



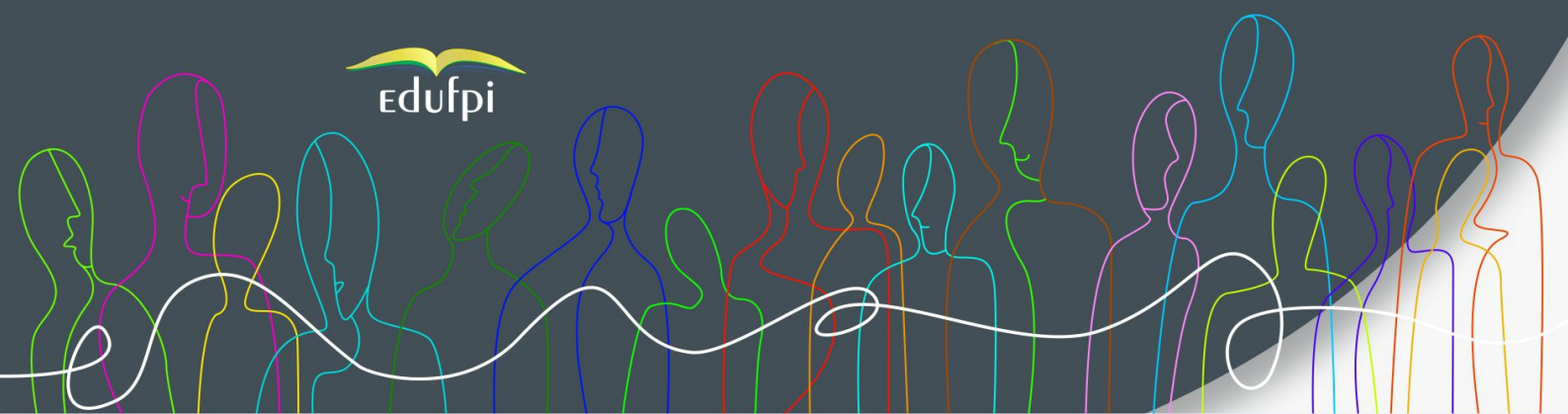
Letícia Carolina Pereira do Nascimento
Carla Andréa Silva
Andréia Martins
Organização

III Semana de Educação do Curso de Pedagogia
Universidade Federal do Piauí
Campus Amílcar Ferreira Sobral/CAFS

EDUCAÇÃO

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES:

Saberes e fazeres necessários para práticas educativas transformadoras



**EDUCAÇÃO, DIREITOS
HUMANOS E DIVERSIDADES:**
saberes e fazeres necessários para
práticas educativas transformadoras

Letícia Carolina Pereira do Nascimento
Carla Andréa Silva
Andréia Martins
Organização

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES: saberes e fazeres necessários para práticas educativas transformadoras



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Profª. Drª. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Profª. Drª. Jacqueline Lima Dourado

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES:
saberes e fazeres necessários para práticas educativas transformadoras

© Letícia Carolina Pereira do Nascimento • Carla Andréa Silva • Andréia Martins

1ª edição: 2020

Revisão

Roberta Gomes de Araújo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI – Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



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

E21 Educação, direitos humanos e diversidades: saberes e fazeres necessários para práticas educativas transformadoras / Letícia Carolina Pereira do Nascimento, Carla Andréa Silva, Andréia Martins, organizadoras. – Teresina: EDUFPI, 2020.

E-book.

ISBN: 978-65-86171-15-0

1. Educação. 2. Formação Docente. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Inclusão. I. Nascimento, Letícia Carolina Pereira do (Org.). II. Silva, Carla Andréa (Org.). III. Martins, Andréia (Org.). IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:

Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188



III Semana de Educação do Curso de Pedagogia CAFS/UFPI

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral/CAFS foi implementado no ano de 2009. Dentre as lutas travadas com vista à garantir uma educação pública de qualidade registramos o esforço contínuo para que o curso pudesse efetivamente promover eventos científicos de qualidade e que conferissem visibilidade ao que tem sido discutido na formação inicial em Pedagogia neste *campus*, conferindo desse modo consistência ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Assim, em 2015 tivemos a primeira semana de integração, mas foi somente em 2017 que ocorreu a primeira Semana de Educação do Curso de Pedagogia do CAFS. Nos anos seguintes, houve a segunda (2018) e terceira (2019) edição do evento. Na terceira edição tivemos como título: “Educação, Direitos Humanos e Diversidade: Saberes e Fazeres Necessários para Práticas Educativas Transformadoras”. O evento teve por objetivo central: promover espaços formativos de construção de conhecimentos sobre as temáticas educação, direitos humanos e diversidade de modo a subsidiar a formação crítico transformadora de educadores e educadoras.

Foram três dias de evento, iniciando no dia 19 de setembro, com a participação de 237 inscritos. O evento ofertou atividades diversificadas: uma conferência de abertura, duas mesas redondas, mostras pedagógicas, apresentações culturais e 12 minicursos. No que tange a apresentação de trabalhos científicos o evento recebeu 49 trabalhos, dos quais: 29 na categoria artigos, 2 relatos de experiência, 5 na categoria resumos expandidos e 14 como resumo simples. Para que as atividades acontecessem com sucesso o evento contou com uma equipe de 35 monitores e 24 professores, não apenas do curso de Pedagogia do CAFS mas de outras instituições.

A terceira edição da Semana de Educação do Curso de Pedagogia CAFS/UFPI constitui-se como um evento de vital importância para a comunidade educacional da cidade Floriano na perspectiva de garantir experiências universitárias de construção de saberes acadêmicos e socialização de pesquisas científicas. Acreditamos, que deste modo estejamos cumprindo o nosso papel de instituição formadora, e ainda contribuindo para o debate de temáticas pertinentes a ambiência educacional de modo a promover práticas transformadoras nos contextos sociais os quais estamos imersos.

Agradecemos aos participantes e colaboradores pelo reconhecimento das atividades desenvolvidas, bem como pela credibilidade conquistada pela Curso de Pedagogia CAFS/UFPI. A sistematização e publicação deste livro é um modo que encontramos de compartilhar com toda a comunidade envolvida os resultados das intensas discussões acadêmicas realizadas. Afinal, acreditamos que a universidade seja um lugar não apenas de produção, mas, também de troca de saberes. A todos e todas nossos agradecimentos.

Comissão Científica

Profa. Dra. Andréia Martins

Profa. Dra. Carla Andréa Silva

Profa. Ma. Letícia Carolina Pereira do Nascimento

Comissão Organizadora

Profa. Ma. Letícia Carolina Pereira do Nascimento

Profa. Dra. Carla Andréa Silva





EIXOS TEMÁTICOS E AVALIADOR DE TRABALHOS

1: Práticas de ensino e formação docente

Luana Maria Gomes de Alencar
Ellery Henrique Barros da Silva

2: Educação infantil

Leonardo José Freire Cabó
Carla Andréa Silva

3. Alfabetização, leitura, escrita e literatura

Allan de Andrade Linhares
Grasiela Maria de Sousa Coêlho
Eliene Pereira Guimaraes

4: Educação ambiental e ensino de ciências

José Ribamar de Sousa
Esequias Rodrigues da Silva

5: Artes e educação

Rosa Maria de Jesus Brito
Antonia Mary Pereira da Silva
Meire Fernandes Tavares

6: Gestão, currículo e políticas educacionais

Zélia Maria Carvalho e Silva
Anne Caroline Soares Dourado
Somario de Oliveira França

7: EJA, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em Espaços Não-escolares

Andréia Martins
Marilde Chaves dos Santos
Mônica Núbia Albuquerque Dias

8: Diversidade, direitos humanos, inclusão e educação

Letícia Carolina Pereira do Nascimento
Zélia Maria Carvalho e Silva
Solimar Oliveira
Carla Andréa Silva

9: Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação; Psicologia da educação; História da Educação e Sociologia da Educação).

Maria da Penha Feitosa
Geraldo do Nascimento Carvalho
Maurozan Soares Teixeira
Ana Paula de Araújo Lima
Joyce Mesquita Nogueira





SUMÁRIO

EIXO 1: Práticas de Ensino e Formação Docente

ARTIGOS

APOIOS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DOCENTE À ALUNOS COM TDAH 16

Juliene Conceição Silva de Souza

Carla Andréa Silva

GAMIFICAÇÃO DA MATEMÁTICA: OUTRAS POSSIBILIDADES DE ENSINO 23

Thiago Machado Rodrigues

Anne Caroline Soares Dourado

Carlos Giovanni Nunes de Carvalho

EDUCAÇÃO SEXUAL: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 30

Maria Antônia Ferreira da Silva

Herica Patricia Cardoso de Oliveira

Dryelle Patricia Silva Coe Soares

ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA PERSPECTIVA DA SOCIOCOGNIÇÃO 36

Rosângela Maria de Carvalho

O PEDAGOGO NO MERCADO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES 42

Igo Miquéias dos Santos Pereira

PRÁTICA DOCENTE: DISCUTINDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR 48

Adeylane Carla Vieira Rodrigues

Maria das Dores Lima da Cruz

Dryelle Patricia Silva Coe Soares

O DICIONÁRIO ESCOLAR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE USO E A SUA COLABORAÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 56

Natalia Alves dos Santos

Somário de Oliveira França

A PRÁTICA DOCENTE: O DESENVOLVER DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA NEGRA 64

Isabela Ramos de Brito

Valdirene Ribeiro da Silva

Dryelle Patricia Silva Coe Soares





RESUMO EXPANDIDO

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA INICIATIVA A DOCÊNCIA 72

Islândia da Rocha Silva

Rosalina do Nascimento Silva

VAMOS BRINCAR? A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NO RECREIO ESCOLAR..... 75

Wanice Cardozo de Souza

Fernanda Cynthia Ferreira Ribeiro

Ellery Henrique Barros da Silva

RESUMO SIMPLES

A PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA 79

Fernanda Cynthia Ribeiro de Sousa

Wanice Cardozo de Souza

Ellery Henrique Barros da Silva

EIXO 2: Educação Infantil

ARTIGOS

QUEM SÃO OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL? ALGUMAS REFLEXÕES 84

Jakeliny Nicolly da Silva

Raquel Conceição de Moura Cavalcante

Maria Carmem Bezerra Lima

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM PAUTA 91

Adalgisa Moura Silva

Marcegiana da Conceição Silva

Maria Carmem Bezerra Lima

PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM SÃO ELES? 97

Bruno Pereira de Oliveira

Jean Carlos Santos do Nascimento

Maria Carmem Bezerra Lima

OS CONTOS DE FADAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O IMAGINÁRIO INFANTIL..... 104

Ana Paula de Araújo Lima

O DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA COMPUTACIONAL DE AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO: PRIMEIRAS APRECIÇÕES 111

James Jefferson de Sá Silva

RESUMO SIMPLES

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 120

Érica Oliveira dos Santos

Leonardo José Freire Cabó





AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS.....	121
<i>Dara Carvalho da Silva</i>	
<i>Leonardo José Freire Cabó</i>	

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: NOTAS DE PESQUISA	122
<i>Gonçalina Aparecida Viana de Sousa</i>	
<i>Leonardo José Freire Cabó</i>	

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA..	123
<i>Cleidiane Vieira Soares Cabral</i>	
<i>Ellery Henrique Barros da Silva.</i>	

EIXO 3: Alfabetização, Leitura, Escrita e Literatura.

RESUMO SIMPLES

PROFESSOR E LIVRO DIDÁTICO: VIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	127
<i>Ellery Henrique Barros da Silva</i>	
<i>Wanice Cardozo de Souza</i>	
<i>Fernanda Cynthia Ribeiro</i>	

EIXO 4: Educação Ambiental e Ensino de Ciências

RESUMO SIMPLES

ATIVIDADE LÚDICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DA BIOLOGIA	131
<i>Mayara Danyery Alves de Brito</i>	
<i>Francisca de Oliveira</i>	

TEATRO DE FANTOCHES UMA ESTRATÉGIA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	132
<i>Francisco de Assis G. Barbosa</i>	
<i>Keila Vieira Carvalho da Silva</i>	
<i>Maria Francisca da Silva Santos.</i>	

POLUIÇÃO DO SOLO PROVOCADA POR DESCARTE INCORRETO DO LIXO DOMÉSTICO.....	133
<i>Veânne Karolaine Vieira de Miranda</i>	
<i>Francelisia Freire da Silva</i>	
<i>Jussara Candeira Spíndola Linhares</i>	

EIXO 5: Artes e Educação

ARTIGOS

MÁSCARAS E PINCÉIS: AS ARTES VISUAIS LETRANDO SOCIALMENTE AS CRIANÇAS.....	137
<i>Dryelle Patricia Silva Coe Soares</i>	





RELATO DE EXPERIÊNCIA

RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS PRÁTICAS DO PIBID PEDAGOGIA: ENSINAR E APRENDER ATRAVÉS DA ARTE 145

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Tatiane dos Santos da Cruz

Rosa Maria de Jesus Brito

EIXO 6: Gestão, Currículo e Políticas Educacionais

ARTIGOS

COMBATE AO BULLYING: PROPOSIÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR..... 153

Rafhaela Maria Fernando de Araújo

Anne Caroline Soares Dourado

UM BREVE ESTUDO: CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS E A EDUCAÇÃO 159

Maiara Taize da Silva Fernandes

Naiara Deise da Silva Fernandes

Dryelle Patricia Silva Coe Soares

RESUMO SIMPLES

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMUNIDADE RURAL TABULEIRO DO MATO – FLORIANO – PI..... 167

Gercina Gonçalves de Jesus Nunes

Gislaine Gomes de Sousa

Yara Freitas Ferreira de Sousa

Erlon Barros

EIXO 7: EJA, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em Espaços Não-escolares

ARTIGOS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE FRANCISCO AYRES PIAUÍ 171

Elaine Patrícia Alves de Sousa

Andréia Martins

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA RESSOCIALIZAÇÃO DE DEPENDENTES QUÍMICOS 178

Islândia da Rocha Silva

Alexandre Marcos Falcão Costa

RELATO DE EXPERIÊNCIA

DIÁLOGO SOBRE A CRIANÇA CAMPESINA: O RELEMBRAR DAS BRINCADEIRAS 186

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Mônica Núbia Albuquerque Dias





RESUMO SIMPLES

GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÃO TEÓRICA..... 193

Cleidiane Vieira Soares Cabral

Ellery Henrique Barros da Silva

EIXO 8: Diversidade, Direitos Humanos, Inclusão e Educação

ARTIGOS

EDUCAÇÃO SUPERIOR E O FEMININO: A VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NEGRAS 197

Raquel da Silva Costa

Nayara Thays Fernandes Ripardo

Dryelle Patricia Silva Coe Soares

A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO MUNICÍPIO DE FLORIANO-PI.....204

Sabrina Coelho Cariolano

Roberta Gomes de Araújo

LITERATURA SURDA COMO ELEMENTO DE INCENTIVO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA..... 211

Luana Reis da Costa

Roberta Gomes de Araújo

Eliene Pereira de Guimarães

GÊNERO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS 218

Karoline Lyvy Cristino de Oliveira

Letícia Carolina Pereira do Nascimento

CAMINHOS DA INCLUSÃO NO CAFS: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DA VIDA ACADÊMICA DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO, DEFICIÊNCIA FÍSICA E SURDEZ 224

Carla Andréa Silva

MULHERES VESTEM O QUE ELAS QUISEREM: PARA ALÉM DAS CORES, ODORES E SABORES 229

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Maria do Socorro de Moraes Moura

Marttem Costa de Santana

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM PORTUGAL: UM BREVE ESTUDO A PARTIR DE APARATOS LEGAIS..... 236

Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho

José Ribamar Lopes Batista Junior





EIXO 9: Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação e Sociologia da Educação)

ARTIGOS

A INFLUÊNCIA DO LIVRO RAÍZES DO BRASIL NA PEÇA TEATRAL “CALABAR: O ELOGIO DA TRAIÇÃO” DE CHICO BUARQUE E RUI GUERRA246

Andréia Martins

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA: AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO: UMA LUTA COTIDIANA.....253

Jeferson Gomes de Sousa

FUNDAMENTOS DA TEORIA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA: EDUCAÇÃO COMO ORGANIZAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS264

Maurozan Soares Teixeira

AS CONTRIBUIÇÕES DA UNIDADE ESCOLAR MONSENHOR LINDOLFO UCHÔA PARA FLORIANO..... 271

Celina Nayara Camelo

Marilde Chaves dos Santos

A PERCEPÇÃO DE COMPORTAMENTOS INDICATIVOS DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS EM SALA DE AULA DO CAFS-UFPI SEGUNDO ALUNOS DE PEDAGOGIA 276

Alisson dos Santos Oliveira

Carla Andréa Silva

RESUMO EXPANDIDO

O CONHECIMENTO DA HISTORICIDADE DE ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANO COMO MECANISMO DIDÁTICO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO282

Daniel Elizeu Vieira

Valdênia Maria dos Santos

Zélia Maria Carvalho e Silva

RAÍZES DE FLORIANO: HISTÓRIA DO GINÁSIO SANTA TERESINHA285

Mônica Rodrigues Oliveira

Zélia Maria Carvalho

RESUMO SIMPLES

LIMITES DA GLOBALIZAÇÃO PERVERSA: NA PERSPECTIVA DE MILTON SANTOS290

Marcos Henrique Macedo Amorim





APRESENTAÇÃO

O eixo temático de nº1 da III Semana de Educação do curso de Pedagogia reuniu trabalhos que versavam sobre Práticas de Ensino e Formação docente, sendo que destes 4 eram artigos, 1 resumo simples e 1 resumo expandido. Na categoria de artigos, o primeiro deste eixo abordou a questão dos **Apoios e Possibilidades da Atuação Docente à Alunos com TDAH** e contou com a autoria de Juliene Conceição Silva de Souza e Carla Andréa Silva, que se estruturou sob o objetivo geral de identificar os desafios que são enfrentados pelas professoras de crianças com TDAH que frequentam regularmente escolas municipais de Florianópolis. O segundo artigo, **Gamificação da matemática: outras possibilidades de ensino**, proposto pelos autores Thiago Machado Rodrigues; Anne Caroline Soares Dourado e Carlos Giovanni Nunes de Carvalho que consistiu em apresentar proposta de aplicativo de auxílio no ensino de matemática para autistas, alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ; e o terceiro artigo que teve como título **Educação Sexual: a concepção dos professores do Ensino Fundamental** de autoria de Maria Antônia Ferreira da Silva, Herica Patricia Cardoso de Oliveira e Dryelle Patricia Silva Coe Soares e teve como objetivo geral analisar as concepções das professoras do ensino fundamental sobre a temática sexualidade.

O quarto artigo a compor este eixo temático trouxe o debate sobre **Orientações para o ensino de leitura na Educação Básica da perspectiva da Sociocognição** e teve como autora Rosângela Maria de Carvalho. O objetivo geral deste artigo foi o de apresentar um levantamento teórico de orientações para o ensino da leitura na Educação Básica a partir de quatro procedimentos de ensino de leitura que possibilitam uma ação mediadora do educador, na qual se utiliza de múltiplos conhecimentos, fundamentados em pressupostos funcionais da língua, com base nos saberes da Sociocognição.

O trabalho intitulado de **O Pedagogo no mercado de trabalho de Educação em espaços não escolares**, foi o quinto artigo deste eixo. O mesmo teve autoria de Igo Miquéias dos Santos Pereira e objetivou realizar uma reflexão teórica sobre a inserção do Pedagogo no mercado de trabalho de educação em espaços não escolares.

O sexto artigo, de autoria de Adeylane Carla Vieira Rodrigues, Maria das Dores Lima da Cruz e Dryelle Patricia Silva Coe Soares abordou a temática da **Prática docente: discutindo as relações étnico-raciais no cotidiano escolar** apresentando como objetivo geral verificar a existência de práticas docentes direcionadas para as relações étnicas e raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O sétimo artigo intitulado **O dicionário escolar no ensino de Língua Portuguesa: possibilidades de uso e a sua colaboração para o processo de ensino-aprendizagem** produzido por Natalia Alves dos Santos e Somário de Oliveira França teve como objetivo analisar as possibilidades de uso do mesmo e a sua colaboração para o referido processo na Escola Municipal Eurico Santos, localizada no município de São João dos Patos – MA.

E o oitavo e último artigo, que abordou a temática relativa **A prática docente: o desenvolver da autoestima da criança negra**, das autoras Isabela Ramos de Brito, Valdirene Ribeiro da Silva e Dryelle Patricia Silva Coe Soares. O artigo em questão teve o objetivo de analisar as práticas dos





professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento da autoestima da criança negra.

Ressalta-se ainda que o eixo temático também contou com dois trabalhos na categoria de Resumo expandido; o primeiro intitulado **Implementação do programa Residência Pedagógica: uma iniciativa à docência** proposto por Islândia da Rocha Silva e Rosalina do Nascimento Silva, que teve o objetivo de analisar a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Floriano/Piauí. E o segundo relato, trouxe discussão intitulada **Vamos brincar? A aprendizagem da criança no recreio escolar** de autoria de Wanice Cardozo de Souza, Fernanda Cynthia Ferreira Ribeiro e Ellery Henrique Barros da Silva; o mesmo se estruturou sob o objetivo de verificar mediante pesquisa bibliográfica o papel da brincadeira para a aprendizagem da criança durante o recreio escolar.

