e Martins**

Orientadora, Doutora em Ciências Biológicas,  
Professora do PARFOR da Universidade Federal  
do Piauí  
E-mail: carminhamartins@ufpi.edu.br

### INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 garante a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e em todas as atividades de seu contexto (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1996).

A escola inclusiva possibilita que professores e alunos aprendam a respeitar as diferenças, e esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa (MANTOAN, 2005). As práticas sistematizadas desenvolvidas nas aulas de Educação constituem-se em veículo importante para o desenvolvimento motor e social da pessoa com deficiência visual e permitem o reconhecimento do próprio corpo por parte do aluno, contribuindo para um amplo convívio social (SILVA et al, 2011). Desse modo, o professor de Educação Física deve estar envolvido na inclusão educacional em Programas de Educação Física Escolar a fim de possibilitar

a criação de oportunidades para deficientes visuais, minimizando possíveis atrasos em seu desenvolvimento e contribuindo para sua independência, autossuficiência e desenvolvimento global.

## **OBJETIVO**

Discutir a importância e as dificuldades da inclusão de deficientes visuais nas aulas de Educação Física.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de revisão integrativa elaborada a partir de pesquisa bibliográfica realizada nas bases de dados Scielo e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizando combinações das palavras-chaves “educação física escolar”, “deficientes visuais” e “inclusão”, e seus correspondentes em inglês. Foram selecionados e analisados para a elaboração do presente trabalho 06 artigos originais publicados entre 2010 e 2015, e um publicado em 2005.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Benefícios da inclusão de deficientes visuais nas aulas de educação física são referidos em vários estudos. Nesse sentido, em um trabalho do tipo estudo de caso sobre inclusão e acessibilidade de aluna com deficiência visual nas aulas de Educação Física realizado por Mazzarino et al (2011) foram demonstrados benefícios para a aluna e para os colegas, professores e funcionários da escola.

Contudo, o processo de inclusão depende de vários fatores, entre os quais pode ser apontada a necessidade de preparação e formação docente adequadas. Alguns estudos têm procurado avaliar a preparação de professores de educação física e o modo como o processo de inclusão vem ocorrendo. Ao considerar os artigos utilizados nesta revisão, observou-se que em quatro deles foi demonstrado que apesar de conscientes da importância da inclusão, os professores não possuem conhecimentos suficientes para incluir alunos com deficiência visual ou outras necessidades especiais em práticas relacionadas à educação física (AGUIAR; DUARTE, 2005; ASSIS; OLIVEIRA, 2010; CASTRO et al, 2013; SILVA et al, 2011).

Do ponto de vista dos deficientes visuais em relação ao processo de inclusão, Costa (2010) em um trabalho que avaliou o processo de inclusão do ponto de vista dos estudantes deficientes visuais do ensino fundamental II ou ensino médio, da

rede pública municipal e estadual e da rede particular relatou que eles declararam-se, de forma unânime, parcialmente incluídos no ensino regular, principalmente em relação às aulas de Educação Física Escolar. O autor acima citado referiu que a insatisfação dos deficientes visuais com o tratamento que os(as) docentes dispensam, no sentido de participar das atividades físicas esportivas e de lazer planejadas nas escolas pode ser atribuída à má preparação e formação docente.

É importante destacar outros fatores que dificultam a efetivação do processo inclusão dos deficientes. Nesse contexto, em dois estudos realizados com professores de educação física para avaliar as dificuldades para o processo de inclusão, os autores (AGUIAR; DUARTE, 2005; FIORINI; MANZINI, 2014) referiram que elas resultavam de fatores relacionados com: formação, questão administrativo-escolar, alunos, diagnóstico, família, recurso pedagógico, estratégia de ensino e da área Educação Física. Na análise desses fatores que dificultam a efetivação da inclusão dos deficientes, Fiorini e Manzini (2014) classificaram as principais dificuldades para cada uma categorias, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição das dificuldades conforme categorias relatadas por professores de Educação Física para incluir alunos com deficiência, segundo Fiorini e Manzini (2014).

Categoria	Dificuldades
Dificuldades atribuídas à formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação acadêmica sobre a disciplina Educação Física Adaptada: 1. não oferecimento da disciplina; 2. disciplina “presa” à teoria; 3. disciplina direcionada à deficiência física.</li> <li>• Dificuldades sobre a estruturação do curso de Educação Física: 1. estar mais focado mais na área da Saúde do que na Educação; 2. estágios oferecidos pela Universidade com vagas restritas na área de Adaptada</li> </ul>
Dificuldades atribuídas à questão administrativo-escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades que ocorrem internamente: 1. o professor de Educação Física não ser avisado, previamente, da matrícula de alunos com deficiência; 2. as informações como o tipo de deficiência e a turma em que o aluno estava matriculado serem passadas para o professor de sala na atribuição de turmas; 3. o professor de Educação Física não ser convidado para participar da reunião de pais e do conselho escolar; 4. más condições do espaço físico para as aulas de Educação Física.</li> <li>• Dificuldades administrativo-escolares que partem de deliberação de fora do ambiente escolar, mas com reflexos internos: 1. Professor de sala ser o responsável pela turma e, por isso, atribuir as notas da Educação Física; 2. Professor de sala acompanhar as aulas, mas interferir na aula e tirar a autoridade do professor de Educação Física; 3. haver somente uma aula de Educação Física por semana.</li> <li>• Dificuldades atribuídas ao administrativo-escolar: atitude da direção escolar barrar iniciativas dos professores e deliberar decisões sem conversar com os professores</li> </ul>
Dificuldades atribuídas ao aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• características decorrentes do tipo e nível da deficiência.</li> <li>• quanto à participação: 1. faltar muito; 2. ser dependente da companhia do professor de sala; 3. não querer participar.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não aceitar as adaptações de atividade e recurso.</li> <li>• dificuldade para compreender e entender a atividade.</li> </ul>
Dificuldades atribuídas ao diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muitos alunos não possuem laudo.</li> <li>• desconhecimento sobre as características específicas das deficiências e síndromes</li> <li>• diagnósticos desvinculados da área da Educação.</li> </ul>
Dificuldades atribuídas à família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os pais não apresentarem o laudo do filho.</li> <li>• alguns pais não aceitarem ou negarem a deficiência do filho.</li> <li>• alguns pais proibirem o filho de participar da Educação Física .</li> <li>• pais não estarem satisfeitos com o trabalho realizado pela escola em relação à inclusão e cobrarem os direitos assegurados nas leis.</li> </ul>
Dificuldades atribuídas ao recurso pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• falta de recursos específicos para alunos com deficiência.</li> <li>• os recursos tradicionais da Educação Física disponíveis em quantidade insuficiente e sem variedade, e não serem funcionais dependendo do tipo de deficiência</li> <li>• escola possuir determinado recurso, mas não ter espaço físico para deixar montado, ou, um auxiliar para ajudar a transportar.</li> </ul>
Dificuldades atribuídas à Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• em âmbito geral, ser uma disciplina "não segmentada e não uniforme", gerando dificuldades não somente para incluir alunos com deficiência, mas no dia-a-dia escolar no sentido de "saber quais conteúdos trabalhar em cada série/ano".</li> <li>• em âmbito municipal, não existir nada uniformizado ou em comum para a Educação Física, apenas sugestões de conteúdos e expectativas para cada série/ano.</li> </ul>

Diante da situação apontada nos trabalhos aqui analisados, para assegurar a efetividade da inclusão de pessoas com deficiência são necessárias não apenas ações governamentais, como também o envolvimento da família, da escola e da comunidade em geral. Nessa perspectiva, segundo Aguiar e Duarte (2005), o sucesso da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, requer: 1. por parte do governo, de destinação de verbas e melhor valorização do professor; 2. por parte da escola da presença de diretores e professores preparados, de um currículo conectado ao cotidiano, de instalações físicas razoáveis (como biblioteca, laboratórios e salas de aula que não estejam superlotadas); e 3. a participação da comunidade, possibilitando a vivência cultural dos estudantes em uma sociedade inclusiva com a ação conjunta de toda população.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades encontradas para a inclusão resultavam de fatores relacionados com: formação, questão administrativo-escolar, alunos, diagnóstico, família, recurso pedagógico, estratégia de ensino e da área Educação Física. A realidade da escola está distante dos ideais exclusivistas. Para mudar essa situação são necessários, entre outros aspectos, melhorias na formação básica e continuada dos professores de Educação Física.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Rev Bras Ed Esp**, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240.
- ASSIS, C. C. M.; OLIVEIRA, R. G. Diversidade Humana e Inclusão Social na Escola: discurso dos Professores de Educação Física. **Caderno de Educação Física**, v. 9, n. 17, p. 37-44, 2. sem., 2010
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5 ed. Brasília: Biblioteca digital da Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 5/03/2016.
- CASTRO, E. M.; PAIVA, A. C. S.; FIGUEIREDO, G. A.; COSTA, T. D. A.; CASTRO, M. R.; CAMPBELL, D. F. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. **Motriz**, v.19 n.3, p.649-661, jul/sep. 2013.
- COSTA, V. B. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, v.16 n.4 p.889-899, out./dez. 2010
- FIORINI, M. L.; MANZINI, E. J. **Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física**: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Rev Bras Ed Esp**, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014.
- MANTOAN, M. T. E.; MARQUES, C. A. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.
- MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSIA, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na Escola e na educação física. **Rev Bras Ciênc Esporte**, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan./mar. 2011.
- SILVA, A. J., DUARTE, E., ALMEIDA, J. J. G. Campeonato escolar e deficiência visual: o discurso dos professores de educação física. **Movimento**. v. 17, n. 02, p. 37-55, abr/jun de 2011.

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO IMAGINÁRIO DA GESTÃO ESCOLAR DA CIDADE DE BURITI DOS LOPES-PI

### **Sabina Vieira de Carvalho de Souza**

Graduanda em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: sabina.mylla@hotmail.com

### **George Luiz Duarte Val**

Graduando em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: georgeldval@hotmail.com

### **Edvaldo Cesar da Silva Oliveira**

Orientador, Mestre em Educação Física e  
Saúde, Professor do PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: edvaldooliveira32@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar apresenta-se relevante para aprendizagem e desenvolvimento dos aspectos cognitivos e emocionais dos alunos, objetivando principalmente a promoção da saúde e a socialização, considerada de grande importância para o desenvolvimento integral de todas as pessoas (MARQUES E KRUG, 2008).

De acordo com a LDB 9394/96 em seu art. 21, a educação básica é constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e em seu art. 26, afirma que a educação física, é componente curricular obrigatório da mesma, inclusive no turno noturno.

A Educação Física como integrante da educação básica aparece contemplada na atual estrutura curricular da Educação brasileira. No entanto, em especial no Ensino Médio, é comumente marginalizada e discriminada, chegando por vezes ser até excluída dos projetos políticos pedagógicos de algumas escolas (BARNI E SHINEIDER, 2008).

Um dos importantes desafios da Educação Física Escolar é criar condições de autoconhecimento e desenvolvimento dos alunos nos domínios motores, cognitivos, afetivos e sociais (MATTOS, 2000 ,JUNIOR, 2008, (ALVES ,2003).

Por conta disso levantamos como objetivo geral analisar a importância da educação física escolar no imaginário dos gestores escolares da cidade de Buriti do Lopes-PI

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi qualitativa, realizada na escola Municipal Profª Maria Teresa de J. C. Teles identificada como escola “A” e Unidade Escolar Nasila de Sousa Pires identificada como escola “B”, localizadas na sede da cidade de Buriti dos Lopes-PI. A amostra foi composta de coordenador, professor e diretor da escola pesquisada. O instrumento da pesquisa consistiu-se em roteiro semi-estruturado para melhor organização do trabalho identificamos as falas dos entrevistados (professores com “P”, dos coordenadores com “C”, diretor com “D”).

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

Observando a fala da diretora da escola “B” podemos perceber uma certa visão ampliada sobre a educação física e sua importância para o desenvolvimento do aluno. Indo de acordo com a observação de outros autores, “a Educação Física tem sido levada a romper padrões descompromissados com a formação de alunos especialmente sob o viés de promoção de saúde na escola”. (DARIDO,2004), na fala da diretora da escola “A” apesar de fazer referência ao cooperação é nas questões físicas competitivas que o discurso se afirma, concordando com Medina,1987,pag.24 “De repente, é preciso cuidar do corpo. É preciso tirar o excesso de gordura. (...) É preciso melhorar o visual.”

**Db: Oferecer aos alunos conhecimento pedagógico no processo ensino aprendizagem. Discutindo atividades, exercícios físicos, brincadeiras lúdicas, dança, jogos pre desportivos, e a interação social dentro e fora da escola.**

Infelizmente resumir a importância da educação física a simples padrões físicos motores é resumir a amplitude do vasto universo de conhecimento presente nessa disciplina, conforme o Coletivo de Autores (1992) afirma que a Educação Física na perspectiva escolar é uma prática pedagógica que estuda as atividades expressivas corporais. Atividades estas que configuram uma área de conhecimento chamada de cultura corporal de movimento,

**Da: A atividade física é de grande importância p/ saúde, além de desenvolver o espírito esportivo e cooperativo.**

Ao contrário da visão da diretora da escola “A”, a coordenadora da sua escola possui uma visão muito prática sobre os conteúdos da Educação Física, resumindo sua importância aos aspectos motores e da saúde corporal fisiológica, acompanhando o pensamento de Medina, 1987, pag.24 “Educação Física entendida como disciplina que se utiliza do corpo, através de seus movimentos, para desenvolver um processo educativo.”

**Ca: Ajuda no desenvolvimento físico e mental, e contribui para a valorização esportiva dentro da escola, ajudando desta maneira no crescimento intelectual dos educando.**

Porém as coordenadoras das duas escolas tem um pensamento em comum baseado na convicção da importância da educação física como meio para disciplinar os alunos e promover normas de boa conduta socialmente aceitas pela sociedade. (DARIDO, 2008).

**Cb: É de suma importância, pois contribuirá para o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos, principalmente no que se refere a saúde corporal.**

Para Silva e Silva (2007) a Educação Física objetiva proporcionar aos alunos espaços para refletir, problematizar e vivenciar, na prática, questões relacionadas à motricidade humana para uma melhor qualidade de vida. A Educação Física Escolar é capaz de interagir com o aluno em sua totalidade, englobando aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, (CARVALHO ,2005)

**Cb :Outra contribuição da educação física refere-se a imposição de regras e limites cultivando nos alunos a questão da disciplina e respeito mútuo.**

Na fala dos professores podemos perceber a simplificação da prática da educação física aos aspectos do desenvolvimento físico biológico e fisiológico com pouca ou quase nenhuma relação com as questões mais amplas. Ideia defendida por Marques e Krug (2008) asseguram que o professor de Educação Física tem grande importância em proporcionar aos alunos atividades adequadas ao desenvolvimento morfofisiológico, contribuindo de maneira significativa para cada etapa de sua vida.

**Pb: A educação física é de grande importância na escola, pois criança desenvolve suas habilidades motora, físicas, raciocínio lógico, coordenação motora e a socialização.**

Apesar da fala do professor demonstrar o conhecimento da reformulação da lei 5.692/71, a Educação Física passou a ser componente curricular obrigatório, além de outras reformulações, como a ampliação da obrigatoriedade da Educação Física, isso não garantiu a criação de cursos que capacitassem os profissionais de forma mais específica (CASTELLANI FILHO, 1998).

**Pb: A Educação Física faz parte da grade escolar obrigatória, sendo uma disciplina diferenciada pois é prazerosa e assim ajuda as outras disciplinas no seu aprendizado, pois ao praticá-la se aprende.**

De acordo com Gonçalves *et al.* (2002) a Educação Física é considerada uma área do conhecimento possuidora de elementos fundamentais para a formação global do indivíduo.

**Pa: É de suma importância, pois vai trabalhar e desenvolver tanto a questão física como mental. Na parte física desenvolve de modo global todos os aspectos ligados a psicomotricidade. Na parte mental desenvolve a organização, respeito as normas,** A contribuição da Educação Física como componente do currículo escolar para formação do indivíduo em aspectos motores, psíquicos e sociais. Segundo os conteúdos da Educação Física Escolar abrangem três dimensões correspondente às práticas corporais, à contextualização teórica e aos princípios de valores e atitudes (BREGOLATO, 2005). Mesmo assim, ainda observamos na fala do professor uma super valorização da parte biológica dos aspectos tecnicista físicos da educação física.

**Pb : Segundo estudos já foi comprovado que o indivíduo que pratica atividades físicas vive mais, deixando o sedentarismo para trás. Tornando-se assim um cidadão saudável.**

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Existem controvérsias e concordâncias entre os agentes da pesquisa no que diz respeito à importância da Educação Física Escolar, embora tenha sido observado no geral o reconhecimento da relevância da mesma para o

desenvolvimento físico, moral e social dos alunos, melhorando também a parte intelectual e disciplinar.

#### REFERÊNCIAS:

BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E J. **A Educação Física no ensino médio Relevante ou irrelevante?** Instituto catarinense de pós-graduação, 23 de outubro de 2008. Disponível em <[www.icpg.com.br/artigos/rev03-02.pdf](http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-02.pdf). > acesso em 14 de nov. de 2011.

MARQUES, M. N.; KRUG, M. de R. **Educação física escolar: expectativas, importância e objetivos.** Revista Digital - Buenos Aires - ano 13 - N° 122 – Julho/2008. Disponível em <[www.efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/) > acesso em 26 de set. de 2011.

MARQUES, M. N.; CRISTINO, A. P. da R.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. **Os desafios da prática pedagógica na educação física escolar para a construção da cidadania.** IX Congresso Internacional de Educação Popular. Santa Maria - RS, 2009. Disponível em <[Boletimef.org/](http://Boletimef.org/) > acesso em 24 de out. de 2011.

BREGOLATO, R. A. **Cultura Corporal do Jogo (Coleção educação física escolar: no princípio de totalidade e na concepção histórico-crítico-social).** Ed. Ícone, vol.4, São Paulo, 2005.

GONÇALVES, M. C.; PINTO, R. C. A.; TEUBER, S. P. **Aprendendo a Educação Física – Da técnica ao movimento livre** (da pré-escola até a 8ª série do 1º grau). Vol. 1. Curitiba: Bolsa Nacional do livro, 2002.

JUNIOR, S. L. P. A importância da atividade física na promoção da saúde da população infanto-juvenil. **Revista Digital Efedepportes**, Buenos Aires, Ano 13, n. 119, 2008. **Coletivo de autores.** Metodologia do ensino da Educação Física, 1ªed.SP,Cortez,2004.

ALVES, U. S. Não ao sedentarismo, sim à saúde: contribuições da Educação Física escolar e dos esportes. **O Mundo da Saúde**, v. 3, p. 464-469, 2007.

SILVA, H. C. N.; SILVA, S. A. P. dos S. **Educação Física no ensino noturno: um estudo de caso.** Revista Digital - Buenos Aires - ano 11 - N° 104 - janeiro de 2007. Disponível em <[www.efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/)> acesso em 27 de set. de 2011.

CARVALHO, S. F. **Educação Física escolar: repensando sua prática pedagógica diante da diversidade humana.** Rev. Virt. EfArtigos, Natal/ RN, vol. 3, n° 9, set. de 2005. Disponível em <[efartigos.atspace.org/](http://efartigos.atspace.org/)> acesso em 24 de out. de 2011.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. **Educação Física no ensino médio: reflexões e ações.** Motriz – Vol. 5, Núm. 2, Dezembro, 1999.

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS E CONCRETITUDES NO INTERIOR DO NORDESTE

### **Regina da Silva Araujo**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: reginamuricires@gmail.com

### **Gieudo Robson Carvalho Lima**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: gieudo\_lima@hotmail.com

### **Edvaldo Cesar da Silva Oliveira**

Orientador, Mestre em Educação Física e Saúde, Professor do PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: edvaldooliveira32@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A Educação Física instalou-se no Brasil, através das instituições higienistas (com abordagem da área médica), preocupando-se com três aspectos bem definidos: o primeiro seria em relação à saúde, onde o foco principal das propostas estaria vinculado à realização de exercícios que pudessem contribuir com o desenvolvimento da criança, no entanto, a ludicidade ficava de lado com este tipo de ênfase. Em segundo lugar vinha os cuidados com a higiene corporal, e a forma como os exercícios contemplassem esta ideia e por último se pregava a Eugenia, valorizando aqueles que tivessem corpos saudáveis e fortes na busca de uma “raça humana perfeita”(GRIFI,2000)

Do século XIX para hoje muita coisa mudou sobre a visão da educação física, principalmente percebendo que o individuo deve ser trabalhado de maneira holística e não mais deve ser percebido com uma maquina de musculo e ossos sem relações sociais e psicológicas determinadas e determinantes do seu desenvolvimento. Pensando nisso esse estudo tem como **objetivo geral analisar a visão dos profissionais dentro do ambiente escolar sobre a importância da educação física no currículo na cidade de Murici dos Portelas-PI e Araisos-MA.**

## MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia realizada foi uma pesquisa de cunho qualitativo visando conseguir um processo mais concreto de investigação, realizada na escola Unidade Escolar Deodato Portela da rede Municipal de ensino, localizada na comunidade do bairro Centro na cidade de Murici dos Portelas -PI e no Centro Educacional Ateneu São José da rede Estadual de Ensino, localizada na Rua 7 de Setembro , Bairro Comprida na cidade de Araiozes-Ma, com amostra composta de coordenador, supervisor, professor e diretor das escolas, o instrumento da pesquisa consistiu-se em roteiro semiestruturado.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

**P1 : É manter-se ativo com exercícios planejados desde sua infância, aliando a educação física moral e intelectual, para melhorar a qualidade psíquica e motora integrando o aluno na cultura corporal de movimento.**

**P2: É importante que o professor proporcione aos seus alunos oportunidades que possibilitem o desenvolvimento de suas competências e habilidades, imprescindíveis ao seu crescimento e desenvolvimento.**

Podemos perceber uma relação bem direta entre o método técnico /físico da educação física, com maior ênfase ao desenvolvimento motor sem muita reflexão sobre os outros aspectos correlacionados da educação física, o que deveria ser entendido é que os conteúdos expressam o conhecimento que deve ser apreendido, incluindo não só a cognição, mas também outras capacidades, a fim de alcançar os objetivos educacionais. (DARIDO, 2008).

Já o professor do Maranhão observa uma visão mais pedagógica da educação física preocupado com o desenvolvimento das habilidades e possibilidades de crescimento intelectual e de competências pessoais.

O que mostra uma completa divergência das visões de uma mesma disciplina com os mesmos conteúdos estabelecidos, o que pode ser explicado pela formação primária dos professores que desenvolvem essa disciplina dentro das escolas, tendo em vista que nenhum deles é formado em Educação Física.

Talvez essa falta de visão ampliada sobre a disciplina, isso provavelmente acontece por conta da falta de formação na área do referido professor. Pois os profissionais formados na área, vislumbram mudanças na Educação Física, como disciplina importante que pode cumprir seu real papel no processo escolar, embora apresentem ainda dificuldades para

discernir as concepções de corpo, e suas relações com o senso comum, tendo em vista a falta de criatividade e organização que são manifestadas nas aulas. (FERREIRA E MOREIRA ,2002).

**D1: É o meio por onde o indivíduo adquire habilidades, atitudes, valores, com esse meio tendo contato com a realidade e com o meio ambiente, passando a fazer atividades físicas e se mantém ativos.**

**D2: A Educação Física tem uma grande participação na socialização do indivíduo, visando aumentar e desenvolver a capacidade dos estudantes de se darem bem entre si. Como vivemos numa época onde os conflitos sociais são generalizados e cada vez maiores, não se pode negar que a Educação Física tem objetivos sociais muito importantes, podendo contribuir enormemente para reduzir esses conflitos e ajudando o homem a compreender melhor e a se dar bem com seus semelhantes.**

A diretora da escola apesar da formação pedagógica, ainda entende a educação física como o meio para se manter ativo, mais uma vez, resumindo a grande complexidade da disciplina a aspectos eminentemente motores, apesar de perceber sua importância como meio de interação dentro da sociedade.

Já a diretora do maranhão, possui uma visão mais ampliada da importância da educação física procurando trabalhar os aspectos mais de socialização, de diminuição de conflitos e de facilitação de convívios, entendendo que a educação física pode ajudar a entender as diferenças e principalmente conseguir evitar os processos discriminatórios decorrentes deles.

Essa simplificação da importância da educação física dentro da escola já devia ter sido superada, principalmente pelos gestores. A necessidade de reflexão sobre os problemas pode ser uma das possibilidades de reconhecimento e resgate dos valores humanos, que devem estar inseridos nas práticas pedagógicas em Educação Física.

Conforme o que defende Ferreira e Moreira (2002, p. 2), "as práticas pedagógicas de Educação Física deveriam ser norteadas por valores como autoestima, auto reconhecimento, participação, reflexão, criticidade, consciência corporal entre outros".

**C: A educação física no contexto escolar é importante para o desenvolvimento dos alunos, pois visa promover a saúde, a capacidade física, relação professor x aluno, aluno x aluno, proporcionando um crescimento no campo do conhecimento.**

**S: A educação física, além de ser uma atividade prazerosa, proporciona ao aluno a prática do desenvolvimento físico e melhoramento das habilidades psicomotoras, levando-os a necessidade da prática constante de exercícios físicos.**

Tanto a coordenadora como a supervisora, possuem a mesma visão estreita sobre a Educação Física, pensando apenas no desenvolvimento dos aspectos físicos e fisiológicos, esquecendo que o homem é bem mais complexo que essas questões físicas. Contrário ao pensamento de Santos, 2012 que diz a educação física deve pensar o corpo de forma consciente e com sensibilidade, compreendendo o real significado do movimentar-se.

Enquanto os diretores, professores, coordenadores e supervisores não ampliarem esse entendimento sobre a real importância e função da educação física dentro do ambiente escolar, essa disciplina não conseguirá sair desse pensamento simplista sobre o desenvolvimento apenas do corpo sem relação.

O mesmo pensamento defendido por Ferreira; Moreira, aprender a aprender, aprender a ensinar, respeitar, valorizar, aceitar, questionar, refletir, de forma integrada, através das atividades meio da Educação (2002, p.3).

As práticas pedagógicas em Educação Física necessitam de reformulações mais complexas, pois esse processo envolve não só a atuação do profissional, mas a existência de diretrizes harmônicas no âmbito político, social e pedagógico para que a Educação Física (SANTOS,2012)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Conclui-se que o professor tem que inovar e diversificar, pois o campo de atividades é muito amplo, basta o professor ser responsável, ter seriedade e muita criatividade, um trabalho bem feito deve estimular a longevidade com qualidade.

## **REFERÊNCIAS:**

CAMARGO, R. B. N. **A Arte e a minha prática pedagógica:** Memorial de formação, Campinas, São Paulo, 2006

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os Conteúdos da Educação Física na Escola, Educação Física na Escola.** Implicações para a prática pedagógica, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2008.

FERREIRA, S. R. MOREIRA; **A prática pedagógica da Educação Física: seu impacto as concepções de corpo em mulheres de diferentes gerações H.** Disponível [http://www.motricidade.com/index.php?option=com\\_content&view=category&id=48:docência&layout=blog&Itemid=90&layout=default](http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=category&id=48:docência&layout=blog&Itemid=90&layout=default), 2002. Acesso em: 19 de março de 2012.

SANTOS, L. C. S. 2012 Physical Education in High School in Teresina (PI), 107 f, Masters in Physical Education, Catholic University of Brasilia-DF, 2012.

GARRIDO, M. E. G, CASTILLO, M.A. C, ELZEL, L. M. C. DURÁN, T. C. A. **Las actividades deportivas en estudiantes de primer año medio en Osorno** (Chile). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 145-163, 2011.

GRIFI, G. **História da Educação Física e desportos**. Porto Alegre: SAGRA, 2000.

LIMA, J.C. ESTAREPRAVO, F. A, **Lazer e atividade física: perfil de escolares de 10 a 15 anos e sua relação com as políticas públicas na cidade de Pinhão – PR**. *Licere*, 13(4), 1-20, 2010.

MARTINS, A. S. **Educação Física: novas tendências**, *Revista Mineira de Educação Física*, v. 10, n. 1, p. 171-194, 2002.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papyrus, 2001.

MORENO, J. A, RODRIGUEZ, P. L, GUTIERREZ M. **Intereses y actitude hacia la Educación Física**. *Revista Española de Educación Física*, 11(2), 14-28, 2003

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### **Francelia de Araujo Bezerra**

Graduanda em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: franceliaaraujo@hotmail.com

### **Gecileia de Araújo Lima**

Graduanda em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: gsleiaaraujo@hotmail.com

### **Germano Araújo de Souza**

Graduando em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: germanosouza07@hotmail.com

### **Gabriela Dantas Carvalho**

Orientadora, Mestra em Farmacologia,  
Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: ftgabrieladantas@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A inclusão, como processo social amplo, vem acontecendo em todo o mundo, com transformações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas (BRITO, LIMA, 2012). A inclusão escolar concretiza-se após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e é tratada como uma inovação com a inserção de todos, independentes do talento, deficiência, origem socioeconômica, étnica ou cultural (ARAÚJO-JÚNIOR, 2012). A Educação Física, como componente curricular, constitui como adjuvante do processo da inclusão escolar e social, abrangendo todos os alunos, respeitando suas diferenças e estimulando-os ao maior conhecimento de si e de suas potencialidades (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011).

## OBJETIVO

Realizar uma revisão sobre a reflexão da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.62-65, jan. / jun. 2016.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de estudo de cunho bibliográfico de natureza exploratória realizada em março a abril de 2016 através dos artigos indexados nas bases de dados *on-line*: Lilacs e SciELO, utilizando os descritores: “educação inclusiva”, “educação física” “inclusão social” na língua portuguesa, publicados nos últimos 5 anos. Foram inclusos todos os trabalhos que abordassem o processo de inclusão social na escola, bem como, como a educação física pode contribuir para que ocorra o englobamento de forma igualitária de todos os alunos. Foram excluídos todos os trabalhos que não se enquadravam com a temática e que estivessem publicados em período que não contemplasse o ano de publicação, bem como resumos e anais de congressos, dissertações e teses.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

De acordo com Brito e Lima (2012) a palavra deficiência denota a condição de um ser humano resultante de um impedimento, com alguma limitação, perda ou anormalidade em parte ou estrutura corporal ou numa função orgânica. Observa-se que pessoas deficientes têm sido sistematicamente excluídas do sistema escolar regular, necessitando da contemplação do processo de inclusão nos ambientes escolares. O termo inclusão significa que todos os indivíduos em período escolar têm o direito de frequentar a escola regular e que esta deverá estar organizada para atender às necessidades educativas de todos os alunos, seja qual for a sua condição social, econômica, física ou psíquica.

Desta forma, a Comissão de Educação aprovou projeto 2846/10 para tornar sem efeito norma do Conselho Nacional da Educação que obriga as escolas a matricular alunos com deficiência e superdotados em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2012) No espaço escolar, principalmente os professores são conduzidos, pelo contexto social a partir da legislação que rege a educação e que seja capaz de atender a todos os alunos

na escola de modo indiscriminado, o que possibilitará a inclusão da pessoa com deficiência (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011).

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta curricular deve incluir os temas transversais nas aulas de educação física, tais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e orientação para trabalho. Nesse sentido, cabe também ao professor de educação física estimular processos reflexivos contribuindo para uma visão crítica do meio social visando à formação de cidadãos (SALVADOR, 2015). A educação deve romper com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, deve buscar garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania (FIORINI; MANZINI, 2014).

## CONCLUSÃO

O ensino baseado nos princípios da Educação Física apesar das dificuldades referentes ao contexto na formação profissional tem se engajado no sentido de discutir e fundamentar uma prática pedagógica que seja inclusiva para todos, possibilitando mais que uma formação profissional, mas principalmente a formação social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO-JÚNIOR, D. A. Educação Física na Escola Inclusiva: estudo de caso de uma escola regular em Salvador. **Corpo, movimento e saúde**. v. 2, n.1, p.13-34, 2012.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Geral da Mesa. Projeto de Lei do Senado Nº 249, de 2012. Altera a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, para estabelecer carga horária mínima de educação física do ensino fundamental e médio. Brasília, DF, 2012.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.62-65, jan. / jun. 2016.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, movimento e saúde**. v.2, n.1, p.1-12, 2012.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v.20, n.3, 2014.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v. 33, n.1, p. 87-102, 2011.

SALVADOR, B.S. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física: dificuldades dos professores. **Revista Digital**. v. 19, n. 202, 2015.

## FANZINE: INVENÇÃO DO APRENDER NA FORMAÇÃO DOCENTE

**Maria Ronilsa de Moura Sousa Carvalho**  
Graduanda em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: ronilsa87@hotmail.com

**Maria Dolores dos Santos Vieira**  
Orientadora, Mestra em Educação,  
Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

O PARFOR – Plano de Formação de Professores da Educação Básica tem fortalecido a invenção do aprender (KASTRUP, 2007) de professoras/es e isso não é diferente no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos- Piauí, no semestre 2015/2. Nessa guia, no período de 19/01 a 26/01 ministrou-se a disciplina Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação. Logo de início percebeu-se um movimento diferente dos corpos aprendentes. Era uma potência que se dispunha a experimentar práticas educativas inovadoras.

Mediante a cenário tão promissor propôs-se e se realizou várias práticas educativas bastantes significativas, mas nesse relato de experiência foca-se em uma das que mais afetou pelo desafio que trouxe à turma e pela reflexão que potencializou sobre a formação do professor/a de educação física.

Essas sinalizações comprovam a relevância de descrever e analisar essa prática educativa, principalmente pela natureza formativa do componente curricular Fundamentos Sócio Filosóficos que serve de esteio, também, para essa escritura e por reconhecer nela embasamento teórico-prático para ações pedagógicas indispensáveis ao professor/a de educação física. Desse modo justificamos o enredo que vai ser apresentado e sobre o qual se propõe dialogar considerando a seguinte questão: qual a relação entre Sociologia e Educação Física no âmbito da formação docente?

Nessa empreitada formativa ancorou-se nas ideias de Nascimento (2010), Guimarães (2005), Murad (2009), Kastrup (2007), Freire (2009) entre outros

autores/as. Organizou-se o texto em três momentos. No primeiro explica-se o que é Fanzine. No segundo apresenta-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho e no terceiro momento são descritas as interpretações da professora pesquisadora em forma de resultados que são analisados e confrontados com aportes teóricos.

## **OBJETIVO**

Apresentar e problematizar a relação entre Sociologia e Educação Física no âmbito da formação docente.

## **METODOLOGIA**

### **Primeiro Momento: Explicando o termo *Fanzine***

O nome é uma contração das palavras inglesas *fanatic magazine* e tem a significação conotativa equivalente a revista do fã. Este nome foi criado em 1941 nos Estados Unidos por Russ Chauvenet. Desta forma, é toda publicação feita de forma amadora, sem intenção de lucro. É caracterizado pela paixão de seu criador por determinado assunto (GUIMARÃES, 2005).