E por fim, na modalidade resumo simples o eixo reuniu um trabalho: **psicomotricidade no desenvolvimento integral da criança** formulado pelas autoras Fernanda Cynthia Ribeiro de Sousa, Wanice Cardozo de Souza e Ellery Henrique Barros da Silva, que teve o objetivo geral de discutir mediante pesquisa bibliográfica a atuação da psicomotricidade no desenvolvimento das capacidades da criança através do movimento corporal.





ARTIGOS





APOIOS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DOCENTE À ALUNOS COM TDAH

Juliane Conceição Silva de Souza

julienecssouza@gmail.com

Carla Andréa Silva

carlandrea@ufpi.edu.br

Eixo Temático 1: Práticas de Ensino e Formação Docente

RESUMO

O presente trabalho decorre de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado como “Desafios enfrentados por professoras de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em duas escolas municipais de Floriano-PI.” O referido trabalho teve como objetivo geral identificar os desafios que são enfrentados pelas professoras de crianças com TDAH que frequentam regularmente escolas municipais de Floriano-PI. Participaram da pesquisa duas professoras, ambas em exercício da profissão na rede municipal de Floriano-PI. Com base nos dados produzidos foram estruturadas 10 categorias de análise, dentre elas destacamos nesta discussão: apoios para se trabalhar com alunos com TDAH e possibilidades da atuação docente à alunos com TDAH. Dentre os resultados da pesquisa se verificou que há uma falta de apoio, seja familiar, seja profissional, para as mesmas trabalharem com alunos com TDAH, o que segundo elas se torna um desafio diário, por não possuírem um suporte suficiente, e até mesmo necessário para atuação com esses alunos.

Palavras-chave: TDAH. Perspectiva de Professoras. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem requer diversas técnicas, pois cada aluno tem sua maneira própria de aprender, podendo também apresentar dificuldades em algumas áreas. Assim, trataremos nesta pesquisa de uma das mais complexas dificuldades de aprendizagem, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH em crianças da Educação Infantil de duas escolas da rede municipal de Floriano. Essa preocupação trouxe questionamentos que necessitam de respostas e me motivou a fazer uma pesquisa qualitativa para alcançar os objetivos aqui propostos.

Segundo Machado e Cesar (2007) o TDAH é um dos mais frequentes distúrbios que ocorrem em crianças. É importante tratarmos desse tema, pois o mesmo trás além de muitos problemas, várias incertezas e dúvidas tanto por parte dos educadores como por parte da família.

Ainda de acordo com Rodrigues, Sousa e Carmo (2010) tão importante quanto saber ouvir os alunos com atenção e respeito é ter uma boa preparação para estar à frente da sala de aula. Nesse sentido, o professor por estar frente do processo de ensino-aprendizagem, acaba sendo





requisitado mais e, em torno dele, são geradas altas expectativas, as quais ele nem sempre estará preparado para satisfazer.

Miranda (2008) afirma que as dificuldades de aprendizagem constituem uma das maiores preocupações, pois na maioria das vezes, os professores não sabem o que fazer e como lidar com tais situações e conseqüentemente o aluno não recebe uma atenção especializada porque os professores não estão preparados. Os professores de alunos com o TDAH enfrentam um desafio todos os dias, pois o sistema de ensino que a escola segue muitas vezes não está adaptado de modo que atenda a necessidade de todas essas crianças e os mesmos nem sempre tem uma formação especializada.

A pesquisa que deu origem a discussão ora apresentada, objetivou conhecer a realidade escolar de alunos com TDAH que frequentam regularmente escolas da rede municipal de Floriano-PI. O objetivo geral da pesquisa foi de identificar os desafios enfrentados por professoras de crianças com TDAH que frequentam regularmente escolas municipais de Floriano. E como objetivos específicos buscou-se: conhecer como professoras de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade concebem as interferências deste transtorno no desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos; identificar as possíveis contribuições da atuação docente no acompanhamento dos alunos com TDAH matriculados na rede municipal de Floriano.

Na pesquisa tivemos como questão norteadora “que desafios são enfrentados diariamente por professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH na rede municipal de Floriano?” constituiu norteamto para a investigação ora realizada. Dito isto, faz-se importante esclarecer que o objetivo desta discussão se refere a formação de professores para atuar com alunos com TDAH, onde as professoras pesquisadas relatam sua experiência e um pouco do convívio diário com esses alunos.

A relevância desta pesquisa consiste em trazer à tona a discussão acerca de uma temática que atinge o cotidiano docente e também por conferir atenção a perspectiva de pessoas que convivem diariamente com crianças com TDAH, como é o caso dos professores, que necessariamente precisam de uma orientação que possa ajudá-las no acompanhamento cotidiano de alunos com o referido transtorno, além de retomar as possíveis contribuições por parte da atuação docente no dia a dia de alunos com TDAH.

O artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentamos as características do TDAH, suas implicações no ambiente escolar, bem como, as possibilidades de atuação do professor diante dos alunos com o referido transtorno e os apoios deferidos a esses professores. Em seguida é apresentado a metodologia da pesquisa, as falas das professoras pesquisadas e os apoios e possibilidades de atuação docente para lidar com esses alunos e os resultados da pesquisa referentes a categoria aqui discutida.

COMPREENDENDO O ALUNO COM TDAH E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NESSE CENÁRIO

Para compreendermos melhor o aluno com TDAH é relevante fazermos um apanhado na literatura sobre o que é esse transtorno. Macedo e Boggio (2016) apresentam o TDAH como sendo uma condição relacionada ao desenvolvimento, em que se percebe um conjunto de alterações cognitivas e comportamentais que compromete o processo de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. Podemos perceber que além da dificuldade que o aluno com esse transtorno tem em aprender conceitos básicos na escola, ele também sofre impactos em sua vida social como um todo.





Feitas essas colocações sobre o TDAH, autores como Nunes (2016) recordam que no que se refere às práticas educacionais, podemos compreender que a lógica docente é organizada em função de um saber específico, através desse saber o professor direciona suas práticas pedagógicas, sendo assim, dificuldades apresentadas por algum aluno no contexto escolar, bem como algum comportamento que foge as regras educacionais, levam o professor a direcionar esse aluno por um conceito de desordem biológica, que tem um embasamento teórico alinhado ao conceito biomédico, ratificando o discurso de que o aluno com TDAH não consegue se adequar as normas escolares por conta do transtorno.

Ao discutir o contexto de sala de aula, Rodrigues, Sousa e Carmo (2010) esclarecem que ter em sala de aula alunos com graves problemas emocionais e com alguma deficiência não é uma situação tranquila para o professor pois, será exigido do mesmo um cuidado diferenciado e uma preparação profissional adequada. É a partir disso, que tais educadores devem estar atualizados e dispostos a inovar sempre, pois alunos com dificuldades demoram um pouco mais para aprender, o que exige mais do professor.

Ainda de acordo com Rodrigues, Sousa e Carmo (2010) tão importante quanto saber ouvir os alunos com atenção e respeito é ter uma boa preparação para estar à frente da sala de aula. Nesse sentido, o professor por estar frente do processo de ensino-aprendizagem, acaba sendo requisitado mais e, em torno dele, são geradas altas expectativas, as quais ele nem sempre estará preparado para satisfazer.

Miranda (2008) afirma que as dificuldades de aprendizagem constituem uma das maiores preocupações, pois na maioria das vezes, os professores não sabem o que fazer e como lidar com tais situações e conseqüentemente o aluno não recebe uma atenção especializada porque os professores não estão preparados. Os professores de alunos com o TDAH enfrentam um desafio todos os dias, pois o sistema de ensino que a escola segue muitas vezes não está adaptado de modo que atenda a necessidade de todas essas crianças e os mesmos nem sempre tem uma formação especializada.

Segundo Reif (1993) existem estratégias eficientes e eficazes para serem estabelecidas na sala de aula que contribuem no tratamento da criança com TDAH e no seu desenvolvimento escolar. Com base nas suas palavras, algumas formas do educador trabalhar em sala seria estabelecer uma rotina com as regras da sala de aula de forma clara, que a criança possa visualizar claramente, bem como elogiar o aluno quando o mesmo se sair bem.

É importante também que o educador esclareça esse tema dentro da sala de aula, porque assim os demais alunos irão entender a diferença de uma criança com TDAH e respeitá-la, bem como ignorar seus maus comportamentos, tendo o respeito de todos, a mesma se sentirá mais a vontade e segura. De acordo com essas estratégias, quanto à maneira de ensinar o professor deve ter a criatividade de produzir aulas mais interessantes que as de rotina.

Algumas atividades podem ser trabalhadas, visando o desenvolvimento desse aluno com TDAH, como por exemplo: Utilizar brincadeiras educativas, por exemplo, música, aulas fora da sala de aula, [...] atividades que não produzam o tédio a essas crianças e que não sejam impossíveis das mesmas resolverem sozinhas, para não se frustrarem (REIF,1993). Essas estratégias parecem simples, mas auxiliam o professor no seu trabalho diário com alunos com TDAH.

De acordo com o autor supracitado nota-se que uma boa relação professor-aluno constitui base para o processo de ensino-aprendizagem da criança, para que o educando se sinta mais acolhido no processo de tratamento, contando também com as condições do espaço físico de aprendizagem, dadas pela escola. Também ressalta-se que professor precisa conhecer e se adequar a realidade de cada aluno, pois além de cada um deles terem sua forma de aprender, alguns possuem dificuldades que precisam de uma atenção e um cuidado diferenciado por parte da atuação docente.





METODOLOGIA

Consideramos importante esclarecer que a pesquisa foi de natureza qualitativa. E teve como lócus escolas da rede municipal de Floriano que tinham alunos com TDAH. As participantes da pesquisa foram duas professoras, do sexo feminino, possuindo entre 50 e 60 anos, uma casada e a outra solteira, ambas de religião católica e possuindo até 3 filhos. Ambas possuem Ensino Superior completo e concluíram o curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2008. Uma das professoras possuem especialização cada professora, atuando na docência a cerca de 20 anos, trabalhando nos turnos manhã e tarde, uma na Educação Infantil – Creche e a outra atua nos anos iniciais.

No tocante a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, onde foi organizado questões sobre o tema/problema que está sendo estudado, este método segundo Elisabete de Pádua (2012) permite, e as vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo ao longo do diálogo da entrevista, o que torna o diálogo prazeroso e os resultados da entrevista mais proveitosos.

No processo de coleta, inicialmente foi realizado pela pesquisadora um diálogo esclarecedor aos sujeitos participantes da pesquisa, se os mesmos acharem cabível. Posteriormente foram realizadas as entrevistas, um destas foi gravada e a outra foi respondida pela professora pesquisada com o uso de caneta.

Após a transcrição das informações da entrevista, utilizamos para verificação dos dados recolhidos a análise de conteúdo salientada por Bardin (2011) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, através da técnica da análise categorial, que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Após a análise, os resultados foram organizados de acordo com suas categorias específicas.

APOIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE À ALUNOS COM TDAH

Na discussão ora empreendida analisaremos apenas duas das dez categorias de análise, estruturadas nesse estudo a saber:

Apoios para se trabalhar com alunos com TDAH conferidos as professoras pesquisadas

Nesta categoria buscamos conhecer os suportes que as professoras julgam necessários para apoio sua sala, teve como pergunta “você recebe algum tipo de apoio (da escola ou de políticas públicas) para se trabalhar com esses alunos?” Nesse momento emergiram as seguintes falas:

“Sim. Sempre temos alguns seminários, encontros que nos proporcionam algumas orientações, lógico que receitas nós não temos, é no dia a dia que a gente aprende. Eu particularmente nunca estou preparada porque a gente vai aprendendo passo a passo junto com eles no nosso dia a dia” (Branca de Neve).

“A única ajuda é a cuidadora disponibilizada pelo município e o suporte que procuro junto a vídeos e trabalhos, coisas que faço por meus próprios meios, pois nem mesmo a cuidadora se preocupa com uma atividade diferenciada” (Chapeuzinho Vermelho).

Ao responderem se recebiam algum tipo de apoio, da escola ou de políticas públicas, que auxiliem no seu trabalho, uma das professoras afirmou receber apoio da Semed e a outra disse que a única ajuda era a cuidadora, buscando também por conta própria um suporte necessário.





No discurso de Branca de Neve percebemos que as propostas de apoio aos professores através de seminários orientadores estão de acordo com o que nos diz a LDB 9394/96 da Educação Especial, em seu capítulo V, artigo 58, inciso 1º “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (MEC, p. 33, 1996).

Dessa forma, entendemos ser de grande relevância o preparo de professores que atuarão com esses alunos inclusos na Educação Especial, pois sem conhecimentos específicos da área, se torna difícil o desenvolvimento dos alunos e até mesmo a superação de desafios encontrados no dia a dia. Corroborando com esse pensamento temos a afirmação de Chapeuzinho Vermelho na qual afirma que quando não há apoio, se torna mais difícil a atuação docente.

Contribuições da atuação docente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH

Buscamos nessa categoria compreender de que forma a atuação docente pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH. Tal categoria tinha como pergunta, “quais as possíveis contribuições da atuação docente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH?” As pesquisadas apresentaram as seguintes falas:

“A minha contribuição enquanto professora é que a partir do momento que nós enquanto professores na sala de aula observamos o comportamento diferenciado do aluno, [...] nos preocupamos em sentar e conversar, falar que a criança está com um comportamento diferente e que isso requer de nós (corpo docente da escola) uma atenção diferenciada. Então chamamos logo os pais para dialogar e procurar um meio para nos ajudar no desenvolvimento do aprendizado dessa criança” (Branca de Neve).

“Amor e compreensão no que faz... porque através do amor o professor irá fazer o que for possível para contribuir com o desenvolvimento desse aluno, inclusive dar o melhor de si, buscando meios que lhe ajude a se desenvolver, pois é um processo lento, que exige mesmo amor, além da paciência que é necessário também” (Chapeuzinho Vermelho).

Associamos tais afirmações de Branca de Neve que nos assevera ser necessário a contribuição de todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem da criança. É importante tanto um acompanhamento especializado, quanto o apoio da própria família, pois a mesma é a principal ligação com a criança, além de conhecer o comportamento da mesma e as oscilações frequentes em seu comportamento.

ApartirdostrechosapresentadosMiranda,RizzuttieMuszkat(2013)contribuiçõesnecessárias ao indivíduo com TDAH é um processo terapêutico que inclui modelos interdisciplinares que aliam intervenção medicamentosa, proposição de atividades de estimulação ao treino cognitivo, desenvolvimento de estratégias compensatórias e orientação aos cuidadores do paciente. Isso nos leva a entender que tais intervenções podem ajudar criança a diminuir os impactos no déficit de atenção no dia a dia.

Sobre a fala de Chapeuzinho Vermelho onde está professora ressalta também a importância da afetividade, mencionando mais amor e compromisso envolvido na jornada do professor que tem alunos com TDAH. Nessa direção, autores como Miranda (2008) que apontam estudos que mostram que a forma como o professor interage com o aluno, decorrem de suas expectativas em relação ao seu desenvolvimento do aluno e por isso interferem no resultado do processo ensino aprendizagem vivido por este aluno. Segundo a referida autora, o educador tende a ser o mediador mais eficaz quando acredita no aluno, criando situações propícias para sua aprendizagem e desenvolvimento.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados produzidos mediante entrevista com as professoras pesquisadas, analisamos que a falta de apoio para se trabalhar se torna um dos maiores desafios enfrentados pelas mesmas em sala de aula seja apoio profissional ou familiar. Isso porque alunos com TDAH necessitam de um ensino diferenciado, que envolva principalmente uma boa preparação para as professoras, que segundo os relatos, não se consideram aptas para trabalhar com esses alunos. Isso porque alunos com TDAH necessitam de uma atenção diferenciada, um apoio especializado, e os professores precisam estar aptos para receber e lidar com tais alunos, para assim contribuir significativamente no processo de ensino aprendizagem.

Analisamos que há uma falta de formação adequada para as mesmas trabalharem com alunos com TDAH, pois a formação do Ensino Superior, licenciatura que as professoras pesquisadas se formaram, não oferece um suporte suficiente, e até mesmo necessário para atuação com alunos com o referido transtorno.

Nesse sentido, as professoras pesquisadas mencionam que a falta de apoio profissional se torna um dos maiores desafios enfrentados pelas mesmas diariamente. Isso porque alunos com TDAH necessitam de um ensino diferenciado, que envolva principalmente uma boa preparação para as professoras, que segundo os relatos, não se consideram aptas para trabalhar com esses alunos.

A ausência de uma formação considerável para se trabalhar com esses alunos, entre outros desafios são claramente identificados pelas pesquisadas, que almejam um apoio para contribuir tanto com o desenvolvimento do aluno, quanto no melhoramento de seu trabalho pedagógico.

No que diz respeito às contribuições da atuação docente ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH, percebemos por meio de relatos das professoras pesquisadas que as mesmas consideram relevante além de cursos de formação continuada, seminários, possibilidades de uma especialização da área, uma ação conjunta de todo o corpo docente da escola, bem como, um diálogo necessário entre escola e família. Mencionam também a importância das relações interpessoais para se trabalhar com alunos com TDAH, como por exemplo, compromisso com seu trabalho, respeito com o aluno e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e sobretudo, dedicação, para que assim possam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do aluno, já que consideram difícil atuar com esses alunos sem preparação.

Com relação às limitações, o que dificultou a execução da pesquisa foi encontrar escolas que possuíam alunos diagnosticados com TDAH na cidade de Floriano-PI, que ao final foram apenas duas escolas encontradas, e também, apenas duas professoras que possuíam alunos com TDAH em suas salas de aula, uma professora de cada escola. Finalizando a discussão, percebemos a importância de estudos acerca de tal temática, bem como, possíveis contribuições do trabalho docente ao desenvolvimento de alunos com TDAH.

A pesquisadora como profissional da educação, pode compreender sobre a necessidade de preparo para atuar em sala de aula onde a diversidade encontra-se presente, onde é imprescindível ter um olhar atento para o enfrentamento de desafios relativos ao cotidiano escolar com alunos com TDAH. Possíveis intervenções pedagógicas podem ajudar professores de alunos com TDAH até mesmo os próprios alunos. Tais intervenções podem ocorrer em forma de palestras, levar informações a família e aqueles que convivem com crianças com o referido transtorno, um retorno positivo as escolas e professoras pesquisadas.





REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. \ Laurence Bardin: Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: edições 70, 2011.

MACHADO, Lúcia de Fátima Jacomini e CEZAR, Marisa Jesus de Canini. **Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade (TDAH) Em Crianças – Reflexões Iniciais**. Maringá, 2007.

MACEDO C. Elizeu e BOGGIO, Paulo Sérgio. **Neurociências e psicologia aplicadas a vida cotidiana**. São Paulo: Mackenzie, 2016.

RODRIGUES, Carolina Innocente, SOUSA, Maria do Carmo e CARMO, João dos Santos. **Transtorno de Conduta/TDAH e Aprendizagem da Matemática: um estudo de caso**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2010.

MIRANDA, Maria Irene. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar** / São Paulo: Cortez, 2008.

MIRANDA, Mônica Carolina, MUSZKAT, Mauro, MELLO, Cláudia Berlim. **Neuropsicologia do desenvolvimento: transtornos do neurodesenvolvimento**. Rio de Janeiro, Ed. Rubio, 2013.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: **Abordagem teórico/prática**. 17ª ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

RICHTER, B. R. **O professor atento ao TDAH: A hiperatividade e indisciplina**. Revista Nova Escola. Rio Grande do Sul. 2012.



GAMIFICAÇÃO DA MATEMÁTICA: OUTRAS POSSIBILIDADES DE ENSINO

Thiago Machado Rodrigues -UFPI

thiagomr@ufpi.edu.br

Anne Caroline Soares Dourado -UFPI

acsdourado@ufpi.edu.br

Carlos Giovanni Nunes de Carvalho -UESPI

cgionc@gmail.com

Eixo Temático 1: Práticas de ensino e Formação Docente.

RESUMO

Observa-se o crescente uso de dispositivos móveis na sociedade brasileira, o que nos fez olhar para o uso de aplicativos por crianças autistas como possibilidade de ensino. O objetivo deste estudo é apresentar proposta de aplicativo que auxilie no ensino de matemática para autistas alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de pesquisa qualitativa que ocorre em duas fases: coleta de sugestões com profissionais da educação e saúde; e elaboração do software “Matemática na fazenda” por meio do TEACCH em GBL. Quanto ao referencial teórico, destacamos: Barbosa (2014); Bittencourt e Giraffa (2003); e Carvalho (2015). Esta é uma pesquisa em andamento que se encontra na fase de coleta de dados, mas que já permite afirmar a visualização do método TEACCH aplicado ao ensino. Através do software de gamificação, “Matemática na fazenda” propõem-se auxiliar os autistas no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo da matemática, tendo em vista os bons resultados trazidos pelo ensino mediado por softwares.

Palavras-chave: Gamificação. Ensino da Matemática. Autismo.

INTRODUÇÃO

A questão da melhoria da qualidade da educação é tema amplamente discutido no cenário político educacional. Apesar dos avanços obtidos nas últimas três décadas, o Brasil ainda apresenta graves problemas educacionais, este desafio aumenta quando destaca-se a educação especial, modalidade que passa por uma revisão epistemológica na contemporaneidade, quando começa a se perceber a necessidade de que as instituições educativas devem propor atividades adaptadas que favoreçam a inclusão de um público de alunos tão heterogêneos. É comum ver na educação especial a desigualdades no acesso à escolarização, altas taxas de reprovação e a evasão escolar, o motivo é uma escola construída para ser regular.

Nesse contexto, inserimos os portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA), como uma das especificidades da educação especial, antes definido como uma dissociação psíquica que se referia ao predomínio da emoção sobre a percepção da realidade (CUNHA, 2012, apud, BARBOSA, 2014). Nos últimos anos esta temática tem sido foco de discussões que resultaram em uma lei própria (Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012), que regulamenta o direito desses





estudantes a um Acompanhamento Educacional Especializado (AEE). Encontra-se na tecnologia uma alternativa de facilitar o desenvolvimento de atividades cotidianas das crianças portadoras de TEA, sobretudo nas atividades escolares.

Este trabalho descreve pesquisa em andamento cuja proposta é a elaboração software chamado “Matemática na Fazenda” desenvolvido para dispositivos móveis que subsidie o ensino de matemática para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental diagnosticados com autismo. A pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) sob a orientação do Dr. Carlos Giovanni Nunes de Carvalho. A justificativa para este estudo consiste na perspectiva de aprendizagem singular dos Autistas, um grupo que necessita de um ensino que valorize temas e abordagens que despertem seu interesse.

Outrossim, considera-se oportuna uma proposta educativa que aborde celulares e tablets, tendo em vista o uso mais intensivo de dispositivos móveis por toda a população brasileira nas últimas décadas, além do interesse das crianças por jogos e vídeos nestes aparelhos, o aplicativo visa atender a estas necessidades. Bittencourt e Giraffa (2003) afirmam que a utilização dos jogos educacionais como apoio ao aprendizado está associada às funções cognitivas e a influência dos jogos origina-se fundamentalmente da capacidade de simulação de fatores psicossociais que são relevantes para a motivação humana.

Ressaltando ainda, o crescimento da utilização de aplicativos em outras áreas, através de uma abordagem dinâmica e eficaz e do reconhecimento dos benefícios adquiridos pela automatização de diversas tarefas, acredita-se que a utilização da tecnologia no auxílio do tratamento de pessoas com TEA traga resultados positivos, uma vez que a mesma é capaz de criar um ambiente diversificado, tornando possível capturar a atenção de forma geral do usuário. Deste modo, nosso problema é: Como deve ser um aplicativo para ensinar matemática às crianças autistas?

O presente estudo se organiza da seguinte forma: Procedimento metodológico - no qual caracterizaremos o processo de coleta de dados e a pretensão do desenvolvimento do software; Resultados e discussões - que se inicia com o aporte teórico que define o Autismo conforme uma perspectiva de educação inclusiva, a reflexão do *Game Based Learning* (GBL) como possibilidade de ensino e experiências que serviram de modelo para o jogo “*Matemática na fazenda*”, e a descrição do aplicativo proposto; e Conclusão - na qual ressaltamos o método TEACCH aplicado ao aprendizado baseado em GBL, por meio do software de gamificação como possibilidade de ajudar crianças portadoras de Autismo no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo da Matemática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso percurso metodológico se inicia com a pesquisa bibliográfica sobre a perspectiva de educação para TEA, sobre tudo o que envolve os anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente a construção de questionários a ser aplicados com profissionais da educação, psicologia, psiquiatria e familiares que auxiliem a construir atividades a ser desenvolvidas no Software. O questionário será aplicado por meio do Google Doc. Ferramenta com resposta rápida, tendo em vista que o pesquisador não precisa ir pessoalmente até o pesquisado.

Para Marconi e Lakatos (2011), o questionário economiza tempo, atinge maior número de pessoas, além de dar mais liberdade nas respostas em razão do anonimato, há mais tempo para responder e em hora mais favorável para o pesquisado. Os colaboradores da pesquisa são: 1 psiquiatria, 1 psicólogo, 1 psicopedagoga, 1 pedagoga, 1 e 3 professores de matemática dos anos



iniciais do ensino fundamental, 1 responsável da família estes foram escolhidos considerando seu atendimento corriqueiro com crianças portadoras de TEA com idade entre 06 e 12 anos.

No entanto, por se tratar de uma ferramenta em construção, a proposta é que ao longo de seu desenvolvimento ocorra o levantamento de requisitos através de reuniões com os referidos profissionais nas quais serão levantados os principais conceitos, características a serem utilizados na produção do jogo educativo, alocando ao mesmo as melhores funcionalidades a serem oferecidas para seus usuários, os autistas. Define-se a produção do aplicativo chamado “Matemática na Fazenda” ocorrerá em duas etapas, na qual a primeira etapa acontecerá através de uma série de coleta de dados minuciosa, o desenvolvimento do software e criação de um protótipo que possa auxiliar seus usuários e desenvolvedores no intuito de aprimorar o aplicativo em questão a ser oferecido.

O passo seguinte será a utilização deste pelos familiares e profissionais selecionados, para testes de usabilidade, como forma de validação do produto, e assim obter o nível de satisfação do grupo de usuários, possibilitando a publicação e divulgação do produto em eventos relacionados à tecnologia, educação, saúde e inovação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando sobre o Autismo sob a perspectiva da educação inclusiva

A educação inclusiva é garantida pela Constituição Federal de 1988, art.208, que assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, e é ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). A Lei 12.764, instituída em 27 de dezembro de 2012, estabelece a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, fazendo com que os autistas sejam considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, sendo a Educação uma delas. (BRASIL, 2012)

Muitos acreditam que o ensino de crianças autistas deva ser realizado em salas de aula especiais, porém isso se torna ineficaz uma vez que a maior dificuldade do aluno autista é justamente a inabilidade de comunicação e interação social e estar dentro de uma sala com pessoas que possuem as mesmas características não é algo benéfico, necessitando para isso de uma forma de adaptar salas de aulas de ensino regular para a inserção desses alunos, papel dado à Educação Inclusiva.

Esta perspectiva educacional visa a NÃO segregação de alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE's) dos demais educandos, dentro do sistema regular de ensino, porém essa inclusão se dá obedecendo as especificidades de cada um, tornando cada vez mais necessário, criar ambientes propícios à aprendizagem de todos, já que não somente estudantes PNEE's enfrentam dificuldades no momento da aprendizagem. (FRIAS, 2008; MENESES, 2008). A partir da necessidade de se procurar outras alternativas para melhorar a forma de ensino, visto que os métodos tradicionais focados no professor não motivam o aprendizado dos alunos de forma adequada, encontra-se nos jogos um caminho para que o aprendizado se torne mais profundo, uma vez que o ensino passa a ser focado no aluno e não mais ao professor.

O GBL como possibilidade de ensino





Carvalho (2015), diz que o aprendizado baseado em jogos (GBL de Game Based Learning) é uma metodologia pedagógica que se foca na concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e na formação, concebidos de forma a equilibrar a competência a ser aprendida com a jogabilidade. Dentro desse contexto um jogo educacional precisa satisfazer as duas dimensões: ser um jogo, o que significa ter um objetivo definido e regras a serem seguidas para se tornar vencedor; e ser educacional, ou seja, precisa ser projetado para ensinar um determinado assunto. De tal modo um jogo educacional precisa satisfazer pelo menos duas dimensões: ser um jogo, o que significa ter um objetivo definido e regras a serem seguidas para se tornar vencedor; e ser educacional, ou seja, precisa ser projetado para ensinar um determinado assunto.

Jogos são definidos por vários elementos principais, que trazem diversas vantagens como método institucional. A proposta do software a ser desenvolvido é articular o jogo (gamificação) ao TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), que em português seria, Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação. O método TEACCH tem como partida a ideia de que a criança autista possui um déficit cognitivo de processamento de informação. (TEACCH.COM, 2018). A intervenção ocorre através da organização do espaço da criança e a filtragem das entradas externas para que ela mesma possa construir uma percepção de mundo e de si com mais coerência, o que tornará possível o seu desenvolvimento principalmente na alfabetização.

O trabalho com este método é realizado manualmente através da confecção de materiais de acordo com cada atividade, sempre obedecendo a proposta do método, o que requer gastos com aquisição de materiais e tempo que será dedicado ao processo de síntese do mesmo, sendo que este tempo poderia ser utilizado para o acompanhamento e melhoramento do aprendizado da criança autista. Uma das formas de promover a inclusão, principalmente na área que se refere a educação, são os Serious Games, jogos que tem como objetivo a transmissão de conteúdos educacionais ao usuário (LEMES, 2014).

Tendo como base a utilização desse tipo de jogo no auxílio do ensino e a dificuldade de encontrar maneiras para a inclusão de alunos autistas em salas de aula tradicionais, diante, por exemplo, do déficit de atenção, fator que gera impossibilidades no processo ensino-aprendizagem, no meio acadêmico, a utilização de jogos traz inúmeros benefícios por ser um ambiente diversificado, possibilitando a criação de meios de aprendizagem enriquecedores com várias ferramentas que visam obter a atenção do aluno especial, auxiliando o aprendiz no processo de construção do seu conhecimento em diversas áreas que vão desde o processo da alfabetização até a resolução de cálculos matemáticos, dos mais simples aos mais complexos, aliado às características comuns de jogos como a tomada de decisões através do recebimento de informações passivas, ajudando de maneira geral o usuário do software no enriquecimento do conteúdo abordado.

O Programa TEACCH a ser usado como metodologia básica para o desenvolvimento do aplicativo, surgiu a partir de pesquisas realizadas na Universidade da Carolina do Norte, desenvolvidas pelos doutores Eric Schopler e Robert Reichler na década 60. Esta metodologia com base teórica comportamental, desenvolveu a abordagem de intervenção chamada “structured TEACCHing” (em português “ensino estruturado”). (INSTITUTO PENSI, 2015)

Um estudo realizado por França (2014) sugere que o sucesso dos projetos de software depende do gerenciamento apropriado da motivação e satisfação no trabalho dos engenheiros de software. Deste modo, a combinação entre a metodologia TEACCH e o aprendizado baseado em jogos (Game Based Learning – GBL), torna-se assim a combinação perfeita, para o desenvolvimento de aplicações voltadas para os autistas, no auxílio ao processo de ensino-aprendizagem.



Os jogos educacionais proporcionam ótimas alternativas para auxiliar seus usuários, pois se sobressaem como uma ferramenta apropriada para desempenhar de forma atraente, motivacional e divertida a assimilação e desenvolvimento do raciocínio do usuário sobre o tema em questão tratado no software educacional. Neste rol se insere “Matemática na fazenda” uma colaboração no ensino de matemática pensado para crianças autistas.

O Game Matemática na Fazenda

O nome do jogo será “Matemática na Fazenda”, a Matemática foi priorizada pelo fato de ser uma disciplina que necessita de um pouco mais de atenção no momento de fixação do conhecimento, além de ser considerada uma das mais difíceis no processo de aprendizado. Este será um software a ser desenvolvido para dispositivos móveis que tem como objetivo o ensino da matemática para crianças autistas nos anos iniciais de ensino fundamental. Possuirá uma interface simples, baseada na metodologia da teórica comportamental TEACCH, através do qual o conceito número/quantidade será repassado aos alunos, promovendo novas experiências educacionais para o auxílio, suporte e acompanhamento do autista para o ensino da matemática.

A proposta consiste em ferramenta facilitadora para os educadores que trabalham diretamente com a inclusão de crianças autistas dentro e fora de sala, pois além de facilitar o processo atual, pela motivação da criança em realizar a atividade, o mesmo pode ser utilizado nas suas residências e áreas comuns pelo educando, sem qualquer constrangimento social. Assim as atividades que o aluno executará dentro do jogo, poderá ser acompanhada pela família e educadores, promovendo um maior desenvolvimento educacional necessário para o processo de inclusão dessas crianças, bem como propôs Carvalho (2015), ao descrever a aprendizagem por meio do jogo.

Define-se que o software atenderá as necessidades de seus usuários, de acordo com a fase de desenvolvimento educacional de cada um, podendo ser utilizado durante todo o período que permanecer nos anos iniciais do ensino fundamental e posteriormente se necessário. O autismo não tem cura, porém algumas partes de déficit das pessoas portadoras podem ser tratadas, e geralmente isso é feito de forma isolada (CUNHA, 2012, apud, BARBOSA, 2014).

Considerando a perspectiva de Bittencourt e Giraffa (2003) sobre a utilização dos jogos educacionais como apoio ao aprendizado, a “matemática na fazenda” integra a educação e interação em um único eixo sob a forma lúdica de brincar. As atividades podem ser direcionadas de acordo com o nível de aprendizado da criança, sendo acompanhadas pelos educadores ou pais.

O jogo é customizado pelo usuário sobre o aspecto do personagem, atuando como estímulo para o seu uso, uma vez que pessoas autistas tendem a se fixarem em determinadas coisas. Ressalta-se que o Software está na fase de coleta de dados minuciosa e criação de protótipo, somente após sua conclusão é que será utilizado pelas crianças, para testes de usabilidade e validação do produto.

CONCLUSÕES

Propomos neste estudo a visualização do método TEACCH aplicado ao aprendizado baseado em GBL, através do software de GAMIFICAÇÃO, “Matemática na Fazenda” ajudar crianças portadoras de Autismo no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo da Matemática. O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por dificuldades





de comunicação, comportamentos repetitivos, déficit de atenção, dentre outras características. Devido estas características, autistas podem apresentar dificuldades de aprendizado, havendo então a necessidade de criar alternativas aos métodos tradicionais de ensino para que se possa proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade.

Este trabalho tem como foco o auxílio do ensino da Matemática a crianças que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, pois esta etapa serve de alicerce para a vida escolar e a matemática uma das principais matérias da matriz escolar e a que requer um pouco mais de atenção no processo de ensino-aprendizagem. Foram realizados estudos para obtenção de conhecimento para as ideias implementadas, buscando criar uma ferramenta que se adapte às características particulares dessas crianças.

Para isso foram utilizados princípios apresentados por estratégias de intervenção, tendo a metodologia TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações relacionadas à Comunicação) como base para a implementação da ferramenta desenvolvida, com o objetivo principal de tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz e contribuindo para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Lembra-se que a avaliação final do projeto será dada após a sua implementação prática e testes de usabilidade, analisando o nível de aceitação, bem como nos benefícios trazidos pela inserção deste produto tecnológico na metodologia de ensino, analisando os resultados obtidos e adquirindo embasamento para posteriores melhores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, 2014. **Educação Pública**. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/autismo>. Acesso em 22 de nov. 2018.

BITTENCOURT, J. R., GIRAFFA, L. M. M. (2003) Modelando Ambientes de Aprendizagem Virtuais utilizando Role-Playing Games. XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – NCE – IM/UFRJ.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Art. 208. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_208_.asp.

_____. (2012). **Congresso Nacional**. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 12 ago. 2018.

_____. (2006) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva**. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf> Acesso em 01 nov. 2018.

CARVALHO, Carlos Vaz. (2015). **Aprendizagem Baseada em Jogos** - Game-Based Learning. Disponível em: <http://copec.eu/congresses/wcseit2015/proc/works/40.pdf>. Acesso em 04 out 2018.

LEMES, David de O. (2014). Serious games - **jogos e educação**. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/bienal-2014/resumos-e-fotos/5647-primeiroresumo>. Acesso em 01 nov. 2018.



FRANÇA, C. (2014). **A Theory of Motivation and Satisfaction of Software Engineers**. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12006/1/TESE%20Alberto%20C%C3%A9sar%20Ca valcanti%20Fran%C3%A7a.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12006/1/TESE%20Alberto%20C%C3%A9sar%20Ca%20valcanti%20Fran%C3%A7a.pdf) Acesso em 01 nov. 2018.

FRIAS, Elzabel Maria Alberto; MENESES, M. C. B. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais**: Contribuições ao Professor do Ensino Regular, 2008/2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>. Acesso em 01 nov. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

QSOCIAL. **Jogo Brasileiro Gratuito Ajuda Autistas a Aprender Matemática**. 2017. Disponível em: <https://www.ascoisasmaiscriativasdomundo.com/jogo-brasileiro-gratuitoajuda-autistas-aprender-matematica/>. Acessado em: 20 de nov. 2018.

TEACCH.COM, 2018. **Programa de Autismo TEACCH**. Disponível em: <https://teacch.com>. Acesso em: 21, de Nov. 2018.





EDUCAÇÃO SEXUAL: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Antônia Ferreira da Silva

UFPI- mariantonia789@gmail.com

Herica Patricia Cardoso de Oliveira-UFPI

hericapatricia21@hotmail.com

Orientador(a): Me. Dryelle Patricia Silva Coe Soares

Eixo Temático 1: Prática de Ensino e Formação Docente.

RESUMO

Nosso objetivo geral é analisar as concepções das professoras do ensino fundamental sobre a temática sexualidade. Para alcançar o objetivo proposto, aprofundamos os estudos teóricos sobre o tema. Baseado na problemática: Como os professores do ensino fundamental desenvolvem a temática sexualidade na sala de aula? Os objetivos específicos são: compreender sobre a educação sexual; verificar as concepções das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a temática sexualidade; e descrever as suas concepções. Foi realizado uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, para isso utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista com perguntas abertas e foram entrevistadas três professoras de uma escola municipal sobre a temática no ambiente escolar. A pesquisa possibilitou compreender que as professoras valorizam o diálogo para orientar os alunos. Destacam a necessidade de obterem apoio de profissionais qualificados sobre a temática, e dão relevância à participação da família no processo de orientação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual. Concepção Docente. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca a entender como os professores do ensino fundamental desenvolvem a temática sexualidade na sala de aula? Para tanto foi realizado uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, em que utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista com perguntas abertas e foram entrevistadas três professoras de uma escola municipal sobre a temática no ambiente escolar. Teve como objetivo geral analisar as concepções das professoras do ensino fundamental sobre a temática sexualidade. Para o alcance do objetivo proposto, aprofundamos os estudos teóricos sobre o tema. Baseado na problemática os objetivos específicos são: compreender sobre a educação sexual; verificar as concepções das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a temática sexualidade; e descrever as suas concepções

Para a realização da pesquisa foram entrevistadas professoras de uma escola municipal dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a temática no ambiente escolar, tendo como





problemática compreender como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem a temática sexualidade na sala de aula.

O que nos motivou a desenvolver este trabalho foi a discussão sobre a temática da sexualidade no ambiente escolar, como trabalhar com essa temática? Já que é uma exigência do ministério da educação que o professor do século XXI aborde em suas aulas temas que envolva a diversidade, direitos humanos, relações étnicas raciais, sexualidade no ambiente escolar e etc.

Assim, consta-se a relevância da família e escola se engajarem nesse trabalho em comunhão. Diante das situações vivenciadas constantemente pelos sujeitos envolvidos nesse contexto, tais como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, dentre outras que necessitam serem discutidas. Torna imprescindível sua abordagem em âmbito escolar, amenizando os preconceitos e tabus envolventes no tema

Portanto percebemos nessa pesquisa que os professores do século XXI precisam compreender o que é a sexualidade e desenvolver práticas que possam abordar essa temática, interligando com a realidade dos alunos. Para este fim é necessário que esteja preparado profissionalmente para lidar com a temática dentro da sala de aula, trazendo métodos que facilite o processo de construção de conhecimento do aluno.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: OS PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

O processo de orientação sexual, não é uma missão simples. Por isso não é algo natural de abordagem nas práticas pedagógicas de muitos professores. Falar desse assunto com crianças e jovens remete certos receios por se tratar de uma temática atípica e geralmente não tão presente em seus diálogos tanto em casa com os pais, como também na sala de aula. Segundo Guizzo; Ripol (2015, p.474), “as escolas não têm conseguido mudar, inovar e trazer para seus âmbitos temáticas que estão presentes quase que diariamente na vida de crianças e jovens, dentre essas as que aqui nos interessam: corpo, gênero e sexualidade”.

No entanto sabe-se que muitas vezes, as informações adquiridas não são interpretadas devidamente, isso por não terem as orientações necessárias para saber lidar com elas. A ação da família em comunhão com a escola nesse processo é essencial. Na qual há necessidade de a família orientá-los e a escola construir os conhecimentos a partir das informações obtidas.

Mesmo não sendo um processo simples, tendo vista os tabus, preconceitos e crenças que os envolvem, sua discussão é indispensável. Pois o aluno que se apropria desses conhecimentos poderá compreender melhor o assunto, ajudando-o a saber lidar com situações relacionadas a sexualidade, situações essas que englobam aspectos e questões diversos, implícitos em todos condicionantes da vida humana.