### **Segundo Momento: A Metodologia**

O trabalho se desenvolveu a partir de temas geradores : Sexualidade e Gênero, A vida em rede, A Educação Planetária e, ainda, Feio ou Bonito? Depende do Gosto! Cada tema ficou sob a responsabilidade de um grupo. Nesse recorte será descrito e analisado o *Fanzine* do grupo formado pelas acadêmicas: Elizabete, Francisca Leal, Josileide, Luciana, Maria Elizete, Maria Ronilsa e Marlene. Esclarecemos que o *fanzines*, ainda, é pouco utilizado como recurso didático em sala de aula, (NASCIMENTO, 2010) então, causou grande estranhamento aos alunos/as do Curso de Educação Física. Neste trabalho relata-se a experiência com a utilização do *fanzine* em uma prática educativa no curso de Educação Física.

Para o desenvolvimento da atividade foi delimitado um tempo para cada grupo produzir o seu *Fanzine*, também foram fornecidos materiais como tesouras, cola, papel, revistas, jornais, pinceis e outros materiais. O *Fanzine* produzido pelo grupo tratou do tema gerador A Vida em Rede apresentou e problematizou a relação entre a sociologia e a educação física (MURAD, 2009), na perspectiva da formação docente. Para esse autor, a “educação física [...] tem oferecido à Sociologia uma gama variada de objetos de estudo e pesquisa de ‘fundo social’ e algumas possibilidades de intervenção profissional, o que agrega valor a uma ciência que, historicamente, tem sido mais ‘pura’ que ‘aplicada’” (p.38-39).

Além de fazer o *Fanzine*, o grupo apresentou o seu trabalho e ele circulou pela sala de aula suscitando discussões, reflexões construções e desconstruções acerca de visões sobre o advento da Internet e das Redes Sociais principalmente no ambiente escolar. E foram intervenções bastante enriquecedoras.

## **Resultados e Discussões**

As interpretações da professora pesquisadora (BORTONI-RICARDO, 2008) avaliaram a dimensão artística e social do *fanzine* ação pedagógica realizada primeira página A Vida em Rede. Essa provocação foi muito importante para a descolonização de pensamentos que consideram a Internet e as Redes Sociais inimigos dos professores/as. Através do trabalho de pesquisa que subsidiou o *Fanzine* dessa equipe foi evidenciada a necessidade dos professores/as de quaisquer disciplinas ou cursos se apropriarem dessas novas tecnologias e tirar proveito das facilidades com que, principalmente as gerações mais jovens fazem uso em ambiência da sala de aula.

Na sequência, a revista fazia o chamamento para a realidade da Escola conectada com a Internet, apontando a Internet e as Redes Sociais como os maiores fenômenos comunicativos que chegam à sala de aula. Seguindo essa linha de raciocínio este *Fanzine* apresentou dados expressivos fornecidos pelo Facebook que informa o Brasil como o terceiro maior usuário dessa rede com 76 milhões de usuários. São sobre esses temas que o *Fanzine* segue tratando nas páginas seguintes. E finaliza com o questionamento: Rede social ou não social?

Dados como esses potencializaram produtivas discussões sobre a sociedade que temos, referindo-se diretamente ao papel do professor/a na formação das novas gerações. Ao pensarem sobre questões dessa envergadura, o grupo faz profundas conexões sociológicas, filosóficas e educacionais. São críticos, mas, também, esperançosos de que a educação seja transformadora (FREIRE, 2009). Os professores/as em formação se reconheceram, ainda, distantes da exploração do universo virtual na escola e muitos admitiram ter receio e não saber utilizar essa ferramenta, particularmente, como recurso didático.

Situações graves de vazamento de informações pessoais de pessoas que acabaram sucumbindo ao desespero, inclusive desencadeando o relato de casos de suicídios com os quais teceram *links* com teorias sociológicas clássicas estudadas. Em contrapartida, houve quem se declarasse como docente que já faz uso da Internet e das Redes Sociais em suas práticas educativas e vê a como variante didática, inclusive para aulas de educação física.

### **Considerações Finais**

Pelos resultados expressos através dos tópicos explorados nesse *Fanzine* pode-se apreender que há estreita relação ente Sociologia, Filosofia, Educação e Sociedade (MURAD, 2009), pois o tema gerador abrolhou contextos sociais, educativos e filosóficos que fazem ou farão parte dos espaços de docência de todo professor, incluindo aquele/a que atua ou atuará como professor/a de educação física. Na mesma direção compreende-se que é possível utilizar uma dinâmica diferente mesmo numa disciplina ou curso como a Educação Física e que o *Fanzine* possibilitou outras práticas desse profissional, além das corporais.

Como foi explicitado desde o início, este relato de experiência apresenta e problematiza a relação entre Sociologia e Educação Física n âmbito da formação docente através da invenção do aprender (KASTRUP, 2007). Reconhecemos com essas considerações que a proposta lançada foi realizada, pois a prática educativa sobre a qual se constrói toda a discussão traz elementos substanciais que dão sentido ao educar que se coletiviza quando reconhece o professor/a, o aluno/a, sujeitos das transformações sociais através da educação.

Pensar sobre a formação docente implica aprender e apreender o mundo, universo que se encontra em constante transformação e sobre o qual agimos e também, recebemos a sua ação. Nessa panorâmica surgem a Internet e as Redes Sociais como forças que agregam e segregam quase que com a mesma intensidade, não aprender a incorporar práticas educativas que se utilizem dessas linguagens é privar a educação do seu sentido de educar.

## Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

GUIMARÃES, E. **Fanzine**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

NASCIMENTO, I. S. do. Da marginalidade à sala de aula: o fanzines como artefato cultural, educativo e pedagógico. In: Muniz, C. (Org). **Fanzines**: autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: edições UFC, 2010.

MURAD, M. **Sociologia e Educação Física**: diálogos, linguagens do corpo, esportes. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no mundo da cognição. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## FATORES QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DOS DISCENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### **Francelia de Araujo Bezerra**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: franceliaaraujo@hotmail.com

### **Gecileia de Araújo Lima**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: gsleiaaraujo@hotmail.com

### **Germano Araújo de Souza**

Graduando em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: germanosouza07@hotmail.com

### **Gabriela Dantas Carvalho**

Orientadora, Mestra em Farmacologia,  
Professora do PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: ftgabrieladantas@hotmail.com

## **INTRODUÇÃO**

A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. Neste contexto destaca-se a Educação Física, como componente curricular que promove o estudo das práticas corporais sistematizadas, vinculado ao campo do lazer, cuidado corporal e promoção da saúde (CARDOSO; NURIEZ, 2014; ANDRADE; TASSA, 2015). O processo de educação inicia-se desde o nascimento e completa-se com a inserção da criança na escola. Dentre as disciplinas propostas, observa-se que aulas de Educação Física são citadas pelos alunos como a disciplina mais prazerosa (FERNANDES; EHRENBERG, 2012).

## **OBJETIVO**

Analisar os fatores que influenciam na motivação dos discentes nas aulas de educação física escolar.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo qualitativo realizado entre março e abril de 2016 por meio de um questionário desenvolvido exclusivamente para este estudo e aplicado em alunos da 6º Ano da Escola de Ensino Fundamental Teresinha de Jesus Marques Rabelo, no município de Bom Princípio do Piauí-PI, no intuito de realizar uma análise da satisfação dos mesmos com as aulas de Educação Física e o que poderia melhorar, visando maior motivação e assim maior assiduidade dos mesmos nas respectivas aulas.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

Foram respondidos 5 questionários, a seleção entre os discentes ocorreu de modo aleatório, de acordo com a disponibilidade e interesse dos mesmos em participarem do estudo. Com base nos questionários mostra-se que há consenso com relação a empatia dos alunos sobre as aulas de Educação Física. Observa-se que há uma consciência nos discentes com relação à importância das aulas de educação física, onde conseguem se relacionar de forma harmoniosamente com os demais colegas de sala, assim como, com o respectivo professor. Dentre as motivações relatadas mostram o interesse por aprender brincando, as novidades que a disciplina os proporciona com novos jogos, além das mudanças fisiológicas no corpo, desde reduzir cansaço ao correr, desenvolvimento de agilidade e maior habilidade. No entanto, é de comum acordo entre os entrevistados a insatisfação quanto às condições nas quais ocorrem as aulas de Educação Física, desde a estrutura física do local onde as aulas transcorrem, como falta de vestimenta adequada e próprio material para que as aulas transcorram minimamente possível. De acordo com Cardoso e Nuriez (2014) dentre os principais fatores que promovem a desmotivação e a evasão escolar nas aulas de Educação Física estão as limitações corporais, timidez, carência de estrutura física e material da escola, além da disputa com os meios tecnológicos, como celulares, computadores e vídeo games (MARTINS; FREIRE, 2013). Para Fernandes e Ehrenberg (2012) os conteúdos que mais geram atratividade pela aula de Educação Física pelos alunos do ensino médio são os esportes. Contudo, essa atratividade pelos esportes por

parte dos alunos deve ser tratada com extrema cautela pelo professor, pois os mesmos também afirmam que se sentem mais motivados quando os professores diversificam as aulas, trazendo outros conteúdos (TEIXEIRA; FOLLE, 213). De modo complementar Peres e Marcinkowski (2012) relatam que os principais aspectos motivacionais dos alunos do ensino médio para a prática de Educação Física, estão relacionados às categorias, habilidades e amigos. É evidenciado que a motivação esta diretamente ligada ao nível de afinidade entre os alunos que irão participar das aulas e ao nível de habilidade dos participantes, ou seja, os alunos preferem participar das aulas somente com amigos mais próximos e com colegas que possuem nível de habilidade similar que eles se encontram (PERES; MARCINKOWSKI, 2012; ANDRADE; TASSA, 2015).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Logo, baseado nisso o estudo constata que apesar das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das aulas de Educação Física, esta por ir além dos limites teóricos- práticos, permite maior aprendizado com abordagem lúdica, proporcionando assim, maior interação alunos e professor.

## **REFERÊNCIAS**

CARDOSO, A.G.; NURIEZ, P.R.M. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, vol. 13, n. 4, p. 125-132, 2014.

FERNANDES, R. C.; EHRENBERG, M. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio: uma análise na perspectiva dos alunos. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.

MARTINS, A.B.R.; FREIRE, E.S. O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO. **Revista Pensar a Prática**. v. 16, n. 3, p. 619-955, 2013.

PERES, A. L. X.; MARCINKOWSKI, B. B. A motivação dos alunos do ensino médio: realização das aulas de educação física. **Revista Cinergis**, v. 13, n. 4, p. 26-33, 2012.

TEIXEIRA, F.A.; FOLLE, A. Participação dos alunos do ensino fundamental nas aulas de educação física: um estudo de caso. *Educação Física em Revista*. v. 7, n. 2, p. 84-92, 2013.

ANDRADE, T.E.; TASSA, K.O.M. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Revista Digital**, v. 20, n. 203, 2015.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.71-74, jan. / jun. 2016.

## INVESTIGAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS NO PARFOR/UFPI

**Elizabete Maria da Silva**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: elizabethe2011@hotmail.com

**Francisca Maria de Sousa Leal**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: franciscamaria1515@hotmail.com

**Josileide Maria Leal**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: josileide-leal@bol.com.br

**Luciana Maria Araujo Luz**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: lucianaluz20@outlook.com

**Maria Elizete Leal Borges**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: elizeteborges2013@live.com

**Marlene Regina da Silva**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: marlene.silva.326@gmail.com

**Débora Lucia Lima Leite Mendes**

Orientadora, Doutora em Educação, Professora do PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: deboraleite@ufpi.edu.br

### INTRODUÇÃO

Em 2009 foi instituída a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR, que oferece formação continuada, gratuita e de qualidade para professores em exercício. Este trabalho busca avaliar a eficácia desse plano, a atuação docente e os problemas de aprendizagem dos acadêmicos.

De acordo com Fonseca (2011) o Ensino Superior brasileiro tem passado por transformações significativas nos últimos anos, o que exige dos docentes e discentes, posturas diferenciadas para que haja sucesso no processo de ensino-

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.75-79, jan. / jun. 2016.

aprendizagem que por sua vez, envolve três componentes fundamentais: professor, currículo e aluno.

Conseqüentemente se algum desses componentes carece de algum tipo de apoio seja emocional no caso do professor e do aluno ou estrutural, tem-se aí alguns fatores para que não ocorra de fato a aprendizagem. (RADMANN, DAMIANI, 2013).

Quando não acontece a aprendizagem, abre-se portas para o fracasso escolar. No ensino superior não é diferente, observa-se que o discente que não consegue desenvolver certas habilidades e competências exigidas pela sociedade civil como: leitura, escrita, habilidades matemáticas, etc, é considerado incapaz (NEGREIROS, 2015).

## **OBJETIVOS**

**GERAL:** Investigar quais as maiores dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos acadêmicos do PARFOR/UFPI e apontar sugestões para melhoria do desempenho docente e discente.

**ESPECÍFICO:** Identificar os problemas e/ou queixas escolares que interferem no processo educativo, obstaculizando o sucesso acadêmico dos estudantes; configurando-se em *fracasso escolar*.

Apontar estratégias para a superação de possíveis dificuldades que os aprendizes encontram no processo de formação;

Apresentar sugestões para o aprimoramento das aulas e melhor desempenho na Formação de Professores.

## **METODOLOGIA**

Este estudo provém de uma pesquisa qualitativa, a mesma compreende diretamente o que deve ser medido e interpretado. De acordo com Flick (2011) a validade de uma pesquisa qualitativa está relacionada com a responsabilidade do tratamento das informações obtidas e as decisões do pesquisador interpretador.

Participaram da pesquisa 10 alunos ingressantes na turma de Educação Física PARFOR/UFPI – CSHNB, segunda licenciatura, com idades entre 26 e 44 anos, dos quais 8 eram do sexo feminino e 2 do masculino.

Na coleta de dados foram utilizados questionários, segundo Gil (2008) esta é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões propostas por escrito aos respondentes e as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos. O questionário desse estudo é composto por: 01 questão de dados sócio demográficos, 02 questões sobre a atuação docente, 02 sobre os problemas e dificuldades de aprendizagem dos discentes e 02 sobre o PARFOR; sendo 04 perguntas fechadas, com respostas estruturadas e 02 perguntas abertas, onde se obtêm mais informações do entrevistado. Após a análise dos dados os resultados foram divididos de acordo com a temática das perguntas em três categorias e apresentados em forma de porcentagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

- **Atuação docente**

Com relação á satisfação das aulas ministradas, os alunos afirmaram que 80% sempre estão satisfeitos com as aulas ministradas e só 20% as vezes não se sentem totalmente satisfeitos.

Com relação aos aspectos pedagógicos que podem ser melhorados, 20% sugeriram que a metodologia pode ser mais dinâmica; 20% que a relação professor-aluno pode ser mais flexível e compreensiva; 40% opinaram para a disponibilização de material para as aulas práticas e 20% sugeriram que as avaliações ocorram apenas no período de aula do PARFOR.

- **Os problemas e dificuldades de aprendizagem dos discentes**

Com relação aos problemas que comprometem o desenvolvimento acadêmico, 40% afirmaram não ter liberação por parte do poder publico para os estudos, 30% não conseguem conciliar trabalho e estudo, 30% apresentam dificuldade com transporte e alimentação, 20% não conseguem

organizar tempo para os estudos, 10% não têm disciplina com os estudos e 10% não recebem o apoio familiar para continuar estudando.

As “queixas escolares” apontadas como motivo que impede ou dificulta a aprendizagem: 60% têm dificuldade ao elaborar e escrever textos; 30% afirmaram que leem, mas não compreendem completamente; 20% não conseguem se concentrar nas aulas e 10% têm dificuldade de aceitar os professores.

- O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR

100% dos alunos afirmaram que o PARFOR está contribuindo satisfatoriamente para a sua formação.

As sugestões para que o PARFOR aprimore ainda a mais a formação de novos professores foram agrupada em 3 implicações distintas: oferecer mais cursos e atividades que ajudem na construção do conhecimento, disponibilizar espaço para aulas práticas e realizar as atividades avaliativas apenas no período que ocorre às aulas do PARFOR.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo demonstrou, neste caso, que a atuação docente não é um fator que influencia o fracasso escolar, visto que a mesma foi avaliada como significativa, embora com sugestões para melhorar alguns aspectos pedagógicos. Observa-se que o comprometido acadêmico está sendo ocasionado por dificuldades que abrangem o espaço escolar, quando os alunos não conseguem elaborar, escrever e compreender textos e por problemas que ultrapassam os muros da instituição educacional, no momento que os discentes não conciliam trabalho e estudo. O PARFOR foi considerado satisfatório para a formação de novos professores e as sugestões de aprimoramento para este plano foram diversas.

## REFERÊNCIAS

FONSECA, Vítor da. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.75-79, jan. / jun. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Penso, 2011.

NEGREIROS, F.; SILVA, A. M. P. M.; MENDES, D. L. L. L. Experiência educativa não exitosa: um estudo com discentes avaliando seu próprio processo de reprovação escolar. **Revista Educacional em Debate**. V. 1, N. 66. 2015.

RADMANN, Francine T. Bast; DAMIANI, Magda Floriana. **Reprovação e Aspectos da vida Escolar**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2013.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.75-79, jan. / jun. 2016.

## **O PAPEL DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO ENVOLVENDO PROFESSOR DA CEMTI FRANKLIN DÓRIA**

**Vidália Maria Campos da Silva**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí

E-mail: vidaliacampos2014@hotmail.com

**Neuton Alves de Araújo**

Orientador, Doutor em Educação, Professor do PARFOR da Universidade Federal do Piauí

E-mail: araujo060416@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

As reformas curriculares ocorridas na Educação Básica, nos últimos anos, impactadas, principalmente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), têm nos provocado no sentido de refletirmos, dentre outras questões, o papel do docente na Educação Física escolar, de modo particular, no Ensino Médio.

A partir das reformas, a disciplina Educação Física passou a integrar a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, assim, no Ensino Médio, as aulas que frequentemente costumavam repetir os programas do Ensino Fundamental, resumindo-se às práticas dos fundamentos de alguns esportes e à execução dos gestos técnicos esportivos, passou a ser, também, disciplina necessária para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000). Diante do exposto, levantamos a seguinte questão norteadora (ou problema de pesquisa): Quais as concepções que os professores do Ensino Médio têm acerca do seu papel na educação física, frente às exigências postas pela sociedade nos dias atuais?

### **OBJETIVO**

Neste trabalho, o objetivo geral é o de investigar as concepções que o professor tem acerca do seu papel na Educação Física, dando destaque às competências a serem adquiridas para o efetivo exercício profissional, posto que o

professor precisa de um repertório de saberes/conhecimentos, de um verdadeiro amálgama de saberes, entre outros: os disciplinares, os pedagógicos, os curriculares e os saberes experienciais.

## **METODOLOGIA**

Levando em conta o objetivo geral e o problema deste estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa e como proposta metodológica o estudo de caso na Escola CEMTI Franklin Dória, localizada na cidade de Bom Jesus-PI. Como instrumento de produção de dados, aplicamos o questionário semiestruturado junto ao professor Joca. Por último, analisamos os dados apreendidos e fizemos a discussão dos resultados obtidos.

O professor Joca (nome fictício que adotamos) possui Licenciatura Plena em Educação Física com conclusão no ano de 2003. Há 3 anos exerce a docência em Educação Física no Ensino Médio, sendo que sua experiência sempre foi na Escola CEMTI Franklin Dória - campo empírico deste estudo. Possui pós-graduação lato sensu (especialização) em Treinamento Desportivo. Participou de cursos de Formação Continuada (capacitação) em Educação Física oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí - SEDUC, a exemplo de: Educação Física escolar e Educação Física e os Desportos.

A Escola CEMTI Franklin Dória/Centro de Ensino Médio Integral - CEMTI oferece ensino médio nas modalidades integral (diurno) e convencional (noturno). Atualmente possui 471 alunos matriculados, os quais estão distribuídos em 14 turmas, sendo 8 na modalidade de tempo integral e 3 na modalidade convencional.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para facilitar o processo de análise, dividimos os dados produzidos através da aplicação do questionário semiestruturado em duas categorias: a prática pedagógica e a mobilização de saberes do professor; e as concepções do professor sobre a Educação Física escolar.

Especificamente sobre a primeira categoria, o professor Joca caracteriza sua prática flexível, ou seja, depende das condições de trabalho. Além dos saberes

adquiridos na Academia, vários foram os outros saberes mobilizados por conta dos cursos de formação continuada que vem participando e da sua vivência no dia a dia com a docência em educação física, como por exemplo: ser ético, flexível e profissional comprometido com a educação. Isso pode ser comprovado nos fragmentos da fala do professor investigado:

Além dos saberes adquiridos na Universidade, no cotidiano da minha prática pedagógica em educação física, os outros saberes que tenho mobilizado, são os propostos pela educação. Para desempenhar com eficiência o meu papel tenho me apropriado de saberes como ser ético, flexível e profissional. Acho que todos professores devem trabalhar de forma ética (Professor Joca, Questionário, mar. 2016).

Como fica evidenciado na fala do professor Joca, os saberes necessários para que o professor de educação física desempenhe com eficiência o seu papel, não se limitam àqueles saberes adquiridos na Academia. Ao afirmar que todo professor deve trabalhar de forma ética, as ideias desse professor vão ao encontro do pensamento de Freire (1996, p. 16) ao explicar que, "o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética [...] em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética".

A respeito da segunda categoria - as concepções do professor sobre a educação física escolar -, no entender do professor Joca, essa disciplina, atualmente, não representa apenas momentos de ginástica, mas uma disciplina que deverá possibilitar aos estudantes que esses se tornem cidadãos reflexivos e críticos, numa perspectiva de educação inclusiva, como podemos observar em seu posicionamento acerca dessa problemática:

A Educação Física escolar, hoje, não é mais só um momento de ginástica, mais também como uma disciplina onde se trabalha a socialização entre a prática de desportos, de forma prática e contextualizada, respeitando as divergências culturais e regionais de cada indivíduo, de acordo com sua realidade. Hoje a educação física é uma área que trabalha de forma inclusiva, trabalhando de forma adaptada para oportunizar todos os alunos a prática esportiva e de aprendizagem, aumentando o seu potencial crítico (Professor Joca, Questionário, mar. 2016).

Como podemos observar, as concepções do professor Joca sobre a Educação Física escolar se contrapõem à perspectiva da prática pedagógica baseada nas modalidades esportivas, em geral desenvolvidas por meio de ginásticas e de competições. Na verdade, se configura uma prática pedagógica na perspectiva da reflexão, da criticidade e da inclusão, em que todos os estudantes são capazes de aprender e de se desenvolver mentalmente, respeitando as suas limitações e divergências culturais e regionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções do professor investigado neste estudo a respeito do papel da Educação Física escolar vão encontro das perspectivas teórico-metodológicas atuais propostas em documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Observamos, portanto, uma resignificação na prática pedagógica desse professor, a partir de suas em concepções acerca da disciplina Educação Física. De acordo com o professor, essa disciplina não deve ser vista apenas como momento de recreação, de ginástica ou de competição, mas que tenha como papel principal oportunizar a todos os alunos a prática esportiva e de aprendizagem, tornando-os cidadãos reflexivos e críticos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz Terra, 1996.

# **O TRABALHO DO DOCENTE DE MATEMÁTICA NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO) EM PARÁ BATINS CURRAIS-PI**

**Abdias Lopes Medeiros**

Graduando em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí

E-mail: abdiasmedeiros2012@hotmail.com

**Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves**

Orientador, Mestre em Ciência Política, Professor  
do PARFOR da Universidade Federal do Piauí

E-mail: williamsgon@yahoo.com.br

## **INTRODUÇÃO**

A matemática vem sendo considerada uma disciplina assustadora, muitas vezes sem importância para os alunos, por não ser trabalhada de forma contextualizada com o cotidiano. Segundo Parra (1996, p. 11), o mundo atual é rapidamente mutável, a escola como os educadores devem estar em contínuo estado de alerta para adaptar-se, seja em conteúdos do ensino seja em metodologia. A evolução dessas mudanças afeta tanto as condições materiais de vida como o espírito com que os indivíduos se adaptam a tais mudanças.

Dentro dessa perspectiva, no ensino devem-se levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Vale ressaltar que parte dos professores não consideram tais conhecimentos e não procura inovar suas aulas, tornando-as monótonas e pouco criativas, e com isso comprometendo a aprendizagem. Segundo Libâneo (2012, p. 20) fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, implícita ou explicitamente.

Segundo Porto (2007, p. 53), importante e desafiante é repensar as práticas educativas, envolvendo não só alunos, mas professores, coordenadores, diretores e todos que fazem parte do processo, um recorte para a intervenção psicopedagógica.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.84-89, jan. / jun. 2016.

Fala-se muito em educador como intelectual transformador, para que possam educar os alunos com o objetivo de que no futuro sejam cidadãos ativos e críticos. Segundo Giroux (1996, p. 163) os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar o trabalho docente no processo ensino e aprendizagem através das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Matemática no Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano) de uma escola pública municipal de Currais-PI. De modo específico, esse estudo busca analisar como o professor atua em sala de aula e o que fazer para melhorar a qualidade das mesmas. Igualmente, procuram-se identificar as principais dificuldades encontradas pelos alunos no processo ensino e aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, constituindo-se em um estudo exploratório. Ela se concretizou como estudo de bibliografia especializada e pesquisa de campo. Foram realizadas leituras e estudos, de forma interdisciplinar dos textos trabalhados nas disciplinas pertinentes ao Bloco I, do Curso de Educação Física, PARFOR/UFPI, para a construção de um referencial teórico visando explorar o trabalho docente no processo ensino e aprendizagem.

A pesquisa de campo foi realizada com dois professores, dez alunos e a diretora de uma unidade escolar do município de currais PI. As entrevistas foram realizadas por meio de questionários: o de 06 (seis) questões direcionadas aos 10 (dez) alunos; o de cinco (05) questões para os professores e o de 02 (duas) questões para a diretora da escola. Objetivou-se com os instrumentos de pesquisa lançar luz sobre o seguinte problema: que aspectos constituem o trabalho docente do professor de Matemática no processo ensino e aprendizagem dos alunos de 6º

ao 9º ano do Ensino fundamental? Para estabelecer a presente pesquisa, utilizou-se bibliografia especializada como referencial teórico, constituída pelos seguintes autores: Giroux (1996), Libâneo (2012), Parra (1996) e Porto (2007).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A PRÁTICA DOCENTE**

Ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos, os dois professores entrevistados relataram que o maior problema é a falta de assistência da família no processo e aprendizagem dos seus filhos. Quando foram questionados sobre o que fazer para melhorar o desempenho desses alunos, o E1 acredita que a melhor maneira é trabalhar com seminário, trabalho em grupo, individual e palestras, já o E2 confia que a criação de turma de reforço no contraturno é a melhor opção.

Quando indagados sobre os principais recursos didáticos para melhorar a qualidade das aulas, os dois entrevistados afirmaram que utilizam os livros didáticos e cartazes em suas aulas.

Quanto ao processo de absorção dos conteúdos explanados em sala, os professores afirmaram que há dificuldade de entendimento, exatamente pelo retardo no processo de alfabetização. Os mesmos ainda relataram que há poucos questionamentos sobre os conteúdos, o que demonstra uma falta de interesse pela busca do saber.

Acredita-se que se as famílias tivessem uma participação mais ativa com relação à vida escolar de seus filhos, ficaria mais fácil o trabalho dos professores e com isso facilitaria o processo ensino e aprendizagem.

Entende-se que há necessidade de mais recursos didáticos para os professores trabalharem em sala e também um trabalho mais abrangente nos anos iniciais para que os alunos passem para os anos seguintes sabendo dos conteúdos requeridos.

Pode-se inferir a partir dos dados levantados que o trabalho do docente de Matemática necessita da ação complementar da família na perspectiva de facilitar o

aprendizado e consolidar os conteúdos da Matemática que, mais tarde, será requerido ao aluno.

#### AS DIFICULDADES DOS DISCENTES

No questionário aplicado aos alunos, indagou-se sobre a relação dos mesmos com seus professores. Todos afirmaram que há uma boa relação entre professor e aluno. Quando foram perguntados sobre o dinamismo das aulas, 07 (70%) responderam que nem sempre são dinâmicas e somente 03 (30%) entendem que as aulas são dinâmicas. Um fator positivo relatado pelos discentes foi referente ao incentivo dos professores com relação aos questionamentos dos conteúdos trabalhados em sala.

Quanto às dificuldades encontradas em sala, predominou o fato de 07 (70%) dos alunos não conseguirem entender as explicações dos professores. Outro fator questionado por 03 (30%) dos discentes foi a explicação rápida dos professores, dificultando assim o entendimento, sendo que todos os alunos acreditam que uma explicação mais lenta e abrangente se torna necessária para melhorar seus desempenhos. Isso se justifica quando 08 (80%) alunos afirmaram ter dificuldades de absorver os conteúdos e somente 02 (20%) relataram facilidade de entendimento.

Observa-se que mesmo havendo uma boa relação entre alunos e professor há necessidade de uma maior participação dos alunos nas aulas para facilitar a aprendizagem dos mesmos. Nota-se que os professores precisam explicar os conteúdos com mais calma para que os alunos consigam entender os assuntos e sua abordagem, e que os docentes procurem sempre encontrar formas para adequar suas aulas de acordo com dificuldades encontradas pelos seus alunos. Pode-se identificar a prática da pedagogia liberal, nas palavras de Libâneo (2012) como tendência pedagógica predominante. Por essa razão, constata-se a falta de consciência dos professores com relação ao seu papel formador de consciência como intelectual (GIROUX, 1996).

#### PERCEPÇÃO DA DIRETORA

Quando indagada se a escola oferecia suporte necessário ao professor para que este desenvolvesse uma boa aula, a Diretora afirmou que há dificuldade de aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala, sendo que suas principais causas são: falta de material didático, de fontes de pesquisa, falta de interesse dos próprios alunos e também dos representantes legais dos educandos. Com essa resposta a Diretora acabou antecipando a sua resposta à questão seguinte que consistia em saber se os alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem. Percebe-se, assim, que a Diretora atribui as dificuldades de aprendizagem a fatores externos, com exceção do que ela qualifica como “falta de interesse dos próprios alunos”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em virtude dos fatos mencionados, somos levados a acreditar que para formarmos cidadãos do bem e críticos da sociedade, há necessidade de uma união de forças para tal fim, na qual possamos citar uma maior participação de incentivos dos gestores municipais, uma infraestrutura adequada e fontes de pesquisa para melhor preparo das aulas e conseqüentemente do aprendizado.

Pode-se citar por último, porém não menos importante, uma maior participação dos pais dos alunos na formação de seus filhos. Acredita-se que o professor, sem a ajuda dos responsáveis destes alunos, não conseguirá educar da forma correta, pois a educação tem que ser continuada e não somente no ambiente escolar. Além disso, o professor tem que procurar maneira de incentivar seus discentes a serem pesquisadores do saber e que possam ministrar suas aulas de acordo a necessidade de cada aluno. Nesse aspecto, deve o professor assumir uma postura transformadora característica das “tendências pedagógicas progressistas” (LIBÂNEO, 2012).

A pesquisa demonstrou uma dificuldade de aprendizado dos alunos devido ao fato de que a escolarização anterior foi insatisfatória, aulas ministradas muito rapidamente, além da falta de interesse de alguns. Tal situação pode acarretar

problemas posteriores, pois, com certeza teremos profissionais desqualificados e desinteressados, acarretando problemas sociais em todo o Brasil.

Não se pode esquecer, contudo, que o trabalho docente representa parte importante no processo ensino e aprendizagem de modo que, através dele, é possível criar nos alunos o sentimento do querer aprender bem como a sua passagem de uma condição de não saber para uma condição de conhecedor da realidade. Neste aspecto, o conhecimento da Matemática tem um papel fundamental. Este papel nada seria sem a mediação presente no trabalho do docente de Matemática.

## REFERÊNCIAS

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 157-164.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democracia da escola pública- a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27. ed.-São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 19-46.

PARRA, C. SAIZ, I. **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

PORTO, O. **Bases da psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007, p. 53-76

## OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MODALIDADE HANDEBOL

### **Cássio Coutinho Halabe**

Graduando em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: karlabiecia@hotmail.com

### **Eduardo de Oliveira Miranda**

Graduando em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: eduafap2005@hotmail.com

### **Érika Raquel Nascimento Silva**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: erikaphbsilva@gmail.com

### **Evânia Maria Ramalho Andrade**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: evaniamaria83@hotmail.com

### **Emanuele Alves de Sousa**

Orientadora, Especialista em Docência do Ensino  
Superior, Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: manuca177@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Ser professor de Educação Física não é uma tarefa fácil. Torna-se importante refletir sobre sua prática para aprimoramento de sua atuação, focando na aprendizagem de seus educandos. Nesse contexto, é importante ressaltar, que existem diversas inquietações sobre o ato de refletir como procedimento sistematizado do trabalho docente, no desenvolvimento das aulas de handebol, favorecendo a compreensão dos desafios da prática pedagógica, possibilitando aprendizagem dos conceitos, técnicas e táticas da modalidade de handebol.

Considerando essas pontuações, objetivamos com este trabalho apresentar os resultados de nossas inquietações e de estudos na área, como também, de leituras em autores que trabalham e discutem a prática dos professores e os métodos de aprendizagem da modalidade de handebol como Libâneo (2002), Bayer (1994), Gallahue (2003), Xavier (1986), Tenroller (2005), Bracht (2001).

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.90-95, jan. / jun. 2016.

Este artigo é resultado da pesquisa, sendo uma investigação de cunho qualitativo, ressaltando que todos os pontos da realidade são importantes e predominantemente descritivos. A pesquisa é bibliográfica, em que se diz respeito a uma leitura atenta com o objetivo de conhecer as diferentes contribuições científicas para o tema investigado.

Assim, nos propomos nesta investigação atingir os seguintes objetivos. De forma geral, é refletir sobre a relação e implicações para o ser professor Educação Física. E, especificamente, refletir sobre as competências do professor de Educação Física, referenciar os métodos de ensino e aprendizagem na modalidade do handebol, a fim de responder ao seguinte problema investigativo: Quais os principais métodos de ensino utilizados pelo professor na modalidade handebol escolar e quais suas contribuições para o desenvolvimento dos educandos?

## **AS COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O profissional de Educação Física deve conhecer as fases de desenvolvimento psicomotor e disponibilizar outras formas de brincadeiras, jogos lúdicos apropriados não somente a idade e a fase que cada criança se encontra, mas também fazer a inicialização do indivíduo ao esporte. A partir disso, o professor é capaz de oportunizar ao aluno na possibilidade dele vir a ser um atleta e o interesse de envolver-se com práticas esportivas e não mais como antigamente era compreendida a educação física, de forma obrigatória, instrumental e competitiva. Educar não somente para que passem de ano ou que sejam os melhores alunos das classes, mas sim que aprendam para a vida. O professor de Educação Física é preparado para exercer uma prática desportiva, pois retém conhecimentos específicos sobre a anatomia, fisiologia, dentre outros podendo assim desempenhar seu trabalho de forma mais eficaz com seus objetivos.