O papel da família juntamente com a escola é fundamental nesse processo, no entanto sua abordagem, ainda persiste arraigada de preconceitos. O que dificulta o diálogo, principalmente das famílias com seus filhos. Nessa perspectiva, Grisante; Maistro (2014, p 2.), “ressaltam que mesmo a família assumindo ou não o papel de educadora sexual, a escola também tem responsabilidade quanto a isto. Ela é o espaço de referência para os alunos”. É vista como um local em que se torna crucial a se discutir a sexualidade.

Nesse ambiente, a responsabilidade pela educação do aluno não é apenas do professor, mas ele é um grande suporte para sua formação, na qual engloba não só o intelecto, mas também aspectos de formação do seu corpo, dos seus desejos, para que isso ocorra por completo, é necessário que nas aulas sejam elaborados métodos passíveis de oferecer uma relação de confiança





entre ambos, assim facilitando a abordagem que se refere a orientação sexual. Nessa perspectiva Moizés, Bueno afirmam que:

O professor não precisa ser um especialista em Educação Sexual, mas apenas um profissional devidamente informados sobre a sexualidade humana que reflita sobre ela, sendo capaz de criar contextos pedagógicos adequados e selecionar estratégias de informação, de reflexão e de debate de ideias, reciclar-se e atualizar seus conhecimentos de forma a ensinar a pensar, tornando-se mediador do conhecimento. (MOIZÉS; BUENO, 2010, p.207)

Dessa forma, fica evidente que para ensinar educação sexual, o professor não precisa ser um especialista na área, porém é necessário que o professor procure sempre aprender mais sobre a temática para que assim possa buscar criar sempre estratégias diferentes, afim de responder os possíveis questionamentos de seus alunos, tornando assim de maneira saudável o processo de desenvolvimento de seu aluno e sua construção de conhecimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal, e objetivou analisar as concepções das professoras do ensino fundamental sobre a temática sexualidade. Realizamos uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, que de acordo com Lakatos; Marconi (2009, p.269) “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento. Fornece análise mais detalhada sobre a as investigações, hábitos, atitudes, tendências etc.”

A princípio a pesquisa seria realizada com 5 professoras de uma escola municipal dos anos iniciais do ensino fundamental, mas duas professoras desistiram e somente três se disponibilizaram em participar da pesquisa. Utilizamos como instrumento para coleta de dados uma entrevista com 4 perguntas abertas. Sobre a entrevista Gil menciona que:

[...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número, alerta que se deve cuidar para que o entrevistador não influencie ou interprete e as respostas, apenas as reproduza e que não improvise (GIL, 1999, p. 4).

A análise dos dados foi realizada com o auxílio do embasamento teórico de alguns autores entre eles: Guizzo; Ripol (2015), Grisante; Maistro (2014), Moizés; Bueno(2010) e outros. Associamos os discursos das professoras com os aportes teóricos. A fim de compreender como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem a temática sexualidade na sala de aula.

PROFESSORES CONVIVENDO COM A SEXUALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao falar de sexualidade no ensino fundamental, os professores devem atenta-se a várias questões que estão relacionadas ao assunto, pois trata-se de uma temática que expõem preconceitos, para isso é importante que os questionamentos e dúvidas dos alunos sejam atendidos por meio do diálogo e com a oportunidade de construir e reconstruir informações.

Pois a sexualidade das crianças será construída através de sua interação com o meio social e cultural que vive, ou seja, convivendo com outras crianças e com culturas diferentes. Dessa



maneira os alunos vão conseguindo modificar e reorganizar seu ponto de vista sobre o assunto. Assim, faremos apresentação dos resultados. Quando perguntamos se trabalhavam com a temática sexualidade em sala de aula, todas confirmaram que trabalhavam.

Após, a confirmação das professoras almejamos conhecer quais as dificuldades dessas professoras em trabalhar com essa temática em suas aulas. Assim questionamos: Quais dificuldades são percebidas por vocês para trabalhar com a educação sexual? Todas as professoras disseram que tem dificuldades em trabalhar com a temática e justificaram.

P1: Trabalhar esse assunto nas escolas é um grande desafio assim como religião, devemos passar confiança aos alunos para que o assunto seja abordado com cuidado e clareza para que todos tenham espaço para tirar suas dúvidas e não seja feita uma interpretação equivocada. Alguns apresentam resistência em participar da discussão com essa temática por conceito familiar. (PROFESSORA 1, ENTREVISTA, 2018)

P2: A sexualidade trabalhada em sala de aula serve para esclarecimento de dúvidas que a maioria dos alunos tem e que não podem ou não querem esclarece-las em casa. A dificuldade é que nem sempre o assunto é aceito, a dificuldade de apresentação do tema por ser dado como um tema polêmico deixa a discussão ainda mais difícil. Porque não se pode ferir o conceito de aceitação de ninguém, devemos passar confiança para os alunos para que o tema seja abordado para tirar dúvidas deixando cada um à vontade para apresentar o que acha certo ou errado. (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2018)

P3: A maior dificuldade para trabalhar esse assunto em sala de aula é o preconceito por parte dos alunos, das famílias e até mesmos de professores em falar sobre esse tema. E isso dificulta muito nosso trabalho. (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2018)

Tais considerações nos levam a constatar a dificuldade de trabalhar a sexualidade no cotidiano escolar, e dentre inúmeros fatores podem estar associadas a complexidade desse tema para a sociedade. Mas que buscam utilizar o diálogo como ferramenta na construção de uma relação de confiança para que seus alunos se sintam à vontade em fazer questionamentos e tirar suas dúvidas. Gulgielmin; Caixeta (2016, p.11) enfatizam que “apesar da dificuldade em lidar com o tema em sala de aula, é necessário que o assunto ganhe mais espaço para que os alunos passem a ter confiança no professor e possam expor seus anseios frente à sexualidade.”

Nesse processo como já mencionado, o professor precisa estar habilitado, sabendo conduzir todas as situações possíveis. Visto que os educadores têm grande dificuldade em falar sobre a sexualidade, questionamos: Quais estratégias as professoras elaboram para desenvolvem essa temática?

P1: Começar com questionamentos dando espaço para discussões sobre o assunto para abrir oportunidades aos alunos a buscar informações e tirar dúvidas. Fazendo oficinas, dinâmicas, organizando palestras, trabalhos em grupo respeitando cada fator de cada série. Devemos passar confiança aos nossos alunos para abordar o assunto. (PROFESSORA 1, ENTREVISTA, 2018)

P2: Primeiro passar confiança para os alunos, organizando trabalhos em grupos, com discussões dando espaço para cada um apresentar seus conhecimentos e tirar suas dúvidas, oficinas também é um bom método para envolver os alunos na temática. (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2018)

P3: Busco trazer para a escola oficinas, rodas de conversas em sala para que todos os alunos tenham a oportunidade de tirar suas dúvidas sobre a sexualidade e assim vou passando confiança, para que eles se sintam seguros para falar sobre o assunto. (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2018)





Na extensão dessa análise, podemos perceber que as professoras buscam estabelecer uma relação de confiança, proporcionando o diálogo e assim facilitando a abordagem, mas ainda é perceptível o preconceito e limitações. Sabemos que um dos métodos importantes é desenvolver inicialmente a relação de confiança, através do diálogo e do respeito. Diante das dificuldades mencionadas pelas professoras, questionamos: Como os alunos interagem com os assuntos que abordam a sexualidade?

P1: Alguns alunos fazem questionamentos com comparações, outros não falam sobre o assunto, isso já sendo proibido em casa que dificulta o trabalho de esclarecimento, outros recebem a temática de forma bem descontraída. (PROFESSORA 1, ENTREVISTA, 2018)

P2: Dependendo da forma como o assunto é abordado, cada aluno apresenta uma forma diferente. A discussão é bem ampla isso dar espaço para cada um expressar sua opinião. Porém tem a parcela que não entram na discussão por questão de religião, conceitos passados em casa e etc. (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2018)

P3: Cada aluno reage de uma forma diferente, é claro que tem aqueles que se negam a falar sobre a sexualidade, seja por sua religião ou cultura, mas também tem aqueles alunos que recebem o assunto de maneira mais descontraída, fazendo brincadeiras e questionamentos. (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2018)

Percebemos através dos relatos que há uma pluralidade de comportamentos, no qual têm aqueles que questionam e se sentem à vontade em ter esse diálogo e aqueles que preferem não falar sobre sexualidade. O que reforça a importância de a família iniciar um diálogo esclarecedor sobre o assunto com seus filhos, e assim facilitar o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que, a temática sexualidade está presente no contexto escolar e o educador deve estar preparado para lidar com essas questões, reconhecendo a importância sobre o assunto nas instituições de ensino. Para tanto, os profissionais da educação precisam de capacitações para obter informações a respeito do tema e desenvolver práticas reflexivas para propiciar ao aluno uma compreensão que possa transformar concepções preconceituosas.

Consideramos como necessária a relação família e escola nesse processo de orientação sexual da criança, pois é na família que as crianças obtêm as primeiras informações, e a escola tem um papel de ensinar e desfazer as distorções aprendidas através de outros meios. Pois estamos no século das informações, porém, essas elas, as informações, necessitam ser organizadas, interpretadas, analisadas e contextualizadas para contemplar os interesses e apaziguar dúvidas diante da temática.

A Educação Sexual na escola, auxilia as crianças e os adolescentes a compreenderem como se prevenir de doenças sexualmente transmissíveis, uma possível gravidez indesejável englobando o aborto e faz com que a criança respeite e conheça o seu próprio corpo, a sua sexualidade. Desse modo, quanto mais essa temática for abordada na sala de aula com bases teóricas e práticas conscientes, consequentemente poderá apresentar um espaço de interação, desmistificando os preconceitos e tabus dentro da própria cultura em que a criança está inserida, assim apresentando a transformação nas relações sociais.

Encontramos dificuldades na realização da pesquisa, principalmente no diálogo com as professoras, já que a intenção era realizar a entrevista com cinco professoras, mas somente 3 se



disponibilizaram em participar da pesquisa, as outras 2 professoras desistiram de responder as perguntas da entrevista. E através das desistências, observamos como é desafiador dialogar sobre a educação sexual no ambiente escolar.

Portanto, percebemos que é necessário dialogar sobre a educação para sexualidade, não somente como uma maneira de orientar para as doenças sexuais e em disciplinas restritas, mas como uma maneira de se conhecer e conhecer o outro, pois todos nós somos seres sexuais, ou seja, temos um corpo para cuidar e respeitar, assim como o outro também tem, então limitações e preconceitos precisam ser superados.

REFERÊNCIAS

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

GRISANTE, Adriane Garcia; MAISTRO, Virgínia Iara de Andrade. **Discutindo Sexualidade:**

Possibilidades e Desafios no Ambiente Escolar. p.2, 2014 Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_cien_artigo_adriane_garcia_de_oliveira.pdf > Acesso em: 11 Out. 2018.

GUIZZO, B.S.; RIPOLL, D. **Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades**. HOLOS, Ano 31, Vol. 6. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/jorge/Documents/Downloads/2945-10869-1-PB.pdf> Acesso em: 11 Out. 2018.

GULGIELMIN, Livia Maria; CAIXETA, Juliana Eugênia. **Educação Sexual na Concepção dos Professores do Ensino Fundamental**. Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina. Universidade de Brasília, Planaltina, 2016. Disponível em: < http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15069/1/2016_LiviaMariaGulgielminDaRosa.pdf > Acesso em: 19 Out. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed -3. Reimpr. - São Paulo: Atlas, 2009.

MOIZÉS, Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. Compreensão **sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v.44, n.1, p.205-212, 2010. Disponível em: < https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/BDPI/3132/art_MOIZES_Compreensao_sobre_sexualidade_esexo_nas_escolas_2010.pdf?sequence=1 > Acesso em: 17 Out. 2018.





ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA PERSPECTIVA DA SOCIOCOGNIÇÃO

Rosângela Maria de Carvalho

Mestre em Língua Portuguesa/ Professora SEDUC – PI

Eixo Temático 1: Prática de Ensino e Formação Docente.

RESUMO

O presente artigo é resultado de pesquisa realizada no âmbito da minha dissertação de mestrado, método indutivo, a qual investiga a realidade e perspectiva do ensino da leitura na quarta etapa da EJA no município de Floriano (PI). Aqui, trazemos um recorte do Capítulo III, com base em estudos de Koch & Elias (2010), Marcuschi (2008), Kleiman (1993), Solé (1999), Beaugrande (1997), Adam (2011), PCN(1998), além de algumas orientações para o ensino da leitura da perspectiva dos multiletramentos, com o fito de contribuir para uma abordagem de ensino de leitura que privilegie tanto elementos linguísticos, textuais, quanto elementos contextuais, situacionais, importantes para a construção de sentidos do texto por parte do leitor. Nossos resultados evidenciam a necessidade de trabalharmos a leitura levando em conta, de um lado, a ação mediadora do educador, de outro, o conhecimento prévio do leitor e seu nível de letramento.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Sociocognição.

Palavras Iniciais

Aprender a ler requer que se ensine a ler. É uma questão de compartilhamento. Compartilhamento de objetivos, de tarefas, de significações. Neste estudo, entendemos leitura como um processo de interação entre leitor, texto e autor. Segundo Koch & Elias (2010) é uma atividade interativa complexa de produção de sentido, que envolve os conhecimentos linguístico, enciclopédico ou de mundo e interacional. Sob tal perspectiva, as orientações para o ensino da leitura são pautadas na sociocognição e equivalem-se a quatro procedimentos que visam a abordar aspectos relevantes para o desenvolvimento da competência leitora. Os quais discutiremos a seguir.

O primeiro procedimento envolve: ora o aplainamento do conhecimento de mundo, porquanto, aquele conhecimento resultante de aspectos socioculturais estereotipados, armazenados na memória de longo prazo, ora o relacionamento de elementos do texto com as práticas sociais, ora o estabelecimento da continuidade de sentido e a construção da macroestrutura textual.

Embora esse procedimento possuir também uma natureza subjetiva, posto que, o leitor imprime ao evento comunicativo sua maneira particular de se posicionar no mundo, há de se pensar em uma ação mediadora do educador para focalizar objetivos da leitura, levando em conta o interesse e conhecimentos do leitor. Pois, não se lê, da mesma maneira, um texto para estudo, um anúncio, uma obra literária, um hipertexto.





Tais aspectos do ato de ler, devem ser ensinados, sistematicamente, na educação básica para que haja desenvolvimento da compreensão leitora. Marcuschi (2008, p. 239) para quem a compreensão é um processo cognitivo. Na compreensão de texto estão envolvidos aspectos cognitivos, ou seja, nossas faculdades mentais acham-se em ação. Isso aponta para o fato de que o ser humano é um sistema (cognitivo) complexo de armazenamento de informações tendo em vista sempre objetivos muito específicos. Mas um indivíduo social que conhece e não um sujeito intencional pura e simplesmente.

Atentar para esse conceito de compreensão, significa, sobretudo, uma reconstrução do significado de leitura, entendida muitas vezes na escola, como um processo linear, em que a leitura se faz com o objetivo de decodificar palavras, conteúdo, sem, contudo, promover a interação, o diálogo entre texto, leitor, autor. Na contemporaneidade, as novas tecnologias da informação (TICs) exigem um novo direcionamento de ensino de leitura, na medida em que, com elas, surgem novos gêneros textuais, multimodais, multissemióticos. Apesar de não aprofundarmos esse assunto aqui, urge, portanto, uma pedagogia de leitura focada nos multiletramentos, em que contempla novas práticas de letramento, principalmente, as relacionadas ao hipertexto, às redes sociais presentes no cotidiano dos educandos.

O segundo procedimento envolve o acionamento e a ampliação do conhecimento contextual, aquele que engloba “não só o contexto, como também a situação de interação imediata dos interlocutores, a situação mediata (entorno sócio político cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores” (KOCH & ELIAS, 2010). Nesses termos, a leitura é construída com base em ações mediadoras. De um lado, o leitor passa a ser visto como um leitor construtor, portanto, conhecedor dos constituintes sentencial e textual operacionalizados durante o processo de compreensão do texto.

De outro, o educador assume o papel de mediador na leitura e faz com que os educandos acionem os seus conhecimentos prévios: tanto os relacionados às experiências compartilhadas socialmente, quanto os referentes ao plano do texto durante a atividade de leitura. A ação mediadora do educador, portanto, deve focar questões relacionadas ora aos elementos paratextuais, ora aos elementos vinculados à prática social e à situação comunicativa dos interlocutores.

Conforme Kleiman (1993), o leitor torna a sua leitura “uma atividade consciente, reflexiva e intencional”. Para tanto, ele faz do contexto situacional um componente fundamental para o entendimento do texto. Em decorrência disso, o educador deve explorar o contexto sócio histórico e discursivo pertinente ao texto, durante o processo de compreensão, uma vez que o contexto amplia o conhecimento da própria leitura, posto que sua identificação envolve diferentes procedimentos de leitura, adequados às diferentes situações sugeridas no texto.

O terceiro procedimento envolve o acionamento e a ampliação do conhecimento linguístico, o qual permite ao leitor reconhecer a organização do material linguístico da superfície mediante o uso de meios coesivos para efetuar a remissão ou a sequenciação textual; para reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. Ademais, os conhecimentos sobre a sintaxe e sobre o emprego dos sinais de pontuação usados no texto permitem ao leitor identificar o efeito de sentido decorrente desses recursos linguísticos.

Beaugrande (1997), acrescenta que um texto não existe como texto a não ser que alguém o esteja processando. Isso implica a existência de conhecimentos interrelacionados tanto do ponto de vista cognitivo quanto do ponto de vista pragmático e social. Para dar conta dessas inter-relações presentes em um texto, Beaugrande (1997) apresenta sete princípios de textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade, os quais o leitor deve ter o domínio. Esses princípios de textualidade são componentes que devem





ser levados em consideração durante o processo de compreensão do texto, uma vez que são partes integrantes da composição textual, isto é, todo texto é constituído com base nesses princípios.

O quarto procedimento envolve o acionamento e ampliação do conhecimento relacionado com o plano de texto, ou seja, abrange o conhecimento de sequências textuais e da superestrutura do texto.

A escolha de sequências textuais é determinada, em parte, em função do gênero textual. Assim, as sequências narrativas, por exemplo, são predominantes nos gêneros textuais relacionados ao mundo narrado, como notícia, romance, conto etc. Essas sequências são escolhidas pelo autor do texto para indicar também certos efeitos discursivos que extrapolam a função meramente linguística de tais sequências. Dessa perspectiva, a ação mediadora do educador deve abranger estratégias de leitura que permitam ao leitor formular conexão de sentido decorrente da articulação de sequências textuais.

Uma vez que entendemos a leitura como um processo estratégico de emissão e verificação de previsões implícitas e explícitas autorizadas pelo texto, é importante pensarmos nos planos de texto. “Os planos de texto desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido” (ADAM, 2011, p. 257). Eles estão disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais e permitem reconstruir (na leitura) a organização global de um texto.

Solé (1998) apresenta alguns aspectos relevantes à compreensão do que se lê, a saber: compreender os propósitos implícitos e explícitos no texto; ativar conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão e aportá-los na leitura; dirigir atenção ao fundamental em função do propósito do texto; avaliar a consistência do conteúdo expressa pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o senso comum; comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação; elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

Vale ressaltar, ainda, que esses procedimentos não acontecem de forma isolada durante o processamento do texto; todos estão interligados, pois a compreensão resulta da integração de informações expressas e articuladas entre si no texto com os conhecimentos prévios do leitor.

No entanto, a identificação desses procedimentos por etapa orienta o leitor a construir a macroproposição do texto.

Orientações para o Ensino de Leitura

De acordo com os PCN(1998), a leitura é uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Considerando o texto “A menina que falava internetês”, e os procedimentos de leitura sugeridos, apresentamos, nesta seção, estratégias que podem ser adotadas pelo educador de modo a levar os educandos a inferir, antecipar e confirmar informações implícitas e explícitas no texto.

Para iniciarmos uma atividade de leitura e produção de sentidos, devemos ter em mente o fato de que grande parte da compreensão do texto baseia-se no conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, antes da leitura, é importante que se instaure um diálogo para contextualizar o leitor a respeito do que será lido.

Acionamento do conhecimento de mundo

Coniste em estabelecer um diálogo entre texto-leitor-autor. Aqui, o educador deve apresentar o(s) objetivo(s) da leitura, ou seja, explicar o que será lido e porque será realizada a leitura. Além



disso, é preciso abordar o conhecimento e as experiências prévias do leitor sobre o assunto do texto por meio de perguntas que o levem a fazer previsões, considerando o título do texto. Não só apresentar o objetivo da leitura, mas também dialogar sobre assunto do texto a ser lido, levam o educador a estabelecer uma interação inicial do leitor com o texto, de modo a constituir a orientação necessária à adequada compreensão. Mas ainda, contribuem para o acionamento de conhecimento de mundo do leitor sobre o texto. Vale lembrar que essas perguntas não exigem respostas prontas dos alunos; elas objetivam orientar o leitor na construção de inferências, que partem de relações contextuais e coesivas do texto.