A ampliação dos conhecimentos, construção e reconstrução de suas aulas e permanência em constante movimento na sua formação como educador. O profissional deve estar ciente sobre sua função perante seus alunos, a direção da escola, aos conteúdos a serem trabalhados, isto é, o bom docente conhece a

dimensão e o alcance do seu saber, conhecem as suas implicações e o rumo que o mesmo pode tomar.

## **MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA MODALIDADE HANDEBOL**

O handebol está entre os esportes coletivos em ascensão no ambiente escolar, fazendo-se assim necessária uma reflexão acerca das práticas metodológicas desenvolvidas para o ensino desse desporto. Libaneo (2002) diz que método de ensino é a ação do professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos.

Para Bayer (1994), no ensino de jogos coletivos há duas correntes: uma faz uso de métodos tradicionais, aonde pela memorização e repetição se chega aos modelos culturalmente desenvolvidos dos jogos praticados; a outra corrente usa métodos ativos, ou seja, consideram o interesse dos educandos favorecendo uma adequação do esporte ao potencial ou nível dos praticantes.

Nesse contexto, a educação física escolar sofreu influencia de diferentes abordagens pedagógicas que favorecem um ensino mais centrado no aluno, das quais se destacam: a psicomotora, que se refere à formação essencial de toda criança abrangendo o desenvolvimento motor e intelectual dos indivíduos. A abordagem desenvolvimentista diz respeito às etapas de desenvolvimento dos indivíduos. Segundo Gallahue (2003): “A Educação Física Desenvolvimentista encoraja as características únicas do individuo e é baseada na proposição fundamental de que embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade.”

A terceira abordagem de destaque, a construtivista, tem como principal característica a valorização das experiências individuais e da cultura dos alunos, propondo métodos de ensino que permitam a construção do conhecimento através da interação com o meio. Assim os métodos utilizados nas aulas educação física devem possibilitar o alcance dos objetivos propostos.

### **Método parcial ou analítico**

Este método tem foco na repetição de educativos voltado para o domínio da técnica e aquisição do gesto motor desejado de cada fundamento do handebol separadamente. Para Xavier (1986) apud Carlos Tenroller e Eduardo Merino, a destreza motora pode ser subdividida segundo o modo pelo qual as partes serão ligadas posteriormente.

### **Método global ou complexo**

Aborda o jogo em espaços reduzidos, com regras mais simples e buscando manter a lógica do conjunto, respeitando os princípios dos exercícios. Segundo Xavier (1986) apud Carlos Tenroller e Eduardo Merino, o método global ou complexo consiste em ensinar uma destreza motora apresentando seu conjunto.

### **Método misto**

Dá-se pela tríade global-parcial-global. Através de um jogo completo o professor detecta as falhas de execução dos movimentos para em seguida desenvolver seu trabalho em cima destas através da repetição dos gestos, para então voltar ao jogo.

### **Método de confrontação**

Variação do método global, este parte do princípio de que se aprende um jogo jogando. De acordo com Dietrich Tenroller (2005), o método de confrontação se dá sob o lema de jogar-jogar-jogar, evidenciando falta de estrutura e planejamento.

### **Método recreativo**

Método em maior crescimento para a iniciação esportiva. O objetivo deste é trabalhar os conteúdos de maneira mais lúdica, proporcionando satisfação e atendendo todas as necessidades do indivíduo, sejam elas psíquicas, sociais e físicas.

### **Método transfert**

Proposto por Bayer (1994), esse método baseia-se em três características: valorização dos jogos praticados espontaneamente, adequação ao nível de desenvolvimento e eliminação de uma postura mecânica e automatizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Handebol, assim como qualquer modalidade esportiva, só tem sentido na escola quando ela for entendida como atividade escolar (Bracht, 2009). Então, suas contribuições para o corpo discente são várias, tais como a aquisição de habilidades motoras e valências físicas como agilidade, velocidade, destreza, lateralidade e força, o crescimento biopsicossocial, o aumento das relações interpessoais etc. Tais facilidades gravaram paulatinamente o Handebol como um conteúdo sólido nas aulas de Educação Física, aguardado ansiosamente pelos discentes.

O handebol na escola deve servir para a formação do indivíduo como um todo, tratando aspectos físicos, cognitivos, psicológicos, afetivos, sociais, críticos, o tornando um cidadão pensante e atuante sobre a sociedade e a cultura a qual está vinculado. A aula de Educação Física apresenta diversos conteúdos que podem ser ensinados pelos docentes. A escolha desses conteúdos é influenciada tanto pelo local em que está inserido e vai ser ensinado, quanto no contexto docente. Desta forma, o papel que o docente exerce no processo de ensino e aprendizagem é fundamental, pois o discente depende exclusivamente de quem o ensina, ou seja, o professor.

O educador na sua prática quer queira ou não, é um veiculador de valores. Sendo assim, o docente ao exercer sua função, pode influenciar e moldar o caráter do alunado e deixar marcas nos discentes em formação, ele é responsável por muitos descobrimentos e experiências que podem ter aspectos positivos ou não, por isso o docente deve ir além do trabalho físico e motor, abordando aspectos sociais, culturais e psicológicos. Devemos lembrar que para que o handebol seja um instrumento de nossas aulas os alunos devem ter prazer em jogar handebol. O prazer do jogo deve ser mantido e não corrompido pela prática, pelos preceitos do rendimento esportivo. Enquanto professores nosso objetivo é propiciar formas para os praticantes que gostam do esporte, mas que não são “pequenos atletas”. Ensinar todos os conteúdos do handebol e assim expandi-lo para fora dos muros da escola. *“Portanto, o que a pedagogia crítica em EF propôs/propõe é o ensino de destrezas*

*motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinadas a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte” (Valter Bracht 2001).*

## **REFERÊNCIAS**

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.

GALLAHUE, David. **Educação Física Desenvolvimentista**. \_\_\_\_Ed: Phorte, 2003.

LIBANEO, J. **Didática**. São Paulo : Cortez, 2002.

TENROLLER, C. **Handebol: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

XAVIER, T. **Métodos e Ensino em Educação Física**. São Paulo : Manole, 1986.

BRACHT, Valter. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. Movimento – Ano VI – Nº 12 – 2003

## PORTFÓLIO: UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**Francisco Alves dos Santos Filho**  
Graduando em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: franciscofilhosp@gmail.com

**Mirtes Gonçalves Honório**  
Orientadora, Doutora em Educação,  
Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: mirteshonorio@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo relatar nossa experiência sobre o uso do portfólio como um instrumento de avaliação, na disciplina Avaliação da Aprendizagem, no curso de Licenciatura em Educação Física do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica-PARFOR, na Universidade Federal do Piauí-UFPI.

O portfólio é uma coletânea organizada e devidamente planejada de trabalhos produzidos por um aluno durante determinado período de tempo. Sua utilização favorece a autoavaliação possibilitando a reflexão e a crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, assim como, oportuniza um diálogo mais significativo entre teoria e prática. Nesta perspectiva, o uso do portfólio como instrumento de avaliação favorece a construção do conhecimento, além de oportunizar a documentação e registro de forma sistemática e reflexiva.

Para fundamentar este estudo nos apoiamos nas ideias de Villas Boas (2004), Ribas (2007) e Shores & Grace (2001) dentre outros, que consideram o portfólio como um instrumento metodológico facilitador da realização da avaliação formativa.

### METODOLOGIA

O portfólio foi utilizado na disciplina Avaliação da Aprendizagem com a finalidade de motivar o professor cursista a envolver-se de forma ativa numa reflexão e autoavaliação das suas práticas pedagógicas. Assim, na dinâmica dessa vivência utilizamos uma metodologia que partiu dos seguintes eixos: a) como cheguei na

disciplina, aqui relatamos acerca de nossas expectativas em relação à disciplina; b) situação de ensino vivenciada, diz respeito ao arquivamento das atividades realizadas em sala de aula, individualmente e em grupo, que revelam o que aprendemos na disciplina e que nos possibilitou reflexão acerca da nossa prática avaliativa; c) prática profissional, neste eixo apresentamos uma reflexão acerca da prática avaliativa tendo como foco a relação da teoria e da prática vivenciada na sala de aula no nosso local de trabalho; e) autoavaliação, consistiu em uma reflexão crítica sobre o nosso aprendizado, objetivos alcançados e aspectos a serem aprimorados na prática avaliativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a elaboração do portfólio tivemos algumas dificuldades, dentre elas a exiguidade do tempo. No entanto, essa experiência nos possibilitou registrar e refletir acerca da avaliação como forma de validar a aprendizagem e a importância do portfólio no processo de avaliação da aprendizagem. A elaboração do portfólio nos possibilitou também, compreender o quanto é importante mudar a forma de pensar, de planejar e diversificar os instrumentos de avaliação, pois um novo olhar sob a forma de avaliar proporciona ao professor um pensamento crítico sobre a prática avaliativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do portfólio foi de grande relevância para a construção do conhecimento acerca da prática avaliativa na educação básica, visto que nos possibilitou um aprendizado significativo para melhorar a prática avaliativa na Educação Física.

## REFERÊNCIAS

VILLAS BOAS, B. M<sup>a</sup> de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RIBAS, M. H. Avaliação formativa: sua importância para o processo ensino-aprendizagem. In: NADAL, B. G. de (org). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

SHORES, E. & GRACE, C. **Manual do portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Artmed, 2001.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.96-98, jan. / jun. 2016.

## **PRIMEIROS SOCORROS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA AÇÃO INTERDISCIPLINAR**

### **Airton de Sousa Silva**

Graduando em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: airtonsousasilva@hotmail.com

### **Antonia Almiroene Silva Soares**

Graduanda em Educação Física pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: almiroenesoares@hotmail.com

### **Leonardo Coelho de Deus Lima**

Orientador, Mestre em Educação Física,  
Professor do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: leonardocoelho@outlook.com

## **INTRODUÇÃO**

As atividades de primeiros socorros são caracterizadas como ações de cuidado imediato que devem ser iniciadas rapidamente a uma pessoa vítima de acidente ou de mal súbito, com a finalidade de minimizar o agravamento do quadro clínico (BRASIL, 2003).

Segundo Leite et al. (2013, p. 62):

No espaço escolar, os acidentes constituem preocupação constante, sendo fundamental que os professores e aqueles que cuidam das crianças saibam como agir frente a esses eventos, como evitá-los e como realizar os primeiros socorros, procurando, assim, evitar as complicações decorrentes de procedimentos inadequados, o que pode garantir a melhor evolução e prognóstico das lesões.

É importante, portanto, que as pessoas (coordenadores, diretores, professores, administradores) envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, nas escolas, estejam capacitadas tecnicamente para realização de intervenções de primeiros socorros. Pois, conforme indica a cartilha lançada pelo ministério de saúde, sobre as atividades de primeiros socorros, qualquer pessoa que tenha passado por treinamento técnico especializado, poderá prestar assistência por meio de ações básicas (BRASIL, 2003)

Sabendo, portanto, da relevância das atividades de primeiros socorros e que a ocorrência de acidentes faz parte da rotina de instituições de ensino, torna-se importante à capacitação dos profissionais que integram o cenário escolar, no sentido de conhecer as principais intervenções de primeiros socorros, para serem utilizadas quando necessário.

## **OBJETIVO**

Realizar oficina (teoria/prática) sobre medidas intervencionistas de primeiros socorros, com profissionais que integram o cenário escolar, de uma escola municipal da cidade de São João do Arraial, PI.

## **METODOLOGIA**

Este estudo descritivo representa o relato de experiência de discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Piauí, modalidade PARFOR, a partir da vivência na disciplina de Estágio Supervisionado II, no segundo semestre de 2015.

Foram participantes desse projeto, os profissionais da educação (professores, gestores, coordenadores, alunos e funcionários de apoio) de uma escola da Rede Municipal de Ensino do município de São João do Arraial – PI, que foi escolhida por ser o ambiente de trabalho de um dos autores do presente estudo.

O projeto de intervenção (oficina) teve duração de quatro semanas, sendo organizado em dois momentos. No momento inicial, os participantes foram informados, através de vídeos, sobre os riscos de acidente no ambiente escolar e a importância das ações assistenciais. No segundo momento, houve, na escola, encontros com profissionais da saúde (fisioterapeuta, enfermeira e grupo de ações voluntárias – GAV) para capacitação técnica dos participantes, através do domínio de manobras de primeiros socorros, para diferentes quadros clínicos, como, por exemplo, síncope, corte, torção, quebra e lesões musculares. Ao término da oficina, os participantes foram entrevistados para avaliação do evento.

## RESULTADOS

Participaram da oficina, entre coordenadores, diretores, professores, alunos e funcionários, um total de 55 pessoas, de ambos os sexos.

O gráfico 1 ilustra o nível de satisfação dos sujeitos que participaram da oficina. Todos os participantes (n=55) avaliaram positivamente o evento.

Gráfico 1 – Avaliação da oficina pelos sujeitos participantes



## DISCUSSÃO

Assim como em outros estudos (ANDRAUS et al., 2005; FIORUC et al., 2008) a inserção da discussão sobre ações de primeiros socorros, no ambiente escolar, mostrou-se de suma importância. Esta intervenção imediata, quando bem realizada, pode minimizar os efeitos deletérios do acidente sofrido pelo estudante, sendo crucial para acelerar o processo de recuperação do estudante e seu retorno às atividades de ensino, na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da oficina ofertada, personagens envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem de uma escola municipal da cidade de São João do Arraial, localizada no estado do Piauí, puderam discutir e aprender ações técnicas de primeiros socorros, imprescindíveis para intervir em acidentes frequentes no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRAUS, L. M. S.; MINAMISAVA, R.; KUROKI, B. I. et al. Primeiros Socorros para criança: relato de experiência. **Acta Paulista de Enfermagem**, 2005; 18(2), p. 220-225.

BRASIL, M. S. **Manual de Primeiros Socorros**. Rio de Janeiro. Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

LEITE, A. C. Q. B.; FREITAS, G. B.; MESQUITA, M. M. L., et al. Primeiros Socorros nas Escolas. **Extendere**, 2013; 2(1), p. 61-70.

FIORUC, B. E.; MOLINA, A. C.; VITTI JUNIOR, W. et al. Educação em saúde: abordando primeiros socorros em escolas públicas no interior de São Paulo. **Eletrônica de Enfermagem**, 2008; 10(3), p. 695-702.

## **A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TIMOM-MA**

### **Maria do Perpétuo Socorro Lima Viana**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: socorroviana\_@hotmail.com

### **Pedrina Silva Feitosa**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: pedrinasilva75@hotmail.com

### **Valdenoura Moreira Cavalcante**

Graduanda em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: vcavalcante@hotmail.com

### **Valdivino da Costa Nunes Filho**

Graduando em Educação Física pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: professorcostacosta@hotmail.com

### **Francisca Lidiane de Sousa Lima**

Orientadora, Mestra em História, Professora do PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: lidianefca@yahoo.com.br

## **INTRODUÇÃO**

O trabalho trata da importância dos estudos da cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos de História, o qual passou a ganhar visibilidade dentro dos sistemas educacionais brasileiros, a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, a qual altera a LDB 9.394/1996, nos seus artigos 26 e 79, tornando obrigatória a entrada nos currículos de História do ensino fundamental e médio, a temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Desse modo, passamos a desenvolver o levantamento bibliográfico de livros e autores que contemplam em seus conteúdos didáticos a temática da diversidade cultural, em especial sobre a cultura africana e afro-brasileira, no sentido de analisar a importância dos estudos da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos livros didáticos de História de ensino fundamental em algumas escolas públicas da cidade de Timom - MA, verificando a realidade educacional de alunos e professores no conhecimento da temática e compreender o papel dos professores de História diante

do contexto de rompimento dos estereótipos sobre o negro, perante uma sociedade que se originou com bases eurocêntricas.

Para tanto, a escola enquanto instituição de ensino tem por finalidade desmitificar essa temática em sala de aula, para fomentar diálogos e discursões sobre os livros didáticos de História, visando a difusão do conhecimento das manifestações culturais africanas e afro-brasileira na formação da própria identidade nacional.

## **OBJETIVOS**

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a importância dos estudos da cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental, em Timon – MA. Sendo os objetivos específicos verificar a realidade educacional de alunos e professores no conhecimento da cultura africana e afro-brasileira e compreender o papel dos professores de História diante do contexto de rompimento dos estereótipos sobre o negro, perante uma sociedade que se originou com bases eurocêntricas.

## **METODOLOGIA**

Para o melhor aprofundamento do nosso trabalho, passamos a desenvolver o levantamento bibliográfico de alguns livros e autores que contemplam em seus conteúdos didáticos a temática da diversidade cultural, em especial sobre a cultura africana e afro-brasileira, no sentido de analisar de forma dialética e com uma abordagem qualitativa, a importância dos estudos da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos livros didáticos de História de ensino fundamental em algumas escolas públicas da cidade de Timom - MA. Nesse sentido, a pesquisa envolveu três escolas de ensino fundamental maior, sendo uma escola da rede estadual, chamada de Escola A e duas da rede municipal, chamadas de Escola B e C, todas da cidade de Timon - MA.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em janeiro de 2003, com a aprovação da Lei 10.639, foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, nº 9394/96 para incluir no currículo oficial dos sistemas educacionais brasileiros, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e africana. Sendo assim, Cury (2002) afirma que conhecer as Leis é, segundo o autor, como acender uma luz numa sala de aula escura, cheia de carteiras, mesas e outros objetos. De acordo com Nunes e Santos (2011) o que está posto na Lei 10.639/03, são possibilidades concreta de (re)afirmação da importância da nossa identidade étnica como um direito da pessoa humana, além de permitir o conhecimento da nossa própria história.

Com esse propósito é que a educação constitui-se um dos principais mecanismos de transformação na vida de um povo, é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano e de sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças dos vários grupos sociais existentes em nossa sociedade.

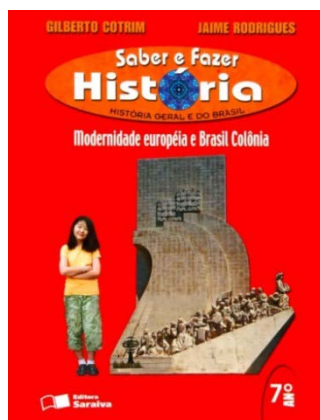
Tendo por base essa discussão é que nos voltamos para análise da Lei 10.639/03 nos livros didáticos de História. Sendo assim, para compor o universo da nossa pesquisa dentro das instituições públicas de ensino, foram selecionadas três escolas, na cidade de Timon-MA, sendo uma estadual, chamada de Escola A e duas do município, chamadas de B e C, no qual optamos pela análise de alguns livros didáticos de História do 7º ano do ensino fundamental maior, com o objetivo de verificar a realidade educacional de alunos e professores no conhecimento da temática e compreender o papel dos professores de História diante do contexto de rompimento dos estereótipos sobre o negro, perante uma sociedade que se originou com bases eurocêntricas.

### Escola A



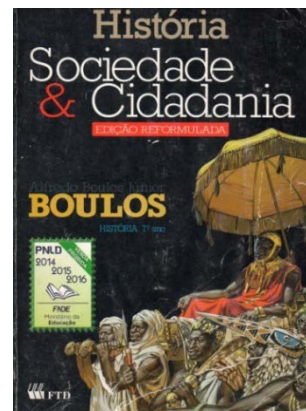
Fonte: pesquisa / 2016

### Escola B



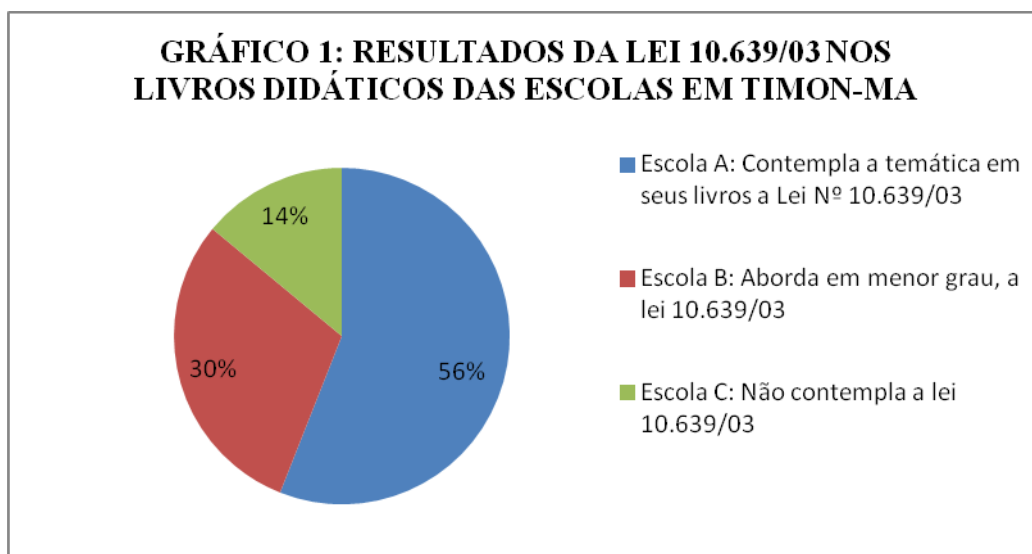
Fonte: pesquisa / 2016

### Escola C



Fonte: pesquisa / 2016

Diante dos livros didáticos analisados, nas escolas públicas de Timon-MA, foi produzido um gráfico para um melhor aprofundamento dos resultados da nossa pesquisa.



Fonte: Pesquisa Direta, 2016.

Percebe-se que no universo das escolas pesquisadas, as escolas A e B, já contemplam em seus livros a temática dos conteúdos referente afro-descendência, que fomenta as discussões em sala de aula de forma necessária, tornando-se uma questão essencial, em um país, onde cerca de 97 milhões de habitantes tem ascendência africana. Enquanto a Escola C, adotou um livro sem conteúdos pertinentes a temática. Nesse contexto, percebemos que professores e alunos, das

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.103-107, jan. / jun. 2016.

Escolas A e B, compreendem a importância da temática da Cultura africana e afro-brasileira, no sentido de romper com os estereótipos do preconceito e da discriminação e principalmente no conhecimento das próprias diferenças étnico-raciais.

Portanto, consideramos após a nossa pesquisa, que houve mudanças práticas nos currículos da educação básica em relação à África e aos afro-brasileiros, com mudanças de representação e de práticas nos questionamentos e na abordagem dos conteúdos do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos, depois da Lei 10.639/03.

## **CONCLUSÃO**

Este estudo demonstrou, através dos dados estatísticos, que os currículos educacionais depois desta Lei 10.639/03, vieram fortalecer a complementação em âmbito nacional nas escolas de ensino fundamental e médio, bem como a valorização e o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileiro, ou seja, seu papel na formação da identidade nacional.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: DF. Outubro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NUNES, Cícera e SANTOS, Risomar Alves. **A Formação de Professores e a Inclusão da Lei nº 10.639/03 nas Práticas Educativas no Cariri Cearense**. In: CUNHA JR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera (org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

## **DESIGUALDADE EDUCACIONAL: ANÁLISE DAS TAXAS DE RENDIMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS/PI**

### **Ana Maria Ferreira Brauna**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: anamariabrauna@gmail.com

### **Arturia Maria Lima de Sousa**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: arturiamarialimadesousa@hotmail.com

### **Daiana Brauna da Costa**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: daianacurrais@gmail.com

### **Roberto Alves Bezerra**

Graduando em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: robertoalbezerra@gmail.com

### **Janio Ribeiro dos Santos**

Orientador, Mestre em Educação, Professor do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: janioribeiro@ufpi.edu.br

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos vinte anos, mudanças importantes ocorreram no que diz respeito ao cumprimento de direitos sociais como saúde, educação, trabalho, alimentação e lazer, protagonizadas especialmente pela classe trabalhadora organizada em movimentos sociais e sindicais no Brasil. Mesmo assim, a educação escolar pública da cidade e do campo ainda enfrenta problemas, dentre os quais podemos destacar: altas taxas de analfabetismo, baixos índices de escolarização, fechamento de escolas e baixa qualificação dos professores.

Diante do exposto, compreendemos a necessidade da discussão, ainda que de forma sucinta, sobre a problemática da desigualdade educacional entre os estudantes do Ensino Fundamental da rede municipal de Bom Jesus, Piauí, a partir de indicadores educacionais de escolas da cidade e do campo.

## OBJETIVOS

O objetivo deste estudo é o de analisar a desigualdade na educação no município de Bom Jesus/PI, a partir das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de estudantes do Ensino Fundamental da rede municipal (escolas da cidade e do campo), no ano de 2010. Pretendemos, a partir do estudo/pesquisa, revelar a negligência do Estado no processo de escolarização dos estudantes da rede municipal de ensino, especialmente daqueles que vivem e trabalham nas comunidades do campo, bem como tentar contribuir para superação dessa problemática.

## METODOLOGIA

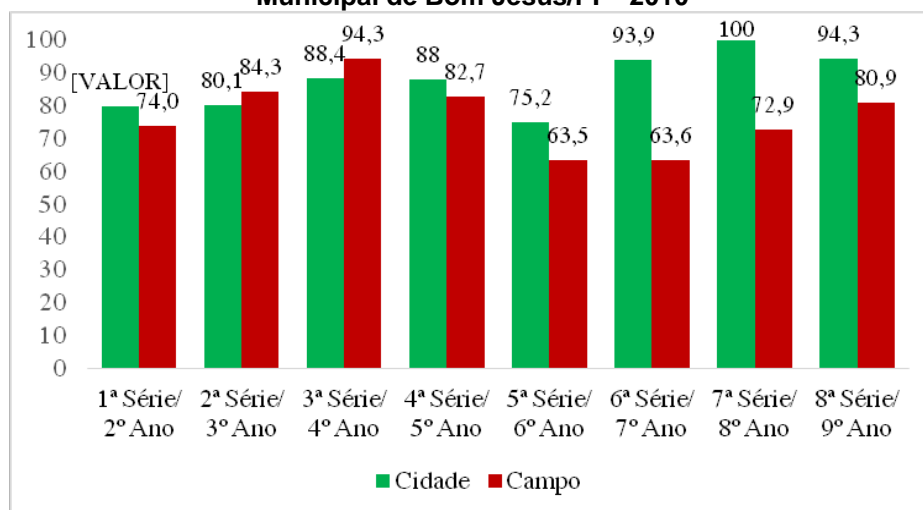
Como abordagem teórico-metodológica, adotamos a pesquisa qualitativa. No entanto, para análise dos dados, combinamos elementos da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa, levando em consideração que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 2009, p. 118), embora nossa ênfase seja dada a essa última.

Os dados sobre as taxas de rendimentos dos estudantes foram coletados em documentos eletrônicos disponíveis no Portal de Indicadores Demográficos e Educacionais do Ministério Educação (MEC), no sítio <http://ide.mec.gov.br/2011/>. Para tanto, consultamos os Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) do município de Bom Jesus/PI.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados referentes às **taxas de aprovação**, Gráfico 1, do ano de 2010 mostram um desempenho significativo entre os estudantes da cidade e do campo da rede municipal. Contudo, por localização, é possível verificarmos que o percentual de aprovação dos estudantes do campo é inferior aos da cidade, exceto nas 2ª Série/ 3º Ano e 3ª Série/ 4º Ano.

**Gráfico 1: Taxa de Aprovação de Estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Bom Jesus/PI – 2010**

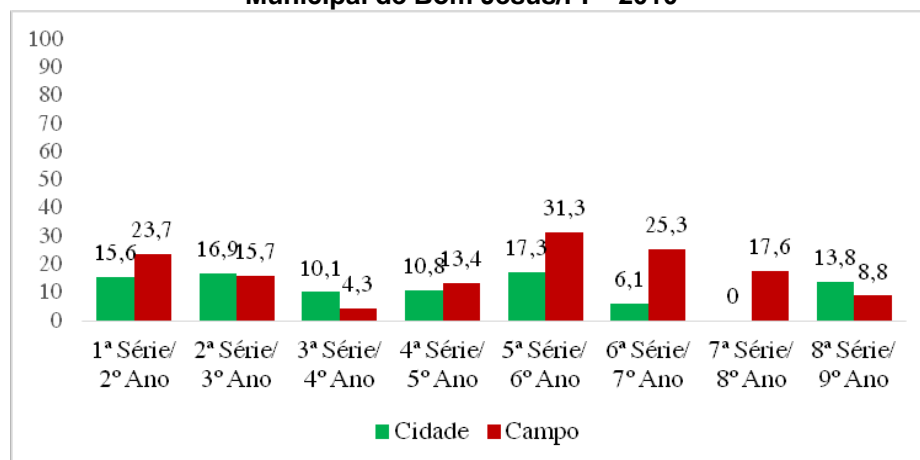


Fonte: Brasil (2011).

Essa desigualdade pode ser entendida a partir da função dual que a educação escolar pode desempenhar na sociedade capitalista, visto que “[...] a escola não é uma instituição social neutra, uma instituição educativa a serviço de todos, igualmente” (TOZONI-REIS, 2010, p. 56). Neste sentido, reafirmamos que os trabalhadores sempre foram (e muitos ainda são) excluídos do direito educacional, especialmente os camponeses.

Com relação às **taxas de reprovação** revelam uma desigualdade educacional acentuada entre os estudantes da cidade e do campo. No campo, apenas na 2ª Série/ 3º Ano, 3ª Séries/ 4º Ano e na 8ª Série/9º Ano a desigualdade é inferior ao quantitativo da cidade, como podemos observar no Gráfico 2.

**Gráfico 2: Taxa de Reprovação de Estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Bom Jesus/PI – 2010**

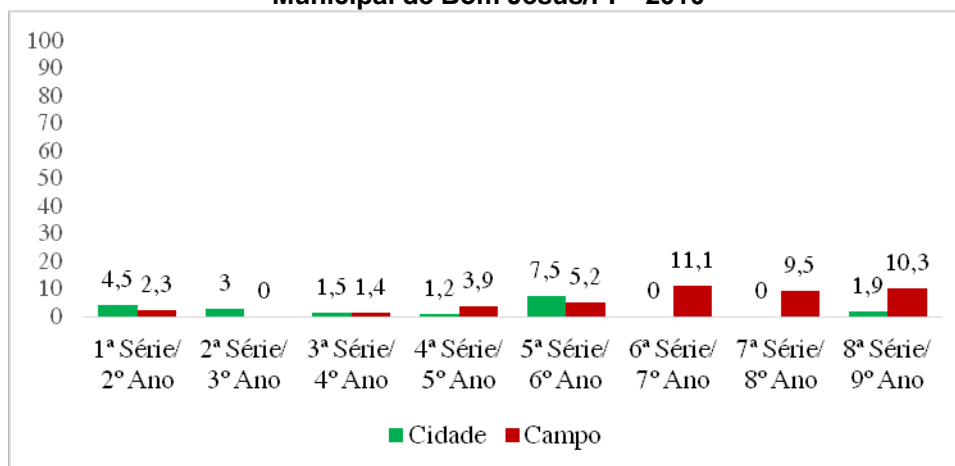


Fonte: Brasil (2011).

As maiores taxas de reprovação no campo são registradas na 1ª Série/2º Ano com 23,7%, na 5ª Série/ 6º Ano com 31,3% e na 7ª Série/8º Ano com 17,6%. Na cidade, isso ocorre na 2ª Série/3º Ano com 16,9%, na 5ª Série/ 6º Ano com 17,3% e na 8ª Série/9º Ano com 13,8%. Diante desses dados, podemos notar o quantitativo de sujeitos excluídos na e pela escola, assim, podemos dizer que esta pode, também, contribuir para legitimar a desigualdade social, via função reprodutora da educação (LUCKESI, 1994).

Quanto às **taxas de abandono**, verificamos um quantitativo bastante acentuado, principalmente entre os estudantes do campo, conforme ilustra o Gráfico 3.

**Gráfico 3: Taxas de Abandono de Estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Bom Jesus/PI – 2010**



Fonte: Brasil (2011).

Observando o gráfico, notamos que as maiores taxas de abandono entre os estudantes do campo foram registradas na 4ª série/5º ano com 3,9%, 6ª série/7º ano com 11,1%, 7ª série/8º ano com 9,5% e na 8ª série/9º ano com 10,3%. Com relação aos estudantes da cidade, os números mostram que o predomínio ocorreu na 1ª série/2º ano com 4,5%, 2ª série/3º ano com 3% e na 5ª série/6º ano com 7,5%.

No geral, os dados mostram que a rede municipal de ensino mantém a tendência nacional em que os estudantes do campo apresentam baixas taxas de escolarização, em média, 4,1 anos de estudo, reforçando assim, a desigualdade educacional entre campo e cidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa desenvolvida, concluímos que houve uma expressiva desigualdade educacional no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, em 2010. Assim, os dados revelaram a negligência do Estado em relação ao direito à educação escolar da classe trabalhadora, especialmente dos estudantes das escolas no campo.

Nesse sentido, caso essa problemática ainda se mantenha, é necessário que os trabalhadores se organizem para reivindicar e lutar pela efetivação de uma educação escolar referenciada nos seus interesses e demandas. De qualquer forma, apontamos e defendemos a proposta da educação transformadora como possibilidade superadora, pois como afirma Tozoni-Reis (2010), a educação transformadora tem a função de promover a consciência dos sujeitos para compreensão e transformação social da realidade concreta, mediante apropriação do saber sistematizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Indicadores Demográficos e Educacionais**: Bom Jesus/PI. Brasília, 2011. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/2201903>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TOZONI-REIS, M. F. C. A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Cadernos de Formação**: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 3, p. 53-67.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

## ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DESCRITIVO DA LEITURA E DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Isabel Rodrigues Diniz**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: eldinhasoares@hotmail.com

**José Airton pereira da Silva**

Graduando em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: jairtonpsilva@hotmail.com

**Maria do Rosário de Sousa**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: rosariasousa16@outlook.com

**Sebastião Machado Carvalho Neto**

Graduando em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: sosjcarvalho@hotmail.com

**Darkyana Francisca Ibiapina**

Orientadora, Mestra em Letras, Professora do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: darkybiapina@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

Sabemos que os textos ocupam um lugar central nas aulas de História e que a leitura e a interpretação dos mesmos são condições essenciais para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Entretanto, na prática pedagógica de muitos professores, ainda observamos dificuldades em realizar um ensino de leitura realmente significativo, em que o sujeito leitor precisa compreender e identificar a importância e a função de um determinado texto, aprender a destacar e a selecionar as informações importantes, o que está nas entrelinhas, a relacionar o texto lido com outros textos, aprender a ler com o objetivo de aprender, de memorizar.

Considerando que essas são estratégias importantes para a compreensão dos textos e facilitam a aprendizagem dos conteúdos, o presente artigo tem como objetivo analisar como se desenvolve o processo de leitura e interpretação de textos

nas aulas de história do 6º ano, do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Deputado Júlio Monteles, em Santana do Maranhão - Ma.

Nesse contexto, concordamos com Aguiar (2001), quando declara que toda proposta de ensino deve estabelecer uma metodologia que oriente as etapas a serem seguidas, propiciando a aquisição da aprendizagem. Na formação de leitores, é necessário um roteiro de trabalho, a adoção de um método que depende do posicionamento do educador em relação ao educando e do tipo de leitor que ele quer formar: se é um leitor assimilador de conteúdos e informações, ou um leitor crítico. Assim, os principais autores tomados como referência neste estudo foram: Antunes (2003); Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010); Garcez (2004).