Com isso, o educador toma o trabalho de compreensão como uma atividade cooperativa e inferencial, em que o sentido do texto não é um produto do autor, manifestado no texto e reproduzido pelo leitor, por meio de perguntas e repostas, e sim o resultado da interação entre texto e leitor. Esse tipo de perguntas inferenciais é o ponto-chave para ajudar o leitor a prestar mais atenção a determinadas informações que podem ativar o conhecimento prévio adequado à compreensão, ou seja, à reformulação de hipóteses.

Acionamento do contexto

Os contextos são um conjunto de parâmetros ambientais, sociais, culturais e individuais que ancoram, de modo implícito, determinado ato comunicativo materializado em texto. Dessa forma, para não incidir em leitura “inadequada” é necessário que o leitor conheça, além dos contextos socioculturais manifestados no texto, os elementos paratextuais, como autor, suporte, publicação e gênero textual. Essa adequação do contexto, como parte constitutiva da compreensão, torna a leitura um ato de interação entre leitor-texto-autor. Aqui, o educador deve dar pistas para os educandos de forma que eles possam manter uma interlocução com o texto.

Como podemos perceber, o contexto é um componente fundamental para o entendimento do texto, por isso o educador deve explorá-lo durante o processo de compreensão, uma vez que amplia o conhecimento da própria leitura, na medida em que a identificação do contexto envolve diferentes procedimentos de leitura, adequados às diferentes situações sugeridas no texto.

Acionamento do conhecimento linguístico

Partindo do princípio de que a compreensão é uma atividade cognitiva que envolve uma rede de conhecimentos e exige controle, na medida em que seleciona, reordena e reconstrói o sentido do texto, o trabalho com aspectos relacionados com a superfície textual amplia a compreensão leitora dos educandos. Nesse sentido, o educador pode desenvolver estratégias que levem o educando a perceber elementos linguísticos que organizam a informação textual, com o objetivo de fazê-lo selecionar, reordenar e reconstruir o sentido do texto. Esses conhecimentos são: elementos coesivos; marcas temporais; sinais de pontuação; planos de texto; sequências textuais.

No que tange aos elementos coesivos, uma das estratégias importantes relacionadas ao trabalho com elementos linguísticos para a compreensão diz respeito à coesão. Nesse particular, o educador orienta os educandos a estabelecerem relações de sentido entre as sequências, ou seja, a perceberem que essas recorrências, das mais diversas ordens, têm o propósito de fazer o texto progredir. Ao perceber o efeito de sentido dos elementos linguísticos, o leitor articula informação dada e informação nova e, desse modo, constrói unidades de sentido, que convergem para a coerência global do texto.





Quanto as marcas temporais, elas orientam o leitor na construção dos sentidos do texto. As marcas linguísticas envolvem uma rede de conhecimentos sobre o sistema e o uso da língua, ou seja, se o leitor não conhecer o léxico, as relações sintáticas, semânticas e pragmáticas empregadas pelo autor, certamente não compreenderá o texto.

É preciso que o educador desenvolva estratégias que visem ao desenvolvimento de habilidades linguísticas apropriadas para a compreensão leitora. É importante, ainda, notar que, por meio da leitura para identificar o efeito de sentido das marcas temporais o leitor pode posicionar-se diante dos valores temporais e aspectuais das formas verbais empregadas no texto. No tocante aos sinais de pontuação, levar o educando a descobrir o efeito de sentido decorrente do uso dos sinais de pontuação é uma tarefa indispensável ao estabelecimento da coerência do texto.

A partir desses questionamentos, o educador leva os educandos a perceberem que a pontuação acumula funções discursivas na maioria dos diálogos, como aquelas ligadas à ênfase, à justificação, à reformulação e à ausência. Sobre o acionamento de plano do texto e sequências textuais, vale lembrar de que todo texto tem um propósito comunicativo e se desenvolve a partir de um plano de texto que se desencadeia por meio de diferentes sequências: narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais.

A escolha dessas sequências pelo autor é determinada pelo plano de texto, que é orientado pelo gênero textual. Nesse sentido, a ação mediadora do educador parte de estratégias de compreensão baseadas em questionamentos sobre os tipos de linguagem presentes no texto e qual é a sua função na sua coerência global. Outro aspecto importante para a compreensão e que, por isso, deve ser discutido com os educandos, refere-se ao plano do texto, isto é, como está organizado o mundo textual. É provável que com esses questionamentos os educandos consigam reformular as suas hipóteses iniciais, levantadas na etapa de discussão inicial sobre o assunto do texto.

Leitura de Texto no Ambiente Virtual

Não resta dúvida que o ensino da leitura em ambiente virtual apresenta outras demandas de mediação por parte do educador, além das mencionadas na seção anterior. Isto ocorre, porque o contexto situacional muda, haja vista o hipertexto ter características e formatos diferentes dos textos impressos em papel. O hipertexto é: multimodal, multissemiótico; sem fronteiras e sem limites precisos de início, meio e fim.

Por isto, as ações educativas que convergem para uma compreensão leitora também devem assumir esse mesmo formato – o da flexibilização e complexidade da hipermídia. Não pretendemos, contudo, explorar esse assunto, todavia, cabe uma reflexão aqui, já que nossos educandos já lidam nesse ambiente há algum tempo e com muita frequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste artigo partiu dos conceitos teóricos sobre leitura, língua, estratégias de leitura, compreensão de texto, plano de texto e multiletramento. Tratamos de orientações para o ensino da leitura na educação básica a partir de quatro procedimentos de ensino de leitura que possibilitam uma ação mediadora do educador, na qual se utiliza de múltiplos conhecimentos, fundamentados em pressupostos funcionais da língua.

Assim, o leitor é visto como um sujeito cooperativo em qualquer ato comunicativo; a concepção de língua é dialógica e o foco da leitura está na interação autor/texto/leitor. Com





isto, e partindo do princípio de que a leitura deve ser ensinada, o estabelecimento da coerência global do texto resulta, em grande parte, da sistematização de diversas etapas de leitura ligadas ao conhecimento de mundo, ao contexto, ao conhecimento linguístico, ao plano do texto, isto é, ao reconhecimento das sequências textuais.

Ademais, o ensino da leitura, portanto, deve ser entendido como uma prática social, uma atividade interativa, na qual as ações educativas sobre compreensão leitora são construídas no processo de interação leitor/texto, orientados pelo contexto, contexto e complexidade midiática materializada no hipertexto. Isso, ao tempo em que facilita o processo de desenvolvimento da competência leitora dos educandos, tornando-os sujeitos proficientes em leitura, também nos convida ao desafio de redirecionar o ensino da leitura de modo significativo e real. Sendo o ato da leitura orientado pelas práticas sociais, entendemos que a leitura na escola pode gerar uma multiplicidade de práticas que contemplam os reais interesses dos educandos em leitura. Acreditamos que esta pesquisa não esgota o tema a que nos propusemos discutir, mas possibilita nova perspectiva para o ensino de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2.ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

BEAUGRANDE, **Robert de**. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society. Trad. Maria Inez MatosoSilveira. New Jersey: AblexPublishing Corporation, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. São Paulo/Campinas: Pontes/Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.





O PEDAGOGO NO MERCADO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Igo Miquéias dos Santos Pereira¹

Eixo Temático 1: Práticas de Ensino e Formação Docente.

Resumo: Este trabalho tem como intenção abordar sobre a atuação do pedagogo no mercado de educação não formal, destacando sobre como deve ser e como esse novo paradigma de atuação para os pedagogos vem ganhando forças nos últimos anos. Ao mesmo tempo não deixando de colocar todo o fazer pedagógico que os pedagogos desenvolvem nesses espaços. Ainda não se confirma de um currículo nas universidades que contemplem estágios na atuação dos universitários em pedagogia na educação de espaços não escolares, fazendo até mesmo com que a vontade de atuar em outros espaços como empresas, hospitais, na área jurídica entre outros seja dissipada, em detrimento da insegurança com a falta de experiência. Se tratando da ausência de práticas inerentes a educação em espaços não escolares, pode fazer com que os pedagogos não possam migrar para essas áreas. O estudo em questão proporciona uma reflexão acerca da contribuição da universidade na formação do pedagogo em detrimento da importância da existência de práticas para sua atuação nos espaços não escolares.

Palavras-chave: Educação Informal. Pedagogia. Mercado de Trabalho.

ABSTRAC: This paper aims to address a pedagogical performance in the non-formal education market, highlighting how it should be and how this new paradigm of performance for educators has been gaining over the last years. At the same time, not forgetting to put all the pedagogical process that educators develop in these spaces. There is still no confirmation of a curriculum in universities that contemplates the performance studies of undergraduates in education of non-school spaces, making even the desire to work in other spaces such as companies, hospitals, in the area of law and others that are dissipated, in particular. to the detriment of lacking experience. If it is the absence of practices inherent to education in non-school spaces, it may prevent educators from migrating to these areas. The study in question teaches a reflection on the contribution of the university in the education of the pedagogue to the detriment of the importance of the presence of practices for their performance in non-school spaces.

Keywords: Informal Education. Pedagogy. Job market.

INTRODUÇÃO

¹ Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS. E-mail: redygor@gmail.com.



Este artigo teve como objetivo demonstrar discussões sobre a inserção do pedagogo no mercado de trabalho de educação em espaços não escolares. Destacando em especial a atuação do pedagogo em diferentes âmbitos da educação em espaços não escolares e como conseguiu ganhar espaço em áreas que não fossem do ambiente escolar, apontando com mais detalhes no decorrer deste trabalho todo processo pelo qual os pedagogos não escolares perpassam em sua área de atuação.

É comum ainda na faculdade estudantes do curso de Pedagogia ouvir frases de sentidos pejorativos como: “*Nossa Pedagogia é uma área muito fraca*” ou “*Vai se formar em pedagogo? Não vai ganhar nada*”. São frases desse tipo que podem levar os pedagogos se sentirem de certa forma menosprezados, desvalorizados ou até mesmo discriminados, fazendo com que sintam-se inseguros para a conquista de um espaço em empresas, na área jurídica ou na pedagogia hospitalar. Depois de deixarem a faculdade e adentrarem no mercado de trabalho, os pedagogos também dão de cara com certo tipo de rejeição, principalmente em uma área de mercado onde encontrará administradores, contabilistas ou até mesmo colegas da educação, como matemáticos, historiadores e outros.

O profissional formado em pedagogia tem o livre arbítrio de escolher se deseja atuar em sala de aula ou se tem mais proximidade com a educação não formal, mesmo sabendo que a educação é o seu objeto de trabalho em qualquer ambiente e/ou situação.) “A educação é, assim, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.” Cezar, Bianchini e Piassa (2008, p. 03)

Talvez o currículo existente na universidade possa ser um currículo que não contempla um estágio na educação não formal, deixando totalmente restritos os estudantes de pedagogia o não conhecimento na prática sobre esse espaço. A ênfase dada é mais para a educação escolar, para a gestão, docência e coordenação pedagógica. É comum para um recém formado em pedagogia desejar atuar em educação de espaços não escolares e não terem uma bagagem desse tipo de prática bem afiada, pois ainda na universidade os estudos nesse meio foram lhes insuficientes para saberem, mesmo já tendo a certeza que o curso de pedagogia é bastante amplo e abarca áreas de atuação diversa. Bogorny afirma:

O campo educativo é bastante amplo, já que a educação ocorre em todos os espaços desde que haja articulação para isso no trabalho, na família, na rua, ou seja, nos meios de comunicação, e na política. Entende-se então que Pedagogia é um campo da ciência que transforma e investiga uma realidade educativa em todos os sentidos e abre as portas para um conhecimento científico e filosófico. Buscando formas metodológicas de organização nas atividades que implicam a educação. (BOGORNÝ, 2015, p. 03)

Portanto, o campo educativo é bastante amplo, já que a educação ocorre em todos os espaços desde que haja articulação para isso, tanto no trabalho, na família, nos meios de comunicação e na política. Entendo que Pedagogia é um campo da ciência que transforma e investiga uma realidade educativa em todos os sentidos e abre as portas para um conhecimento científico e filosófico, buscando formas de metodologias de organização nas atividades que implicam a educação.

Sabe-se que educação não é concebida apenas no ambiente da escola, antes mesmo de adentrar a escola as crianças já recebem um tipo de educação dada pela família, essa educação é chamada de educação informal. Já que o entendimento de educação não formal ou concebida





como educação em espaços não escolares é um tipo de educação que pode ser fornecida em um hospital, entidades filantrópicas, ONGs entre outros espaços sociais.

PEDAGOGIA: UM CAMPO DE ATUAÇÃO ALÉM DO FORMAL

Assim como qualquer licenciatura ou qualquer curso de ensino superior, a licenciatura em pedagogia tem a função de formar um profissional competente e comprometido com a educação, seja ela no espaço escolar ou não escolar. Mas acredita-se que é uma profissão que sofre vários preconceitos, sejam por acreditarem que esses profissionais atuam apenas na prática com crianças ou mesmo por acreditarem que a remuneração recebida é inferior. (Pereira, 2019).

Os pedagogos convictos e profissionais acreditam em exercer o seu excelente trabalho na área profissional mesmo sabendo das dificuldades encontradas no dia a dia. Os mesmos defendem sua profissão com toda garra. Mas sabe-se que não são fáceis as lutas cotidianas dos pedagogos, com a desvalorização e preconceito encontrado no mercado de trabalho. Quando se falam em pedagogos ou pedagogia já percebe-se os olhares tortos das outras pessoas, insinuando a inferiorização. (Pereira, 2019).

O campo de atuação dos pedagogos no espaço não formal é o mais vasto, o pedagogo hospitalar, empresarial, jurídico e em empreendimentos de publicidade. Quando se diz a frase “*O pedagogo é mil e uma utilidades*” denotam o quanto a formação do pedagogo é vasta, o quanto também os mesmos têm opções de escolhas as quais ambientes tem mais afinidade para trabalhar. Para Tozetto, Romaniw e Moraes:

[...] o pedagogo é o profissional que se preocupa com a formação integral dos indivíduos e trabalha na promoção da aprendizagem para capacitar os cidadãos e promover uma melhora na auto-estima, graças ao conhecimento adquiridos, capacitando-o para atuar na sociedade no mais diversos espaços. É o responsável pelo processo ensino aprendizagem dentro das instituições, buscando a qualificação profissional dos servidores, empregados, funcionários, internos, comunidade contribuindo com a melhoria dos serviços prestados e o desenvolvimento pessoal. (TOZETTO, ROMANIW e MORAIS, 2011, p. 07)

Os autores a cima citam que o pedagogo é o profissional que se preocupa com a formação do indivíduo ao mesmo capacitando-os para promover uma melhor auto-estima. E dando capacidade a esses indivíduos para atuar-nos mais diversos espaços na sociedade. O pedagogo é também o responsável pelo processo ensino aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Nas empresas, os pedagogos são encarregados de estar na coordenação de RH ou auxiliando os funcionários em questões de cunho educativo, por isso a importância de um pedagogo empresarial. Nos hospitais os pedagogos estão encarregados de também estarem educando as crianças que está há muito tempo no leito dos hospitais, dando a educação para que os mesmos não se atrasem na vida escolar. (Pereira, 2019).

Fazendo uma comparação do fazer pedagógico da década de 80 ou de décadas anteriores podemos dizer que a pedagogia em espaços não escolares é atual. Esse campo da pedagogia pode ter surgido com a necessidade de fazer com que a formação do pedagogo fosse além do espaço escolar, tendo a consciência que pelo o curso de pedagogia ter uma proporção diversificada de educação, tomassem também os outros espaços. Assim citam Tozetto, Romaniw e Moraes:

[...]educação é uma palavra forte, pois permite assegurar a formação e o desenvolvimento de



um ser humano por toda a vida, favorecendo a autonomia do sujeito. A escola tradicionalmente vem sendo a instituição responsável pela educação formal, que tem como objetivo contribuir na formação do ser. Todavia, a educação recebida fora da escola não age em oposição a esta, busca ajudar na construção integral dos sujeitos, na formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel como agentes transformadores da sociedade. Em outras palavras, a educação não formal, em momento algum teve a intenção de substituir a escola, sendo esta o principal meio de educação formal do cidadão, mas sim atuar na formação integral do cidadão, para que assim o mesmo tenha maiores e melhores oportunidades de construção do seu “eu”. (TOZETTO, ROMANIW e MORAIS, 2011, p.02)

Portanto a educação tem um grande significado, pois tem a capacidade de transformação do ser humano para toda sua vida e que a escola tem a autonomia para a educação formal e formação do ser. A educação recebida fora da escola é para ajudar na construção integral dos sujeitos, na formação do indivíduo crítico e consciente do seu papel na sociedade. A educação não formal em momento algum pode estar intencionada em substituir a escola, sendo essa o principal meio de educação formal do cidadão e o que a educação não formal deseja é atuar na formação integral do cidadão para que assim o mesmo tenha maiores e melhores oportunidades para a construção do seu “eu”.

A forma de educação em espaço não escolares também serve para que venha ser uma composição para ajudar na atuação do indivíduo dentro da sociedade como cidadãos transformadores da sua realidade. Podendo ser necessários toques educativos nos lugares empresariais para que os sujeitos envolvidos nesse âmbito, nesse emaranhado de funcionários saibam lidar nas relações inter-pessoais e que essas relações sejam as melhores possíveis. (Pereira, 2019).

Como dito anteriormente sobre a necessidade do currículo das universidades de estarem propiciando práticas de educação em espaço não escolares no curso de Pedagogia, autores como Ferreira e Medeiros dizem:

É de responsabilidade dos cursos de Pedagogia a formação inicial dos pedagogos, os quais atuam no processo educacional e articulam teorias e práticas que acabam focando somente o âmbito escolar. Apesar de redirecionarem seus currículos para o atendimento dessas novas necessidades de ações educativas diferenciadas. Na tentativa de melhor entender estas formas de educação, salientamos a necessidade de pedagogo atuar nesses espaços. (FERREIRA e MEDEIROS, 2012, p.06)

Fazendo comentários mais sucintos sobre a colocação dos autores na citação a cima, os cursos de pedagogia acabam focando mais no âmbito escolar e esquecendo de se redirecionarem os seus currículos para o atendimento das atividades educativas diferenciadas, ou seja, da educação em outros ambientes.

Nas empresas, é comum a necessidade a inserção de um pedagogo para dar mais organização a equipe de trabalho, no meio jurídico serve para analisar o comportamento de autores criminais e procurar lacunas de educação que levam certos sujeitos ao meio de violência ou quando certos julgamentos criminais vão para júri popular, nada mais do que certo a presença de um pedagogo para ajudar nos processos de julgamentos dos réus. Não deixando de mencionar também a presença dos pedagogos no meio jurídico para a capacitação dos profissionais dentro do tribunal (realizando oficinas, cursos de capacitação, palestras, rodas de debates, entre outros).

Já nos hospitais é mais comum a atuação dos pedagogos, devido o tratamento de crianças há bastante tempo na enfermaria e para não estarem atrasadas com seus estudos, os pedagogos estão ali para construir ensinamentos com essas crianças. Fazendo a realização do lúdico nos espaços hospitalares, transformando aquele momento desagradável dentro de um hospital em





um momento de construção do saber, estimulação do processo motor, cognitivo e afetivo da criança. (Pereira, 2019).

O campo de atuação não formal não é para substituir a escola e sim para suprir e/ou somar uma educação para determinados espaços. Sabe-se que ainda uma decadência dos diversos espaços não escolares terem a presença de um pedagogo. As mudanças no mercado de trabalho exigem atualização, nesse sentido o pedagogo empresarial deve ser valorizado nas organizações, pois ele contribui para o processo de crescimento dos indivíduos por meio de atividades formativas, trabalha o lado humano dos funcionários: busca mobilizar o trabalhador nas dimensões: intelectuais, físicas, emocionais, atitudinais, entre outras. Prado, Silva e Cardoso (2013).

A educação não se amplia apenas nos espaços das escolas. “Foi à ordem racionalizadora moderna que conferiu centralidade à escola como lugar de formação destituindo outros espaços – antes privilegiados – de ensinar e aprender, dentre eles o convívio familiar e o comunitário.” Existem ainda as “mentes fechadas”² de algumas pessoas por acreditarem que o lugar de Educação é apenas na escola. Moura e Zucchetti (2010, p.10)

O trabalho com educação em espaços informais leva dedicação, comprometimento e manejo para desenvolver nos sujeitos inseridos nesses contextos uma educação de transformação social. Também são encontrados muitos desafios na educação informal, os pedagogos tem a difícil missão de absorção do conhecimento dos sujeitos nos determinados contextos de educação informal. LIBÂNEO (2001, p. 09) afirma:

[...] o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa se desenvolver no seio de relações entre grupos e classes sociais é que é ressaltada a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo.

O fazer pedagógico é o elemento essencial nos processos educativos, sendo preciso porque as relações entre os grupos e as classes sociais se dão através desse fazer pedagógico, servindo para determinar as finalidades sociopolíticas e formas de organizações metodológicas do ato educativo.

Educar é mais do que introduzir conteúdos aos indivíduos sem explicar as suas finalidades, é produzir o conhecimento junto ao indivíduo lhe preparando para ser um sujeito crítico, reflexivo e deva ser um atuante na e para as transformações sociais. Libâneo (2001) “A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. A educação não se restringe a educação da escola, ela é construída na família, na igreja, nos grupos sociais e em âmbitos empresariais, o fazer pedagógico está em todo lugar onde se exista pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pedagogos que atuam na educação em espaços não escolares têm a difícil tarefa de se limitarem a uma educação que não está no contexto das quatro paredes de uma sala de aula e sabe-se que há uma grande deficiência das universidades de não os preparar para as práticas desse modo de educação. Acredita-se que a educação em espaços não escolares é um pouco

² “Mentes fechadas”: expressão usada para designar pessoas que não abertas a novos conhecimentos, novos pensamentos.



recente, surgindo em empresas e em outros espaços que envolvem a existência de sujeitos para garantir uma educação crítica. A formação universitária está inerente a modo que o profissional irá se portar diante de sua prática, por isso uma boa formação e uma formação que supra os anseios é indispensável.

Não há lugar para a realização do fazer pedagógico, nem tempo e sim força de vontade de transformação do mundo, disseminando o ato educativo nos mais variados contextos. Ser um profissional de Pedagogia requer muita dedicação, vontade de transformação e de uma prática educadora que sensibilize o indivíduo, o encorajamento para transformar o que está ao seu redor. Pontuando uma crítica a se fazer é a da revisão da matriz curricular do curso de Pedagogia, sugerindo que essa matriz supra todas as áreas que contribuem para a formação do pedagogo, tanto no campo de educação formal quanto no campo de educação em espaços não escolares, evitando uma possível despreparação desse profissional em práticas não escolares.

REFERÊNCIAS

BOGORNÝ, Quitéria Luiz da Silva. *Atuação dos pedagogos em universos não escolares*. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.6, n. 12 (15. ed.) , p. 200-208, jun/jul. 2015

CEZAR, Andréa Silvana dos Santos. BIANCHINI, Eloâne. PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. *A atuação do Pedagogo em espaços não escolares*. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/2/Artigo%2021.pdf>. Acesso em 13 de outubro 2017.

FERREIRA, Helena Perpetua de Aguiar. MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. *As práticas pedagógicas nos espaços não escolares: contextos, sujeitos e aprendizagens*. Disponível em: https://www.google.com/search?q=artigo+As+pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas+nos+espa%C3%A7os+n%C3%A3o+escolares%3A+contextos%2C+sujeitos+e+aprendizagens.&rlz=1C1CHZL_pt-BRBR718BR718&oq=artigo+As+pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas+nos+espa%C3%A7os+n%C3%A3o+escolares%3A+contextos%2C+sujeitos+e+aprendizagens.&aqs=chrome..69i57.7605j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em 15 de outubro. 2017

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas*. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. ZUCCHETTI, Dinora Tereza. *Educação Além da Escola: acolhida a outros saberes*. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 629-648, maio/ago. 2010.

PRADO, André Alves. SILVA, Elaine Machado da. CARDOSO, Mônica Aparecida Batista da Silva. *A Atuação do Pedagogo na Empresa: a aplicação eficiente e eficaz da pedagogia empresarial*. **ECCOM**, v. 4, n. 7. jan./jun. 2013.

SOUZA, Alana Ferreira de. **Pedagogo , formação e atuação:** reflexões a partir de um olhar sobre o curso de Pedagogia da UnB. 2013. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

TOZETTO Susana S. ROMANIW, Giseli. MORAIS, Juliane. *O trabalho do pedagogo nos espaços educativos não formais*. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/112>. Acesso em 14 de outubro. 2017





PRÁTICA DOCENTE: DISCUTINDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Adeylane Carla Vieira Rodrigues -UFPI
carllavieira@outlook.com

Maria das Dores Lima da Cruz - UFPI
dasdoreslima22@outlook.com

Me. Dryelle Patricia Silva Coe Soares-UEMA
silvadryelle@yahoo.com.br

Eixo Temático 1: Práticas de Ensino e Formação Docente

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral verificar se há práticas docentes direcionadas para as relações étnicas e raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim o problema dessa pesquisa foi saber se existem práticas docentes direcionadas para as relações étnicas e raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Definimos os objetivos específicos, como: compreender a lei 10.639/2003 e a lei 11.645/08; identificar se as professoras de uma escola municipal de Floriano/PI desenvolvem práticas direcionadas para educação étnica e racial; e descrever os relatos das professoras sobre a questão abordada. Dentre as bases metodológicas realizamos uma pesquisa de campo, como instrumentos para coleta de dados a entrevista e para interpretação dos relatos nos fundamentamos em alguns autores, como: Munanga (2005), Gomes (2005), Pereira e Silva (2014) e outros. Observamos nessa pesquisa que as práticas docentes necessitam de reformulações e contextualizações que possam evidenciar a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 na sala de aula.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Prática Docente. Escola pública.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas práticas docentes presentes na escola pública pesquisada na cidade Floriano/PI. Apontamos que a legislação que embasa a educação para as relações étnicas e raciais é necessária ser considerada no projeto político pedagógico da escola e na intencionalidade do ensino das docentes. Objetivo geral verificar se há práticas docentes direcionadas para as relações étnicas e raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Definimos os objetivos específicos, como: compreender a lei 10.639/2003 e a lei 11.645/08, contextualizando a relação étnica e racial; identificar se as professoras de uma escola municipal de Floriano/PI desenvolvem práticas direcionadas para educação étnica e racial; e descrever os relatos das professoras sobre a questão abordada.

A partir do momento em que cursamos a disciplina Relações Étnico-raciais, Gênero e Diversidade compreendemos a importância de discutirmos sobre essas questões entendendo que é preciso a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da



diversidade, com o propósito de conscientizar sobre a desigualdade étnico-racial presente tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. É necessário reconhecermos a importância da história e da cultura africana para a compreensão da história do Brasil.

Em concordância com a ideia citada acima acredita-se que é indispensável a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação, pois são os multiplicadores do saber e precisam oferecer à criança brasileira pleno acesso aos recursos relevantes para a conquista de sua cidadania.

Percebemos que para a efetivação da Lei, não é tarefa só dos professores, mas de toda a comunidade escolar, não somente da disciplina de história, mas de todas as disciplinas, não apenas como um projeto em datas comemorativas, mas em todo o decorrer do ano letivo. Podemos então nos perguntar? Existem práticas docentes direcionadas para as relações étnicas e raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Dentre as bases metodológicas realizamos uma pesquisa de campo, como instrumentos para coleta de dados a entrevista e para interpretação dos relatos nos fundamentamos em alguns autores como: Munanga (2005), Gomes (2005), Pereira e Silva (2014) e outros. Esses autores orientam sobre a importância de sermos conhecedores da história e da cultura que caracterizam a formação da nação brasileira.

Através da pesquisa percebemos que há uma grande carência na aplicabilidade das leis por parte dos profissionais da educação da escola em estudo. Em virtude dessa realidade, percebe-se que existe a necessidade de discutir sobre essa temática nas escolas brasileiras. A nação sente e vive a falta de respeito e tolerância no meio social. Os professores precisam de formação continuada para garantir um trabalho mais eficiente e comprometido com a formação de seus educandos.

Portanto, educar para a igualdade, diz respeito a todos (as). Nesse sentido, devemos ter a escola como uma instituição não isolada da sociedade, pois ela reflete como qualquer instituição nos conflitos presentes no meio social. Assim, a escola constitui-se em um espaço privilegiado para a difusão de valores. Sabemos que ainda temos que avançar, na busca para uma sociedade sem discriminação baseada no respeito, os desafios são imensos, no entanto a escola e os profissionais da educação precisam trabalhar para que as resistências sejam rompidas, tornando a temática mais presente, nos espaços escolares.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS: abordando as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Ensinar História da África aos alunos brasileiros é uma forma de romper com a indiferença e a intolerância existente entre os povos que até hoje caracterizou a formação da nação brasileira. Em 2003 foi sancionada a Lei 10639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e o ensino de literatura. Assim, Segundo Pereira e Silva (2010), movida pelas reivindicações dos movimentos sociais negros no Brasil a lei federal nº 10.639/03 foi sancionada pelo ministro Cristovam Buarque e pelo presidente Lula em 2003. Para fins legais essa lei declarou que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.





§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 1996, p. 15-16)

É importante destacar que surgiram outras discussões a respeito da história e cultura dos povos indígenas. Em 2008 foi promulgada também pelo presidente Lula a lei federal nº 11.645/08, que ratificou a lei anterior, tornando obrigatório o ensino da história e cultura indígenas nas escolas públicas e privadas, uma vez que os/as indígenas também sofreram ou foram vítimas da discriminação étnico-racial. Então a lei nº 11645/08 afirma que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996, p. 16).

No entanto, vale ressaltar que a promulgação das leis federais nº 10639/03 e nº 11.645/08, permitiram a mudança do artigo 26 da Lei 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases, tornando-se favorável à luta pela inclusão e respeito aos afrodescendentes e indígenas. O fato de tais leis terem sido promulgadas foi uma conquista relevante, porque o Brasil é caracterizado pela miscigenação, uma vez que sofreu influências das culturas indígenas, europeias e africanas. No entanto é muito importante conhecermos o que cada um desses grupos culturais está presente na formação da nossa identidade nacional.

No âmbito do currículo, é notável que as Leis apresentaram avanços significativos e, conseqüentemente, transformações no trabalho docente. Pois é necessária a desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica os grupos étnicos. Para a efetivação da educação das relações étnico-raciais é imprescindível que as práticas escolares reflitam sobre o etnocentrismo e enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, temas e questões que por muito tempo ficaram marginalizados ou “esquecidos” no contexto das escolas no Brasil.

Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 2005 p.18).

Diante do que determinam as leis federais e compreendendo que a diversidade humana e cultural é presente, a história revela os percalços da difícil convivência, é essencial o estudo e o resgate da cultura e memória coletiva de cada grupo étnico envolvidos na formação da nação brasileira. Segundo o que Munanga (2005) expõe em suas ideias:





O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. (MUNANGA, 2005 p.16).

A sociedade brasileira necessita de transformações sociais no qual, só a educação é capaz de promover, ou seja, formando cidadãos que sejam capazes de se tornarem críticos e questionadores no que se refere ao mito da superioridade e inferioridade entre os grupos humanos. Essas questões envolve toda a sociedade, onde uns sofrem mais que outros, mas é importante a promoção de políticas públicas que mobilizam a nossa sociedade a mudar esse cenário.

Desse modo os brasileiros precisam se libertar da cultura preconceituosa que foram moldados socialmente. Acredita-se que os educadores na condição de multiplicadores do saber são capazes de contribuir nesse processo de construção de mudança na sociedade brasileira, formando cidadão capazes de conviver humanamente com as diferenças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingirmos os objetivos propostos realizamos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, envolvendo professores da rede pública de ensino da cidade de Floriano Piauí. Segundo Creswell (2010, p. 26) “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e compreender o significado que as pessoas ou grupos concedem em um problema social ou humano”. Assim a pesquisa qualitativa contribui nas interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados coletados.

Como técnica de coleta de dados utilizamos a entrevista estruturada, realizada individualmente com as professoras colaboradoras desta pesquisa. Marconi e Lakatos (2010, p.180) diz que a entrevista estruturada “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com as pessoas selecionadas de acordo com um plano”. Portanto entende-se que é um processo que segue uma ordem predeterminada e planejada para coletar o máximo de informações possíveis para a realização da temática em estudo.

Participaram do estudo cinco (5) professores pertencentes à rede pública de ensino da cidade de Floriano/Piauí, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta pesquisa realizamos quatro (4) perguntas e de acordo com estes questionamentos buscamos as respostas dialogando com as professoras. Para interpretação dos relatos nos fundamentamos em alguns autores, como: Munanga (2005), Gomes (2005), Pereira e Silva (2014) e outros.

DISCUTINDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Com o intuito de compreender se as professoras conhecem a legislação que embasa e obriga as relações étnicas e raciais no ambiente escolar. Perguntamos: A lei 10.639/03 e a lei 11.645/2008 obrigam o ensino da Cultura e história afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, você conhece as leis mencionadas?

P-1: Sim. Ela trata da obrigatoriedade do estudo da cultura afro e dos povos indígenas no currículo escolar (PROFESSORA 1, ENTREVISTA, 2018).

P-2: Conheço. Eu sei que ela trata da obrigatoriedade do ensino da diversidade nas escolas, ou seja, da cultura afro-brasileira (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2018).





P-3: Conheço. A lei fala da obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar o estudo da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2018).

P-4: Sim. A gente conhece, mas não todos os pontos detalhadamente a que ela se refere. Mas sabemos que ela existe e que temos que viver de acordo com o que ela tá aplicando e repassar para quem não tem esse entendimento. Dentro da sala de aula os alunos têm que ser conhecedores dessa lei (PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2018).

P-5: Sim. É a que trata da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. (PROFESSORA 5, ENTREVISTA, 2018).

De acordo com os depoimentos, apesar de todas terem respondido que conhecem a legislação, percebemos a necessidade de um conhecimento aprofundado, pois é essencial que as docentes possam compreender e aplicar ações que contextualizem e propiciem para as crianças experiências diferenciadas. Assim, “foram adotadas, no Brasil, iniciativas que visam à formação continuada dos professores da educação básica para os desafios colocados às suas práticas profissionais a partir da vigência da lei” (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p.432).

A lei federal 10.639/2003 tornou-se um marco periodizado político, legal e histórico. A formação continuada, que até então era considerada uma panaceia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de um modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da

Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p.450).

O nosso segundo questionamento foi direcionado ao Projeto Político e Pedagógico da escola e a educação para as relações étnicas e raciais. Assim perguntamos: O projeto político pedagógico da escola incorpora ações e objetivos direcionados para trabalhar as relações étnicas e raciais?

P-1: Sim. Pois há uma necessidade de se trabalhar as diferenças e o respeito que precisa haver entre as mesmas (PROFESSORA 1, ENTREVISTA, 2018).

P-2: Sim. Tem como foco aprender brincando, trabalhando em grupo, pesquisa de campo, jogos e projetos (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2018).

P-3: Não. Por exemplo, no Projeto tem que ter né? São colocados que é necessário desenvolver projetos, trabalhar a literatura, a história, por que a lei já é lei né? Mas enfim (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2018).

P-4: Sim. Através de projetos, de palestras, de seminários apresentados pelos alunos, trabalhos em grupo, da dança, entre outros (PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2018).

P-5: Não. Pelo menos ao meu conhecimento não existe (PROFESSORA 5, ENTREVISTA, 2018).

Segundo o que consta na lei, é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, sendo assim, é dever das escolas incorporá-las no Projeto Político Pedagógico, pois ele sendo um norte para a atuação do professor na escola, é relevante que o mesmo abarque todos os elementos essenciais para a formação dos educandos. Como percebemos no Art. 26-A “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena ” (BRASIL, 1996). No terceiro questionamento, pontuamos: Como as professoras trabalham a cultura afro-brasileira em sala de aula? Assim, elas responderam que:

P-1: Não trabalho (PROFESSORA 1, ENTREVISTA, 2018).

P-2: Em forma de projetos culturais, que possibilitam o estudo e o conhecimento das diversidades culturais contemplando as heranças raciais e conhecimentos sobre as vivências de um povo que fazem parte da cultura brasileira (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2018).

P-3: A cultura afro-brasileira é bem prática na sala de aula, por exemplo, você está dando aula



sobre a escravidão né. Aí você vai conscientizar os alunos o que foi aquele processo de escravidão e o choque que aquilo trouxe pra hoje. Hoje as maiorias dos negros sofrem preconceito, o sistema de cotas a sociedade não entende, acha o sistema de cotas uma humilhação para os negros. (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2018).

P-4: Trabalho primeiro através da explanação, porque o aluno precisa entender o que é essa questão do étnico-racial, e muitas vezes os alunos erram na questão de não respeitar o outro por que muitas vezes não conhecem. (PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2018).

P-5: Trabalho com a disciplina de história, então é comum o próprio livro apresentar orientações quanto ao tema. Mas além do livro didático, uso recursos de multimídia, lei, conversas, debates e projetos (PROFESSORA 5, ENTREVISTA, 2018).

Nosso quarto e último questionamento está direcionado a discriminação racial na sala de aula. Assim perguntamos: Que tipo de intervenção você faria em uma situação de discriminação racial entre alunos em sala de aula?

P-1: Conversando de forma que eles percebam que as pessoas são diferentes em alguns aspectos, como no caso da cor ou outro tipo de diferença, conscientizar que é preciso ter respeito pelo outro (PROFESSORA 1, ENTREVISTA, 2018).

P-2: Conscientizar e mostrar caminhos para que o aluno possa refletir sobre suas ações, conscientizando-os para o respeito e valorização das diferenças e limitações do outro (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2018).

P-3: Aqui já aconteceu. A gente primeiramente identifica, traz para a direção, conversa com os alunos conscientiza e incentiva a fazer boletim de ocorrência (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2018).

P-4: Depende de como foi abordada a questão. Primeiro a gente precisa entender por que aconteceu, digamos que se o aluno ele for com desrespeito como colega com a questão da discriminação. Mas às vezes aquilo pode ter acontecido de uma forma de brincadeira. (PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2018).

P-5: Trabalharia um projeto voltado para discriminação racial (PROFESSORA 5, ENTREVISTA, 2018).

Ao analisar as possíveis intervenções, existe a necessidade de reformulações e atitudes significativas, que possam agregar valores, despertando um espírito de tolerância e respeito, além de desenvolver a consciência crítica sobre o racismo. Seja qual for o tipo de discriminação, seja ela por cor, raça, etnia, orientação sexual entre outros é crime. Assim, Gomes afirma que:

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas lermos documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores (as) e alunos (as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos (GOMES, 2005, p.150).

Portanto, é necessário a construção de novas práticas. Os educadores devem adotar novas posturas diante das questões raciais, pois são questões delicadas e que precisam ser trabalhadas objetivando mudanças e conscientizando sobre a diversidade e desigualdade racial, intencionando a valorização dos diferentes grupos étnicos, promoção do respeito e tolerância entre os povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, a educação no mundo está centrada nos valores de superioridade das elites dominantes. A escola reproduz as concepções opressões e reducionistas quando dialogamos





sobre os problemas sociais, entre eles a discriminação racial e étnica. Mas as leis 10.639/03 e 11.645/08 precisam ser evidenciadas na sala de aula, para isso a formação para as relações étnicas e raciais necessitam ser incluídas no processo de profissionalização e nos saberes que permeiam à docência.

Nessa perspectiva, torna-se urgente trazer para o âmbito da educação escolar à discussão sobre a história e a cultura daqueles que foram e são excluídos. Destacamos que, as professoras entrevistadas revelaram, os seus desafios e dificuldades, demonstrando os conhecimentos que possuem sobre o tema em questão, mostraram as fragilidades de sua formação docente (inicial e continuada). Refletimos sobre as respostas das docentes e questionamos, onde estão as discussões legais sobre as relações étnicas e raciais? A Escola pública que é para todos, necessita desenvolver práticas educativas que possam desconstruir práticas eurocêntricas.

Assim, para que os professores possam cumprir com o seu papel formador, ele precisa possibilitar ao aluno conhecimentos direcionados para o respeito às diferenças, trabalhar em uma perspectiva inclusiva, voltada para a valorização de práticas e saberes históricos e culturais. Percebemos na pesquisa a necessidade de a escola pública ser um espaço formador e construtor de ações transformadoras, com profissionais capacitados, comprometidos e preparados para proporcionar um ensino para todos.

Portanto, pretendemos que está pesquisa incentive outros estudos, que por sua vez desenvolvam debates, publicações, ações individuais e coletivas, que contribuam para a compreensão, tolerância e respeito das relações étnico-raciais, gênero e diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645/2008. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. **História e Cultura Afro-Brasileira**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 18 out. 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação**. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Unesco, 2005. Cap. 7. p. 143-154.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. UNESCO, 2005.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.





PAULA, Benjamín Xavier; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, 2014.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, n. 1, 2012.





O DICIONÁRIO ESCOLAR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE USO E A SUA COLABORAÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*Natalia Alves dos Santos 1-UEMA
nataliaalves.sjp@outlook.com,
Somário de Oliveira França 2-UFPI
prof.somariofranca@gmail.com,*

Eixo Temático1: Práticas de Ensino e Formação Docente.