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e descritiva, na qual utilizamos para o levantamento dos dados a observação em sala de aula de História do Ensino Fundamental. Nesse contexto, procuramos observar quais os recursos utilizados em sala de aula, quais os gêneros textuais mais presentes nas aulas de história, quais as estratégias de leitura e interpretação adotadas pela professora e como essas estratégias favorecem a aprendizagem dos conteúdos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Entender a leitura como um processo complexo e abrangente, não apenas de decodificação de signos, mas também de compreensão do mundo, de enriquecimento da memória, do senso crítico e do conhecimento sobre os mais diferentes assuntos é fundamental para o professor que atua em qualquer área do conhecimento. Além disso, também se faz necessário compreender que os procedimentos de leitura variam de acordo com os nossos objetivos e que em todas as formas de leitura, muito de nosso conhecimento prévio é exigido para que haja uma compreensão mais exata do texto. (GARCEZ, 2004).

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de História, como disciplina que deve incitar a reflexão e que por natureza deve auxiliar na construção de um

raciocínio de natureza crítica e mobilizadora, não pode dispensar de um trabalho planejado e sistemático de leitura e interpretação de textos. Além disso, a riqueza e a diversidade dos temas que são trabalhados permitem a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento e a aproximação com o universo cultural dos alunos.

No entanto, apesar de existirem hoje diferentes fontes de informação e recursos que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes conteúdos, observamos que os textos utilizados em sala de aula são apenas os do livro didático, ou seja, o livro é o único recurso utilizado pela professora nas aulas de história. Outras importantes fontes de informações como jornais, revistas, internet não são utilizadas para enriquecer as aulas. Além disso, os gêneros que aparecerem no livro didático, tais como: notícias jornalísticas, cartas ou artigos não são explorados, de forma a possibilitar aos alunos a compreensão da sua finalidade, do contexto em que foram escritos, o conhecimento dos autores etc.

Também observamos que na maioria das aulas de História, o objetivo da leitura é o de aprender, memorizar e compreender o porquê dos acontecimentos ou fatos históricos. O que significa que os alunos deverão ler para ampliar seus conhecimentos, por isso a leitura precisa ser lenta e repetida para permitir a apreensão de todas as dimensões do texto, como observa Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010). Entretanto, esses procedimentos não são realizados pelos alunos. Ao iniciar a aula a professora informa qual o conteúdo e a página do livro que contém o texto a ser lido, orientando que os mesmos devem ler o texto para responderem às questões propostas no próprio livro, sendo esse o único objetivo da leitura. Sobre isso concordamos com Antunes (2003, p. 81) ao afirmar que o professor, “[...] em cada situação particular da sala de aula, deveria explicitar para os alunos os objetivos de toda atividade de leitura, ou seja, porque ele é convocado a ler aquele texto, de forma a despertar-lhe o interesse por fazê-lo bem”.

Dessa forma, não são ensinadas para os alunos as estratégias de leitura, tais como: observar títulos e subtítulos, analisar ilustrações, reconhecer elementos importantes no texto, destacar palavras desconhecidas para procurarem o significado em um dicionário, dentre outras, como destaca Garcez (2004).

Percebemos que um importante momento que deve anteceder à leitura não acontece: a antecipação dos conhecimentos prévios. A partir do título, por exemplo, a professora poderia pedir aos alunos que expusessem o que sabem sobre determinado assunto e que relacionassem o que vão ler ao que vivenciam.

Assim, verificamos que as discussões, a partir do texto, não acontecem. Os alunos leem e interpretam como sabem, em seguida respondem às questões propostas pelo livro didático, entretanto, a formulação de perguntas e a discussão sobre o tema ou assunto só acontecem no momento da correção das atividades, ainda assim algumas respostas ficam incompletas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos essa investigação, nosso objetivo foi analisar como se desenvolve o processo de leitura e interpretação de textos nas aulas de história do 6º ano, do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Deputado Júlio Monteles, em Santana do Maranhão – MA, pois acreditamos que o domínio das habilidades de leitura e interpretação de textos pode contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e favorecer a compreensão da realidade a sua volta. Essas habilidades são essenciais para o ensino de qualquer conteúdo, especialmente, quando o objetivo é ler para aprender. Assim, destacamos que a professora utiliza apenas o livro didático como recurso e que a leitura proposta tem como objetivo a execução das atividades do livro. Isso significa que os alunos não realizam uma leitura orientada, com discussões e questionamentos sobre o tema, muito menos utilizam as estratégias que facilitam a interpretação e a compreensão dos textos, pois tais estratégias não são ensinadas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. Teixeira de (coord.); Barco Frieda Liliana Morales; Fichtner Marília Papaléo; Rego Zila Letícia Goulart Pereira. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores.** Série Educador em Formação. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. Formação de professores como agente letrador. São Paulo: contexto, 2010.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

# EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESVELANDO TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE QUATRO ALUNAS DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR

## **Gleide Mendes da Silva**

Graduanda em História pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: tatiane.bezerra14@hotmail.com

## **Maria da Luz Sales Lima**

Graduanda em História pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: daluzsalesmirelly@gmail.com

## **Maria Sorleide Deodato dos Santos**

Graduanda em História pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: dmariasorleide@yahoo.com

## **Tatiane Pereira de Sousa Bezerra**

Graduanda em História pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
Email: tatiane.bezerra14@hotmail.com

## **Wagnaldo Nunes da Silva Castro**

Orientador, Mestre em Educação, Professor do PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: wagnaldonunes@hotmail.com

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta relatos das trajetórias escolares de alunas do curso de História do Plano Nacional de Formação de Professores-PARFOR, destacando a diversidade cultural e educacional de suas regiões de origem, traçando um paralelo das diversas metodologias de ensino vivenciadas nas escolas públicas em que estudaram. Em síntese, a pesquisa destaca as práticas de ensino, manifestações culturais e as metodologias utilizadas pelos professores, evidenciando algumas transformações percebidas no processo educativo ao longo dos anos em nossa história educacional.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa autobiográfica. Nesta, o objeto central é “a escrita de si, em que se atribui relevância às experiências próprias, fazendo significar as situações e acontecimentos da sua existência, permitindo integrar e

interpretar sua inscrição sociohistórica às situações e acontecimentos de sua existência” (TELES, 2001. p. 19). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, bem como de fontes documentais, tais como fotografias das atividades escolares, estruturas dos prédios, além de arquivos pertencentes aos acervos pessoais das colaboradoras deste estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Rememorar as experiências escolares e os seus entornos, referenciando pessoas e acontecimentos que fazem parte da nossa trajetória é muito gratificante. Escrevê-la “é trazer para o presente, momentos jamais esquecidos e vivenciados em diferentes situações e nas diversas etapas da vida” (SILVA, 2013, p. 8). No entanto, é impossível construir um relato nestes propósitos sem adentrar pelos contextos familiares e sociopolíticos em os sujeitos pesquisados se inserem. Deste modo, apresentamos narrativas que destacam aproximações existentes na trajetória educacional do Ensino Fundamental e Médio das alunas Gleide Mendes da Silva, Maria Sorleide Deodato dos Santos, Maria Da Luz Sales Lima e Tatiane Pereira de Sousa Bezerra, residentes atualmente na cidade de Alvorada do Gurguéia-PI, antes conhecida como DNOSC (Departamento Nacional de Obras Contra a Seca), pequena cidade de 5.050 habitantes.

**Relato 1** - Sou Gleide Mendes da Silva, nascida no dia 15 de abril de 1980, na cidade de Gurupi, que na época pertencia ao Estado de Goiás, hoje pertencente ao Estado de Tocantins. A partir de agora relatarei minha história de vida escolar da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Ingressei na 5ª série do ensino fundamental na Unidade Escolar Martin Pinheiro, no ano de 1994, na cidade de Palmeira do Piauí, onde estudei todo o Ensino Fundamental. A escola era nova e espaçosa, tinha uma boa estrutura física, carteira e merenda todos os dias. A escola adotava algumas regras importantes que deveriam permanecer na educação, como por exemplo, os alunos tinham que usar uniformes e fazer a fila para orar e cantar o hino e ir para a sala em fila. Os professores usavam uma metodologia tradicional fragmentada, o recurso didático mais utilizado era o livro, algumas disciplinas não tinham o livro do aluno, o professor precisava passar a aula ditando o assunto. As datas comemorativas eram o dia das mães e o desfile de 7 (sete) de setembro. Ao final da

8ª série tivemos uma colação de grau muito bonita e no final ganhamos uma viagem para Luís Correia. Durante o percurso da viagem tivemos a oportunidade de conhecer também vários pontos turísticos do Piauí, como o Encontro dos Rios em Teresina, o Monumento aos Heróis do Jenipapo em Campo Maior e Porto das Barcas e o Centro Histórico de Parnaíba.

**Relato 2** - Me chamo Maria Sorleide Deodato dos Santos, nascida na Lagoa Grande município de Alvorada do Gurguéia-PI, filha de Maria do Socorro Deodato Rodrigues e Abdias Rodrigues dos santos. Iniciei minha vida escolar na Unidade Escolar João Felix, localizada zona rural onde eu morava e que ainda permanece funcionando até hoje. O período em que estudei naquela instituição foi o Ensino Fundamental Menor, ou seja da 1ª a 4ª série. A estrutura da escola era precária, pois lá não existiam banheiros para os alunos. Naquela época os professores eram muito “carrascos”, quando os mesmos falavam, os alunos só podiam ouvir, não tinham o direito de se expressar. Os pontos negativos relacionados ao ensino ofertado daquela época se destacam os castigos oferecidos pelos professores. Os pontos positivos vivenciados foram as brincadeiras que aconteciam no horário do intervalo. Nas aulas gostava da matéria de ciências.

**Relato 3** - Me chamo Maria da Luz Sales Lima, nascida em Alvorada do Gurguéia em 02 de fevereiro de 1988, filha de José de Caldas Lima e de Maria de Jesus Sales Lima. Tenho três irmãos. Moro na mesma cidade em que nasci. Assim, vou relatar um pouco sobre o Ensino Médio onde passei por muitos momentos bons e inesquecíveis. No ano de 2007 comecei a fazer o Ensino Médio em Alvorada do Gurguéia, na escola Agrícola do DNCOS, com mais ou menos uns dois meses eu tive que ir embora onde tive que terminar o 1º ano na escola Pires de Castro em Teresina, no ano seguinte retornei a Alvorada do Gurguéia. Os métodos mais usados de aprendizagem na época eram aulas expositivas com auxílio dos livros didáticos. Na escola incentivadas várias manifestações culturais, entre elas as quadrilhas juninas e o desfile de 7 (sete) de setembro. No “3ºrão”, como costumávamos chamar nossa turma, o momento mais esperado era a nossa formatura.

**Relato 4** - Sou Tatiane Pereira de Sousa Bezerra, nasci no dia 16 de julho 1990 na cidade de Floriano, filha de Teresa Pereira de Sousa e Antônio Raimundo de Sousa.

Tenho três irmãos. Morei na localidade Escura, município de Manoel Emídio, e depois no assentamento Cascavel, município de Alvorada do Gurgueia. A partir de agora vou relatar minha história de vida escolar da alfabetização ao 8º do ensino fundamental. Em 1995, na localidade Escura Município de Manoel Emídio PI, com 5 (cinco) anos de idade comecei a frequentar a Escola Izidio Pereira que funcionava em uma casa de família. Na época os estudos começavam com a cartilha do alfabeto, pois não havia livros didáticos, na casa não tinha quadro, carteira, banheiro, merendeira, fogão a gás, energia elétrica e nem água encanada, todas as tarefas envolvidas para o funcionamento da escola eram feitas pela a professora. Os métodos que a professora usava para disciplinar os alunos era a palmatória e leitura de texto de joelho. Tínhamos uma única sala para todos os alunos, todos juntos e de todas as idades. Em 1999 fui estudar na localidade Corrente das Flores cerca de 9 km de casa, na Escola Raimundo Borges Gonçalves. A escola promovia evento cultural que envolvia a comunidade como quadrilha junina, teatro e algumas apresentações de história e lendas da comunidade. Fiquei nessa escola até 2006 quando concluí a 8º série, onde tivemos uma festa de formatura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estes relatos revelam que mesmo diante da diversidade sociocultural das colaboradoras da pesquisa, há semelhanças nas trajetórias escolares expressas especialmente nas metodologias de ensino vivenciadas nas escolas públicas em períodos recentes de nossa história educacional. As manifestações culturais relatadas giravam em torno das datas comemorativas, fato comum naquela em todas as instituições aqui mencionadas. Além disso, as práticas pedagógicas tinham base num modelo tradicional de ensino expositivo sem oportunizar ao educando participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. O livro didático representava nesse cenário o principal recurso à disposição dos educadores. É possível perceber nas falas das interlocutoras a presença de uma rigidez exacerbada na sala de aula, chegando ao ponto do uso de agressões físicas como parte do processo instrucional. Deste modo é possível afirmar que apesar das diferenças de contextos da pesquisa, existem semelhanças nas práticas educativas, com predominância do ensino tradicional fragmentado baseado na reprodução e

transmissão de conteúdos descontextualizados. Quando comparamos o modelo educacional presente nos relatos com o que presenciamos diariamente em nossas escolas, constatamos que existem avanços e permanências, contudo, compreendemos que ainda temos um longo caminho até alcançarmos uma educação pública de qualidade que atenda às demandas de nosso século. Para tanto, é necessário que o poder público invista ainda mais na qualidade do ensino, o que passa pela formação dos profissionais da educação e melhoria da estrutura do sistema de ensino em todo País.

## REFERÊNCIAS

SILVA, G. L. **Memórias de uma educadora vitoriosa**. IFESP, Natal/RN 2013.

Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em:

<<http://www.ifesp.edu.br/ik/images/documentos/memoriais/gilvanete.pdf>>. Acessado em 12 de abril de 2016.

TELES, I. S. R. **Memorial reflexivo**: história e análise de uma trajetória profissional docente. UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE DE TRÊS CORAÇÕES-UninCor, 2011. Disponível em:

<[http://www.unincor.br/images/arquivos\\_mestrado/dissertacoes/isabel\\_de\\_souza\\_romanelli\\_teles.pdf](http://www.unincor.br/images/arquivos_mestrado/dissertacoes/isabel_de_souza_romanelli_teles.pdf)>. Acessado em 08 de abril de 2016.

## **NARRATIVA DAS MULHERES NEGRAS ARTESÃS DO POTY VELHO: SUAS SINGULARIDADES NO ARTESANATO EMPREENDEDOR**

### **Marlene Lima de Carvalho**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: marlenelc63@yahoo.com

### **Mirian Santos da Silva**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: miriasilva@hotmail.com

### **Soledade Batista Abade**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: soledadeabad@yahoo.com

### **Maryneves Saraiva de Arêa Leão Sousa**

Orientadora, Especialista em Biopsicologia,  
Professora do PARFOR da Universidade Federal  
do Piauí  
E-mail: maryarealeao@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho trata sobre as narrativas das mulheres negras artesãs do Poty Velho, dando ênfase às singularidades do artesanato empreendedor, uma vez que a produção artesanal se configura como uma atividade que além de representar a cultural local, contribui para o combate ao desemprego e a pobreza. Nessa perspectiva inúmeras famílias buscam no artesanato uma possibilidade de geração de renda, e a mulher tem desempenhado um papel importante nesse processo, como artesã e empreendedora que participa diretamente da produção, que busca uma organização sistemática e coletiva de trabalho, tendo em vista a obtenção de mercado consumidor e comercialização das peças.

O objetivo desse trabalho é construir narrativas sobre as mulheres negras artesãs do Polo Cerâmico do Poty Velho articulando suas atividades à vida familiar, à vida comunitária e a geração de renda.

Para Silva (2013, p.111) “As discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados, promovendo experiências distintas na condição de classe e na

vivência da pobreza”, portanto as mulheres negras do Pólo Cerâmico encontram no artesanato uma atividade fornecedora de meios para a própria sobrevivência.

Articula-se esse projeto na tentativa de se estabelecer uma conexão de Teresina com o bairro Poty Velho que é um espaço que guarda memórias individuais e coletivas, pois é originário dos primórdios da transferência da capital da província do Piauí, de Oeiras para a Vila Nova do Poty em meados de 1852. Então é um lugar de referência histórica para a cidade e portanto compreender esse cenário espacial como um pedaço da cidade identificando as mulheres negras levantando o empreendimento artesanal e construindo narrativas a partir do seus próprios depoimentos articulando o artesanato empreendedor buscando a compreensão da possibilidade de geração de renda e enfretamento da pobreza na vida comunitária, eis o nosso desafio. De acordo com Pesavento (2007, p. 15) “Personagens e acontecimentos são sucessivamente reavaliados para ceder espaços a novas interpretações e configurações, dando voz e visibilidade e atores e lugares”.

Como estratégia de pesquisa realizamos uma revisão bibliográfica abordando autores que tratam sobre empreendedorismo, artesanato, mulheres negras, memória e cidade, nos utilizamos de uma pesquisa de campo, onde adotamos o método da história oral, que de acordo Alberti trata de:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,) que privilegia a realização de entrevista com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (1989, pág. 52).

Para realização desse estudo visitamos o Pólo Cerâmico, identificamos mulheres que se reconhecem como negras e artesãs, que aceitaram em participar da pesquisa. Em seguida realizamos entrevistas, por meio de questionário semiestruturado para melhor direcionar as abordagens de interesse da pesquisa, e a partir das falas articulamos uma narrativa das mulheres negras artesãs do Pólo Cerâmico.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer das falas percebemos que a mulher sempre esteve presente na atividade ceramista, inicialmente se dedicavam apenas a produção de peças utilitárias como pote, filtros e vasos para planta e que com o passar do tempo foram aperfeiçoando e diversificando as peças, com maior valor agregado com as constantes capacitações, como mostra a figura 01 e 02.



**Figura 1:** Peças Tradicionais (Potes, filtros e jarros) **Figura 2:** Variedades de Peças

Essas mudanças que ocorreram na variedade artesanal estão relacionadas ao sistema de parcerias, que proporcionaram cursos de formação, para o aperfeiçoamento do designer das peças como também para o desenvolvimento do comércio empreendedor.

Esse novo contexto no trabalho das mulheres artesãs teve início com o surgimento da COOPERART, como afirma Raimunda Teixeira da Silva (Raimundinha): “uma cooperativa formada por 39 mulheres, que se dedicavam em olarias, dona de casa, ajudávamos marido na pesca, e que no artesanato encontraram uma forma de se profissionalizar”. Percebemos que as parcerias entre a ACEPOTY (Associação dos Artesãos em Cerâmica do Poty Velho), COOPERART, SEBRAE, Fundação Wall Ferraz, fundação CEPRO, Governo do Estado do Piauí, Banco do Brasil, fundação Rio Parnaíba, Instituto Wall Mart, SENAI, as universidades e faculdades de Teresina, as mulheres aprenderam novas técnicas de modelagem, que antes era dominada pelos homens. Esse sistema de parcerias geraram uma melhoria na produção artesanal e possibilitou inúmeras conquistas das mulheres artesãs, exemplo disso é a coleção que retrata a história das mulheres do

Poty, que foi responsável pelo reconhecimento da COOPERART, como mostra a figura 03.



**Figura 3:** As cinco mulheres do Poty.

De acordo com as artesãs entrevistadas esse reconhecimento, possibilitou uma maior comercialização das peças e conseqüentemente melhoria na renda familiar, garantindo uma autonomia financeira, possibilitando a realização de alguns projetos de vida e o aumento da autoestima da mulher negra artesã do Poty Velho.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluirmos o projeto: Narrativa das mulheres negras artesãs do Poty Velho: suas singularidades no artesanato empreendedor, que através do resgate das narrativas através da oralidade as participantes destacaram em suas falas que é de fato uma atividade individual, coletiva, organizada, que possibilitou mudanças significativas na vida dessas mulheres negras que fizeram do artesanato uma fonte de renda, conquistaram autonomia financeira, reconhecimento do trabalho e a valorização do artesanato.

### **REFERÊNCIAS**

NASCIMENTO, Francisco Alcides do (org.). **História, Cidade e Memória**. Teresina 150 anos. Teresina: EDUFPI, 2004, p. 15-28.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.123-127, jan. / jun. 2016.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e Memória Individual. In: **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990. p. 25-52

LE GOFF, Jaques. Memória. In: **História e Memória**. 5 ed. Campinas,SP: Editora da UNICAMP, 2003. p. 419476.

BURKE, Peter. A história como memória social. In: **O mundo como teatro**. Estudos de Antropologia histórica. São Paulo: Difel, 1992, p. 235-251.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História: Revista do Programa de Estudos de Pós Graduandos em História do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 1993;

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. BH: a Autêntica, 2003;

BORGES, Maria Eliza L. **História e fotografia**. BH: Autêntica, 2003.

ALBERTI, Verena. **O acervo de história oral do CPDOC**: trajetória de sua constituição. Rio de Janeiro: CPDOC, 1998. 18f (disponível para download em [www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)).

**Dossiê Mulheres Negras retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil** - Mariana Mazzini Marcondes, Luana Pinheiro, Cristina Queiroz, Ana Carolina Querino, Danielle Valverde (Organizadores) / Brasília, 2013

CRUZ, Renata da Conceição. **Empreendedorismo Social**: uma abordagem sobre a questão de gênero no Brasil. 2007. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. In: Revista Brasileira de História, v.27, número 53, jan-jun-2007

## **PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NA CIDADE DE BOM PRINCÍPIO – PIAUÍ: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

**Debora Luiza de Carvalho Azevedo**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: deboraluizabp2013@gmail.com

**Jullyane Frazão Santana**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: jullyanefrazao@hotmail.com

**Maria Geissiane Aguiar Alves**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: geissyaguiar2a@gmail.com

**Maria Jordânia De Sousa Silva**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: jordaniaboavista@hotmail.com

**Naide Farias Costa**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: naidefarias@hotmail.com

**Pedro Araújo de Barros Neto**

Graduando em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: pedroaraujo.neto@live.com

**Tatiara Campelo Veras**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: tatiaracampelo09@hotmail.com

**Samuel Pires Melo**

Orientador, Doutor em Sociologia, Professor do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: samuelmelo@ufpi.edu.br

### **Introdução**

Observando que a educação patrimonial visa à preservação dos marcos e manifestações culturais, compartilhando responsabilidades e gerando a permanência de bens culturais, entende-se a importância deste ensaio, que se propõe observar a relação entre identidade, a memória e a coletividade, através da análise das percepções de alunos e dos professores do município de Bom Princípio do Piauí sobre sua localidade, principalmente suas formas significativas com os

sítios arqueológicos, já que a cidade detém desenhos e símbolos que traçam a passagem dos Mercadores Fenícios no local.

O princípio básico da educação patrimonial é a experiência direta dos bens e fenômenos culturais, sua compreensão via processo contínuo de descobertas. Dessa maneira um conceito de Educação Patrimonial muito utilizado pelo IPHAN (1999) assinala que: “[...] é um processo permanente e sistemático centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”.

Ao relacionamos os aspectos levantados pelo IPHAN para pensar a educação patrimonial, podemos vislumbrar uma efetivação quando os indivíduos de uma sociedade (e/ou grupo) constrói e reproduz a sua identidade por meio de uma forma de apego estável aos seus aspectos do passado, e, principalmente, simbólico e religioso. Isto é, as sociedades são resultados de processos (relacionais com o passado/ presente) de manutenção de identidades culturais (re)afirmadas ao longo do tempo (Santos 1994).

Nesse sentido, ao pensar na questão relacional da identidade com a memória, podemos observar que existe uma interação intrínseca entre a memória individual e a coletiva. Isto porque, segundo Halbwachs (2004), a memória individual é construída necessariamente a partir e no interior de um grupo; portanto, de uma memória coletiva e de uma memória histórica. A memória histórica é entendida como o “passado vivido”, constituído pela sucessão de acontecimentos/momentos marcantes na vida do grupo, da nação, do país, e que possibilita a construção de uma narrativa sobre o passado.

Portanto, ao pensar a Identidade, memória e Patrimônio Cultural, vislumbramos, conforme preconiza o IPHAN (1999), uma reflexão sobre como se dá o processo da autoestima dos indivíduos e comunidades, que é visível no sentimento de pertença local, ou seja, na identidade do povo do lugar.

Ao trazer para escolas do ensino médio, fundamentamos tal necessidade de discussão porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 estabelece que a parte diversificada dos currículos seja pautada nas características regionais e locais e da mesma forma nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pode-se oferecer possibilidades de se enfatizar as questões patrimoniais por intermédio

de temas transversais - Pluralidade Cultural (BRASIL, 1988). Assim, ao discutir a temática, trazendo as bases conceituais e teóricas, destacamos a importância/relevância dos objetivos deste trabalho, pois mais do que dizer que existe uma lei diretriz, é saber como ela pode estar sendo trabalhada pelo agentes sociais.

## **Metodologia**

Esta pesquisa foi realizada sob a perspectiva quali-quantitativa, pois entendemos que estas duas perspectiva não precisam ser vistas de forma separada, mas como complementos que possibilitam uma melhor operacionalização da pesquisa. Sob esta ordem, procuramos aplicar questionários com um professor e 58 alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola do ensino médio de Bom Princípio. Esse município está localizado no norte do estado do Piauí, Sua população estimada em 2010 era de 5.304 habitantes. E possui uma área de 864,21 km<sup>2</sup>. Com IDH 0,552 (PNUD, 2000).

Os questionários foram constituídos de perguntas abertas e fechadas relacionadas aos temas identidade, memória e patrimônio cultural. Eles foram aplicados em abril de 2016. Durante aplicação, observamos que os alunos demonstraram muito interesse pelo conteúdo, porém com muitas dúvidas em relação as questões. Utilizou-se também da observação direta através do registro de imagens e no diário de campo. Todos os dados levantados foram analisados sob a inspiração da análise de conteúdo de Bardin (2009).

## **Resultados e Discussão**

Ao apresentar os resultados da pesquisa que procura observar as percepções de alunos e professora sobre patrimônio cultural no município de Bom Princípio-PI, observamos uma particularidade no horário de aula dos alunos, pois a maioria (62,7%) dos entrevistados estudam à noite. Isso nos leva a indagar sobre o porquê do horário noturno. Segundo Rodrigues (1995), há uma relação entre ser trabalhador e estudante, demonstrando assim serem frequentadores dos cursos noturnos. Embora experimentem diariamente uma divisão social, pois durante o dia ele

executa, efetua, realiza e à noite, na escola, ele deve pensar, refletir, calcular e planejar.

Nessa perspectiva, Rodrigues (1995) nos dá mais pistas para pensar esses alunos como participantes de uma dupla condição, de trabalhador manual (na maioria das vezes) para a condição de intelectual. Diferente da maioria dos alunos que frequentam a escola em cursos diurnos. Salientamos, por outro lado, a questão se há um ensino defasado em relação ao oferecido nos cursos diurnos? O que estaria relacionado, como lembra Navarro (2005), de que o resgate da história do ensino noturno no Brasil aponta um espaço que não leva em conta a condição de seu estudante?

Ainda sobre o ensino noturno, vale destacar que 22% dos entrevistados fazem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). E desses, 61,5% são jovens com até 24 anos. Di Pierro (2005) levanta como causas desse fenômeno, ou perfil juvenil na educação escolar de jovens e adultos a exigência de certificação escolar para o trabalho, a elevada defasagem na relação idade/série e a redução da idade mínima permitida pela LDBEN (Lei 9.394/96). Salientamos ainda que a maioria (84,7%) dos entrevistados tem até 24 anos, são do sexo feminino (64,4%) e moram na zona rural (79,7%).

Quando mensuramos as percepções de alunos e professora sobre a memória identitária do município, eles citam os pontos religiosos (27,1%) ou dizem não saber (25,4%) que existem. Nesse último aspecto, a percepção da professora não está incluída. Por outro lado, a maioria (69,5%) diz que o patrimônio cultural está ligado à memória coletiva e 52,5% diz existir no seu município, mas que precisa ser estudado para ser conservado na memória coletiva (o que afirma 71,2% dos entrevistados, inclusive a professora). Há de salientar ainda que a maioria (78%) dos pesquisados não sabem sobre a existência de sítios arqueológicos no município, muito menos é discutido na escola que estudam (76,3%, exceto a professora).

### **Considerações Finais**

A partir desta pesquisa, observou-se que um emaranhado de traços identitários se sobrepõem à uma percepção primeira de memória e identidade do Patrimônio Cultural do município de Bom Princípio-PI. A memória coletiva é

atualizada por traços ligados ao patrimônio religioso, familiar e da natureza. No entanto, neste último traço, está relacionado às simbioses da vegetação, terra, sem necessariamente se remeter aos sítios arqueológicos evidenciados na região, em área considerada privada.

Portanto, as percepções dos alunos entrevistados estão embebidas por um contexto ligado aos aspectos traçados pela cultura da oralidade, característica de uma parte da cultura rural brasileira, com narrativas de acontecimentos marcantes, de coisas vividas, que legitimam, reforçam e reproduzem a identidade do grupo.

### Referências Bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, Seção I, p. 27833- 27841.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HORTA, M. de L. P. **Guia básico de educação patrimonial**. IPHAN/MINC. Museu Imperial, 1999.

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios do Brasil". Atlas do Desenvolvimento Humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2000.

NAVARRO, Karina da Motta. **O significado da escola para o jovem estudante do Ensino médio noturno**. Niterói, RJ: UFF, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

RODRIGUES, E. M. Ensino noturno de 2.º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso. **Educação e Realidade**, v. 20, n.º 1, jan/jun, 1995.

SANTOS, B. de S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**. Rev. Social. USP, 5 (1-2): 31-52, 1994.

## **POR UMA HISTÓRIA MAIS DIVERSA: A RIQUEZA DO PATRIMÔNIO CULTURAL NEGRO NO COTIDIANO BRASILEIRO**

### **Eva Lacerda de Oliveira**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: eva\_lacerda@hotmail.com

### **Joselha Moreira da Cruz**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: jmc0506@outlook.com

### **Maria do Socorro Coutinho Pereira**

Graduanda em História pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: korrinhacoutinho1710@outlook.com

### **Jóina Freitas Borges**

Orientadora, Doutora em História, Professora do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: joinaborges@hotmail.com

## **INTRODUÇÃO**

No contexto histórico brasileiro, por muito tempo, desde a chegada dos europeus nas terras americanas, a Coroa portuguesa buscou mão de obra escrava nos trabalhos coloniais. Primeiro, explorando os indígenas, depois os negros trazidos da África. Desde então, os africanos se transformaram em recurso de grande valor para a metrópole, pela exploração através do tráfico e para a colônia, através do trabalho escravo nas fazendas de cana-de-açúcar.

É evidente que os africanos, desde primeiro momento, foram explorados em todos os espaços geográficos em que viviam: senzalas, engenhos, casa-grande, fazendas, etc., assumindo funções de extrema relevância para os grupos dominantes. Apesar da violência e opressão, através do seu cotidiano exerciam suas manifestações de grande riqueza cultural, como a dança, por exemplo, como analisa Petit (2015, p. 74): “Para as negras e negros desterrados brutalmente da África para as Américas, e cujos algozes procuraram por todos os meios destituir de humanidade, a dança foi um elo indispensável à sobrevivência física e espiritual [...]”. Assim, mesmo diante da dominação, os africanos tiveram condições de

expressar sua cultura através da dança (capoeira), música, cantos, reza, religiosidade, assim como da culinária e da medicina das ervas.

As culturas negras, desta forma, se tornaram parte do amálgama que formou a cultura brasileira, a partir dos índios, africanos e europeus, entretanto, tal herança cultural não é valorizada, existindo ainda muitos estereótipos a serem quebrados e preconceitos a serem extintos.

O resultado de séculos de colonização e dominação gerou uma política de exclusão, e devido à imposição cultural eurocêntrica, os negros foram tratados desigualmente, sem garantia de direitos e submetidos a todo tipo de discriminação no contexto das diferentes sociedades.

Diante do exposto, é preciso que as discriminações e preconceitos sejam desconstruídos através de um trabalho pedagógico reflexivo que tenha como objetivo atitudinal a demonstração de respeito e de um tratamento humano no cotidiano das pessoas que sofrem essas agressões verbais, psicológicas e até mesmo físicas. A lei 10.639/03 é uma conquista recente, um desafio para os centros de educação superiores que precisam também incluir, em seus currículos das licenciaturas, os conhecimentos ainda em construção de uma pedagogia inclusiva para os afrodescendentes, uma “Pretagogia”, como propõe Petit (2015).

Paulo Freire também colabora com sua exposição sobre a necessidade de dialogar através da Pedagogia, uma Pedagogia que luta contra os preconceitos, que luta para a humanização dos oprimidos. Dessa forma Freire (1977, p.43) enfatiza: “A Pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos”.

### **Uma riqueza obscurecida**

A participação e o agenciamento dos afrodescendentes na construção da História do Brasil, nem sempre vem explícita nos livros didáticos de história. Pois a história contada nas salas de aula, sempre enalteceu os grandes heróis em

detrimento da contribuição das minorias, que sempre eram expostos de forma inferior, rebaixados.

Diante do exposto sabemos que os negros precisam lutar por seu espaço na história. É importante revelarem às sociedades que também são protagonistas, que possuem valores, crenças, cultura e que a mentalidade dominante precisa reconhecer e admitir o prejuízo causado. A partir dessa perspectiva e articulando-se ao pensamento freiriano sobre a educação problematizadora, viu-se a necessidade de que o professor deve ter uma postura ideológica no que se refere a riqueza cultural do povo afro, e que constitui em maior parte a população brasileira.

De acordo com Freire e também com o posicionamento dos educadores da disciplina de História, que acreditam que é através da educação reflexiva, que põe o aluno como sujeito ativo, crítico e dinâmico no processo de aprendizagem é possível fazer com que por meio da educação, esses jovens possam resgatar sua dignidade, sua autoestima e reconstruir suas identidades:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela [...] (FREIRE, 1987, p. 17).

Assim, os educadores possuem a autonomia de desconstruir, junto aos alunos, o pensamento errôneo e discriminatório sobre o negro na sociedade brasileira. A luta que se quer travar está ligada ao avanço no diálogo com os personagens historicamente excluídos e entendidos de forma marginalizada, na produção de conhecimentos que valorizem o legado cultural afro, reconstruídos pelos sujeitos conscientes.

## **Trabalhando a herança cultural negra junto aos alunos**

O objetivo do trabalho foi fazer com que o educando valorizasse os elementos culturais afro-brasileiras presentes no meio social no qual estão inseridos. A pesquisa realizou o seguinte percurso metodológico: as acadêmicas do curso de História-PARFOR apresentaram o tema sobre a cultura afro-brasileira; em seguida foi aplicado um questionário para resgatar os conhecimentos dos mesmos sobre o tema articulando aos conteúdos curriculares; Posteriormente foi socializado em sala de aula o resultado da pesquisa através de seminários.

Os educandos pesquisaram, socializaram em seminários, e finalmente avaliaram a atividade relatando suas experiências. Em relação à riqueza cultural dos africanos, podem-se destacar alguns aspectos nas falas dos alunos: na música, onde a o reggae foi destaque; na dança, a capoeira; a feijoada tradicional foi o alimento lembrado; quanto à roupa, desconhecem o estilo afro, e acham que todas são significativas. Para eles houve um avanço em relação aos negros e negros na sociedade. Destacaram personalidades nacionais e internacionais: Mandela, Pelé, Taís Araújo, Milton Nascimento, Heraldo Pereira de Carvalho, Tony Black.

Para os alunos a pesquisa representou algo diferente porque era difícil encontrar e falar o lado positivo dos negros, pois só se fala do lado negativo. Isso é um reflexo da cultura eurocêntrica. A aparição do negro nos meios de comunicação sempre é negativa, entendendo que essa postura deveria apontar a cidadania.

No aspecto legal, os negros tiveram assegurados a igualdade de direitos como as outras etnias. Outra lei ainda desconhecida pelos alunos, diz respeito a aplicação da prática docente para ministrar o conhecimento da cultura afro nas escolas brasileiras.

Os alunos entenderam que atualmente nenhuma cultura pode ser sufocada, não pode haver uma cultura superior ou inferior, mas devem ser valorizadas e entendidas no contexto específico de cada uma delas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que na atual conjuntura da sociedade em que estamos inseridos é preciso tornar a nossa prática pedagógica significativa com resultados otimistas, na medida em que possamos dar passos para a mudança de ações no que se refere as diversidades culturais dos povos afros torna-se um processo, mas que partindo de atitudes e apresentando novas metodologias, que instiguem a capacidade criativa dos educandos seguida da conscientização política da sociedade em geral, é que se dará condições de proporcionar possíveis oportunidades a todos, independente das condições sócio-econômicas e políticas.

Os resultados do projeto foram satisfatórios na medida em que se permitiu o diálogo com os alunos, os quais foram provocados, e reagiram expondo suas ideias sobre seu modo de viver, relacionando seus hábitos cotidianos aos hábitos que tem ligação com a cultura africana.

Através da conversa, da pesquisa os estudantes foram percebendo que é preciso ir além do livro didático, das mídias sociais, do pensamento que inferioriza o ser negro no contexto no qual vivemos, para um percurso de reflexão, de questionamento do lado positivo da cultura africana.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 4 ed, 1977. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em 01/05/2016 às 13:25.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores - Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei Nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LINGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CAMPO

### **Antonio Francisco das Chagas**

Graduando em Letras-Inglês pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: antfran23@gmail.com

### **Cecilia Alves Pereira Neta**

Graduanda em Letras-Inglês pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: cecilia\_alvesneta@hotmail.com

### **Francilene Rodrigues do Nascimento Sousa**

Graduanda em Letras-Inglês pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: franrodriguesn@hotmail.com

### **João Cassiano de Oliveira Neto**

Graduando em Letras-Inglês pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: j.cassiano.neto@bol.com.br

### **Ricardo de Carvalho Costa**

Orientador, Mestre em Nutrição, Professor do PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: carvalhoricardocosta@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Professores e alunos enfrentam diversas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental, dificuldades essas associadas a formação dos professores, as metodologias utilizadas no processo, a estrutura e origem de uma língua diferente da língua materna, dentre outros fatores. O objetivo desta pesquisa foi o de analisar as principais dificuldades de aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental. A língua Inglesa tem se consagrado como segunda alternativa de comunicação na maioria dos países, tornando-se imprescindível nos dias atuais, por isso, faz-se cada vez mais necessário um novo olhar para o ensino da mesma. O inglês deixou de ser um diferencial e passou a ser pré-requisito. Ensinar Língua Inglesa nas escolas públicas tem se tornado cada vez mais um desafio para os profissionais que atuam nessa área, uma vez que, o ensino dessa disciplina no âmbito educacional público passou e passa por diversas dificuldades relativas à falta de material didático, professores

despreparados, alunos desmotivados, ausência de um ambiente propício para aprendizagem da Língua Inglesa, carga horária insuficiente. Cox e Assis-Peterson (2008), em um artigo sobre o drama do ensino de inglês na escola pública brasileira, argumentam que a história brasileira de ensino dessa língua é de fracasso, o que se deve aos 35 anos (de 1961 a 1996) de não obrigatoriedade da língua estrangeira no ensino básico público brasileiro.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo qualitativa, considerando que este trabalho buscou conhecer os sentidos e significações dadas ao conjunto de percepções, sentimentos e vivências da população estudada (NOGUEIRA-MARTINS, 2004). A população investigada se constituiu de 05 professores e 09 alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Barras-Piauí. Os alunos cursam do quinto ao nono ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 11 e 14 anos, a idade encontrava-se em consonância com a série que os discentes estavam cursando. O instrumento utilizado foi um questionário com questões abertas, para permitir ao participante se expressar com maior liberdade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao se analisarem as entrevistas realizadas com os alunos, as categorias que se destacaram nos discursos foram material didático de difícil entendimento (apresentada no relato de 6 alunos) e a categoria sobre a importância de aprender a língua inglesa mais cedo (7 alunos). No discurso do aluno A1 onde ele afirma que o livro é todo em inglês, e que precisa da explicação da professora para entender. Já no discurso do aluno A4 ele destaca que se aprendessem o inglês mais cedo isso facilitaria a aprendizagem dos alunos, e diminuiria as dificuldades de aprendizagem. O inglês é introduzido no 5º ano do ensino fundamental e permanece até o final do ensino médio, com duas aulas semanais, sendo que os professores enfatizam a leitura e interpretação de texto. Essas questões têm implicado direta e indiretamente na qualidade do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (COX e ASSIS-PETERSON; 2008). Segundo Montezor e Silva (2009) em diferentes faixas etárias, pode-se perceber que as dificuldades são maiores se o estudo da língua em questão

é iniciado após os 10 anos de idade. Os alunos também destacaram que um dos fatores que contribui nas dificuldades de aprendizagem da língua inglesa está no número de aulas por semana. Em relação aos professores as categorias que se destacaram foram a percepção que os alunos demonstram pouco interesse para aprender inglês (3 professores) e a dificuldade em lidar com o material didático (2 professores). A professora P3 destaca que o aluno apresenta pouco interesse em aprender o inglês, mesmo que o professor tente motivar. A professora P2 destaca que a linguagem utilizada nos livros é muito avançada para os alunos e para dificultar ainda mais há falta de dicionário da língua inglesa na escola. Complementando a professora P4 relata que por começarem a aprender o inglês no 6 ano, na maioria das vezes o material não facilita o aprendizado. No ensino da língua inglesa, ao longo dos anos, mudaram os objetivos e também as estratégias, uma tendência recente do ensino de idiomas é começar cada vez mais cedo; saber inglês implica, em primeiro lugar, expressar com fluência ideias progressivamente mais complexas, tanto oralmente como por escrito. No entanto, ainda é pouco ocorrente nas escolas públicas de ensino regular. Para os docentes outro aspecto que influencia diretamente nestas dificuldades encontra-se na formação dos mesmos, pois a maioria atua em áreas diferentes da sua formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um aspecto a se considerar com relação ao fato da disciplina não ser considerada tão importante quanto as demais pela maioria dos discentes é que muitos deles, para não dizer todos, inclusive os professores, têm em mente que não é possível aprender inglês na escola e caso desejem aprender, terão que recorrer às escolas de idiomas.

A pesquisa de campo demonstrou que ainda há dificuldades por parte dos alunos para aprender inglês nas escolas, e do professor em ensinar como se deve. Uma maneira de amenizar o problema na aprendizagem de inglês consiste aos professores adotarem à sua prática didática novas abordagens e métodos, terem formação na área que atuam, uma maior dedicação à pesquisa com renovação constante. Com o intuito de melhorar o ensino de várias matérias da grade curricular obrigatória, incluindo o Inglês se fez a elaboração dos PCN-LE (BRASIL, 1998;

BRASIL 1999). Não podemos esquecer que para que haja melhoras no desempenho dos discentes, os professores precisam estar dispostos a avaliar suas técnicas de ensino e a ouvir dos estudantes o que melhor irá funcionar com eles. Conclui-se que é necessária a realização de outros estudos para que se possa entender melhor a complexidade e as dificuldades envolvidas no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias.** Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In ASSIS-PETERSON, A. A. (Org). **Línguas estrangeiras: para além do método.** São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 19-54.

MONTREZOR, B. M.; SILVA, A. B. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. **Cadernos UniFOA.** Volta Redonda, ano IV, n. 10, agosto. 2009.

NOGUEIRA-MARINS, M. C. F. **Humanização das relações assistenciais: a formação do profissional de saúde.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

## DUOLINGO: INOVAÇÃO DO INGLÊS NA ESCOLA

**Belize Ceiloe Costa Mota**

Graduanda em Letras-Inglês pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: belizemotam@hotmail.com

**Rosalina da Conceição Coelho**

Graduanda em Letras-Inglês pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: linnacoelho@hotmail.com

**Vicenza Maria da Conceição Silva**

Graduanda em Letras-Inglês pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: vicenza.mcs@hotmail.com

**José Machado Moita Neto**

Orientador, Doutor em Química, Professor do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: jmoita@ufpi.edu.br

### INTRODUÇÃO

A disciplina de inglês é obrigatória nas escolas, a partir do 6.º ano do ensino fundamental, pouca carga horária (uma ou duas aulas por semana), falta de recursos e de qualificação adequada do docente, são fatores que culminam para não efetivação da aprendizagem no domínio da língua. De acordo com Soares (2013), as raízes da falta de domínio do estudante brasileiro em uma língua estrangeira podem ser encontradas na formação do professor e no espaço reservado à disciplina na grade curricular. Segundo o texto publicado no site Todos pela Educação (2012), o problema é mais evidente na rede pública. O ideal seria que as escolas públicas promovessem o ensino que é oferecido nos cursos particulares de inglês, os quais investem em recursos e profissional qualificado, demandando elevados custos para quem realmente deseja aprender o idioma. Soares (2013), diz que apesar das dificuldades, é possível se aprender inglês na escola regular, mas para isso é necessário que haja habilidade e disponibilidade do professor para utilização de estratégias que fujam ao tradicional.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.142-147, jan. / jun. 2016.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vem chegando às escolas públicas já há algum tempo e, com elas o prenúncio de novas possibilidades educacionais. Mas usá-las com propósitos pedagógicos, parece ser ainda o grande desafio. É importante que se desenvolva dentro da escola, “uma cultura que implica o uso das TICs não para reproduzir velhos hábitos de ensino e aprendizagem transmissivos, e sim para fomentar novas formas de aprender e ensinar em que o docente seja o mediador de um diálogo que transcenda a sala de aula” (POZO; ALDAMA, 2014; pg. 13). A tecnologia chegou à escola, mas ainda não foi incorporada ao currículo como proposta pedagógica, contradizendo um dos objetivos da educação segundo os PCN, BRASIL (1998), que é desenvolver no aluno habilidades para a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Sobre o uso de softwares para ensino de Língua Estrangeira, cita a necessidade de se adotar uma atitude crítica ao examiná-los, certificando-se de sua real contribuição. “Softwares adequados, no entanto, podem se constituir em apoio eficaz no ensino e aprendizagem, particularmente se incluírem elementos visuais e sonoros acompanhando o conteúdo linguístico”. (BRASIL, 1998. pg.87). Celular Smartphone é o instrumento mais utilizado pela sociedade brasileira no acesso a internet, segundo as estatísticas recentes.

Os estudantes já chegam à escola, literalmente, com a tecnologia nas mãos. É preciso criar estratégias para que os celulares sejam incorporados ao currículo. Com este pensamento e concordando com a literatura citada, se propôs a utilização do Duolingo que é um aplicativo educacional facilmente baixado na internet, gratuitamente para IOS, Androide, Windows Phone e computador com Windows 10. Com mais de 50 milhões de downloads, oferece os cursos de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão; além do aprendizado individual, também oferece a plataforma - Duolingo para Escolas- para professores utilizarem como ferramenta em sala de aula, que pode culminar em atividade extraclasse. Segundo o site TECMUNDO

(2016), os usuários costumam gostar do Duolingo pela facilidade no aprendizado, pois ele mescla a educação com elementos de games.

## **OBJETIVO**

O objetivo deste trabalho foi acompanhar alunos do ensino fundamental e médio, em diferentes escolas públicas na rede estadual de ensino na utilização do aplicativo/plataforma Duolingo, visando uma maior intensidade e efetividade no estudo de inglês.

## **METODOLOGIA**

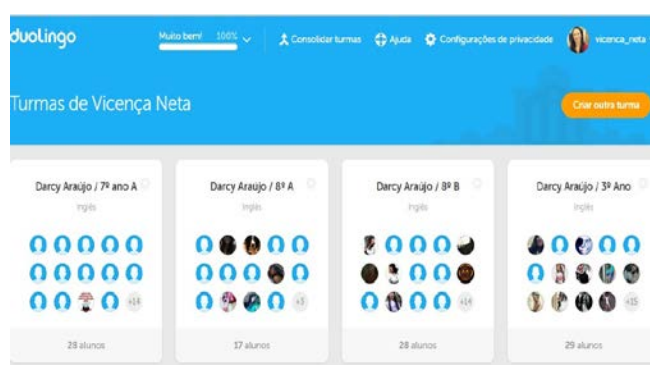
O Duolingo está sendo aplicado em duas escolas da rede estadual; CEEP Ferdinand Freitas, no município de José de Freitas (escola 1), acompanhado pela professora de inglês em duas turmas, 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio; e no CETI Prof. Darcy Araújo (escola 02), em Teresina, acompanhado pela professora dinamizadora do Laboratório de Informática nas turmas do 7º e 8º ano do fundamental e 3º do ensino médio, ambas autoras deste trabalho. O aplicativo foi apresentado aos alunos que receberam todas as instruções para baixar e se cadastrar por meio do celular; e orientações para compartilhar seu progresso com a turma formada pela professora na plataforma Duolingo para Escolas. Na escola 01 a professora pode integrar o uso do aplicativo com as atividades da aula de inglês, condicionando o uso a uma nota qualitativa. Aqueles que não tinham celular Smartphone foram cadastrados na plataforma pelo computador, e na sala de mídia acessavam coletivamente as atividades por meio do projetor. Na escola 02, nos horários do laboratório de informática os alunos tiveram acesso ao wi-fi e utilizam o aplicativo no celular ou no computador, o desempenho e pontuação são demonstrados por meio do projetor, para que haja uma maior motivação e esclarecimento de possíveis dúvidas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.142-147, jan. / jun. 2016.

Em ambas as escolas houve grande interesse e adesão à proposta de utilização do aplicativo. Inicialmente foi mais rápida nas turmas do ensino médio, pelo fato de todos possuírem celular Smartphone e e-mail (indispensável para cadastro no aplicativo). A presença do professor na continuidade das atividades é imprescindível, no sentido de motivá-los, orientá-los e criar estratégias para sanar as dificuldades. Para aqueles que não possuem Smartphone, a utilização do aplicativo se dá pelo computador, o que dificulta na atividade relacionada a pronúncia que necessita de microfones; mas a grande dificuldade mesmo, consiste no acesso a internet, os alunos relatam não querer usar a rede de dados do celular (conexão 3G/4G), querendo entrar no aplicativo apenas com conexão via Wi-Fi, A internet oferecida na escola é insuficiente, contrariando o que diz o MEC, “é fundamental fornecer tecnologia adequada e suficiente às escolas, para incentivar o desenvolvimento de atividades que mostrem aos alunos o potencial criativo e transformador das ferramentas tecnológicas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015). Quanto à efetividade do processo na aprendizagem da língua, é preciso um pouco mais de tempo para que possamos avaliar melhor os resultados relacionados aos conteúdos da grade curricular. O que é possível perceber no momento, é que houve uma ampliação no tempo destinado à língua inglesa, e os alunos “demonstram maior interesse na aula e comentam sobre o aplicativo” (ANTONIA LOPES, professora de inglês da escola 2).

Fig.1: layout da página inicial da plataforma Duolingo para escola. Fig.2: Turmas para acompanhamento do progresso dos alunos.



Fonte: autora (3)

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.142-147, jan. / jun. 2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a utilização do aplicativo/plataforma Duolingo, para a aprendizagem da língua inglesa na escola, fica evidenciado que é possível à integração da tecnologia no currículo escolar, com presença imprescindível do professor como mediador do processo. Com a atividade foi possível ampliar a carga horária da disciplina, pois os alunos podem utilizar o aplicativo em diversos momentos dentro e fora da escola. O grande obstáculo se concentra na dificuldade de acesso à internet. É preciso que as escolas, atualizem seus recursos, visando à inclusão digital dos alunos que fazem parte das gerações Y e Z, que já nasceram no mundo digital, e dos professores, possibilitando-lhes conhecer as potencialidades das TIC, para que possa integrá-la à sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cultura digital**: Tecnologia é usada como reforço aos conhecimentos dos alunos. Set. de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=30641>> Acesso em: 20 de abr. 2016.

POZO, Juan Ignacio; ALDAMA, Carlos. A mudança nas formas de ensinar e aprender na era digital. PÁTIO ENSINO MÉDIO / Ano 5 / nº 19. Dez. 2013/Fev. 2014.

SOARES, Luis. Brasil monoglota: ensino de língua estrangeira não funciona. **Pragmatismo político**, Maio de 2013. Seção Educação. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/brasil-monoglota-ensino-de-lingua-estrangeira-e-ineficaz.html/>> Acesso em: 19 de abr. 2016.

TECMUNDO. **Duolingo**: como usar o aplicativo para aprender novos idiomas. Tutorial. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/73822-duolingo-usar-aplicativo-aprender-novos-idiomas.htm>> Acesso em: 18 de abr. 2016.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.142-147, jan. / jun. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **É difícil aprender inglês na escola.** Abr. de 2012.  
Seção Educação na Mídia. Disponível em:  
<<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/22434/e-dificil-aprender-ingles-na-escola/>> Acesso em: 18 de abril de 2016.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.142-147, jan. / jun. 2016.

## **A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DAS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE**

### **Benedita de Brito Melo**

Graduanda em Letras-Português pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: benedita3@hotmail.com

### **Maria da Conceição do Nascimento**

Graduanda em Letras-Português pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: c-nascimento2013@hotmail.com

### **Miriam Silva Maia**

Graduanda em Letras-Português pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: miriam\_criacao@hotmail.com

### **Maria do Socorro Santos Leal Paixão**

Orientadora, Mestra em Educação,  
Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: socorrolealpaixao@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

Ao refletir sobre a complexidade do cotidiano escolar percebe-se que este é permeado por múltiplas relações, tornando-se difícil analisá-lo e compreendê-lo. As várias ciências ocupam-se de estudar a educação escolar sob variados aspectos e a Psicologia é uma dessas ciências. Assim, durante o processo formativo, o docente se apropria de conhecimentos teóricos provenientes das várias áreas do conhecimento que servirão para fundamentar seu fazer pedagógico.

Os docentes apresentam dificuldade para estabelecer relação entre a teoria e a prática, desconhecendo os pressupostos teóricos/metodológicos/epistemológicos que embasam a sua prática docente, desafio que precisa ser enfrentado pelos professores formadores. No caso específico da disciplina Psicologia da Educação, componente curricular dos cursos de licenciatura, é preciso que os conteúdos abordados na disciplina sejam relacionados ao dia a dia da sala de aula, aproximando teoria e prática.

Silva e Nascimento (2013) realizaram uma pesquisa junto aos alunos das diferentes licenciaturas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica vinculado à Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI) com o objetivo de identificar a importância que eles atribuem à disciplina Psicologia da Educação em sua formação docente. O estudo revelou que os alunos que já cursaram a referida disciplina apresentam uma avaliação positiva em relação à mesma, considerando-a importante e valiosa na formação docente.

Fontana e Cruz (1997, p. 5) também defendem que a Psicologia é uma das ciências que contribuem com a educação escolar. Entendem que “as contribuições fundamentais da psicologia são aquelas que podem lançar luz sobre alguns aspectos do ensinar e aprender”

Carvalho (2002, p. 41) analisando as relações entre Psicologia e Educação destaca que essas duas áreas sempre estiveram ligadas, em alguns momentos a Psicologia se sobrepôs e em outros se curvou à Educação e afirma que ela continua subsidiando as práticas educativas. Tratando da mesma questão, Almeida *et al* (2016, p. 5) realizaram um estudo empírico que revelou que o professor não tem clareza das reais contribuições da Psicologia para a prática docente, pois referem-se a um conhecimento necessário, porém distante da própria prática.

As abordagens inatista, ambientalista e interacionista explicam o desenvolvimento humano. Macêdo (2006) explica que enquanto o inatismo concebe o homem como um ser pré-formado, resultado da herança genética e da maturação, o ambientalismo o concebe como um ser passivo, moldável, submetido inteiramente às determinações do meio. O interacionismo, contrapondo-se a essas abordagens, concebe o homem como um ser ativo, interativo que constrói a si mesmo

Em relação ao estudo da aprendizagem, Ferro e Paixão (2015) discutem as implicações pedagógicas de algumas teorias psicológicas que utilizam os modelos teóricos racionalista, empirista, construtivista e sócio histórico como fundamento epistemológico. Segundo as autoras, os enfoques racionalista e empirista tratam de forma fragmentada os polos do conhecimento, pois o primeiro enfatiza apenas o sujeito, enquanto o segundo enfatiza apenas o objeto. O construtivismo, ao contrário, dá ênfase à interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e o enfoque sócio

histórico defende a interação do sujeito e objeto na construção do conhecimento e postula que essa relação é mediada pelo outro, pela linguagem e pela cultura.

A pesquisa aqui descrita teve por objetivo geral investigar a visão de professores de Língua Portuguesa sobre a contribuição das abordagens psicológicas para a prática docente e, por objetivos específicos: 1) Identificar a teoria psicológica que fundamenta a prática pedagógica dos professores; 2) Evidenciar a visão dos professores acerca do papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem; 3) Explicar o papel da hereditariedade e do ambiente no processo de aprendizagem, segundo os professores; e 4) Verificar qual a importância atribuída pelos professores às dimensões cognitivo-intelectual e afetiva no processo de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

O estudo é de natureza qualitativa, do tipo descritivo. O instrumento adotado foi a entrevista semiestruturada. Participaram do estudo quatro professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, os quais serão denominados com a letra **P** seguida da numeração de **1 a 4** para garantir o anonimato.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir das entrevistas realizadas foi possível perceber que os professores afirmam que sua prática pedagógica está fundamentada em teorias de base interacionista. Citam o construtivismo, o interacionismo e fazem referência aos teóricos Piaget e Vigotski, embora não demonstrem conhecimento sobre os fundamentos teóricos/metodológicos dessas teorias, revelando um conhecimento distante da prática (ALMEIDA et al, 2016).

Ao serem solicitados a explicar o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, os professores referem-se ao papel do professor como o de repassar e transmitir conhecimentos, distanciando-se do que preconizam as abordagens construtivista e sócio histórica (FERRO E PAIXÃO, 2015). É o que se pode constatar nas falas a seguir:

*O professor tem o papel de mediador do conhecimento, de forma que busque a melhor forma de repassar os conhecimentos necessários ao seu alunado (P2).*

*O papel do professor é promover a interação entre os alunos e fazer a transmissão de conhecimentos precisos de maneira adequada. O papel do aluno é manter sua postura como aluno e diante de seus mestres e ter consciência da necessidade e importância de aprender (P4).*

Ao explicar o papel da hereditariedade e do ambiente na aprendizagem, os professores dão ênfase ao papel do ambiente, afastando-se das teorias interacionistas, conforme revelam os depoimentos:

*Ambos influenciam no processo de ensino e aprendizagem, porém acho que o ambiente prevalece sobre a hereditariedade (P3).*

*É de grande importância porque o ato de aprender às vezes depende de experiências diferentes vividas por cada um (P4).*

A respeito da influência das dimensões cognitivo-intelectual e afetiva no processo de aprendizagem, os professores revelam que apenas a dimensão cognitivo-intelectual influencia a aprendizagem, de acordo com as seguintes falas:

*Cognitivo-intelectual porque devemos ser profissionais e não nos ligarmos ao aluno afetivamente (P3).*

*Os aspectos cognitivo-intelectual porque o aluno é exposto a construir seu próprio conhecimento a partir das informações ou troca de ideias (P4).*

Ao negarem que a aprendizagem é uma função afetivo-relacional, os professores afastam-se dos pressupostos das teorias interacionistas, segundo as quais a aprendizagem exige que o indivíduo esteja emocionalmente envolvido (FERRO E PAIXÃO, 2015).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que podemos notar a partir da pesquisa é que os professores desconhecem os pressupostos teóricos/metodológicos/epistemológicos das teorias

que acreditam dar sustentação à sua prática, demonstrando dificuldade para articular as dimensões teórica e prática. O estudo revelou que os conhecimentos adquiridos durante a formação pouco colaboram com o fazer pedagógico do professor na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel; MERCURI, Elisabeth N. G. Silva; PEREIRA, Marli A. Lucas. **Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores**. Disponível em <https://www.google.com.br/#>. Acesso em 14 de abril de 2016.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Breve incursão pela história das relações entre Psicologia e Educação. In: FERRO, Maria do Amparo Borges (org.). **Educação: saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2002. p. 41-51.

FERRO, Maria da Glória Duarte; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Psicologia da Aprendizagem**. Teresina: EDUFPI, 2015.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. O processo de desenvolvimento humano explicando por que somos tão iguais e tão diferentes, In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (org.). **Temas em Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-100.

SILVA, Cleânia de Sales; NASCIMENTO, Adriana Loiola do. **Papel da Psicologia da Educação na formação docente**: o que pensam os alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí. v. 1, n. 1 (2013): Form@re. p.. 107-129

## **DIRETRIZES LEGAIS E DIVERSIDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERRACIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL**

### **Antônia Pereira da Silva**

Graduanda em Letras-Português pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: karllalayanne2009@hotmail.com

### **Luciana Kelma de Sousa Araújo**

Graduanda em Letras-Português pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: lucianaquelma@gmail.com

### **Sonia Maria de Castro**

Graduanda em Letras-Português pelo  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: castroecastro60@gmail.com

### **João Evangelista das Neves Araújo**

Orientador, Doutor em Letras, Professor do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: joao-2007@uol.com.br

## **INTRODUÇÃO**

Os estudos da Legislação e organização do ensino básico são de grande importância para o processo de formação docente nas diferentes áreas do magistério, isso porque os profissionais da educação devem exercer suas funções e atividades dentro dos sistemas educacionais e, sobretudo, dentro das escolas seguindo determinações do direito educacional, bem como as diretrizes legais específicas em cada nível de ensino e respectivas matrizes curriculares. Desse modo, conhecer na prática o funcionamento da Legislação e a Organização da Educação Básica representa uma oportunidade de produção e socialização de conhecimentos relacionados ao ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio. Por isso, a presente pesquisa (intervenção investigativa) buscou a realização de um diagnóstico que revela os processos operativos das exigências referentes às normas legais previstas pela legislação no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Desse modo apresentamos a necessidade de investigação e intervenção na realidade efetiva do ensino de língua portuguesa a partir de uma visão crítica sobre os modos como as questões raciais são tratadas e enfrentadas dentro da referida área de ensino.

Portanto, conhecer na prática o funcionamento da Legislação e a Organização da Educação Básica e, mais notadamente no que se refere ao ensino de língua portuguesa, representa uma oportunidade de produção e socialização de conhecimentos relacionados ao referido nível de ensino e, sobretudo a área de Língua Nacional (LN).

Por isso, a presente intervenção investigativa buscou a realização de um diagnóstico que demonstre os processos operativos referentes às normas jurídicas previstas pela legislação, para atendimento educacional nas escolas do ensino básico.

Nesse sentido, todo o processo de investigação foi orientado a partir do encaminhamento de buscas para as seguintes questões: Qual é a realidade prática da aplicação dos aspectos legais relacionados à legislação que regimenta a organização do ensino de língua portuguesa e sua literatura em nível escolar básico, em relação aos povos africanos e afrodescendentes com suas respectivas histórias e culturas? Ou seja, buscamos conhecer se essa prática do ensino de português e respectiva literatura está em conformidade com o determinado no artigo 26 da lei nº 9394/96 e, portanto, em consonância com a lei nº 10639/2003 como prioridade para a referida área de ensino?

## **OBJETIVOS**

### **Geral:**

- Analisar os aspectos operacionais relacionados à legislação para a Educação das Relações Raciais que definem a organização e o ensino da língua portuguesa e suas literaturas, destacando as atribuições legais dos gestores e professores de língua portuguesa/literatura, bem como a realidade em que se encontram as instituições de ensino investigadas.

### **Específicos:**

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.153-157, jan. / jun. 2016.

- Descrever a realidade educacional do ensino e aprendizagem em LP nas escolas públicas de nível básico, observando o cumprimento (ou não) das exigências estabelecidas pela legislação geral e complementar no que se refere às igualdades raciais.
- Verificar as condições institucionais e pedagógicas em que ocorre o ensino de LP em nível básico, enfatizando a educação para as Relações raciais em cada ano de ensino oferecido em instituições do ensino fundamental.
- Propor estratégias/alternativas de intervenção que permitam a melhoria da qualidade do ensino de LP, contribuindo, assim, com o cumprimento das Diretrizes determinadas pela Legislação Educacional no que concerne a diversidade etnicorracial no contexto da LP e suas literaturas.

## **METODOLOGIA**

Este estudo foi desenvolvido e sistematizado a partir de uma investigação de natureza qualitativa, do tipo exploratório, de base bibliográfico-descritiva e utilizando de fontes, como: livros revistas científicas, legislação correlatadas, além de relatórios elaborados por instituições e estudiosos da educação. Desse modo, fizemos uma revisão de literatura sobre a igualdade racial dos povos africanos e afrodescendentes. Utilizaremos a Legislação da Educação Básica e ainda uma análise dos documentos legais em vigência que regem o referido nível de ensino com enfoque na LP e suas literaturas. Também observaremos a organização administrativa e pedagógica das unidades de ensino investigadas.

Para fins de diagnóstico prático, fizemos uma investigação que abordou a realidade de três escolas do município de União - Piauí, sendo uma que oferece o ensino de 3º ao 5º ano e duas unidade de ensino de 6º ao 9º ano.

Desse modo, trabalhamos com dados oriundos das seguintes naturezas: a) Dados primários, isto é, aqueles extraídos dos documentos jurídicos que constituem a Legislação da Educação Básica, e de informações coletadas no campo, ou seja, nas próprias escolas através da realização de entrevista e da aplicação de questionários b) Dados secundários, ou seja, aqueles que foram trabalhados por estudiosos, sendo, portanto informações reconhecidas pelos domínios acadêmicos e científicos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas escolas pesquisadas o processo de implementação do artigo 26 da LDB e da Lei 10.639/03 enfrenta resistências e obstáculos. Como a escassa formação dos professores e visões estereotipadas sobre o assunto, falta de projetos e ações que legitime a lei em questão, contribuindo dessa maneira para o fortalecimento do racismo presente na escola, desqualificando o debate sobre a discriminação.

Assim, podemos perceber que a ausência da história africana e sua cultura no currículo escolar é uma das lacunas do sistema educacional, pois anula a identidade positiva de nossa origem, abrindo portas ao preconceito e a falta de informação incentivando assim atitudes racistas. A obrigatoriedade de inclusão da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica, definida pela Lei n. 10.639/2003, trouxe um grande desafio aos professores (as) da escola básica principalmente das áreas de língua portuguesa e literatura no Brasil. O estudo da história de africanos e de afrodescendentes está ligado às relações com a África, dos encontros e confrontos entre diferentes grupos étnicos como indígenas, europeus, africanos e outros. Dessa maneira podemos afirmar que a história do Brasil e da África estão intimamente interligadas e, por isso, não podem ser abandonadas pelos processos de trabalho educativo com língua portuguesa e literatura em nossas escolas, sobre a pena de grandes perdas em nossa formação política e cidadã.

Uma explicação para o não trabalho em sala de aula com questões etnicorraciais, pode ser porque não estão sendo orientados a desenvolverem políticas docentes que tenham conteúdos diversificados entre os grupos raciais do Brasil, conforme está sendo estabelecido nas Legislações da Educação de nosso país.

Esperamos com essa investigação proporcionar um impacto positivo na melhoria do ensino e das aprendizagens dos educandos na área de Língua Portuguesa, contribuindo, assim, com indicadores de qualidade principalmente na referida área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas pesquisadas o Art. 26 da Lei n. 9.394/96 e por extensão a Lei nº 10.639/03, enfrentam resistências e obstáculos, como a formação dos professores para lidar com a temática racial nas salas de aula, faltam projetos e ações que legitimem a legislação sobre a igualdade racial no Brasil. Esta realidade mostra-nos os motivos pelos quais a nossa sociedade e mais precisamente as escolas, desqualificam o debate sobre os racismos e as discriminações raciais na sociedade brasileira.

Diante dessa realidade, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Fundamental no Município de União, desde o terceiro ao nono ano, não utilizam a literatura ou quaisquer outros textos que tematizam a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes dentro de contextos de atividades do ensino de Língua Portuguesa, salvo em raras situações muito pontuais sem as devidas sistematizações que a temática exige.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel (Orgs.). **Múltiplas leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997. [3 exemplares, Campus Central. Localização: 370.2681M961m]

BRASIL: **Lei de diretrizes e bases da educação**: dispositivos constitucionais permanentes lei nº 9.394, de dezembro de 1996, regulamentação-normas correlatas, índices de assuntos e entidades. Brasília, Senado Federal, 2010.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca: **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 64/2010 e pela emendas constitucionais de revisão nº1 a 6/94- Brasília: Senado Federal, Subsecretarias de edições técnicas, 2011.

SILVA, Eurides (Orgs.). **A Educação Básica pós-LDB**. São Paulo; Pioneira, 1998. [3 exemplares, Campus Central. Localização: 370.2681E242].

## A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO SOCIA EDUCATIVO

**Maria José da Silva Melo**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: mazemelo78@hotmail.com

**Ascânio Wanderley Abrantes de Carvalho**

Orientador, Mestre em Design e Marketing,  
Professor do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: ascaniow@ufpi.edu.br

### INTRODUÇÃO

Partindo da indispensabilidade de fortalecer um trabalho pedagógico, temos como objetivo desenvolver um trabalho coletivamente integrado à família e à escola na construção do processo sócio educativo, em uma perspectiva de melhorar a construção dos educando.

Partindo do pressuposto de que a relação família e escola é hoje tema em destaque na discussão sobre o alcance do sucesso dos discentes no processo de ensino, acredita-se que o não comparecimento dos pais em reuniões pedagógicas pode ser um indício da pouca assistência a vida escolar das crianças por parte da família.

Frequentemente, existiu por parte dos docentes a ideia de que o apoio da família é de suma importância para o bom desempenho dos educando. Todavia, muitas vezes essa perspectiva de ajuda torna-se fator de acusação atribuindo-se à família a responsabilidade pelo mau desempenho da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), observando a importância dessa correlação família/escola prevê em seu artigo 2º que “A educação, dever da família e do estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...] e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, LDB, 1996, p.9). Para exemplificar esta afirmação, acredita-se que os objetivos e finalidades da educação permeiam pela presença e pela participação da instituição familiar.