RESUMO

O trabalho apresenta uma pesquisa sobre a importância do dicionário escolar como ferramenta para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, objetivou-se analisar as possibilidades de uso do mesmo e a sua colaboração para o referido processo na Escola Municipal Eurico Santos, localizada no município de São João dos Patos – MA. À vista disso, para a realização desse estudo tivemos como aporte bibliográfico autores, tais como: Biderman (2001), Geraldi (1996), Lima (2016), Rosa (2012) dentre outros, por meio dos quais se procurou explicitar como o dicionário pode ser um apoio eficaz no ensino da língua. O caminho metodológico seguiu a abordagem qualitativa em uma pesquisa bibliográfica. Ao analisar as bibliografias, constatou-se que no que se refere ao uso do dicionário como ferramenta de auxílio para a disciplina de Língua Portuguesa, não há nenhum projeto direcionado com essa temática, de modo que, a maneira como é utilizado parte da metodologia própria de cada docente. Além disso, averiguou-se que todos o consideraram como um recurso eficaz em sala de aula, pois o mesmo traz inúmeras possibilidades de uso e colabora a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário Escolar. Prática Pedagógica. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A necessidade do ser humano de se comunicar e interagir com o meio em que vive é antiga, por isso os milhares de anos de evolução do mesmo possibilitaram a criação de uma linguagem mais complexa que o oportunizou o desenvolvimento enquanto indivíduos e sociedade. O uso da linguagem permeia toda a existência, pois ela é de suma importância na vida de cada indivíduo e é um dos elementos imprescindíveis para o aperfeiçoamento da aprendizagem e do conhecimento dos seres humanos.

A aquisição da linguagem é, portanto, um processo contínuo e exige do indivíduo uma nova postura diante do contexto no qual está inserido. Para Silva e Guimaraes (2013) a aquisição da linguagem é estabelecida como um caminho para o homem interagir com o mundo, estabelecendo trocas mútuas de diferentes conhecimentos, dentre eles o conhecimento social. Diante disso, é





possível proporcionar a aquisição e avanço significativo da linguagem através dos encontros com reais expressões linguísticas, totalmente especificadas em seus aspectos fonológicos, semânticos e simbólicos.

As constantes mudanças vivenciadas pela sociedade atual exigem do indivíduo, uma nova postura frente ao meio em que está situado. Por isso, a escola tem um papel de auxiliar, apresentando métodos que possibilitem o desenvolvimento intelectual do aluno. Neste contexto, o dicionário escolar, atuando como colaborador para o ensino de Língua Portuguesa, passa a ser objeto de pesquisa, já que o avanço do discente no tocante a leitura e escrita, viabiliza a transformação do homem, permitindo-lhe a integração no contexto social.

A consulta dele amplia de modo significativo às competências lexicais, revelando, assim, a importância do ensino da língua como possibilidade para que o aluno não apenas estabeleça uma comunicação eficiente, mas também, amplie seus horizontes de mundo. Ao atentarmos para essa abordagem procurou-se realizar um estudo teórico para qual tivemos como aporte bibliográfico autores, tais como: Biderman (2001), Geraldi(1996), Lima (2016), Rosa (2012) dentre outros, por meio dos quais se procurou explicitar como o dicionário pode ser um apoio eficaz no ensino da língua, de modo a ampliar conhecimentos e possibilidades de ensino não só nesta área, mas também em várias outras. Então, o objetivo geral dessa investigação foi analisar a importância do dicionário escolar como ferramenta para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nos alunos.

CAMPO HISTÓRICO DO DICIONÁRIO

O ser humano cada vez mais tem a necessidade de adquirir novas informações que serão guardadas na sua memória verbal, onde há um acervo do léxico que lhe proporciona habilidades e competências que o torna capaz de ler, escrever e interpretar as novas realidades do seu mundo. O dicionário como tesouro de uma língua vem a ser um subsídio para a aquisição da linguagem, colocado como um mecanismo responsável pela formação linguística, pois é parte do processo gramatical.

Para Branco (2013), o dicionário funciona como um mecanismo responsável para armazenar e ensinar/aprender a língua. O dicionário é a matéria registrada das palavras, ele carrega consigo todas as características e informações de um povo, de sua cultura e da sua língua.

Sem dúvida o dicionário é uma obra de grande importância para a história de um povo, tendo em sua forma uma compilação de palavras fundamentais para o estabelecimento e sistematização de uma língua. Já para Rangel e Bagno(2006), o dicionário representa ao mesmo tempo um suporte da escrita e um gênero do discurso:

O dicionário é, ao mesmo tempo, um tipo de livro - ou seja, um tipo particular de suporte da escrita - e um gênero de discurso. É, em ambos os casos, um artefato da cultura da escrita com o qual é preciso conviver para conhecer de fato e para usar com proveito. Afinal, ninguém sequer se interessará por dicionários se não tiver alguns por perto nem souber para que servem, como se organizam e como podem ser usados. Por isso mesmo, o próprio dicionário e o seu uso - e não apenas as palavras que ele guarda e descreve - devem ser objeto de ensino aprendizagem na escola. (RANGEL E BAGNO, 2006.p.65).

Desse modo, o dicionário proporciona conhecer e dominar as nuances da linguagem humana, possui autonomia e acesso livre ao conhecimento, podendo evitar a manipulação de um sistema social alienante, e também, saber jogar o “jogo” da linguagem para impressionar as





peças, para mudar comportamentos e para atuar sobre o outro, visando sempre uma interação, com atitudes ativas e reflexivas.

O surgimento dos dicionários veio da necessidade de as civilizações organizarem seus vocábulos e foi desenvolvido consecutivamente aos ramos da fala e da escrita. Logo, com o aumento no número de obras, houve a necessidade de se estudar e sistematizar o fazer lexicográfico. Dessa forma, surgiu a ciência que trata da feitura de dicionários, a lexicografia, ela se ocupa do estudo do vocabulário de uma língua, visando essencialmente a forma e a significação das palavras para a elaboração de dicionários. “A Lexicografia é a ciência dos dicionários. É também uma atividade antiga e tradicional” (BIDERMAM, 1984, p. 17).

A verdadeira lexicografia, porém, só se vai iniciar nos tempos modernos. Os primeiros dicionários foram: o Universal Vocabulário de Alonso de Palencia (1490) e os vocabulários Latino Espanhol (1492) e Espanhol Latino (1495) de Antônio de Nebrija, autor também da primeira gramática espanhola. Esses dicionários foram muito importantes porque marcam o início dos estudos lexicográficos. Aliás, no século XVI na Europa, “a lexicografia que se estava formando e desenvolvendo, compreendia apenas os dicionários bilíngues como esses de Nebrija.” (BIDERMAM, 1984. p 02).

Para Lima (2016), a utilização dos dicionários é uma prática que a incide nas gerações, devido à necessidade de estabelecer comunicação e da formulação de um vocábulo de uma língua. Com isso, a estruturação do dicionário passou por um aprimoramento, pois, a princípio era constituído de listas organizadas por campo semântico para novas nomenclaturas de acordo com sua estrutura organizacional, glosas ou glossários, sendo de responsabilidade da lexicografia fazer adequações com o passar dos tempos para facilitar a consulta das palavras.

Para Zavaglia (2014. p. 01) “a lexicologia atenta-se a totalidade do signo linguístico, isto é, dedica-se ao exame completo do significante e do significado, componentes do signo linguístico concebido por Saussure no início do século XX”. De fato, essa ciência interessa-se pelo estudo concernente às palavras, numa expressão mais popular e leiga, além da estruturação do léxico. Ou seja, estuda o significado do vocábulo e suas variações.

Houve um avanço significativo nos estudos da lexicografia e lexicólogos, como é possível observar:

Os estudos lexicográficos e lexicológicos no Brasil têm crescido muito, notadamente a partir da década de 1970. Espalhados nas mais renomadas universidades, os pesquisadores dessas áreas têm se dedicado a estudá-los a partir das mais variadas abordagens, dando à Lexicografia e à Lexicologia monolíngue, bilíngue ou multilíngue um lugar de destaque frente às ciências humanas. [...], considerando pontos de vista diversos (histórico, geográfico, fonético, morfológico, combinatório, social, cultural, político, institucional, entre outros). Tanto a Lexicografia quanto a Lexicologia possuem um caráter interdisciplinar em suas pesquisas, haja vista, por exemplo, que em muitas obras lexicográficas a colaboração de especialistas de outras áreas para a feitura dos verbetes é imprescindível. (ZAVAGLIA, 2014, p.01).

Pode-se concluir que a lexicografia nasce da necessidade do homem de registrar os acontecimentos que faziam parte de seu cotidiano por meio das palavras registradas, eles pretendiam conhecer melhor tanto as coisas do mundo quanto a própria linguagem. Depois disso, com o advento da lexicologia, permitiu-se um estudo desses registros numa abordagem que leva em consideração outras ramificações da linguística, que se ligam interdisciplinarmente, como a morfologia, que contribui no estudo da formação e estruturação das palavras e há também a semântica, que visa tratar da significação das mesmas. Portanto, nota-se que os estudos dessas ciências linguísticas são relevantes para a evolução do dicionário.



COLABORAÇÃO DO DICIONÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

Os métodos adotados em muitas instituições de ensino prezam por uma mecanização da leitura e geram dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Por isso, precisamos apontar caminhos para que o ato de ler e escrever se desenvolva de forma eficaz, pois a leitura e escrita são consideradas como caminhos para o homem interagir com o mundo, devendo ser trabalhadas no espaço escolar de maneira continuada e diversificada.

Para Geraldí (1996, p. 04), a “linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; (...) condição *sine qua non* na apreensão de conceitos, que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir” (grifo do autor). Ainda segundo o autor, o domínio da linguagem garante ao homem o lugar de locutor, a posição de sujeito ativo, autônomo e reflexivo.

Dessa forma, tem-se que promover ações e mecanismos capazes de proporcionar a efetividade da aprendizagem voltada para o desenvolver da linguagem. A utilização dos dicionários como ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa fortalece no discente uma nova percepção da natureza da língua, além de aumentar a compreensão de como a linguagem funciona e expandi a consciência do funcionamento da própria língua materna.

Na maioria das propostas curriculares adotadas, tem como foco o aprimoramento da linguagem, possibilitando a efetividade nas comunicações em situações sociais. Para Rangel e Bagno (2006), o dicionário é um instrumento de grande valia para a aquisição de vocábulos, quanto maior for o conhecimento sobre ele, maior será a possibilita que um indivíduo terá de expressar ideias ou sentimentos. Eles nos dizem que:

Por seu projeto lexicográfico, um dicionário pode ser um instrumento bastante valioso para a aquisição de vocabulário e para o ensino aprendizagem da leitura e da escrita; e isso, para todas as áreas e para todas as horas, já que ler e escrever, dentro e fora da escola, faz parte de muitas outras atividades. Além disso, para o caso particular de Língua Portuguesa, um dicionário poderá dar subsídios importantes também para o estudo do léxico, em seus diferentes aspectos. [...] o conhecimento sistematizado sobre o léxico que o dicionário proporciona tem um papel relevante a desempenhar na (re)construção escolar do conhecimento sobre a língua e a linguagem. Este é o motivo pelo qual o dicionário, que é, afinal, um gênero de vocação didática, pode ser particularmente útil e mesmo imprescindível ao cotidiano da escola. (RANGEL e BAGNO, 2006. p.67)

Para formação de escritores competentes, é preciso discorrer sobre o papel social da leitura, com intuito de apontá-lo como as práticas eficazes aplicadas em sala de aula configuram como instrumentos necessários para que os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Os PCNs de Língua Portuguesa apontam que:

É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura. Uma forma de trabalhar a criação de textos são as oficinas ou ateliês de produção. Uma oficina é uma situação didática onde a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, em função do que vão produzir: outros textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias, atlas, jornais, revistas e todo tipo de fonte impressa eventualmente necessária (até mesmo um banco de personagens criados e caracterizados pelos próprios alunos para serem utilizados nas oficinas (BRASIL, 2006. p. 76).

A citação acima demonstra a importância da prática contínua da leitura, e ressalta a importância de boas referências para a formação de bons leitores, enfatiza ainda a proposta





didática eficaz, como a construção de oficinas para a produção de novos textos dos mesmos gêneros, assim como a utilização de alguns recursos, entre eles o uso dos dicionários. Para Gonçalves (2013), a leitura é como parte integrante do cotidiano do aluno para o entendimento do mundo, como pode ser visto a seguir

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta. A preocupação com a leitura esteve sempre muito presente por se tratar de um instrumento essencial em nossa sociedade. [...] Lemos jornais para nos informar sobre o mundo a nossa volta, rótulos de produtos para identificar seus ingredientes e prazos de validade, lemos manuais para poder saber utilizar algum produto, lemos e-mails para interagir com as pessoas, lemos romances e contos para nos distrair (GONÇALVES, 2013, p. 11).

Dessa forma o ato de ler é visto como um instrumento necessário para a sobrevivência em dias atuais, ou ficaremos a mercê da sociedade, por não conseguirmos identificar instruções simples para um convívio social adequado. Uma forma bem singela e objetiva de descrever o ato de ler é colocando-o que não é simplesmente uma decodificação, uma repetição ou sequência de comandos lógicos, ou seja, não é simplesmente um aprendizado qualquer, e sim uma conquista de autonomia, que permite a ampliação de horizontes. Através da leitura, o leitor passa a entender melhor o seu universo, rompendo assim as barreiras, deixando a passividade de lado e encarando melhor a face da realidade.

A colaboração do dicionário para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa possui uma relação direta com a quantidade de interação do discente com ele. Isso pode ocorrer de diversas formas, seja pela busca do significado de palavras, pela análise da junção de sílabas e pela grafia e acentuação das palavras para a escrita ou compreensão das mesmas. Todos esses segmentos estão ligados a maior fluência no ato de ler.

Posto que, a leitura é um instrumento responsável pelo desenvolvimento da capacidade intelectual do ser humano, desenvolvendo sua criatividade, fazendo-o como integrante de construção e transformação social da comunidade local. Os primeiros contatos do indivíduo com a leitura são de fundamental importância para suas percepções futuras, pois interferem na formação de um ser humano crítico, capaz de encontrar as possíveis soluções para os problemas sofridos pela sociedade a qual se pertence.

A leitura é colocada entre os instrumentos mais importantes para a construção de novas aprendizagens, ideias e ações possibilitando novos conhecimentos, como é colocado por Gonçalves

A leitura é um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e ações, permite ampliar. Conhecimentos e adquirir novos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem leem a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise e a crítica de textos e a síntese de estudos realizados. É algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através da leitura que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Com a leitura, o leitor desperta para novos aspectos da vida em que ainda não tinha pensado desperta para o mundo real e para o entendimento do outro ser. Assim os seus horizontes são ampliados. (GONÇALVES, 2013 p.11).

A leitura coloca o indivíduo menos favorecido culturalmente em igualdade com a sociedade padrão, pois eleva seu desempenho cognitivo, tem uma visão diferenciada para novas situações, propõe e resolve conflitos, ou seja, em síntese há uma construção de um novo ser através da leitura.





No entanto, a realidade brasileira aponta que, a leitura é uma das principais deficiências do estudante. Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo. Através do hábito da leitura o homem pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo. Complementando, é colocado por Oliveira e Queiroz que

O ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade. (OLIVEIRA e QUEIROZ, 2009, p. 2)

A leitura direcionada para o cotidiano do aluno é outro caminho louvável, pois possibilita despertar o prazer pela leitura a partir de temas nos quais o aluno já possui conhecimento prévio, ou seja, ele irá organizar sua leitura em esquemas cognitivos já estabelecidos em sua mente. Dessa forma, os discentes terão a sensação de que esses textos retratam características ou sentimentos pertencentes a eles. Como é posto por Gonçalves (2013):

Incentivar o gosto e a paixão dos alunos para que possam tirar proveito pessoal da leitura precisa ser objetivo de toda a escola. É muito importante que a escola contribua para a preparação de alunos capazes de participar como sujeitos do processo de desenvolvimento da aprendizagem [...] Fazer da leitura algo constante no ambiente escolar, levando o aluno a ter contato com variadas obras auxilia o desempenho destes em relação a diversas atividades futuras. O ato de ler precisa levar a criança à compreensão do assunto lido e não simplesmente repetição de informações, para que assim, criticamente, possa se dar a construção do conhecimento e a produção de qualquer outro texto (GONÇALVES, 2013 p.12)

A introdução à leitura através de dinâmica e interação é uma das alternativas que podem ser aplicadas pelos professores em sala de aula para o aperfeiçoamento dos alunos. A proposta colocada em muitas instituições é direcionada aos discentes com o objetivo de proporcionar ações interativas que venham ao encontro dos interesses dos alunos, não colocando a leitura como algo mecânico, como é colocado por Rosa

O professor poderá propor atividades interativas que despertem o gosto pela leitura, mostrando que o livro não é uma máquina “chata” que só uma pessoa com habilidades especiais sabe conduzi-la. Também se faz necessário o uso adequado do “arsenal” de materiais escolares, como o livro didático ou o livro de ficção, que poderão se constituir em instrumentos que veiculam o contato do aluno/leitor com os escritores e os demais informantes. O livro didático, com suas inúmeras informações, pode se constituir em fonte de consulta na busca de informações e outros contatos culturais. Já o livro de ficção deve servir como o piloto da viagem pelo mundo da leitura, alimentando a imaginação e desenvolvendo a criatividade. Acredita-se ser essa uma proposta através da qual possam os alunos desenvolver uma visão diferente da escola, da sala de aula, da leitura, construindo sentido em ser estudante. (ROSA. 2012, p.38)

Nesta seção, fizemos uma discussão sobre como o uso do dicionário pode ajudar no incentivo à leitura como mais uma ferramenta de estímulo aos alunos. Além disso, mostramos que o aprendizado da leitura é de extrema importância para que os discentes tenham autonomia para atuar no mundo de forma ativa e engajada. Finalmente, apontamos que os alunos devem se sentir estimulados nesse processo e, para isso, temos que engajá-los através de atividades que mostrem ter um significado, em que ele se sinta seguro através de conteúdos que o cativem a participar das atividades propostas.





CONCLUSÃO

A sociedade atual, devido aos avanços tecnológicos e o acesso rápido à informação, é considerada como a sociedade do conhecimento e está cada vez mais exigente, seletiva e veloz na produção e absorção de saberes. Com tudo, essa pesquisa foi motivada pelo interesse de analisar as possibilidades de uso do dicionário escolar e a sua colaboração para o processo de ensino-aprendizagem na Escola Municipal Eurico Santos, uma vez que, o avanço das tecnologias poderia implicar na usabilidade desta ferramenta em sala de aula.

De modo particular, percebemos que as aulas de língua Portuguesa, aos moldes do ensino tradicionalista, não motivam os alunos a construírem conhecimento, não possibilitando também a percepção da aplicabilidade do ensino. É preciso que os docentes de língua Portuguesa procurem inovar, diversificar com prática diferenciada, nesse sentido observamos a importância do dicionário como elementos de desenvolvimento da linguagem, em especial a escrita e a leitura.

Ao analisar as bibliografias, constatou-se que no que se refere ao uso do dicionário como ferramenta de auxílio para a disciplina de Língua Portuguesa, não há nenhum projeto direcionado com essa temática, de modo que, a maneira como é utilizado parte da metodologia própria de cada docente. Além disso, averiguou-se que todos o consideraram como um recurso eficaz em sala de aula, pois o mesmo traz inúmeras possibilidades de uso e colabora a prática docente.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN. Maria Tereza Camargo. **A ciência da lexicografia**. Departamento de Linguística - Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação - UNESP - 14800 - Alfa, São Paulo 28(supl.): I-26, 1984.

BRANCO, Natieli Luiza. **O Funcionamento da noção de língua em dicionários**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul viu seminário de estudos em análise do discurso 1983 - 2013 - Michel Pêcheux: Porto Alegre. 2013

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1996

GONÇALVES. Debora Souza Neves. **A Importância Da Leitura Nos Anos Iniciais Escolares**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade de Formação de Professores Departamento de Educação Curso de Pedagogia São Gonçalo 2013.

LIMA. Rogério Rodrigues. **Dicionário escolar e a prática docente: possibilidades de utilização e contribuições no processo de leitura e produção escrita**. Faculdade Internacional Signorelli . Rio de janeiro. 2016.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. **Leitura em sala de aula: A formação de leitores proficientes**. RN, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 15 de março de 2019 às 18h35.

RANGEL. Egon de Oliveira e BAGNO. Marcos. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 155 p. disponível em: <http://www>.



plataformadoletramento.org.br/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/arquivos/DicionariosSaladeAula.pdf. Acessado em 02/10/2018.

ROSA. Rosemeri Fraga. **Formando Leitores na Escola** (Artigo) Especialista egressa do curso de Pós-graduação em Novas Abordagens em Língua e Literatura em Língua – 2012

SILVA, Cristófar, GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística**. Universidade Federal de Minas Gerais, CNPq, FAPEMIG, Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, jul./set. 2013

ZAVAGLIA, Claudia. Perspectivas da Lexicologia e da Lexicografia no Brasil. **In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**. 14, 2014, São Paulo. **Resumos**. São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/StrictoSensu/LinguisticaeLinguaPortuguesa/simposios---lista-2-_11-a-26_.pdf Acessado em: 07 de maio 2019.