Para reforçar a participação da família e da comunidade escolar, este trabalho busca de maneira eficiente compreender a importância do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos. É por meio desse contato que a escola e a comunidade irão permitir que tais relações de compartilhamento dos problemas e das decisões possam obter sucesso desejado.

Portanto, o presente trabalho resumiu-se em um estudo de caso com base em um projeto de intervenção sobre a participação e atuação da família numa escola de rede pública do município de Lagoa Alegre. No entanto, utilizou-se como fundamentação teórica as pesquisas de Luck (2005) Bartholo (2003) como também as referências da LDB (BRASIL, 1996), Libaneo (2001) e Parolin (2003) a fim de debater a questão da participação da família na escola. Além de que, esta pesquisa terá como objetivo principal desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar incluindo a família no processo de ensino aprendizagem, para o crescimento dos discentes, permitindo conhecer e respeitar diferentes grupos sociais, incentivando o convívio entre a escola e as famílias.

## **OBJETIVOS**

Na obtenção de melhorar a participação da família na escola listamos alguns objetivos que serão trabalhados para o alcance dos mesmos. Assim buscou-se analisar o papel da família na educação dos filhos; enumerar os fatores que exercem maiores influência na interação entre família e escola; verificar como ocorre a interação entre escola e família e descrever o papel da escola no processo de ensino-aprendizagem dos educando.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho, os pais e responsáveis pelos discentes matriculados na escola Hércules, foi solicitado a unidade de ensino a participar de quatro reuniões que foram realizadas durante quatro meses para solucionar a ausência da família na escola. A estimativa foi surpreendente tivemos a significativa dos mesmos, totalizando 75, 6% dos pais. Além disso, fizemos debate sobre o PPP,

palestra, oficinas, visita domiciliares, confecção de panfletos com o intuito de incentivar a participação da família na escola com a distribuição dos referidos.

As atividades mencionadas acima tiveram como objetivo principal chamar atenção dos pais ou dos responsáveis para a obrigação do empenho familiar no andamento escolar de seus filhos, e também quanto a comunidade escolar precisa de apoio para o desempenho de suas atividades educativas.

Por meio dessas atividades, constatou-se que houve uma evolução no que se refere à atuação da família na vida escolar dos filhos e no dia-a-dia da escola. Como sugestão a esta atuação criou-se, na escola, um caderno de frequência, onde se registra a presença dos pais a cada nova visita, bem como a premiação para esta participação na escola, em que os pais que mantiverem mais frequência a escola, terão como destaque o pai nota 10.

## **RESULTADOS**

Com a conclusão deste trabalho e através de ações que serão desenvolvidas, montaremos a associação de pais juntamente com o apoio da comunidade para a melhoria da educação de seus filhos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através das discussões, dos debates e dos estudos efetuados no decorrer deste trabalho, que também foram de grande valia, ativou-se o crescimento para a comunidade escolar em geral. A participação dos pais neste processo, sem dúvida, foi o grande impulsionador para o seguimento para a conclusão deste trabalho. Por meio dos debates, pode-se colher opiniões e constatar um pouco mais como as famílias pensam e refletem sobre o papel da escola, reavendo com isto, nossa concepção pedagógica e nosso trabalho na gestão.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394 de 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, 23 dez. 1996.

## A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Carolina Rodrigues Queiroz**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí

E-mail: c-rodriques-queiroz@bol.com.br

**Ascânio Wanderley Abrantes de Carvalho**

Orientador, Mestre em Design e Marketing,  
Professor do PARFOR da Universidade Federal  
do Piauí

E-mail: ascaniow@ufpi.edu.br

### INTRODUÇÃO

O tema em estudo baseia-se no fato de o lúdico estar presente na vida dos seres humanos desde os primeiros dias de vida e em vários ambientes. Levando em conta que um dos ambientes que a criança está inserida é a escola, que ela tenha contato direto com o lúdico neste local, a ludicidade é de grande importância para o ser humano que passa a maior parte do tempo na escola.

No espaço escolar, o lúdico pode envolver todas as áreas do conhecimento, servindo de instrumento significativo que deverá ser trabalhado e estimulado pelo professor. Porém, a realização do estágio supervisionado em algumas turmas do curso de pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Universidade Federal do Piauí - PARFOR/UFPI possibilitou observar que o educador não envolvia atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas.

Pensando nessa situação resolveu-se fazer uma pesquisa para analisar a importância da ludicidade na educação infantil. Assim se questiona o que ludicidade pode contribuir para o aprendizado das crianças da educação infantil? Como a ludicidade pode fazer a criança aprender? A ludicidade faz com que as crianças interajam entre si? Assim, a pesquisa tem como problema a ser investigado o seguinte: qual a importância da ludicidade no aprendizado e na interação da educação infantil?

O objetivo dessa pesquisa é levar aos professores a conscientização da utilização das atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas na educação infantil, para que seja perceptível o resultado das aulas e o objetivo de cada professor ao preparar as mesmas.

A palavra “lúdico” se origina do latim *ludus* que significa brincar (CASTAGINI; BABY, 2015). Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos. Mas também há relatividade na conduta daquele que joga, brinca e se diverte. A ludicidade tem como uma de suas características a função educativa do jogo, que oportuniza a aprendizagem do indivíduo, aprimorando seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

De acordo com Feijó (1992 *apud* CASTAGINI; BABY, 2015, p. 1), “O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”. Dessa forma, o uso do lúdico na educação prevê, principalmente, a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas de raciocínio próprio.

Esta forma de ver o papel da educação está de acordo com o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997), especialmente no tocante aos temas transversais, para o ensino fundamental.

Os parâmetros dirigem o seu foco principal para a cidadania e a formação do indivíduo de forma globalizada, ou seja, o aluno não deve somente absorver conteúdos, mas, principalmente, necessita desenvolver habilidades, atitudes, formas de expressão e de relacionamento.

O jogo e as atividades lúdicas, geralmente, podem ser o principal veículo para atender estas propostas colocadas pelos PCN’s, pois as diferentes combinações que um jogo pode encerrar, assim como o uso de elementos desafiantes e externos, como exemplo, jogos que requerem esforço mental ou que necessitam de uma noção empírica.

As interações entre os alunos em diferentes combinações em equipes facilitam a abordagem em diferentes temas, de forma interdisciplinar e, sobretudo, com maior adesão e participação dos meninos e das meninas.

O referencial da educação infantil, ao contemplar a brincadeira como uma das questões presentes durante a vivência para as crianças que fazem parte deste universo, já aponta a importância dessa ação para o desenvolvimento e para o aprendizado da criança (MENESES, 2009).

A utilização de atividades lúdicas no ambiente escolar representa um fator importante para que se alcance uma melhor aprendizagem (KISHIMOTO, 2009). Através das brincadeiras e dos jogos, as crianças desenvolvem sua afetividade, manipulam objetos, praticam ações sensório-motoras e vivem ativamente os contextos de participação e interação social, fatores que contribuem para o seu desenvolvimento e para a aprendizagem.

O jogo pode ser usado com dimensão educativa com o propósito de contribuir para a aprendizagem, desde que haja um planejamento por parte do educador.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada para a produção desta pesquisa foi primeiramente o estudo bibliográfico com autores e diretrizes que se fazem necessários para a compreensão do que vem a ser ludicidade, não se esquecendo de apresentar a relevância e a importância da prática lúdica para as crianças.

Após o estudo bibliográfico, tornou-se preciso fazer o estudo prático, dessa forma, foi feito um questionário com professores do ensino infantil básico em que foi perguntado aos mesmos sobre aspectos voltados para a utilização da ludicidade na prática pedagógica dos seus respectivos alunos.

Foram feitas dez questões, com múltiplas escolhas e algumas perguntas necessitavam de justificativas. Para o estudo em questão foram entrevistados 4 (quatro) professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando do resultado, os professores foram unânimes em dizer que acham importante a prática lúdica em sala de aula já que todos se utilizam da ludicidade em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Os entrevistados utilizam jogos, músicas e brincadeiras para ajudarem na prática pedagógica, afirmando também que concordam com a prática de jogos em sala de aula, pois se torna importante para o processo de ensino.

Todos os professores acreditam que ensinar uma criança necessita de atividades lúdicas, necessitando utilizam CD's ou DVD's, quebra-cabeça, materiais de reciclagem e outros para ajudar no ensino.

Um fator divergente é a liberdade de planejamento das aulas. Alguns professores afirmam ter participação da coordenação pedagógica da escola, com formação, e outros consideram isso como meio para utilizar-se de liberdade no planejamento. No entanto, apenas um professor alega que sente restrição, justamente porque a coordenação acaba fazendo parte do planejamento.

Ainda assim a maioria alega não ter dificuldade ao escolher trabalhar com atividades lúdicas em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ser levado em consideração a necessidade de práticas lúdicas na vida da criança. Assim, "é necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem" (FORTUNA, 2004, p. 6).

A escola que consegue inserir no processo de ensino e aprendizagem o ato de brincar para aprender apresenta a construção de um homem bem formado, pois consegue inserir na cultura da criança a importância da vida social, a criatividade, a autonomia e a prática da cidadania. (AYRES; SENA, 2010).

## REFERÊNCIAS

AYRES, J. S.; SENA, S.S. A importância do lúdico na Educação Infantil: fundamentação teórica. **Caderno Multidisciplinar de Pós - Graduação da UCP**. Pitanga, n.1, v.1, p. 106-121, jan. 2010.

BABY, S. M.; CASTAGINI, F. S. **O Lúdico na Educação Infantil**. Disponível em: <<< <http://www.Importancia%20do%20ludico%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil/LUDICO%20TCC.pdf> >>> Acesso: 15 fev. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FORTUNA, T. R. Faz de conta na escola: a importância do brincar. **Revista Pátio Educação Infantil**. v. 3, n. 1, p. 856, dez. 2003/mar. 2004.

KISHIMOTO, T. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2009.

MENESES. M. S. **O Lúdico no cotidiano escolar da Educação Infantil**: uma experiência nas turmas de grupo 5 do Cei Juracy Magalhães. Salvador, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia. Campus I, 2009. Disponível em: <<<[www.Importancia%20do%20ludico%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil/Monografia%20ludico%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.Importancia%20do%20ludico%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil/Monografia%20ludico%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>>> Acesso: 15 fev. 2015.

## **ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE NA LEITURA E ESCRITA: A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO ALFA E BETO NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

### **Girlene Soares dos Reis**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: girsoares2010@hotmail.com

### **Marilene Alves Reis**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: leneareis@hotmail.com

### **Tânia Maria Cunha e Silva**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: tmaria2010@gmail.com

### **Naziozênio Antonio Lacerda**

Orientador, Doutor em Linguística, Professor do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: nlacerda@ufpi.edu.br

## **INTRODUÇÃO**

Nesta sociedade onde a cultura da escrita é supervalorizada e não existe uma única língua materna que possa deixar homogênea a construção de único sistema de ensino e apropriação da linguagem e escrita, é preciso uma breve construção de conceitos de alfabetização, linguística e letramento.

No processo de ensino-aprendizagem o que predomina na alfabetização é apenas a aquisição e decodificação do código linguístico. Com isso, vemos a grande deficiência causada na alfabetização. A falta do conhecimento linguístico no processo de alfabetização torna-o mais longe e complicado. Isso porque se ensina uma língua sem conhecer sua estrutura e seu funcionamento.

Observamos, então, que os professores dotados de conhecimento linguístico conseguiram produzir um ensino que possa desenvolver a não somente a escritas mais a oralidade, respeitando as diferenças existentes entre alunos e proporcionando a cada um uma aprendizagem de excelência.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.166-169, jan. / jun. 2016.

## **OBJETIVOS**

Pensando na grande dificuldade que vem sendo apresentada por pais e professores o presente trabalho tem como objetivos ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos, entre profissionais que atuam no processo de alfabetização. Pretende-se, portanto, trazer informes e opiniões, oferecendo aos leitores informações que enriqueçam a prática pedagógica.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho, utilizamos como base metodológica o método fônico. A partir deste método, é importante ponderar que a criança precisa superar três desafios para ler e escrever com fluência:

- Descobrir o princípio alfabético, isto é, descobrir o fato de que as palavras são formuladas por fonemas (sons menores do que a sílaba) e que os fonemas, por sua vez, são representados por grafemas (letras);
- Aprender a decodificar, ou seja, aprender as relações entre os fonemas e os grafemas que os representam para extrair o som das palavras escritas;
- Aprender o princípio ortográfico, ou seja, as regras que regem a escrita das palavras.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O desenvolvimento da consciência fonêmica é a base para a descoberta do princípio alfabético. Consciência fonêmica refere-se à capacidade de identificar os segmentos de som que formam uma palavra. Esses segmentos se chamam fonemas. O método fônico é a maneira de alfabetizar através dessa conscientização.

Utilizamos o termo “consciência” porque a criança (ou até mesmo o adulto não alfabetizado) não tem consciência desses elementos. É por meio de brincadeiras, rimas, assonâncias e aliterações que se toma consciência dos aspectos da palavra.

Toda pessoa que se alfabetiza adquire o princípio alfabético, ou seja, a ideia de que quando se muda uma letra da palavra, muda-se a pronúncia da palavra.

Somente a tomada dessa consciência sobre os fonemas permite adquirir o princípio alfabético. Esse é o primeiro passo para uma alfabetização eficaz.

Para desenvolver a consciência fonêmica, o professor deve apresentar os sons das palavras, mas não de maneira mecânica e sem sentido. Seu objetivo deve ser fazer com que as crianças entendam que:

- As palavras têm sons: cada palavra tem um som diferente;
- As letras representam os fonemas;
- Para mudar a palavra, precisa mudar uma ou mais letras;
- Quando muda a letra, a palavra fica diferente, tem outro som;
- Para ler, é preciso identificar os sons que as letras representam

(*analisar*) e juntar (*sintetizar*) estes sons para formar a palavra. As técnicas básicas são duas: análise e síntese de fonemas, para formar a palavra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição do Projeto Alfa e Beta na prática docente no processo de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental reflete a superação de dificuldades, os preconceitos sociais e educacionais e o reconhecimento da importância do domínio da linguística no processo de desenvolvimento dos alunos. Há, entretanto, necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica da escola como, por exemplo, a utilização de recursos e apoio especializado para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte, Dimensão, 2010.

BOZZA, Sandra. **Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social**. Pinhais, PR: Melo, 2008.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001

MACHADO, Greici Quéli. Aprendizagem da Leitura: Investigação acerca da polêmica gerada pelos Métodos de Alfabetização. **Revista Língua e Literatura**, v.10, n.15, p. 109-119, dez.2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Linguagem & Educação)

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.166-169, jan. / jun. 2016.

## AS BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Maria de Lourdes do Nascimento Marques**  
Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: lourdesmarques1327@gmail.com

**Ascânio Wanderley Abrantes de Carvalho**  
Orientador, Mestre em Design e Marketing,  
Professor do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: ascaniow@ufpi.edu.br

### INTRODUÇÃO

O lúdico tem sido uma das ferramentas muito usadas por educadores nos dias atuais como métodos de ensino. As instituições de educação infantil estão inserindo o lúdico no currículo escolar porque percebem que através da brincadeira a criança aprende com mais facilidade e de forma mais prazerosa. Dessa forma, o lúdico não beneficia somente a criança, mais também o professor que passa a ministrar suas aulas de forma dinâmica, reinventando uma maneira de ensinar.

Nesse sentido, esse trabalho parte do interesse de analisar o papel do educador nesse processo lúdico, compreendendo os benefícios que as atividades lúdicas proporcionam no âmbito escolar e bem como analisar com mais detalhes o ponto de vista dos professores no que se refere ao lúdico e sua relevância na educação infantil.

Torna-se importante estudar as brincadeiras no contexto da educação infantil porque as mesmas podem ser usadas como recursos para as crianças. Permitindo que haja uma ligação entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, pois se acredita que é brincando que criança compreenderá o ambiente em que ela vive, e assim assimilar as experiências e informações obtidas durante o ato de brincar com o mundo a sua volta.

### OBJETIVO

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.170-174, jan. / jun. 2016.

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância das brincadeiras como ferramenta pedagógica na educação infantil, uma vez que a brincadeira proporciona excelentes oportunidades que fazem a mediação entre o prazer e o conhecimento.

## **METODOLOGIA**

O trabalho desenvolveu-se com base em uma pesquisa bibliográfica voltada para a temática das brincadeiras com ferramentas pedagógicas na educação infantil. Para melhor entendimento do assunto, no que se refere ao conhecimento que as professoras possuem sobre o tema, também se fundamentou em uma pesquisa de campo, através da aplicação de questionários em uma instituição de educação infantil. De acordo com Stake (2011) o questionário é “um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados” (STAKE, 2011, p.111.). E também foi feita observações no campo escolar, o que possibilitou a análise de questões referentes ao lúdico no processo de ensino aprendizagem da educação infantil.

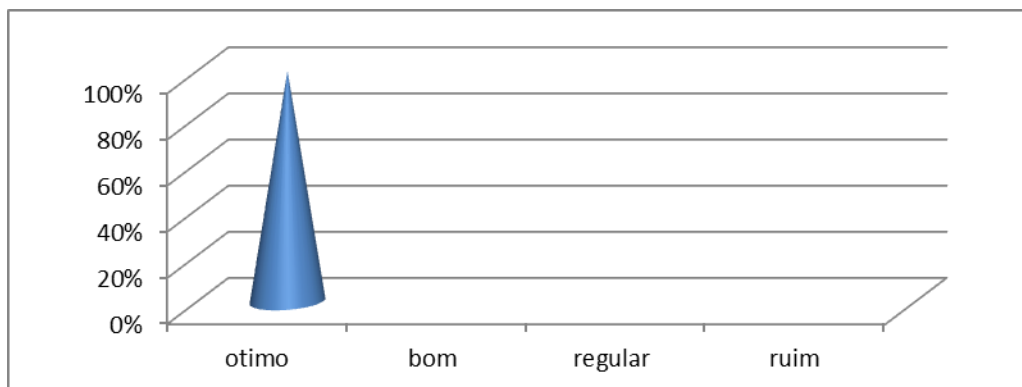
A pesquisa foi realizada com seis professoras do quadro permanente da rede pública de ensino municipal, localizada na Zona Leste da Cidade de Teresina - Piauí, instituição que assegura o processo de ensino-aprendizagem de crianças entre 03 a 06 anos de idade.

O questionário que foi aplicado para todas as professoras contém oito questões abertas, buscando uma melhor compreensão da opinião de cada uma das pesquisadas.

## **DISCUSSÃO DOS DADOS**

Foram entrevistadas 06 (seis) professoras que lecionam na CMEI sobre o uso da brincadeira como ferramentas pedagógicas, e todas as informações que foram colhidas de interesse da pesquisa. Estes dados estão ordenados em quadros e gráficos, e as professoras são identificadas como professoras A, B, C, D, E, F, para melhor exemplificar a pesquisa. Serão apresentadas as questões 3,4 e 5 do questionário através do Gráficos 1 e dos Quadros 1e 2.

**Gráfico 1** - Qual a importância das brincadeiras como metodologias de ensino



Fonte: Elaborada pelo autor (Fev./2016).

As brincadeiras são um recurso metodológico considerado ótimo por 100% das entrevistadas em que todas consideram as brincadeiras como uma importante metodologia de estímulo. “Segundo elas no ato de brincar a criança desperta interesse, desenvolve a criatividade, facilitando a aprendizagem da criança, estimula a criança para o conteúdo, as aulas deixam de ser monótonas e a criança aprende com mais facilidade” ( fala da professora “B”).

**Quadro 1** - Dificuldades enfrentadas pelas professoras para trabalhar brincadeiras em sala de aula.

ORD.	RESPOSTAS	FREQ.	PORC.%
01	Salas lotadas	03	50%
02	Recursos insuficientes e Falta de tempo	03	50%
TOTAL		06	100%

Fonte: Elaborada pelo autor (Fev./2016).

Conforme o Quadro 1, 50% das professoras afirmam que as salas superlotadas dificultam o uso de brincadeiras durante as aulas. A professora “F” relata que é difícil de “manter a brincadeira para não virar bagunça e atrapalhar o aprendizado”. Outros 50% responderam que não há recursos suficientes e o tempo também contribui para uma das dificuldades na realização de brincadeiras durante a aula, motivado pelas salas lotadas.

**Quadro 2** - Momento em que as brincadeiras são utilizadas em sala de aula.

ORD.	RESPOSTAS	FREQ.	PORC.%
01	Na acolhida e das crianças	03	50%
02	. Início do conteúdo	03	50%
TOTAL		06	100%

Fonte: elaborada pelo autor (fevereiro/2016).

As respostas analisadas demonstram que 50% dos professores utilizam as brincadeiras durante a acolhida das crianças e 50% faz uso das brincadeiras para introduzir o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula (Quadro 2).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O lúdico é uma ferramenta pedagógica apropriada para a educação infantil, pois é nesse momento escolar em que a criança está descobrindo o mundo, e o lúdico ajuda as mesmas a compreenderem o mundo de forma descontraída, pois a brincadeira transmite o real para as crianças.

Durante a pesquisa foi possível observar que as professoras da instituição pesquisada têm conhecimento de que as brincadeiras podem proporcionar para as crianças a oportunidade de aprenderem de forma prazerosa.

Também foi possível analisar que a escola não dispõe de recursos que possibilite o uso de brincadeiras em salas de aula, tornando-as mais atrativas para os alunos. Embora as professoras reconheçam a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, também se verificou que as mesmas não utilizam essa ferramenta porque esperam que a escola ofereça brinquedos prontos, sendo que poderiam construir brinquedos com materiais alternativos (garrafas *pet's*, lata, caixa de leite, tampas, entre outros). Maluf (2009, p. 32) diz que “a sucata é um recurso, mostra-se com lixo e, depois de transformada em algo, passa a ser um objeto expressivo e um possível brinquedo.” O professor por meio desses materiais alternativos além de enriquecer sua aula, poderá despertar interesse da criança para a questão ecológica.

Portanto, esta pesquisa foi relevante, pois através da mesma, constatou-se a importância que as brincadeiras exercem sobre a aprendizagem das crianças

tornando-a significativa e prazerosa para os educandos da educação infantil, por meio da utilização de brincadeiras ou manuseio de brinquedos.

## REFERÊNCIAS

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: fazer e aprendizado**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis, revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA PARA O ALCANCE DOS FINS EDUCACIONAIS**

### **Márcia Pereira da Silva**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: marciapereira.ufip2013@gmail.com

### **Rosana Evangelista da Cruz**

Orientadora, Doutora em Educação,  
Professora do PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: rosanacruz@ufpi.edu.br

## **INTRODUÇÃO**

A compreensão da escola como espaço que possibilita, além da apropriação do conhecimento, a educação do indivíduo para o meio social, tarefa que lhe é outorgada pela sociedade, requer maior participação de todos aqueles envolvidos no processo educacional. O ser humano encontra-se em constante processo de socialização com o meio em que vive, estabelecendo relações afetivas e sociais que irão nortear sua trajetória no processo histórico-social. Portanto, a aproximação entre família e escola é fundamental para o alcance dos fins educacionais.

Partindo dessa perspectiva e considerando a experiência vivenciada na Unidade Escolar Francisco Pereira de Magalhães, localizada no Bairro Bom Princípio, zona urbana da cidade de Alto Longá, na qual existem grandes dificuldades de interação entre família e escola, optamos por realizar um estudo para compreender a visão dos sujeitos da comunidade escolar sobre as contribuições da interação família e escola para o alcance dos fins educacionais.

No sentido de direcionar a investigação, foram definidas as seguintes questões orientadoras: qual a opinião de pais, professores e gestores sobre as contribuições da interação entre família/escola para o processo de aprendizagem? Qual a opinião de pais, professores e gestores sobre as consequências da falta da interação entre família /escola para o processo de aprendizagem? Quais os elementos que dificultam a integração entre a família/escola na opinião dos pais,

professores e gestores? Que estratégias a escola adota para aproximar a família do âmbito escolar?

## **OBJETIVOS**

A fim de buscar respostas para as questões norteadoras levantadas neste estudo, fruto de inquietações decorrentes da realidade vivenciada na prática profissional, a pesquisa tem o seguinte objetivo geral: analisar a opinião de pais, professores e gestores da Unidade Escolar Francisco Pereira de Magalhães sobre as contribuições da interação entre a família/escola para o processo de aprendizagem. Como objetivos específicos: 1) compreender a opinião de pais, professores e gestores sobre as consequências da falta de interação entre família/escola para o processo de aprendizagem; 2) identificar os elementos que dificultam a interação entre a família/escola a partir da opinião de pais, professores e gestores e 3) identificar as estratégias adotadas pela escola para garantir a interação da família no âmbito escolar.

## **METODOLOGIA**

A investigação consistiu em uma pesquisa de natureza explicativa, que envolveu a estudo bibliográfico e trabalho de campo desenvolvido na Unidade Escolar Francisco Pereira de Magalhães, localizada na zona urbana da cidade de Alto Longá/PI. Como instrumento, foi adotado o questionário com perguntas semiabertas, aplicados com o diretor, o coordenador pedagógico, três professores e seis pais de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, além de observação não participante dos momentos de encontros de pais e mestres e das demais atividades que contam com a presença da família na escola.

## **RESULTADOS**

As cinco professoras que participaram da pesquisa são todas graduadas e efetivas no município, com longa experiência em sala de aula e no convívio com as famílias de seus alunos. As docentes atuam nas séries finais do ensino fundamental,

turno tarde. A opinião das mesmas sobre a importância da família é expressa no Quadro 1.

**Quadro 1** – Respostas das professoras à pergunta “Você acha importante a presença da família na escola dos filhos? Por quê?”

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Sim. Por que escola e a família deve esta sempre andando na mesma direção, em prol de uma educação de qualidade.
P2	Sim. É de suma importância que a família esteja sempre por dentro das atividades propostas na escola, que tipo de trabalho esta sendo realizado com os filhos, para que possa assim ajudar no desenvolvimento da mesma.
P3	Sim. Por que desta forma a família pode esta ajudando de uma forma ativa participativa para com a educação dos filhos, de modo a somar o desenvolvimento do aluno.
P4	Sim. É a melhor forma que as duas instituições trabalhem com um ensino de qualidade é quando a família realmente se faz presente na vida escolar dos filhos..
P5	Sim. Sem duvida alguma a família é de suma importância na vida escolar dos filhos para que juntos possam somar um aprendizado de qualidade.

Fonte: Entrevistas.

A visão das professoras converge sobre a importância da família no meio escolar dos filhos para a melhoria do aprendizado dos alunos, pois, participando das atividades escolares dos filhos, o aluno sente-se mais seguro no seu desenvolvimento. Compreendem que a participação da família não é somente esta indo na escola, mais participar ativamente das atividades propostas pela escola.

As cinco mães participantes da pesquisa encontram-se na faixa etária dos 30 a 70 anos de idade. Os resultados das principais questões da pesquisa são apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2** – Respostas das mães à pergunta “Você acha importante a presença da família na escola dos filhos? Por quê?”

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Sim. Por que escola e família têm que estar juntas com o mesmo objetivo, a educação de qualidade para as crianças.
P2	Sim. Por que os filhos e a família têm que estar sempre presentes na escola.
P3	Sim. Para fazer um acompanhamento no dia a dia da criança e poder estar por dentro dos assuntos e ter como ajudar na tarefa com mais facilidade.
P4	Sim. Para ajudar na educação dos filhos, é bom participar da escola para que estes tenham interesse na escola e respeitem a professora e os amigos de sala.
P5	Sim. Porque vai melhorar o desempenho, vai está monitorando o que o educando está fazendo certo ou errado.

Fonte: Entrevistas.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.175-179, jan. / jun. 2016.

O quadro informa que todas reconhecem a importância da participação. Das cinco entrevistadas, apenas três informam não ter dificuldade de participar. No entanto, respostas como “falta de informação da escola para com os pais” devem ser destacadas, pois remetem à questão da comunicação, aspecto fundamental para interação da família com a escola. O trabalho se apresenta como dificuldade para a participação de duas entrevistadas, portanto o horário das reuniões pode ser elemento de obstrução da participação, aspecto que também precisa ser repensado pela escola.

## **DISCUSSÃO**

Família e escola são duas instituições de suma importância na vida escolar das crianças, imprescindível para o adequado desenvolvimento físico, intelectual e social dos indivíduos. Ambas têm papéis diferentes na vida das crianças, mas perseguem o mesmo objetivo. A família é base da educação dos filhos, pois é nesse ambiente que a criança aprende as regras básicas de convivência com o meio social, em intenso processo de socialização.

A escola também desempenha papel fundamental no processo de socialização das crianças, sendo responsável pelo adequado desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar, o que perpassa por disciplinas científicas, mas abrange a formação mais ampla para a convivência entre os indivíduos e para cidadania, na perspectiva de construção de um mundo mais equitativo, nos termos de Dessem e Poliana (2007).

Nas escolas prevalece o discurso de que a família de hoje delega aos professores responsabilidades que seriam suas, tornando a aprendizagem prejudicada, pois, ao invés de estar exercendo seu papel no processo de ensino-aprendizagem, o professor está exercendo o papel da família que é educar. O discurso corrente nas escolas sugere uma possível separação entre as ações ensinar e educar.

A escola desempenha importante papel na vida das crianças, mas o alcance dos seus objetivos educativos requer interação com outros elementos da realidade social, dentre os quais se inserem a família e a comunidade.

Neste sentido, a participação da família na vida escolar das crianças é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos, o que requer, além da presença na escola, o acompanhamento dialogado com o filho, procurando saber como foi o dia na escola e acompanhar suas atividades escolares, mesmo com das dificuldades vividas atualmente pelas famílias trabalhadoras no que se refere à falta de tempo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A referida pesquisa concluir que é efetiva a importância da relação família/escola para o processo de aprendizagem, sendo fundamental que as duas instituições caminhem na mesma direção em prol da melhoria da educação dos alunos/filhos. Cabe à escola criar alternativas que promovam uma aproximação da família e da escola, minimizando, assim, a ausência familiar no cotidiano escolar e, conseqüentemente, possibilitando uma melhoria na aprendizagem dos alunos. Diante do que foi analisado, percebeu-se que tanto a família quanto a escola reconhecem seu papel na vida escolar da criança ou do adolescente, sendo necessária uma presença mais ativa e participativa da família na escola, em busca da melhoria do aprendizado dos alunos.

## **REFERÊNCIAS**

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012)>. Acesso em: 01 mai. 2016.

## **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATÕES-MA**

**Kelma Tananda das Neves Ribeiro Colaço**  
Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: kelmacolaco@gmail.com

**Rosana Evangelista da Cruz**  
Orientadora, Doutora em Educação,  
Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: rosanacruz@ufpi.edu.br

### **INTRODUÇÃO**

O tema deste artigo é política voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Matões, no Maranhão. A motivação para a realização do presente trabalho decorreu da experiência como professora da EJA e da necessidade de compreender as políticas educacionais direcionadas ao público da Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa justifica-se pela importância da temática e pelo reconhecimento da necessidade de garantir processos educativos formais que contribuam para preparar cada cidadão para o exercício de sua cidadania, não se restringindo à aquisição do domínio de ler, escrever e resolver problemas matemáticos, mas que pretende o desenvolvimento pessoal e coletivo com vista à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **OBJETIVOS**

O objetivo geral do presente trabalho é caracterizar as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Matões. Especificamente pretende-se conhecer o atendimento efetivado pela rede municipal; identificar os programas destinados à EJA na cidade e verificar as limitações da política implementada.

## **METODOLOGIA**

O trabalho ora apresentado consiste na revisão da literatura, que contempla a discussão sobre a relevância da EJA e sobre as políticas desenvolvidas para essa modalidade de ensino no Brasil. A pesquisa desenvolvida, de cunho qualitativo, envolveu a análise da legislação e de documentos da Prefeitura de Matões e a realização de entrevista com três professores, três alunos e uma diretora de EJA da Unidade Escolar Costa e Silva, cujos resultados são apresentados a seguir.

## **RESULTADOS**

A Unidade Escolar Presidente Costa e Silva pertence à rede municipal de educação de Matões e atende alunos de todos os bairros, oferecendo o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, nos períodos da manhã e tarde, e Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite. A ação docente em EJA é viabilizada pela atuação de três professores efetivos que têm formação superior na área da educação.

Na avaliação da gestora a ação municipal voltada à EJA é satisfatória, sendo necessário garantir docentes comprometidos com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a mesma demanda “pessoa que ame a EJA, pois só com amor e dedicação se faz um bom trabalho” (Diretora). Desta forma a gestora sugere um perfil específico de docente como elemento importante que pode reverter o grave problema da evasão escolar na referida modalidade. O problema da evasão também é interpretado pela gestora como falta de compromisso dos discentes com a escola, sendo a colaboração e engajamento dos mesmos um elemento fundamental para melhorar a qualidade do ensino ofertado.

No que se refere aos professores, os mesmos relatam desenvolver o trabalho “de forma dinâmica” (P01 e P02) “buscando sempre alguma coisa nova e importante para ensinar (P01), visando a criatividade e inovação em sala de aula (P03). Em relação às dificuldades na docência são apontados elementos subjetivos como a “falta de compromisso por parte de alguns alunos” (P01) e “a falta de participação da

família” (P02) De forma objetiva, a ausência de “materiais adequados para se trabalhar com essa clientela” também é destacada (P03).

A melhoria da qualidade do ensino na escola, segundo os docentes, está relacionada ao maior compromisso dos discentes com o processo de ensino-aprendizagem, ao “atendimento das necessidades dos alunos” (P01), à maior participação da equipe pedagógica da secretaria do município (P02) e ao compromisso de todos envolvidos com o processo educativo, alunos, família e professores (P03). A ausência de compromisso dos gestores municipais também é indicada como dificuldades para a oferta de EJA na Escola (Diretora)

Os estudantes de EJA entrevistados têm de um a quatro anos de vínculo com a escola. Apenas um teve experiência anterior em outra unidade, na zona rural do município. Além das aulas, os estudantes da escola têm direito à alimentação escolar, considerada boa pela gestora, pelas docentes e pelos estudantes entrevistados, porque composta por alimentos saudáveis (A01 e A02), portanto “quando tem, é de ótima qualidade” (A03). O depoimento releva a existência de irregularidade na oferta da merenda escola, o que fere o direito dos alunos matriculados.

No que se refere ao material didático, os discentes informam que a escola oferece livros didáticos para os alunos e outros materiais quando o aluno precisa (A01 e A02), sendo a crítica relacionado à inadequação do material ao perfil dos alunos: “tem livros muitos difíceis de entender, pois é os mesmos utilizados no fundamental normal” (A03), análise que reforça a crítica das docentes entrevistadas sobre a necessidade de adaptação dos materiais adotados para a Educação de Jovens e Adultos.

Não é garantido pelo Município o transporte escolar para os estudantes de EJA da escola: “Não temos esse direito” (A03)

## **DISCUSSÃO**

Estamos vivendo num mundo de revoluções tecnológicas que a cada dia alteram profundamente as formas de trabalho. Estão sendo desenvolvidas novas

tecnologias e novas formas de organizar a produção que elevam bastante a produtividade, condição para a inserção competitiva da produção nacional numa economia cada vez mais mundializada. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe.

Confrontando com o contexto retratado, está a realidade objetiva dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, em geral trabalhadores de baixa renda como donas de casa, lavradores, empregados domésticos, subempregados, os quais, muitas vezes, recebem algum apoio de programas federais de transferência de renda para sobreviver.

Esse é público que, efetivamente, frequenta os programas da Educação de Jovens e Adultos. A quase totalidade dos estudantes da EJA, incluídos os adolescentes, são trabalhadores. Com sacrifício, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas ou reduzindo seu pouco tempo de lazer, os alunos de EJA se esforçam para frequentar cursos noturnos, na expectativa de melhorar suas condições de vida. A maioria nutre a esperança de continuar os estudos na perspectiva de ter acesso a graus mais elevados do ensino e a habilitações profissionais.

As dificuldades dos alunos da EJA permanecerem na escola são enormes, isto porque, em geral, são trabalhadores e/ou pais/mães de família. Problemas financeiros, doenças, mudanças de moradia, cansaço devido ao trabalho e desinteresse pelo curso são elementos correntes na realidade do aluno da EJA. Esta realidade demanda políticas públicas consistentes de garantia do direito à educação, o que envolve programas suplementares que viabilizem o acesso e permanência na escola, programas esses precariamente verificados na escola de Matões investigada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o intuito de caracterizar as políticas para a Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas pela Prefeitura Municipal de Matões, no Maranhão, buscou-se conhecer e analisar as políticas destinadas à EJA no município, com base em análise documental e em entrevistas. Pode-se perceber que, embora o município tenha atendimento sistemático à EJA, o que revela que o Poder Público se importa com esse problema, o professor enfrenta empecilhos capazes de comprometer o seu trabalho, especialmente no que se refere aos materiais didáticos adotados.

Para além da questão do material didático, as metodologias de trabalho e a implicação do docente com o seu fazer educativo junto aos jovens e adultos também foram destacadas, informando a necessidade urgente de se implantar um trabalho com EJA baseado em proposta pedagógica voltada para o aluno trabalhador, levando em consideração as suas experiências e expectativas, forma de valorização do conhecimento prévio do estudante e de resgate de seu desejo de aprender. A mudança de abordagem proposta implica na qualificação dos profissionais da educação.

Acredita-se que o investimento na Educação de Jovens e Adultos possibilitará a melhoria da sociedade, implicando todos na construção de um mundo melhor, mediante formação para a cidadania, para a compreensão dos direitos e deveres de cada um, para que a sociedade seja mais justa e igualitária e para que se alcance o engajamento de todos na busca de alternativas de superação da realidade que exclui milhares de pessoas do direito à educação.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: subtítulo. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, Prática e Proposta. São Paulo: CORTEZ, 2011.

SOEK, Ana Maria. **Mediação Pedagógica de Jovens e Adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM NOVO OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

**Maria Dolores dos Santos Vieira**

Mestra em Educação, Professora do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

**Antonia Regina dos Santos Abreu Alves**

Mestra em Educação, Professora do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: reginaabreu22@hotmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta dados de nossa experiência docente enquanto professoras formadoras do Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica - PARFOR, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, no Campus Ministro Petrônio Portela em Teresina, na disciplina Ecopedagogia, ministrada no segundo semestre letivo do ano de 2015. Essa empreitada investigativa intencionou responder a seguinte questão: quais vivências relacionadas ao meio ambiente têm sido experimentadas pelas/os professores/as em suas comunidades e como elas/es descrevem-nas à luz da Educação Ambiental?

Sustentamo-nos em autores como: Boff (2009), Morin (2003), Maturama (2005), Gutiérrez (1996) dentre outros/as, e discutimos as questões ambientais pertinentes à relação de sobrevivência da humanidade considerando a sustentabilidade do Planeta Terra. Temos como objetivo: identificar quais vivências relacionadas ao meio ambiente têm sido experimentadas pelas/os professores/as em suas comunidades e como elas/es descrevem-nas à luz da Educação Ambiental a partir da escritura de cartas destinadas ao planeta Terra.

### **METODOLOGIA**

Para a realização desse estudo empreendemos uma metodologia de pesquisa que utilizou a produção de cartas como instrumento de coleta de dados. Como já foi anteriormente anunciada, a produção das cartas foi antecedida pela exibição do vídeo “Carta Escrita no Ano 2070” que trata de uma missiva escrita por uma pessoa de tempo futuro para os habitantes do tempo atual. Importou em

reconhecimentos de si mesmo como ser humano que vive no planeta e como tal deveria ter o compromisso e a “consciência planetária” (GUTIÉRREZ, 1996, p.3) de cuidar do habitat-mundo. Não se trata aqui, todavia, de uma discussão acerca da Educação Ambiental, mas sobre como ela atravessa essas vivências dos professores/as.

Logo, o caminho metodológico foi pensado e trilhado na direção da abordagem qualitativa, com enfoque no método descritivo analítico, pois compreendemos que a descrição do fenômeno está carregada dos significados que as vivências desses professores/as lhes outorgam, sendo, pois, resultado de uma visão subjetiva que tem como base a percepção desses/as sobre as suas ações no/com o meio ambiente (TRIVIÑOS, 1978).

No que se refere à análise dos dados das cartas empregamos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977). Em conformidade com esse autor realizamos três etapas de análise a citar: a) leitura de todas as cartas; b) exploração das cartas com destaque das categorias eleitas para o estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A própria Carta da Terra (Boff, 2009) foi instrumento potencializador dessa prática e encontrou respaldo nas memórias da maioria das professoras que mais experientes se declararam adeptas desse gênero textual, aspecto que positivou ainda mais a atividade, pois tratou de um fazer ao qual elas/es já tinham intimidade e por isso escrever nesse contexto tornou-se um ato prazeroso no qual a turma se derramou em essência humana fazendo o seu “alarme ecológico” (BOFF, 2009). Houve dedicação e empenho para a realização desta proposta.

Foi uníssonos que todas/os agrediram de algum modo a natureza. Ações que elas/es enquanto educadores/as deveriam combater e exemplificar com boas posturas ecológicas, elas/es protagonizaram, às vezes por um descuido, ou mesmo por considerar a atitude como uma “falha suave”. Não foi nossa intenção tecer uma crítica a esses comportamentos, mas refletir a partir deles sobre a situação em se

encontra hoje o planeta Terra e sobre como nós seres humanos temos contribuído para cada vez termos uma realidade que se não for freada comprometerá a vida.

A seguir, apresentamos trechos das cartas escritas pelos/as alunos/as do PARFOR do Curso de Pedagogia, Bloco VIII, do Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina-PI/2015. Ao descreverem atitudes-compromissos com o Planeta Terra, Percebemos que todos/as acenam para a esperança de uma nova consciência ecológica:

Quero fazer uma aliança com você planeta Terra, comprometendo-me em cuidar melhor de você, mudando os meus valores, vivendo com responsabilidade, reconhecendo que as minhas atitudes poderão influenciar as atitudes dos que me rodeiam e assim contribuir para a sua reabilitação. (Professora Pantanal).

Prometo mudar as minhas atitudes em relação ao modo como utilizo os bens da natureza, revendo atitudes impensadas e passando a ajudar a conscientizar aqueles que ainda não enxergam o quanto você é maravilhoso e possam fazer também, a sua parte, para que juntos possamos curar as suas dores e quem sabe você volte a nos agradar com a sua beleza. (Amazônia).

Eu prometo planeta Terra que a partir de hoje eu vou fazer de tudo para que você possa ter água em abundância, vou plantar bastantes árvores para que possa respirar um ar saudável e nunca mais irei fazer queimadas e nem jogar lixo nas ruas, vou fazer de você o mais lindo dos planetas. (Serra da Capivara).

Eu me comprometo em mudar, vou plantar árvores, vou utilizar a água com mais racionalidade, procurando desperdiçar menos, mas o meu compromisso mais importante será o de conscientizar os meus alunos, tentar levar esse debate para a minha comunidade e através dele conseguir construir novas posturas ecológicas capazes de mudanças positivas para a conservação do meio ambiente. (Parque das sete cidades).

Quero firmar um compromisso com você planeta Terra: fazer tudo diferente daquilo que eu vinha fazendo até aqui, no que se refere ao modo como eu encarava o meio ambiente, não prestava muita atenção às coisas da natureza, interessante que nada que eu escutei ou foi discutido é novo, mas na sala de aula, colocadas desse jeito me fizeram pensar sobre como eu tenho agido e vejo que pequenas ações feitas por muitas pessoas podem mudar o mundo, vou começar local. (Floresta dos Palmares).

Nesse juízo, Maturama (2005) consolida essas ideias ao afirmar que é preciso educar para o resgate de um conviver harmônico com a natureza no qual não haja a exploração, a destruição ou o abuso da natureza. Educar de maneira que o conhecimento não seja usado para dominar o universo, mas para desejá-lo conhecer.

Por esse viés nos arriscamos a dizer que a disciplina Ecopedagogia possibilitou parte dessa educação, cabendo aos professores/as à continuidade de

sua educação e o investimento na educação das crianças sob os seus cuidados, pois se conseguirmos educar as novas gerações nesses princípios terá a garantia de um mundo mais ameno em intempéries naturais ou produzidas pelas mazelas sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta investigação inicialmente fizemos a exploração da temática da Educação Ambiental, tendo em vista a sua importância e o seu alcance na formação de professoras/es, na perspectiva da Educação Planetária (MORIN, 2003). Pelas informações mapeadas nas cartas e pelas interpretações a que elas nos levaram, as vivências desses professores/as vêm carregadas de agressões e maus-tratos ao meio ambiente e isso ocorre, especialmente, pela ausência de um conhecimento que possibilite a esses/as desconstruir velhas concepções e conceitos a respeito da inesgotabilidade do planeta Terra e da importância das ações individuais e em dimensões locais.

Na análise realizada verificamos uma urgência do grupo pesquisado em assumir novas posturas, mas sem uma visão do que é possível realizar no seu lugar e como parte do cosmo. Esse distanciamento ente a pessoa e o mundo alerta-nos para dificuldades na emancipação ambiental desses interlocutores/as. Julgamos ser imprescindível o reconhecimento de cada um/a como parte indivisível do todo, pois advogamos o sentimento de pertença estimula atitudes de conservação da natureza.

Encerramos esse trabalho com a certeza de sua incompletude e reconhecendo as lacunas que deixamos. Não há como esgotar as perspectivas ambientais na proporção que o planeta se transforma e com isso impele a humanidade a mudanças. Registramos, pois, o nosso maior desejo nesse estudo: que ele seja caminho aberto para muitas, diversas, outras, tantas e cada vez mais comprometidas itinerâncias investigativas e de formação docente em Educação Ambiental.

## **REFERÊNCIAS**

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.185-189, jan. / jun. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Paris: Universidade de France, 1997.

BOFF, L. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ciudadania planetaria**. Heredia, mimeo, 1996.

MATURAMA, R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 4. reimpres. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1990.

## **EDUCAÇÃO E GÊNERO: HOMENS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Adriana Maria de Sousa**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: blmradry@hotmail.com

**Maria Dolores dos Santos Vieira**

Orientadora, Mestra em Educação,  
Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Observamos durante os estágios supervisionados ocorridos no Curso de Pedagogia que há um número bem pequeno de educadores do sexo masculino no ensino de crianças, e que esse número é um pouco menor quando se trata, especificamente, da Educação Infantil, em escolas públicas de Picos (PI). Foi a partir desta observação que passamos a nos interessar pela problemática das relações de gênero na docência exercida por homens, o que supomos pode afetar diretamente o interior da escola na perspectiva das visões sobre o ensino de responsabilidade dos homens, motivo pelo qual realizamos essa empreitada investigativa.

Para pensar a experiência do ensino ministrado por homens na educação infantil, partimos do pressuposto de que eles são minoria nessa etapa do ensino básico. A questão de homens assumindo turmas de Educação Infantil, não é tão comum o quanto parece, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, o número de docentes masculinos que está no exercício da profissão é pequeno considerando o número de profissionais homens habilitados.

Com base neste fato sentimos a necessidade de investigar o seguinte problema: Que fatores contribuem para a baixa presença de professores homens na Educação Infantil? Para responder a esta pergunta delimitamos como campo de pesquisa a comunidade escolar picoense e, mais especificamente, - A baixa presença de professores homens na Educação Infantil em 5(cinco) escolas municipais da cidade de Picos - PI no ano de 2015. Pesquisamos, analisamos o

problema assim, como também pensamos na possibilidade de desconstrução dos possíveis argumentos que procuram justificar o pequeno número de docentes homens atuando na primeira infância. O objetivo deste estudo foi investigar fatores que contribuem para a baixa presença de professores homens na Educação Infantil, procurando conhecer as práticas educativas, esclarecer os desafios e perspectivas encontradas por esses profissionais.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa, por esta razão ela propôs fazer um levantamento mais profundo dos dados do problema pesquisado, procurando facilitar a compreensão e interpretação de determinados comportamentos do público-alvo, como também, o conhecer a opinião e as expectativas dos indivíduos que estiveram diretamente ligados à questão em discussão, os professores do sexo masculino atuantes na Educação Infantil.

Trata-se de uma pesquisa explicativa, pois, explica a ocorrência de um fenômeno. Segundo Vergara (2000, p. 47), “a investigação explicativa visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno”. Corroborando com esta classificação, Lakatos e Marconi (2001), afirmam que “a pesquisa explicativa registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas. Essa prática visa ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipóteses em uma visão mais unitária do universo”.

A amostra analisada nesse estudo foi escolhida de forma acidental uma vez que só localizamos 06(seis) professores do sexo masculino ministrando aulas na educação infantil na rede pública de ensino de Picos-Piauí

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para atender aos objetivos da pesquisa proposta elaboramos três categorias de análise, mas nesse recorte nos deteremos apenas em uma. Com a categoria

eleita o processo de análise foi realizado conforme nos recomenda Bardin (2006), que organiza em três momentos o método de análise de conteúdo:

- 1) a pré-análise,
- 2) a exploração do material,
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Em conformidade com esses critérios analisamos as práticas educativas realizadas por esses professores tentando encontrar explicações para a baixa presença de professores homens na Educação Infantil. Assim apresentamos as impressões dos próprios professores sobre o que fazem. Acordamos identificá-los por substantivos abstratos.

Faço sempre atividades ligadas aos cuidados com a higiene e alimentação com aula expositiva e vídeos animados, pois percebo que a maioria das crianças parecem não ser orientadas em casa sobre isso, sei que eles são muito pequenos, mas ensinando de forma correta eles desenvolvem bem os ensinamentos (Professor Afeto, 2015).

Não abro mão das atividades de desenhos, pinturas e colagem no livro didático (Professor Alegria, 2015).

Gosto muito de atividades lúdicas com uso de brinquedos, brincadeiras e jogos, sempre usando formas, tamanhos, cores e quantidades diferentes (Professor Amor, 2015).

Contação de histórias, usando fantoches e fantasias dos personagens das histórias, estimulando o manuseio do livro paradidático, trabalhando os valores como também a oralidade através da reprodução das falas e sons que as histórias apresentam (Professor Compromisso, 2015).

Atividades com músicas e dança que trabalha a coordenação psicomotora de forma geral. Procuo músicas que estimulam os movimentos de todas as partes do corpo, também aproveito esse momento como um momento de interação uns com os outros e de autoconhecimento com o próprio corpo (Professor Respeito, 2015).

Gosto de investir na decoração da sala de aula, muitas crianças estão na escola pela primeira vez, acho interessante que esse ambiente da escola e especificamente da sala de aula seja agradável, colorido e realmente padronizado para a infância conforme a faixa etária. Na minha sala tem muitas imagens, cartazes e acessórios didáticos voltados pra realidade das crianças, além das atividades que elas produzem em sala e são expostas no mural com intuito de deixar as crianças num ambiente familiar e aconchegante (Professor Virtude, 2015).

Percebemos que a diversidade de práticas desenvolvidas pelos professores tem como objetivo final o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Embora

cada um possua uma forma individual de desenvolver essas práticas, existe uma rotina seguida por eles, nessa rotina identificamos quais práticas educativas são comuns a todos os professores pesquisados, isso nos permitiu identificar o caráter social e profissional do trabalho docente dos sujeitos pesquisados no âmbito da sala de aula. Nessa vertente inferimos que, essas práticas são norteadoras para que haja um resultado positivo no processo ensino aprendizagem na Educação Infantil, e que o ato de educar e cuidar são indissociáveis, fazendo-se indispensável que haja espaço adequado e respeito aos direitos e às limitações de cada criança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com a definição das relações de gênero, percebemos que há um desequilíbrio estabelecido nas representações referentes aos papéis desempenhados pelos profissionais na modalidade de Educação Infantil. Embora a definição dada para gênero signifique, dentre outras, a “distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres” (SCOTT, 1995), para muitos, gênero significa a separação de competências e habilidades entre o sexo feminino e masculino. O período inicial da docência na Educação Infantil, dessa forma, se mostra como o momento no qual as relações de gênero, ocorrendo de maneira desigual, são evidenciadas e se tornam um problema a ser superado na carreira dos sujeitos.

A abordagem da ausência de homens atuando nessa área nos permitiu uma desnaturalização da noção de Educação Infantil como profissão do gênero feminino. Os sujeitos pesquisados, ao narrarem o ingresso na carreira docente especificamente nessa primeira etapa da Educação Básica, apresentaram situações que sinalizam a persistência, o cuidado, o amor e a competência no cotidiano da Educação Infantil inerente não exatamente ao homem ou à mulher, mas ao profissional habilitado.

## **REFERÊNCIAS**

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.190-194, jan. / jun. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. Disponível em: <[http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista\\_v7\\_n1\\_jan-abr\\_2005\\_6.pdf](http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. [Editorial]. **Educação & Realidade**, v.20, n.2, p. 71-99, julho./dez., 1995.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES PEDAGÓGICOS**

**Márcia Beatriz Barros Caminha**  
Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: marciabeatrizb@hotmail.com

**Maria de Deus Cavalcante Soares**  
Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: marciabeatrizb@hotmail.com

**Keylla Rejane Almeida Melo**  
Orientadora, Mestra em Educação,  
Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí  
E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem por objetivo analisar experiência vivenciada no estágio supervisionado na Educação Infantil, como requisito para o processo formativo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí. Analisamos, mais especificamente, a relação dialógica entre a formação inicial do professor e a prática docente. Como procedimento para produção de dados, realizamos observação em uma turma de nível II, situada em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), localizado na zona urbana do município de Altos/PI.

O estágio supervisionado é uma oportunidade ímpar no processo de formação inicial do professor, pois possibilita relacionar teoria e prática, baseada nos saberes da formação e nos saberes docentes. Essa oportunidade é de fundamental importância também, para a autoformação do aluno futuro professor.

A possibilidade de interconexão teórico-prática faz do estágio supervisionado uma experiência crucial no aprendizado do ser professor, na medida em que permite o conhecimento da realidade concreta e a mobilização de saberes para a tomada de decisões na urgência da sala de aula. Nessa perspectiva, este estudo está fundamentado em Nunes (2001), Azzi (1999), Brito (2003) e Araújo; Silva (2014).

A partir dos dados da pesquisa, constatamos que o estágio possibilita o entendimento de que é preciso compreender a teoria que subsidia a nossa prática, desencadeando reflexões sobre o ofício de professor, seus desafios e possibilidades formativas.

## **METODOLOGIA**

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa na medida em que procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente. A respeito de pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006, p.28) afirma que “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Como procedimento de produção de dados, utilizamos a observação que, conforme Gil (2011), desempenha papel imprescindível na pesquisa, podendo ser utilizada com outras técnicas ou de forma exclusiva. No nosso caso, utilizamos a observação como procedimento exclusivo, orientado por um roteiro estruturado, cujos dados foram registrados em diário de campo.

Nosso campo empírico foi um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), localizado na zona urbana de Altos/PI e, mais especificamente, uma turma de nível II, que atende a 19 crianças na faixa etária de 5 anos. Como sujeitos da pesquisa, foram selecionadas duas professoras regentes nesta turma.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A relação da formação docente e suas práticas nos remete a uma reflexão sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo que o caminho profissional agrega vivências e experiências que ajudam na construção dos saberes docentes. Sobre isso, Nunes (2001, p.30) afirma que a formação dos professores possibilita a reelaboração contínua dos saberes docentes, a partir de um

processo de transformação e autoformação, resultante tanto dos conhecimentos acadêmicos quanto da trajetória profissional, considerando que

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar a importância da prática da observação no estágio supervisionado na educação infantil para que o mesmo seja um veículo de conexão teórico-prático, capaz de oportunizar ao futuro profissional uma atividade de pesquisa que projete a relação entre o conhecimento acadêmico e a realidade.

Segundo Araújo e Silva (2014), a etapa da observação no estágio supervisionado tem como objetivo apreender aspectos da prática didático-pedagógica cotidiana desenvolvida na escola e na sala de aula, oportunizando ao aluno-estagiário levantar demandas sobre as variáveis que compõem essa prática, tais como: o conhecimento do relacionamento professor-aluno; das relações interpessoais na escola; dos aspectos didáticos-metodológicos; das concepções de educação; dos instrumentos de avaliação; da estrutura física; dentre outros.

A partir da observação realizada, constatamos diversos aspectos, que aqui trazemos descritivamente. Observamos, portanto, que o CEIM apresenta boas condições físicas, tem uma rotina de acolhida coletiva, criativa e um ambiente receptivo. Os espaços são decorados e sugestivos. Durante as atividades, as crianças mostraram-se participativas, embora percebeu-se a ausência rotineira de algumas.

No tocante à sala de aula, a professora titular, com quinze anos de regência na educação infantil, evidenciou afetividade e referendou seu trabalho em atividades direcionadas por temáticas semanais. Tais temáticas são trabalhadas através de sequências didáticas semanais, direcionadas aos eixos da educação infantil, planejadas pelo corpo docente da escola, com a participação da equipe gestora da instituição. O planejamento é participativo no sentido de interagir de modo coletivo

com todo corpo da escola, possibilitando a troca de experiências entre os docentes e metodologias sugestivas e eficazes.

Mediante esse contexto e segundo Azzi (1999), os saberes docentes são produzidos no cotidiano da sala de aula, traçando um caminho profissional e resultando das reflexões sobre as práticas, das trocas entre pares, e em estudos acadêmicos na área. Dessa forma, os saberes da formação são permeados pela articulação entre saberes especializados, reflexão da prática e saberes de experiência. Constatamos isso na experiência vivenciada, pois construímos diversos saberes ao observar a prática das professoras.

A sequência didática tem como primeiro momento a acolhida. Nessa oportunidade, são trabalhados jogos, brincadeiras e músicas, mediante a abordagem da temática semanal. As crianças a partir da ação de brincar são motivadas a relacionar-se e interagir com a temática proposta da semana por meio da ludicidade. Isso demonstra uma certa articulação com o que estudamos no Curso de Pedagogia, isto é, a importância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Posterior a essa ação, o professor, em sala de aula, organiza uma roda de conversa, incorporando calendário, chamada, quanto somos, aniversariantes do dia. Notamos que embora seja uma atividade espontânea, requer um roteiro direcionado e introduzido a um contexto significativo. Na sequência, são abordadas as expectativas de aprendizagem direcionadas aos eixos, por meio de histórias contadas, músicas, poemas, jogos e brincadeiras diversas. Constatamos também o uso de livro didático, o que é um aspecto questionável no contexto da educação infantil, caso a professora não o tenha apenas como complemento às atividades de interação e brincadeiras.

Segundo as professoras, o trabalho com o livro didático na educação infantil é realizado mediante planejamentos sistematizados da rede e uma formação continuada que permeia o trabalho com esse material.

O recreio agrega higienização do corpo, alimentação e atividades lúdicas, sempre conduzidos através de músicas que enfatizam essas temáticas. O quarto momento da sequência é intitulado hora da arte. Nessa oportunidade, as crianças

são motivadas a confeccionarem, criarem, produzirem de diferentes formas, as temáticas trabalhadas. Considerando a importância da criatividade no contexto da educação infantil, esse momento configura-se como bastante condizente com a teoria que trata da educação de crianças.

É interessante, por fim, ressaltar que a experiência do estágio proporciona efetivamente a construção e resignificação de saberes heterogêneos que configuram os saberes da formação e os saberes docentes, conforme afirma Brito (2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre a formação docente e os saberes pedagógicos, mediado pelo estágio supervisionado, permite que o aluno em formação possa projetar um olhar crítico reflexivo sobre sua profissão, analisando, problematizando e buscando soluções que viabilizem condições para ingressar na área que pretende atuar.

## REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In. PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ARAÚJO, J. D. S. A. de.; SILVA, J. **Prática pedagógica na educação infantil: da compreensão à ação**. Teresina: FUESPI, 2014.

BRITO, A. E. **Reverendo a formação docente: saber, o saber –ser e o saber-fazer no exercício profissional**. Anais do EPENN. Aracaju, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação&Sociedade**, nº.74, Campinas: Cedes, 2001.

## **EVASÃO ESCOLAR NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIDADE ESCOLAR MACHADO DE ASSIS – TIMON/MA**

**Maria do Socorro Costa Guimarães**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí

E-mail: socorroguimarae15@gmail.com

**Rosana Evangelista da Cruz**

Orientadora, Doutora em Educação,  
Professora do PARFOR da Universidade  
Federal do Piauí

E-mail: rosanacruz@ufpi.edu.br

### **INTRODUÇÃO**

No contexto atual existe um processo acelerado de transformações nas políticas educacionais e nas práticas educativas. Entre avanços e retrocessos, existe uma perspectiva de luta para a implementação da educação “democrática e libertadora”, nos termos defendidos por Paulo Freire em suas obras sobre educação e sobre o direito à educação de jovens e adultos excluídos dos sistemas educacionais (ARANHA, 1996).

No entanto, em que pese o reconhecimento do processo de expansão da oferta educacional e da existência de mudanças visando à melhoria da qualidade da escola pública, a evasão escolar se apresenta como uma problemática que vem desafiando muitas escolas brasileiras. O fenômeno evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta revestido de maior delicadeza e dificuldade, isto porque pode ser determinante para o não retorno ao sistema daqueles que já foram anteriormente excluídos do ensino regular.

Na Unidade Escolar Machado de Assis, localizada na zona rural de Timon (Maranhão), o problema da evasão na EJA vem sendo sistematicamente vivenciado, isto porque é comum os alunos evadirem em um ano e retornarem nos anos seguintes, buscando nova oportunidade de escolarização. Essa situação tem gerado inquietações levando à decisão de realizar a monografia de conclusão da Licenciatura em Pedagogia sobre a temática. A referida investigação foi direcionada pelas seguintes questões de pesquisa: quais as causas da evasão escolar na EJA

da Unidade Escolar Machado de Assis? Quais as dificuldades vivenciadas pelos alunos para a permanência na EJA? Quais as expectativas em relação à escolarização?

## **OBJETIVOS**

Partindo das referidas questões foi definido o seguinte objetivo geral: compreender as causas da evasão escolar na EJA da Unidade Escolar Machado de Assis. Especificamente pretendeu-se: identificar junto aos alunos de EJA as causas da evasão; conhecer as dificuldades vivenciadas pelos alunos para a permanência em EJA e compreender as expectativas dos alunos de EJA em relação à escolarização.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa desenvolvida, de cunho qualitativo, envolveu a revisão da literatura e trabalho de campo com intuito de diagnosticar os motivos da evasão escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Unidade Escolar Machado de Assis, localizada no Povoado Açude, zona rural da cidade de Timon, no Estado do Maranhão.

A escolha da Unidade Escolar Machado de Assis para desenvolver a investigação decorreu da proximidade da pesquisadora com a referida escola, pois foi docente da mesma e realizou pesquisa anterior no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia, experiências que resultaram na observação da sistemática matrícula, evasão e retorno dos estudantes de EJA na escola.

O instrumento utilizado para obter os dados foi o questionário com perguntas abertas e fechadas. O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença necessária do entrevistador.

A amostra da pesquisa, definida como “uma porção ou parcela conveniente selecionada do universo” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 41), foi composta por cinco alunos da Unidade Escolar Machado de Assis que evadiram da EJA em 2013 e retornaram para a escola em 2014.

Na aplicação do questionário, três foram conduzidos pela pesquisadora e dois foram respondidos na ausência da mesma. Após a coleta dos dados foi realizada a sistematização e análise visando responder às questões centrais dessa investigação.

## **RESULTADOS**

A Unidade Escolar pesquisada está situada no povoado Açude, na zona rural de Timon-MA. Foi fundada em março de 1992, decorrente da luta dos moradores e pais de alunos por melhores condições de aprendizagem, pois antes os alunos estudavam numa pequena casa de taipa cedida pelo primeiro morador da comunidade. A escola tem quatro professores Licenciados em Pedagogia e um deles atua como formador da modalidade EJA, atendendo cerca de 21 alunos. A pesquisa revelou que a evasão é uma realidade corrente junto aos alunos de EJA, pois todos os entrevistados abandonaram a escola depois de ter retornado na fase adulta.

Os motivos apresentados pelos entrevistados para a desistência foram bastante variados, mas destacou-se o cansaço decorrente do trabalho e dos serviços domésticos como elemento que dificulta a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, acrescido pela desmotivação encontrada em sala de aula. Se vários elementos contribuem para a desistência, o retorno decorre das expectativas de melhor posicionamento profissional e de condições de apoiar os filhos nas atividades escolares.

## **DISCUSSÃO**

A Constituição Federal de 1988 define que a educação escolar é direito de todos e dever do Estado. O referido direito sugere que todas as pessoas em idade escolar devem ingressar nas escolas para que tenham garantido o direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, o preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Espera-se que cada cidadão adquira a escolaridade mínima obrigatória e consiga acesso ao mercado de trabalho com formação suficiente para nele se

manter. No entanto, mesmo com o direito à educação assegurado na Constituição brasileira, muitas crianças não têm acesso à escola ou não conseguem terminar os estudos. Situação mais agravante refere-se às situações em que a criança chega e permanece na escola, mas não é alfabetizada, criando uma situação de inclusão excludente, ou seja, são incluídas na escola, mas têm o direito à educação negado na prática, mediante a exclusão do acesso ao conhecimento que deveria ser-lhe garantido como condição de exercício de cidadania. A consequência das referidas situações é o grande número de jovens e adultos analfabetos ou que não concluíram da educação básica.

O reconhecimento do direito de jovens e adultos à escolarização também se expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que define a EJA como uma modalidade específica. A Educação de Jovens e Adultos – EJA busca oferecer condições ao jovem (acima de 15 anos de idade) e ao adulto (incluindo o idoso) para a conclusão dos estudos mediante uma formação básica. As referidas condições envolvem a necessidade adaptar as disciplinas, os conteúdos e as metodologias às especificidades dos jovens e adultos, ao seu universo e interesses, motivos para a criação de políticas, programas e projetos voltados à alfabetização e à escolarização do público da EJA.

Em que pese a ampliação do acesso à escola, elemento fundamental para a garantia do direito à educação e para a reversão do elevado número de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, o problema da evasão escolar na oferta de EJA se reedita, reiterando a exclusão educacional, como verificado na Unidade Escolar Machado de Assis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na EJA o índice de evasão é muito elevado, tendo como motivos principais: a carga horária de trabalho cansativa; no caso das mulheres, o cuidado com os filhos/lar ou o ciúme do parceiro; a ideia de que não vai conseguir aprender; o desemprego, pois falta recursos para a locomoção; a desmotivação dos professores; acrescido de fatores emocionais, como vergonha, timidez ou baixa estima, elementos que dificultam a frequência às aulas.

A pesquisa revelou que o processo sistemático de aproximação e afastamento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da escola demanda o acompanhamento dos alunos, especialmente daqueles que, por situações objetivas de vida, tendem a evadir, prevenindo situações de negação do direito à educação no âmbito desta modalidade de oferta educacional.

Ademais, é imprescindível a reavaliação das metodologias utilizadas na EJA, uma vez que as pessoas que fazem matrícula nessa modalidade de ensino necessitam de maior flexibilidade de horário e de práticas pedagógicas alternativas que viabilizem e motivem sua permanência no sistema educacional.

O estudante de EJA, mesmo no movimento sistemático de aproximação e afastamento da escola, tem nessa modalidade a esperança de adquirir condições para o acesso, permanência e ascensão no mercado de trabalho, além de formação que permita que ajude os filhos nas atividades escolares. O reconhecimento dos direitos do público da educação de jovens e adultos demanda políticas públicas efetivas que permitam o acesso e a permanência na escola, de forma que perpassem pelo sistema educacional com o melhor aproveitamento possível, condição para o exercício de seu direito de cidadania.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394 de 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2011.

## **EXPECTATIVAS DE CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DOS ALUNOS DA EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA ESTADUAL TERESINHA NUNES NA CIDADE DE PICOS-PIAUI**

**Ana Maria Alves da Silva Cosmo**

Especialista em Docência na escola de tempo integral, Professora do PARFOR da Universidade Federal do Piauí

E-mail: anamaria.cosmo1@hotmail.com.br

**Maria Dolores dos Santos Vieira**

Mestra em Educação, Professora do PARFOR da Universidade Federal do Piauí

E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

### **INTRODUÇÃO**

A escolha desse tema foi motivada pela experiência que se viveu quando se exerceu a docência na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA, pois se pode perceber os desafios e as expectativas das (os) discentes em relação à possibilidade do prosseguimento dos estudos, particularmente, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Nessa panorâmica, considera-se este estudo de grande relevância social e acadêmica por ser ele retrato vivo das conquistas de jovens e adultos da EJA-Educação de Jovens e Adultos, principalmente pelo quadro histórico brasileiro em que se constituiu essa modalidade de ensino (FREIRE, 1987, 1999, 2011).

Os dados desse estudo foram coletados através da técnica do questionário aberto aplicado a 08(oito) alunos o que possibilitou o desvelamento das expectativas dos discentes acerca da continuidade de seus estudos. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1982). No tocante ao método de análise dos dados, trabalhou-se com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), por se compreender que numa pesquisa permeada pela subjetividade, é o método que melhor responde aos objetivos do estudo.

Fundamenta-se este trabalho nos estudos de Freire (1987, 1999, 2011), Masseto (2000), Gadotti (2014) e outras autoras e outros autores que tratam sobre Educação de Jovens e Adultos e as suas contribuições para as histórias de sucesso de alunas (os) da EJA.

## **METODOLOGIA**

Foram utilizados procedimentos metodológicos da pesquisa na perspectiva da abordagem qualitativa que pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos questionados. A referida pesquisa tem caráter exploratório o que permitiu trabalhar melhor os resultados obtidos e a tentativa de compreender como se processavam os pressupostos dessa investigação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Considerando a experiência docente um dos fatores que podem contribuir para a Educação de Jovens e Adultos que se apresente de forma transformadora, pois se utiliza da própria aprendizagem docente para programar a sua prática, procurou-se saber o tempo de permanência dos alunos nessa modalidade de ensino. Assim indagamos aos alunos/as que foram nesse estudo identificados por nomes fictícios conforme citamos a seguir: **Em seu ponto de vista, a escola desenvolveu atividades que favoreceram a sua permanência e continuidade dos estudos? Abaixo registramos as expressões dadas pelas interlocutoras e pelos interlocutores ao que foi perguntado.**

**Ana-** Sim, o incentivo a fazer a prova do ENEM e os Cursos do PRONATEC.

**Carla-** Concretiza gosto das aulas de Matemática, Português e Química.

**Lúcia-** Sim, pois estou gostando muito de estar estudando nesta escola, pois a mesma me incentivou muito.

**José-** Sim.

**João-** Sim, tive a oportunidade de uma melhor aprendizagem.

**Lourenço-** Sim, a escola favoreceu.

**Paulo-** Sim, estou tendo uma boa aprendizagem.

**Pedro-** Sim.

Nesta questão vimos que os alunos concordam que as atividades realizadas favorecem as suas permanências na escola e também a continuidade de seus estudos, entre eles ocorrem uma interação muito harmoniosa e sentem-se bem no

âmbito escolar. Para Masetto (2000, p.143), a ênfase no processo de aprendizagem exige que se trabalhe com técnicas que incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; que promovam a produção do conhecimento.

Outra questão que se levantou foi sobre as **Dificuldades dos Alunos/as da EJA para continuar os estudos. Quais são?** Novamente colheu-se e analisou-se as respostas conforme descreve-se na sequência.

**Ana** - À noite as aulas são resumidas e não dá para ver todos os conteúdos.

**Carla** - Gosto muito de todas as disciplinas.

**Lúcia** - Eu não vejo nenhuma dificuldade, pois acredito que hoje todos nós dependemos muito de ter um curso superior.

**José** - Aprender muito mais.

**João** - Falta tempo para estudar.

**Lourenço** - Muito trabalho e pouco tempo para estudar.

**Paulo** - A falta de tempo, porque trabalho o dia todo.

**Pedro** - O fato de trabalhar o dia inteiro com 40 horas atrapalha um pouco.

Pelo respondido pode-se compreender que apesar do pouco tempo que os discentes têm para estudar, sempre procuram um jeito de aprender ficando atento às aulas enfrentando os desafios que encontram com horário reduzido das aulas e o cansaço. O estudo se configura nesse contexto: autonomia, liberdade, esperança de um mundo melhor (FREIRE, 1987; 1999, 2011).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as expectativas de continuidade dos estudos dos alunos da EJA - Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Teresinha Nunes, na cidade de Picos-Piauí. O estudo traz os seguintes objetivos específicos: analisar as expectativas dos alunos da EJA em continuar os estudos até o ensino superior e a repercussão dessas para o sucesso ou insucesso escolar desses jovens e adultos, discutir os desafios e as possibilidades do ensino para

jovens e adultos e ainda, refletir sobre a trajetória estudantil de alunos/as da EJA através da continuidade dos estudos.

Verificou-se pelos resultados apontados na pesquisa, que durante o processo educacional, além de progredir nos estudos e na profissão, os alunos demonstraram satisfação em estar na escola. Isso é decorrente do processo de socialização que acontece na mesma, assim como da boa atuação docente.

Portanto, acredita-se nas conquistas que esses alunos irão alcançar, com força e vontade de prosseguirem com os estudos até o ensino superior, superando as dificuldades encontradas no cotidiano, pois pelo inferido, o esforço de cada um vence qualquer barreira e a riqueza que existe nesta modalidade com o resgate destes alunos para prosseguirem com os seus estudos supera o pouco tempo que lhe são disponíveis, pois ficou evidente que o desejo de vencer é maior que qualquer cansaço ou dificuldade.

Dessa forma, acredita-se, que esse trabalho contribua para a reflexão sobre a existência da esperança na educação, ele é um convite para que se acredite que as pessoas irão conquistar o seu espaço através dos estudos, pois se reconhece que esses educandos servem de incentivo para outros alunos em outras escolas, contribuindo para que se tornem bons alunos e profissionais encontrando em suas lutas, os objetivos que tanto almejam.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal, Edições 70, 1997.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative e Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Uma Pedagogia para a liberdade**, resumo de palestras realizadas numa conferência verificada em maio de 1999, em Santiago.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: Um cenário possível para o Brasil**, 2014.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.205-209, jan. / jun. 2016.

MASSETO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: **Novas Tecnologias mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.205-209, jan. / jun. 2016.

## **“MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”: AS INTERFACES ENTRE CORPO, CULTURA E O SER NEGRO (A) NO AMBIENTE ESCOLAR**

**Antônio Carlos Barbosa dos Santos**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí

E-mail: acarlosufpi2015@hotmail.com

**Jonas Neres Barbosa**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí

E-mail: jonasneres.barbosa@hotmail.com

**Maria Aparecida Abade Santana**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí

E-mail: maasantana46@gmail.com

**Ranchimit Batista Nunes**

Orientador, Mestre em Educação, Professor do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí

E-mail: ranchy01@hotmail.com

### **INTRODUÇÃO**

A sociedade contemporânea vem assumindo cada vez mais o corpo como ideal de beleza e perfeição, sobretudo, entre as crianças e os jovens. O discurso do corpo ideal (branco (a), burguês (a), de olhos claros, verdes ou azuis e cabelos lisos), construído pelas sociedades escravistas do século passado, ainda é bastante dominante nos dias atuais. A saturação do mundo de imagens, direcionados ao corpo ideal por esse modelo de sociedade hegemônica foi e continua sendo geradora de um possível processo de desumanização em relação ao sujeito negro, no qual seu corpo e, especialmente seu cabelo são negativados por estereótipos socialmente construídos. Nesse cenário, o ambiente escolar tem assumido “lugar de destaque” na reprodução desses estereótipos, sobretudo durante a chamada infância escolar entre 7 a 14 anos.

### **OBJETIVO**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise das interfaces entre corpo, cultura e a construção do conceito do sujeito negro no ambiente escolar.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.210-212, jan. / jun. 2016.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa, de natureza exploratória, foi desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Jorge Rodrigues dos Santos, município de Currais-PI. Utilizando-se da obra infantil “Menina bonita do laço de fita”<sup>1</sup> da autora Ana Maria Machado foi possível coletar uma série de dados analisáveis sobre o assunto

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados refletem de modo interdisciplinar sobre as atitudes coletivas, sentimentos e fantasias que as crianças constroem sobre corpo ideal e como aprendem a organizar e integrar essas experiências corporais sobre o ser meninos e meninas negros (as) de modo indiferente, reforçando a ideia de corpo que não é apenas um fenômeno físico e psicológico, mas também sociocultural – questões que também interferem diretamente na maneira como se dá as relações raciais, de gênero e de localidade dentro da escola e na sociedade.

No geral, as indagações básicas da pesquisa foram as seguintes: Qual conceito as crianças desenvolvem em relação ao sujeito negro? Como a nossa cultura corporal e o ambiente escolar tem influenciado na construção desse conceito? Durante a contação do conto infantil foram lançadas outras questões as crianças, isso no sentido de poder adequar a coleta de dados à faixa etária e ao conteúdo do texto, tais como: Como era a menina citada no texto? Igual ou diferente de vocês? O que a mãe da menina fazia no cabelo dela? Vocês concordam com o coelhinho ao dizer que ela era bonita? Algumas das análises sintetizam que, nessa faixa etária, as crianças já se reconhecem e parece aprender na escola que são seres iguais aos outros, entendem que possuem suas diferenças físicas, cada um diz-se parecer com seus familiares e, embora afirmassem ter gostado da menina bonita do laço de fita, não se identificam com a personagem, pois ela é “preta” e tem o “cabelo ruim” aparentemente o diferencial da garota.

---

<sup>1</sup> Esse título é uma adaptação retirada da obra infantil “Menina bonita do laço de fita” da autora Ana Maria Machado (1986).

Questionados sobre o que é ser negro e que é ser bonito, as crianças responderam que ser negro é ter o cabelo ruim, de bombril, de bruxa; de origem africana e até ser “capelão”<sup>2</sup>, embora não soubessem dizer o significado do que é ser um capelão e etc. Ao falarmos de beleza concordaram que as fitas colocadas pela mãe no cabelo da menina eram bonitas, porém ela não tem nada haver com fada, porque fada é branca, loira, tem cabelos lisos (Bom), segundo as crianças, e olhos azuis, coisas que a garota não tem. Até sugerem que ela estaria mais para uma princesa africana {...}. Nesse contexto, o coelhinho aparece como louco, ao achar a menina do texto uma fada bonita, pois seu corpo não é ideal de beleza como aprendido na escola sobre fadas e nem tampouco em casa e na rua sobre os sujeitos negros (as).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constata que o ambiente escolar ajuda reproduzir as imagens negativas sobre o sujeito negro na sociedade, embora se saiba que ela também é o mais importante espaço de socialização das diferenças humanas, de combate ao racismo e ao preconceito. Assim, espera-se com este trabalho poder contribuir com as reflexões acerca desse contraste e, de modo especial para a prática pedagógica de professores do ensino fundamental menor em todas as áreas, no sentido de ajuda-los também perceber como o modelo de organização e condução de suas aulas contribui para o contexto.

## REFERÊNCIAS

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1986.

---

<sup>2</sup> No dito popular trata-se de uma espécie de bicho preto e feio que geralmente vive no mato - em áreas de Brejo. No dicionário formal trata-se de uma pessoa que tem aptidão para servir outros. Um capelão oferece orientação espiritual a pessoas que enfrentam circunstâncias difíceis. Por exemplo, hospitais, prisões e instalações militares costumam ter um capelão disponível para aqueles necessitados de apoio religioso.

## O REFLEXO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

**Antonia Regina dos Santos Abreu Alves**  
Mestra em Educação, Professora do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: reginaabreu22@hotmail.com

**Maria Dolores dos Santos Vieira**  
Mestra em Educação, Professora do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

Temos uma grande preocupação em relação ao ensino que vem sendo ofertado nas escolas brasileiras, especialmente no tocante às questões raciais, destacando a necessidade da valorização da diversidade dos atores presentes na escola, que envolve alunos, professores e comunidade escolar. Nesse sentido, pontuamos a necessidade de discutir a Lei 10.639/03 e a sua influência na escola.

Em relação à Lei 10.639/03, é importante salientarmos que esta entrou em vigor para alterar “a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). Logo após a promulgação desta lei, foram instituídas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que procuram oferecer respostas, principalmente na área da educação, às necessidades da população afrodescendente,

no sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade [...], tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, 2005, p.10).

Buscamos com isso compartilhar e articular questões relacionadas a processos de construção de identidade brasileira afrodescendente, bem como as relações sociais presentes na escola, no âmbito das diversidades culturais. Com esta perspectiva, trazemos um relato de um evento presenciado em momentos de

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.213-217, jan. / jun. 2016.

observação da realidade de uma escola pública, em que os professores enfrentam dificuldades para lidar efetivamente com a Lei 10.639/03, na sua prática educativa. Temos como objetivo: refletir sobre as identidades afrodescendentes que são construídas no espaço escolar, à luz da lei vigente 10.639/03.

Na sociedade brasileira, a escola representa uma esfera social com poder de transformação significativo, principalmente por tratar-se do espaço de onde desde pequenas as crianças vão para este espaço para aprender as coisas. Porém, como afirma Boakari et al. (2012, p. 2), percebemos que “esse espaço acaba por engessar determinada produção de conhecimento. Conhecimento este que incentiva uma determinada identidade enquanto desestimula construção de tantas outras para melhor captar-expressar as individualidades presentes nela”.

A Lei 10.639/03 determina no art. 26-A que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003); assim, um professor que desenvolve seu trabalho pautado em leis, como esta, oportuniza um processo de ensino e aprendizagem bastante produtivo e ainda estará contribuindo para uma formação que problematiza questões sociais, como o racismo, preconceito, discriminação. Para Boakari et. al. (2012, p. 02), seria bem gratificante que as escolas estivessem mais abertas ao “debate de quaisquer questões trazidas pelos sujeitos que as procuram como espaço de formação, sem limitar-se apenas aos mesmos conteúdos, que já vêm determinados para serem trabalhados, a uma única metodologia, a uma forma engessada de propor o ensino e aprendizagem”.

Precisamos refletir sobre essa realidade, no sentido de trabalharmos cada vez mais uma metodologia que incentive o respeito mútuo, ao tempo que se valorizem as características físicas e sociais das pessoas, é possível sim, valorizar a auto-estima de todos/as os/as alunos/as, afrodescendentes ou não.

Negar esse contexto é afirmar que “a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo [...]” (MOURA, 2005, p.72).

Nesse sentido, o ensino precisa ser sensível a tantas mudanças, fazendo com que as crianças possam atribuir características positivas a si próprias e às outras também, independentemente do pertencimento racial.

## **METODOLOGIA**

A experiência de aproximação com escolas públicas, através de observações, provocou-nos a analisar questões relacionadas à aplicabilidade ou não da Lei 10.639/03, objetivando uma reflexão sobre a realidade escolar. Neste texto, trazemos o relato de um dos eventos observados.

### **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO: DISCUTINDO O OBSERVADO**

Na aula de Língua Portuguesa, o aluno interfere e chama a professora dizendo que sua colega estava lhe xingando de “cavalo preto”, e a colega ainda confirmou dizendo que ele era aquilo mesmo. A única interferência da professora foi pedir para que ambos fizessem silêncio porque ela precisava dar sua aula.

O relato aponta para a referida escola como sendo uma estrutura social racista e excludente, em que se valorizam alguns em detrimento de outros, momento em que as relações de poder são evidentes e que continuam a se repetir, não só nesta escola, mas em todas as escolas brasileiras.

Analisando a situação, podemos ressaltar também, pontos preocupantes: o silenciamento da professora na situação citada, a tristeza da criança que é xingada e a confirmação da colega que faz a ação preconceituosa, entendendo que isso pode acontecer sempre, pois a professora e a escola não estão preocupadas com esse tipo de “brincadeira”. É inaceitável continuar fingindo ou aceitando que os apelidos, mesmo os de cunho racial, são percebidos na maioria das vezes como brincadeiras pelos alunos.

“Na escola, essas agressões são insuportáveis, sobretudo, porque os indivíduos vêm esperando da escola, um terreno de igualdade e justiça. Eles têm a escola como o campo do saber no qual esperavam não ser incomodados com as ignorâncias sociais dos racismos” (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 233). Nossa postura enquanto professoras pesquisadoras, inferimos que essa realidade não pode

continuar assim, pois a escola deve ser sim um espaço, ao mesmo tempo, de justiça, mudança, transformação e acolhimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desse modo, buscamos refletir neste texto sobre as possibilidades de mudanças de comportamento na escola, a partir do estudo dos conteúdos que envolvem temáticas como preconceito, discriminação, racismo e como a efetivação da lei 10.639/03 pode contribuir para o crescimento intelectual, social e afetivo dos afrodescendentes, e porque não, de todas as brasileiras e todos os brasileiros?

Preocupações com questões relacionadas aos processos de igualdade de direitos, respeito ao outro, valorização da cultura interessam à sociedade como um todo. Precisamos trabalhar de maneira coletiva, objetivando o enfrentamento dos problemas sociais, seja na escola, na família, ou nas demais instâncias sociais.

As preocupações e inquietações que nos impulsionam a reflexão sobre identidades afrodescendentes na escola, implicam num diálogo com as formas pelas quais os sujeitos se relacionam e se posicionam na sociedade, positivando algumas ações e negando outras, acontecimento que se estende para a escola também.

Significa que a escola é sim um espaço de conflito, diálogo e tensões diversas, nos quais estão presentes as relações de poder. Importa garimpar na escola possibilidades de resignificação das experiências sociais com a afirmação e reconhecimento das identidades invisíveis.

A compreensão do que é construção de identidade é dinâmica; como sendo um processo no qual o indivíduo se situa e atua. Essa construção identitária é contínua e não se posiciona de maneira fixa, estando sempre presente nas relações sociais estabelecidas entre pessoas.

## **REFERÊNCIAS**

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; GOMES, Raimunda Ferreira; ABREU, Antonia Regina dos. Identidades, movimentos e

territórios sociais. In: SEMANA, 3.; SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA UESPI-CCM, 4., 2012, **Anais..** 2012.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jan. 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2005.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). In: **Educação e afrodescendência no Brasil.** Fortaleza: EdUFC, 2008, p. 229 – 240.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

## O USO DA EXPERIMENTAÇÃO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TRÊS ESCOLAS DE BOM JESUS – PIAUÍ

### **Daniel Medeiros da Fonseca**

Graduando em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí

E-mail: danielmedeirosdafonseca@yahoo.com.br

### **Girle Medeiros da Fonseca**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí

E-mail: girlemedeiros@yahoo.com.br

### **Raquel Sousa Valois**

Orientadora, Mestra em Educação, Professora do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí

E-mail: rsvalois@ufpi.edu.br

## INTRODUÇÃO

Tem se observado nos dias atuais, o ensino brasileiro ainda está sendo pautado em aulas de memorização, sem dar significado ao conhecimento científico. Pesquisas comprovam que no caso do ensino de Ciências, aulas prática com experimentos, facilitam a aprendizagem do aluno e as tornam mais significativas e constituem momentos particularmente ricos no processo de ensino-aprendizagem (DELIZOICOV, ANGOTTI, 2000).

As aulas de ciências, geralmente são cercadas de expectativas por parte dos alunos. Há uma motivação natural referente as aulas dirigidas enfrentar desafios e investigar diversos aspectos da natureza, nas quais as crianças apresentam um grande interesse (BIZZO, 2000). A experimentação é vista como uma possibilidade de enriquecer ainda mais as aulas de Ciências, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, fase na qual a curiosidade das crianças pode ser uma importante aliada na aprendizagem do conhecimento científico.

O mesmo autor destaca que não se pode esperar que uma simples realização de um experimento seja suficiente para modificar a forma de pensar e agir dos alunos, pois

a realização de experimentos torna-se uma tarefa muito importante, mas sem dispensar o acompanhamento constante do professor, que deve pesquisar o resultado dos experimentos encontrado pelos alunos (BIZZO, 2000), e principalmente, permitir que estes possam eles próprios levantar questões e hipóteses, manipular os objetos, discutir os resultados e chegar à conclusão a partir da interação em sala de aula com os demais colegas.

Para trabalhar Ciências com crianças, deve-se levar em consideração o seu modo de pensar, sentir e agir, interativamente, envolvendo um esforço que o aprendizado seja prazeroso e desafiador (BORGES, 2011) e com certeza uma das maneiras de se alcançar isso pode ser através do ensino por meio da experimentação.

## **OBJETIVOS**

A presente pesquisa teve como objetivo caracterizar e analisar se e como a experimentação tem sido utilizado por professores do ensino fundamental I de três escolas públicas municipais de Bom Jesus, além de identificar, quais as principais estratégias de ensino utilizadas, quais as vantagens e dificuldades no uso da experimentação.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de natureza qualitativa-descritiva e foi realizada em três escolas<sup>1</sup> públicas do município de Bom Jesus-PI. As suas caracterizações gerais podem ser observadas no quadro a seguir:

---

<sup>1</sup> Para garantir o anonimato das escolas, elas serão tratadas nessa pesquisa como escola “A”, “B” e “C”.

Quadro 1 – Caracterização das escolas pesquisadas.

Escola A	Escola B	Escola C
Ano de fundação: 1998	Ano de fundação: 2008	Ano de fundação: 2012
Espaços-físicos: 9	Espaços-físicos: 9	Espaços-físicos: 9
Quantidade de alunos: 180	Quantidade de alunos: 510	Quantidade de alunos: 485
Quantidade de professores: 24	Quantidade de docentes: 23	Quantidade de docentes: 13
Quantidade de funcionários não-docentes: 10	Quantidade de funcionários não-docentes: 22	Quantidade de funcionários não-docentes: 44
Quantidade de professores pesquisados: 02	Quantidade de professores pesquisados: 1	Quantidade de professores pesquisados: 02

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário constituído de perguntas abertas e fechadas sobre o tema abordado na pesquisa. O mesmo foi respondido por cinco professores. Posteriormente, os dados foram organizados e analisados à luz do referencial teórico da área.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito ao perfil das pesquisadas, constatamos que todas eram do sexo feminino, duas delas tinham idades entre 25-31 e três entre 32-38 anos. Do total, três são pedagogas e duas possuem o Normal Superior. Três possuem especialização em Psicopedagogia, enquanto uma possui em Coordenação e Supervisão e outra em Gestão Escolar.

Quando questionadas sobre a quantidade de vezes que abordam conteúdos de Ciências nas aulas, duas responderam uma vez por semana, enquanto três afirmaram que destinam dois dias para essa abordagem. As professoras alegaram ainda que consideram que os alunos se interessam por Ciências, pois eles se demonstram

curiosos com os temas abordados e querem descobrir mais a fundo sobre os mesmos, o que já foi indicado por Pavão e Freitas (2011), quando afirmam que o ensino de ciências para crianças deve levar em consideração a curiosidade e a exploração ativa do conhecimento. As professoras ressaltaram ainda que as aulas tornam-se mais contextualizadas e, a partir do trabalho com aulas práticas, principalmente fora da sala de aula, estas se tornam mais atrativas e facilitam o entendimento dos alunos, uma vez que são muito ilustradas e com várias experiências.

As principais estratégias que são utilizadas pelas professoras são: aulas expositivas, e alguns casos, com a utilização de recursos audiovisuais, pesquisa individual, aulas experimentais, atividades em grupo e peças de teatro. Podemos constatar que apesar de certa diversidade de estratégias, as aulas teóricas ainda são as mais utilizadas em sala. Porém ressaltamos que a área das ciências permite o uso de uma diversidade de estratégias e de recursos didáticos. Krasilchik (2009) salienta ser imprescindível o uso de diferentes métodos de ensino, sendo estes norteadores para aquisição de capacidades, já que os discentes possuem maneiras de aprendizagens distintas e irão ajudar na aquisição dos conhecimentos dos alunos.

Todas as professoras afirmaram que a escola que trabalham não possuem laboratório de ciências. Com a falta de laboratórios nas escolas, os alunos ficam prejudicados, mas é importante que o professor tente procurar meios que possam suprir essa carência, com aulas que não dependem de laboratório para serem desenvolvidas. Os próprios livros didáticos já trazem exemplos de experimentos simples e que utilizam material de fácil aquisição e baixo custo.

No que se refere à frequência que utilizam os experimentos nas aulas de ciências, quatro professoras responderam raramente os fazem e uma que não usa esse tipo de ensino. Esses dados nos chamou a atenção, pois as professoras reconhecem a importância das ciências para a aquisição de conhecimento científico, mas parece não ser um hábito o uso da experimentação durante suas aulas de ciências, o que com certeza tornaria as aulas bem mais significativas para os alunos.

As principais vantagens que as professoras consideram que o ensino experimental traz para as aulas são que estas se tornam mais dinâmicas e os conteúdos mais significativos, pois dessa forma os alunos aprendem mais e ficam mais atentos. Enfatizam ainda que as aulas práticas, demonstrando o concreto é sempre satisfatório para o aprendizado das crianças e desperta a curiosidade dos alunos e a vontade de aprender e acabam aprendendo com mais facilidade. Esses dados vão ao encontro com a pesquisa de Binsfeld e Auth (2011), que apontaram que os alunos também consideram que esse tipo de atividade permite maior participação nas aulas e melhor relação do conhecimento escolar com suas vivências.

Já entre as maiores dificuldades encontradas, elas apontaram que são a falta de laboratório, falta de material didático e de incentivo da escola. Tais dificuldades são as mesmas encontradas em várias escolas públicas brasileiras e são diversas vezes indicadas em pesquisa. No entanto, esses e outros problemas precisam ser contornados tais como o tempo curricular, a insegurança em ministrar essas aulas e a falta de controle sobre um número grande de estudantes, falta de tempo para preparação, falta de equipamentos entre outros (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Das cinco professoras, quatro consideram que os alunos ficam atentos e curiosos nas aulas com experimentação, que os alunos ficam participativos e questionadores e uma não trabalha com experimentação. Podemos inferir que, possivelmente, por não terem a formação em uma das áreas das Ciências da Natureza ou por alguma carência na formação inicial elas sintam-se inseguras em fazer esse tipo de atividade para as aulas de Ciências.

Por fim, quando questionadas sobre os resultados que elas obtêm quando usam esse tipo de aulas, as professoras responderam que consideram: *“resultado relevante para o aprendizado do aluno”*; *“superpositivo, pois se tivesse mais incentivo com certeza eles aprenderiam mais”*; *“é muito gratificante aulas que você não usa só o livro didático, quando se faz os alunos ficam curiosos”*; *“deve ser uma aula muito*

*interessante, pois trabalhar com experimentos se torna a aula atrativa”; e por fim que “torna a aula mais produtiva e participativa”. Essas respostas são interessantes, uma vez que sugerem que as professoras sabem que os resultados do uso desse tipo de aula pode trazer benefícios para os alunos, mas infelizmente, a experimentação não é trabalhada no cotidiano escolar das escolas pesquisadas.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos resultados obtidos na pesquisa realizada, podemos concluir que é necessário e importante que a experimentação esteja presente nas aulas de Ciências e as dificuldades apontadas devem ser contornadas de modo a não prejudicar a formação dos alunos nessa área tão importante.

Sendo assim, é preciso que se invista em uma formação inicial e continuada que leve em consideração os limites e possibilidades do uso de estratégias como o ensino experimental e que haja incentivo por parte da gestão em escolar em fortalecer esse tipo de atividade no âmbito escolar e professores que se disponham a se transformar sua prática e transformar suas aulas de ciências para que estas se tornem mais significativas e permitam que as crianças se tornem mais ativas e possam se aproximar do conhecimento científico e mais adiante, utilizá-lo no seu cotidiano e assim entender e transformar o mundo que o cerca.

## **REFERÊNCIAS**

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

DOMINGUES, Eduarda. **A experimentação no ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Cenesista de Capivari – CNEC, 2011.

BINSFELD, S.C.; AUTH, M.A. A Experimentação no Ensino de Ciências da Educação Básica: constatações e desafios. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA, 8. 2011,

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.218-224, jan. / jun. 2016.

**Anais...**, 2011.

BIZZO, N. **Ciências**: Fácil ou Difícil. São Paulo: Ática, 2000.

BORGES, R. M. R. Iniciação científica nas séries iniciais. In: PAVÃO, A. C. FREITAS, D. **Quanta ciência há no ensino de ciência**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

KRASILCHIK, M. Biologia- ensino prático. In: CALDEIRA, A. M. A.; ARAUJO, E. S. N. N. (Org.). **Introdução à didática da Biologia**. São Paulo. Escrituras editora, 2009.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

PAVÃO, A. C. FREITAS, D. **Quanta ciência há no ensino de ciência**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

## RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: CONSTRUÍDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

### **Edilanne Bezerra da Rocha**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: edilannrocha2@hotmail.com

### **Francisca da Costa Lima**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: francislima167@hotmail.com

### **Raimunda do Nascimento**

Graduanda em Pedagogia pelo PARFOR da  
Universidade Federal do Piauí  
E-mail: raimunda5090@gmail.com

### **Neide Cavalcante Guedes**

Orientadora, Doutora em Educação, Professora do  
PARFOR da Universidade Federal do Piauí  
E-mail: neidecguedes@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Escola e Família se constituem em instituições fundamentais no desenvolvimento dos processos evolutivos pelos quais o homem necessariamente precisa passar e que, os quais poderão agir de forma positiva ou negativa na construção desse indivíduo.

As pesquisas voltadas para o campo da integração escola/família Costa (2003) tem revelado que os benefícios advindos dessa relação, além de favorecer a participação da família na construção e operacionalização do Projeto Político Pedagógico, garantem o reconhecimento de que cada uma dessas instituições tem papéis diferenciados nas atividades de aprendizagem, construção da cidadania e desenvolvimento dos alunos.

Assim podemos compreender que a escola segundo Gohn (2004) se constitui numa comunidade educativa composta de atores participantes do processo educacional dentro e fora das escolas enquanto espaços sistematizados.

Nesse contexto, concordamos com Saviani (2003) quando enfatiza que a família sempre apresentou as condições mínimas necessárias para atender a tarefa de repassar os conhecimentos e as habilidades já desenvolvidas pelo gênero

humano. Para isso, necessitava de um processo formal, que é a educação escolar, e que só ocorre no espaço sistematizado da escola. Portanto, mesmo reconhecendo a essencialidade desse espaço formal e sistematizado de construção do saber, necessário se faz a crítica ao conteúdo e a forma como ela vem assumindo hoje a sua tarefa social.

A escola surge, portanto, como uma instituição essencial para o indivíduo e sua constituição, assim como para o progresso da sociedade e da humanidade (DAVIES; MARQUES; SILVA, 1997; REGO, 2003). Como uma célula da sociedade, ela além de pensar as mudanças atuais, tem que lidar com as diversas demandas do mundo globalizado. Sua tarefa principal se constitui na preparação de todos, alunos, professores, gestores, família e comunidade em geral para além da convivência que sejam capazes de suplantar as dificuldades presentes em um contexto dinâmico de mudanças, cooperando, portanto, com o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Partindo das colocações iniciais e para que possamos discutir alguns aspectos presentes nas relações que a família estabelece com a escola, torna-se necessário compreender, inicialmente, o significado de escola e de família.

Escola é o espaço formal e sistematizado no qual se desenvolvem atividades voltadas para a construção e assimilação do conhecimento e Família é um grupo social que tem residência comum que coopera economicamente e que se produz. Assim torna-se relevante pensar que as ações concretas que poderão se realizar a partir dessa integração promoverá a participação qualitativa que, conforme nos esclarece Abranches (2003, p. 24), ocorre

[...] á medida que se estabelece uma constância na prática de participar dos atos corriqueiros dos indivíduos e em seus grupos sociais. Pois é no dia-a-dia que o sujeito se depara com escolhas em que atua e cria sua própria história. É o cotidiano, reflexo da sociedade, o lugar no qual se exercitam a crítica e a transformação do próprio meio, do diário e do próprio processo histórico. A participação permite a cor responsabilização na formação de um projeto político e sela a demanda e o compromisso da sociedade civil diante da proposição de políticas públicas e rumo à constituição de um sujeito coletivo e um projeto efetivamente político para a sociedade.

Nessa perspectiva Puig (2000), nos adverte que, ainda que o termo democracia seja adequado para definir um padrão a ser utilizado nas relações políticas sociais, ele não se adéqua para caracterizar instituições como a família, a escola e os hospitais, uma vez que essas instituições sociais são constituídas por agentes que possuem interesses e responsabilidades diferentes. O autor esclarece que:

Essas instituições foram pensadas para satisfazer algumas necessidades humanas que, de maneira inevitável, implicam a ação de sujeitos com capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes. São alheios à idéia de participação igualitária. Os pais e as mães têm um papel assimétrico com respeito aos filhos e às filhas, da mesma maneira que os professores e as professoras o têm com respeito aos seus alunos e às suas alunas.

## **OBJETIVOS**

Este estudo é parte de uma atividade realizada na disciplina de Pesquisa em Educação ministrada no V período do Curso de Pedagogia do PARFOR e teve como objetivo analisar como família e escola podem construir uma parceria capaz de beneficiar o aluno em seu processo de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

De abordagem qualitativa esta pesquisa utilizou a entrevista para a coleta dos dados contemplando aspectos como: a importância da escola no desenvolvimento dos filhos, a colaboração dos pais no trabalho da escola e a relação pais/professores como necessária ao desenvolvimento do aluno. Para sua operacionalização, os alunos envolvidos no estudo foram encaminhados às suas respectivas escolas onde entrevistaram dois pais de alunos para saber como esses percebem o trabalho da escola no sentido de melhor qualificar a aprendizagem dos seus filhos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme enfatizado anteriormente o procedimento adotado para coleta e análises dos dados foi a entrevista realizada com seis pais de alunos, sendo quatro mães e dois pais e as informações colhidas estão agrupadas em três categorias:

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.225-230, jan. / jun. 2016.

Importância da escola para o desenvolvimento do filho; colaboração dos pais no trabalho da escola e relação pais e professores.

Na primeira categoria que trata da importância da escola para o desenvolvimento dos alunos os pais foram unânimes em afirmar que a escola é fundamental para o desenvolvimento dos filhos. Nessa categoria os pais demonstram um cuidado com o trabalho que a escola desenvolve e como a família deve se comportar para que haja coerência entre ambas no que diz respeito ao papel de cada uma nessa atividade. Assim se expressam:

- A escola é fundamental, pois lá a criança aprende a ler e se comportar entre os outros colegas. (Mãe 1).
- É na escola que meu filho vai aprender, lá é a sua segunda casa (Mãe 2).
- É na escola que as crianças passam a adquirir novos conhecimentos para a aprendizagem. (Mãe 3).

Na segunda categoria que denominamos de colaboração dos pais no trabalho da escola. Identificamos aspectos importantes tanto para os pais quanto para a escola, pois foi possível perceber na voz dos pais que muitas vezes essa relação pode ser facilitada seja na condução das tarefas diárias, e na participação nas reuniões de pais e mestres e principalmente no atendimento à escola sempre que são convocados.

- Que toda a família acompanhe o seu filho na escola. Essa é uma forma de colaborar. (Pai 2).
- Participando mais da vida da escola tanto nas reuniões e acompanhando o desenvolvimento da minha filha. (Pai 1).
- Ajudando nas tarefas escolares e participando das reuniões. (Mãe 4).

Na terceira categoria que trata da relação pais e professores, ao serem indagados sobre as relações que se estabelecem entre os pais e os professores, o posicionamento assumido pelos pais demonstra uma preocupação no sentido de facilitar essa relação. Portanto, cabe então à escola e aos professores, desenvolverem estratégias no sentido de aumentar o envolvimento individual de todos os pais, no dia a dia da vida escolar dos filhos, considerando que esse

envolvimento implica apoiar os trabalhos de casa, dialogar permanentemente com os filhos e exprimir as suas expectativas no que se refere ao sucesso escolar. Assim se posicionam:

- Minha relação com a professora da minha filha é muito boa. (Pai 1).
- Muito bem apesar de não concordar com o sistema que ela adota. (Pai 2).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com bases nestas colocações é possível perceber que o envolvimento dos pais na educação dos filhos é necessário, se concebermos a escola como dependente da contribuição da família além do trabalho extra-escolar de outros adultos em prol da aprendizagem de nossos alunos. Concluímos afirmando que a relação escola e família é uma necessidade urgente e atual considerando ser através dela que cada sujeito envolvido nesse processo terá clareza da responsabilidade que lhe compete e que os resultados nos levam a concluir que há preocupação dos pais em acompanhar o trabalho da escola no que diz respeito ao desenvolvimento dos filhos.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 102).

COSTA, J. A. Projetos educativos das escolas: um contributo para sua (des)construção. **Revista Educação e Sociedade**. n. 21; p. 1319-1340, 2003.

DAVIES, D., MARQUES, R., SILVA, P. **Os professores e as famílias**: a colaboração possível, 2. ed.. Lisboa: Livros Horizontes, 1997.

GOHN, Maria da Glória M.A educação não-formal e as relações escola comunidade. **ECCOS - Revista Científica**. São Paulo. v. 6, n. 2, p. 39-65, dez. 2004.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.225-230, jan. / jun. 2016.