PRÁTICA DOCENTE: O DESENVOLVER DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA NEGRA

Isabela Ramos de Brito-UFPI

isabelabreno@hotmail.com

Valdirene Ribeiro da Silva-UFPI

eneridlav67@gmail.com

Me. Dryelle Patricia Silva Coe Soares-UEMA

silvadryelle@yahoo.com.br

Eixo Temático1: Práticas de Ensino e Formação Docente.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento da autoestima da criança negra. Assim apresentamos o seguinte problema: Quais práticas os docentes desenvolvem para auxiliar no processo da construção da autoestima da criança negra? Para isso, identificaremos os elementos que propiciam a baixa autoestima da criança negra, buscando assim compreender como os docentes trabalham em suas práticas a autoestima. A metodologia apresentada tem como base a pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa, utilizamos como instrumento para coleta de dados, a entrevista estruturada descendo os relatos de professores, interpretando com base em alguns teóricos, como: Munanga (2005), Tuono (2017), e outros. Observamos entre os resultados coletados que, as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental preocupam-se com o repassar dos conteúdos e a sistematização do ensino, não promovendo discussões ou práticas atreladas a autoestima da criança negra.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Docente. Autoestima. Criança negra.

INTRODUÇÃO

Brasil na atualidade é considerado por muitos outros países, um exemplo de democracia racial, onde o branco e o negro obtêm direitos e deveres que lhes são comuns, porém é nesta sociedade contemporânea que o racismo está camuflado em pequenos gestos ou ações do dia-a-dia, onde podemos observá-las em brincadeiras, expressões e até mesmo em diálogo. Em nossa cultura poderíamos listar as inúmeras situações que mostram a existência da discriminação racial entre as etnias.

Portanto escolhemos trabalhar neste artigo “o desenvolver da autoestima da criança negra” por entender que faz parte do desenvolvimento da criança a valorização de si mesma. Sendo assim o objetivo deste trabalho é analisar as práticas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento da autoestima da criança negra. A motivação para pesquisa surge a partir dos direcionamentos obtidos em sala de aula, na disciplina do curso de Pedagogia, intitulada como Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade.



Neste contexto, surge o seguinte questionamento: Quais práticas os docentes desenvolvem para auxiliar no processo da construção da autoestima da criança negra? Para responder essa pergunta, buscamos identificaremos os elementos que propiciam a baixa autoestima da criança negra, como também compreender como os docentes trabalham em suas práticas a autoestima.

Neste âmbito, a metodologia aplicada foi uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, pois se entende que o mesmo se encontra mais próximo à realidade. Tendo como instrumentos de coleta de dados, tiveram a observação sistematizada e a entrevista estruturada com cerca de três perguntas, aplicadas a cinco professores da rede pública da cidade de Florianópolis-PI.

Portanto, observamos nesta pesquisa que as professoras embora tenham conhecimentos das diversidades raciais, se vê uma necessidade de formação continuada, apoio pedagógicos e experiências que podem propiciar práticas diferenciadas de ensino que possa contemplar a realidade das crianças negras, o respeito às diferenças e a propiciar uma convivência e um ambiente de aprendizagem desvinculados de preconceitos e conceitos depreciativos.

A AUTOESTIMA DA CRIANÇA NEGRA E A PRÁTICA DOCENTE

A construção da identidade da criança negra ocorre nas experiências arraigadas na comunidade, na família e nas relações com o outro. No decorrer da história do negro no Brasil, as histórias, experiências e narrativas estão entrelaçadas pelo descaso, preconceitos e discriminações. Assim, as marcas históricas da escravidão e opressão do negro estabeleceram uma discriminação social, onde o sujeito pode ser excluído, por causa da cor de pele, do formato do rosto, da textura de seu cabelo e entre outras características. Neste sentido é importante “construir uma identidade negra positiva” em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, sendo um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras” (GOMES apud FREITAS, 2016, p. 40).

Portanto construir uma identidade positiva de si mesma tem sido um desafio para a sociedade negra, que, no entanto, deve-se ser construída desde a infância, mesmo que a sociedade na qual vivemos nos ensine a negá-las, onde se acredita que a aceitação social acontecerá quando o negro buscar traços europeizados. De acordo com Cavalleiro:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância e estereótipos negativos sobre o negro. (CAVALLEIRO, apud ARAÚJO, 2012, p. 526).

A criança negra se sente desvalorizada, e menos capaz do que as demais crianças no ambiente escolar, e pode dificultar o processo de aprendizagem que em determinados momentos prefere até mesmo se distanciar da sociedade. Diante essa concepção é necessário que o educador haja como agente mediador incentivando a assumir sua identidade de maneira a não ter medo e nem receio de se expressar em meio à sociedade, no qual está inserido, sendo capaz de expressar sentimentos e opiniões.

A criança necessita ser motivada e estimulada por pessoas que se encontram próximas dela, como a família, os amigos e até mesmo o professor que está com ela diariamente. É no espaço escolar que deve ser desenvolvido a transformação social, com também promover uma educação contra qualquer tipo de exclusão e opressão, portanto é importante que as práticas docentes sejam avaliadas e reavaliadas com o propósito de auxiliar na construção da autoestima da criança





negra. É papel da escola formar crianças a serem cidadãos conscientes da sua história e agentes transformadores sociais.

O espaço escolar está repleto de alunos de diversas etnias, sendo essencial que o professor desenvolva estratégias pedagógicas que favoreça a conscientização da valorização da ancestralidade, da resistência e importância dos negros para o desenvolvimento político, social e cultural do Brasil, visando desenvolver a identidade, a autoestima e o respeito dos alunos em relação às diferentes etnias presentes na sociedade (ROOS apud TUONO, 2017, p. 209.).

O professor tem papel fundamental no processo de construção da identidade da criança negra, pois ele apresenta conceitos e concepções acerca da temática, e isso deve acontecer como uma prática constante. O professor é o mediador de conhecimentos, e deve usar métodos e práticas que façam a criança negra reconhecer a sua etnia, história e as suas bases ancestrais. Mas alguns professores preferem negar que existe as diferenças e tentam mostrar que todas as crianças são iguais.

Portanto, para a construção da identidade da criança negra é primordial o trabalho com os aspectos históricos, sociais e culturais que norteiam as relações étnico-raciais, possibilitando a criança compreender a história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros para o Brasil, destacando o quanto esse povo foi importante para a construção da nossa cultura, dessa forma a criança construirá assim, uma afirmação positiva e possivelmente a aceitação de suas origens.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, no qual procura o aprofundamento de uma realidade específica, enquanto a abordagem de acordo com MENGA apud MARCONI e LAKATOS (2009,p 271.), “é o que se desenvolve numa situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

O campo de pesquisa foram duas escolas públicas municipais da cidade Floriano/PI, no qual os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. Utilizamos como instrumentos para coleta de dados à observação sistematizada e a entrevista estruturada, em que a primeira segundo Marconi e Lakatos (2009,p.276) “[...] utiliza instrumentos para coleta de dados ou fenômenos observados e realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos”. E a segunda é aquela que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido.

A problemática da pesquisa é: quais práticas os docentes desenvolvem para auxiliar no processo da construção da autoestima da criança negra? Nessa perspectiva, essa indagação se faz necessário para observarmos se está tendo alguma prática nesse sentido e para analisarmos quais métodos estão sendo utilizados pelos professores no contexto escolar a respeito desse assunto.

Os procedimentos de análise de dados foram feitos partir da descrição de relatos de professoras que responderam por meio de entrevistas e observações, como são trabalhadas o processo de autoestima das crianças negras no ambiente escolar. Dessa forma, podemos associar essas falas aos autores (GOMES apud FREITAS, 2016), (CAVALEIRO apud ARAUJO, 2012) e (ROOS apud TUONO, 2017), que de acordo com eles é preciso construir uma imagem positiva da etnia aqui mencionada para sociedade em geral, no qual o melhor lugar para a promoção desse diálogo deve começar na escola desde cedo com as crianças.



AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA NEGRA

Realizamos algumas perguntas conforme o consentimento das professoras e de maneira individual. Assim, inicialmente, procuramos verificar se haviam crianças negras nas salas das professoras e todas as professoras disseram que a maioria dos alunos das suas salas eram negros. Neste sentido Munanga (2005), pontua que as escolas brasileiras precisam trabalhar histórias, contos, danças, artes e conteúdos históricos, geográficos e literários que abordam o negro como protagonista e não somente como um ser que foi historicamente escravizado. E as escolas precisam englobar temáticas antirracista, pois a maioria dos alunos são negros.

A maioria das crianças dessas salas de aula são negras. Por isso questionamos as professoras, perguntando se alguma criança já demonstrou ou disse que não é negra. A professora p1 colocou que não percebeu ou ouviu alguma criança da sua sala, não se identificam como negra, a p2 relatou que elas se identificam como negras e que não há conflitos, p3 as crianças ainda não prestaram atenção para esse detalhe, p4 escutou algumas crianças dizerem que não gostam da sua cor de pele e p5 diz que as crianças não discutem tais diferenças e se aceitam. Percebemos que, há um silenciamento do racismo, pois as crianças não são seres neutros, mas capazes de opinar e apontar as suas concepções.

As crianças negras podem ter uma baixa autoestima, proveniente de práticas silenciadas, limitadas e tradicionalistas. Elas precisam de referências nas brincadeiras, brinquedos, jogos e necessitam ser desafiadas com questionamentos e situações reais para haver a superação do racismo no ambiente escolar. “As atitudes discriminatórias e a falta de referências positivas, fazem com que as crianças negras tenham uma baixa autoestima, não gostando de si, de seu jeito, de suas características e de sua origem” (KING, apud ALGARVE, 2004,p.130).

Para desenvolver a valorização da criança negra, se busca elementos que venham a desenvolver a afirmação no que diz respeito a sua autoestima, porém nem sempre as crianças conseguem manter a sua força afirmativa, por causa da exclusão social. Com isso indagamos os professores com o seguinte questionamento: As crianças negras sofrem com algum tipo de exclusão? Você já presenciou?

P-1: Aqui na escola não, pois eu não deixo acontecer, porque sou professora negra (PROFESSORA 1, ENTREVISTA, 2018).

P-2: Aqui na escola não, pois se trabalha muito o respeito, que devemos reconhecer o que somos negra (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2018).

P-3: Sim. Algumas crianças não querem brincar com crianças negras. E até mesmo na hora de fazer uma fila, não aceitam ficar perto, porque dizem que a criança é feia (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2018).

P-4: Sim. Nesta questão já foram presenciadas em sala de aula. Sempre que reclamava por algo ela sempre falava que eu só reclamava com ela porque era negra (PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2018).

P-5: Não (PROFESSORA 5, ENTREVISTA, 2018).

A princípio, podemos ressaltar o papel da escola como ferramenta fundamental no processo de construção do indivíduo, cujo dever vise a formação do indivíduo para viver em sociedade, levando-o assim a se aceitar e, a saber, lidar com as diversidades existente. Como ressalta, DELORS, (2003,p.99), “onde ele diz que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, no qual o possibilite a agir nas diferentes circunstâncias da vida”, o levando assim para aceitação de sim mesmo.





No entanto esse direcionamento de aceitação está vinculado às observações e práticas dos professores no espaço escolar, se utilizando assim discernimento que o leve a perceber as prováveis situações de preconceito e discriminação que podem ocorrer no âmbito escolar. Em citação ALGARVE diz:

Alguns professores, a observar situações discriminatórias entre seus alunos fazem de conta que nada aconteceu; outros acham que o ocorrido é coisa da idade, que é normal; outros negam que isso ocorra em sua sala de aula; e outros, ainda, na tentativa de minimizar a situação, dizem que isso não deve ocorrer porque todos são iguais, encerrando assim a conversa (ALGARVE, 2004, p.130).

O professor como mediador de conhecimentos deve levar aos alunos a compreensão de que existe uma diversidade de cultura, e que todos são iguais porem, diferentes no que diz respeito as etnias- raciais. Portanto ao observarmos as falas das professoras, obtemos impressões preconceituosas e relatos omitidos, pois algumas professoras pontuaram que as crianças relataram quem é feio ou bonito por causa da cor e dos traços físicos.

Depois de tais relatos, procuramos averiguar, quais temáticas os professores trabalharam em sala de aula que pudesse a auxiliar no desenvolvimento da autoestima da criança negra. Assim, as professoras responderam que:

P-1: Brincadeiras de interação, compartilhar alguns dos nossos matérias como lápis, borracha; envolver todos em atividades realizadas. (PROFESSORA 1, ENTREVISTA, 2018)

P-2: Brincadeiras, pelas quais eles não se sintam indiferentes dos outros na cor, no cabelo. Ensino que todos são iguais, só há diferença na cor. (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2018)

P-3: Procuro contar histórias que falam de crianças negras, mostramos também bonecas negras. Fizemos a dramatização da menina bonita do laço de fita. (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2018)

P-4: Na época não foi trabalhada. Mas muitos projetos já foram realizados em escolas que visa essa temática, isso deixa a certeza que o negro hoje tem seu valor. (PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2018)

P-5: Ensino religioso, contação de histórias, música infantil dentre outras atividades propícias a socialização da temática. (PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2018)

A criança ela espera encontrar um ambiente escolar que lhe proporcione confiança e segurança, mas para obter a confiança e necessário o respeito. Ela pode encontra no professor essa segurança, e crer que ele estará apto pra ajudá-la em qualquer situação de discriminação racial. A consciência do professor sobre a sua prática antirracista repercute na personalidade e nas representatividades das crianças negra.

As atitudes praticadas por professores poderão ser responsáveis por essa falta de confiança que as crianças desenvolvem, tais como: direcionar perguntas à criança e exigir uma resposta padrão; enfatizar os seus erros ao invés de valorizar suas qualidades; colocá-las de alguma maneira expostas aos colegas. Esse posicionamento poderá lhes causar dificuldade de formar seu autoconceito, além de propiciar uma negativa em sua autoestima (SILVA et al., 2015, p. 4,5).

Por fim, buscamos compreender quais são as práticas utilizadas pelas professoras no âmbito escolar, com intuito de saber se é utilizado algum método lúdico e de como é realizado essa ação com as crianças negras sobre a auto estima delas. Dessa forma, fizemos a seguinte indagação: Você como professora desenvolve alguma prática que trabalha a autoestima da criança negra?

P-1: Sim. A motivar os alunos a participar de atividades desenvolvidas na escola, como leitura, brincadeiras, jogos entre outros. (PROFESSORA 1, ENTREVISTA, 2018)

P-2: Sim, brincadeiras. (PROFESSORA 2, ENTREVISTA, 2018)



P-3: Procuro sempre valorizar cada criança, mostrando que elas são iguais a todas e ao mesmo tempo diferentes, pois cada uma tem sua peculiaridade e seus valores. (PROFESSORA 3, ENTREVISTA, 2018)

P-4: Não. Só oriento que precisa sentir diferente por ser negro. Que todos nós independente de cor somos iguais. (PROFESSORA 4, ENTREVISTA, 2018)

P-5: Trabalho de forma geral o respeito às diferenças (gordo, magro, alto, baixo, negro e branco), sem contudo, enfatizar tão somente a questão étnica, já que ainda não há raiz discriminatória entre eles no contexto da sala de aula ou no âmbito da escola (não registrei ou tampouco presenciei ações discriminatórias entre eles, até o momento), o que não nos impede de trabalhar a temática como forma de conscientização e construção do respeito. (PROFESSORA 5, ENTREVISTA, 2018)

Como podemos observar em determinadas respostas, percebemos que a valorização da criança negra é fundamental no seu processo de aceitação. A criança negra carrega em si, inúmeras situações de desprezos e desvalorização, que as levam a desenvolver uma baixa autoestima. Neste sentido:

A autoestima negativa poderá proporcionar uma série de problemas para as crianças no desenvolvimento cognitivo e emocional, pois uma criança com dificuldades de se relacionar com os colegas em sala prejudica a construção de seu conhecimento. Outro ponto destacado por essa dificuldade é que a criança se mantém isolada da turma, e sente receio de ser rotulada pela comunidade escolar (SILVA et al., 2015, p. 4,5).

Portanto é no âmbito escolar que a criança se desenvolve intelectualmente, socialmente e afetivamente, e a fragmentação desse desenvolvimento propicia consequências em seu processo de ensino-aprendizado. Diante dos argumentos apontados, é nesse momento que o professor deve atuar de forma a contribuir no processo de construção de identidade, neste sentido ele não pode negligenciar os fatos que ocorrem no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que devem ser abordados no âmbito escolar, práticas que respeitem as diversas etnias existentes no Brasil. Mas, para isso é importante que, as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental possibilitem diferentes experiências aos seus alunos, dessa maneira observamos que a Educação Superior deve propiciar uma formação docente baseada nas Relações étnicas e raciais.

Percebemos a necessidade de uma formação inicial e continuada para dialogar, pesquisar e construir práticas que podem conduzir o aluno do ensino fundamental a compreender a importância do respeito sem exclusão ou diferenciação de etnia e cor. Assim, as docentes precisam ser atuantes, intelectuais e profissionais para verificar que somente o currículo formal não forma e que aliado a ele a profissional necessita ter uma postura crítica.

Mas, as professoras não podem trabalhar sozinhas, assim a escola necessita apresentar em seu PPP (projeto político pedagógico) a intenção de trabalhar com as relações democráticas, destacando o respeito para com o aluno, apresentando as relações étnicas e raciais no viés de discussão teórica e prática para mostrar aos alunos a sua atuação no mundo.

Portanto, podemos dizer que as crianças necessitam de referências positivas na instituição escolar, pois é um ambiente formador que necessita propiciar experiências e situações que podem questionar os problemas sociais, como o racismo. Então, precisamos descamufalar as relações





criminosas que existem no ambiente escolar, isso acontecerá com uma educação consciente e democrática.

REFERÊNCIAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. **“Cultura Negra na Sala de aula: Pode um cantinho de Africanidades e levar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?”**. 2004. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal de São Carlos, p,130. 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19120/3/Discriminacaoracialsala.pdf>> Acesso em 04 nov.2018.

ARAÚJO, Ilze Arduini de; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. **Discriminação Racial em sala de aula**. p.526, 2008. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19120/3/Discriminacaoracialsala.pdf>>. Acesso em 22 out. 2018.

DELORS, J. Educação: **Um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC/ UNESCO. p,99. 2003.

FREITAS, Lilian Teresa Martins. Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira? **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRS**, v.3, n.2 p. 40, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/viewFile/1494/1345>>. Acesso em: 22 out.2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação, 2003, vol.29, n.1, pp.167-182. ISSN 1517-9702. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>> Acesso em: 23 out.2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**.-5.ed.reimpr.-São Paulo: Atlas, 2009.p.271 e 276.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; DELFINO, Jair; MATIAS, Emanuela Ferreira; RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Autoestima da criança negra e suas implicações no processo de aprendizagem**. Realize editora, Campina Grande, v.1 Ed.4.ISSN-2316-1086, p.4-5,7,2015.

TUONO, Nadiele Elias Faria; VAZ, Marta Rosani Taras. O Racismo no contexto escolar e a prática docente. **Debates em Educação**, v.9, n. 18, p. 209. Disponível em:< www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/3151/2593>. Acesso em 23 out. 2018.





RESUMOS EXPANDIDOS





IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA INICIATIVA A DOCÊNCIA

*Islândia da Rocha Silva-UFPI
landy-rocha-silva@hotmail.com,
Rosalina do Nascimento Silva-ISESJ
silvarosalina1@live.com*

Eixo Temático 1: Práticas de Ensino e Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se da apresentação da implementação do Programa Residência Pedagógica desenvolvido pela CAPES como Política Nacional de Formação de professores nas Universidades Federais relacionada com a disciplina de estágio. O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem por finalidade contribuir com a formação docente, afim de preparar o licenciando na metade do curso (CAPES, 2018,).

Tem como objetivo geral analisar a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Floriano Piauí. Os objetivos específicos é identificar os desafios da profissionalização docente, reconhecer a importância da qualificação profissional para as novas demandas da sociedade e apresentar a relação do estágio com o Programa Residência pedagógica, que é uma política de iniciativa a docência que tem favorecido a preparação de futuros docentes.

Este estudo tem como relevância a necessidade de ter professores de qualidade nas escolas e valorização do magistério, entendendo que o ensino não deve ser fragmentado, por ausência de conhecimentos e experiências profissional, portanto este estudo é de caráter relevante para que os docentes sejam preparados para exercer conscientemente a profissão.

A partir da pesquisa de campo e estudo bibliográfico problematiza-se: quais os desafios presentes da formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Floriano/Piauí? Este trabalho é fruto de uma pesquisa de campo, onde realizamos entrevistas, como instrumento de pesquisa, com os professores da referida escola, numa abordagem qualitativa. Para a análise dos dados a pesquisa fundamentou-se em autores como: Carvalho (2012); Pereira (1999); Pimenta e Lima (2005); etc.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o procedimento metodológico é necessário que se faça uma pesquisa bibliográfica, que é “a atividade de localizar e consultar fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema. (CARVALHO, 2010, p.123). Este trabalho se deu pela pesquisa de campo que “assim é denominada porque a coleta de dados é efetuada



“em campo”, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles” (ANDRADE, 2010, p.115).

A abordagem adotada neste trabalho é a qualitativa, visto que há uma relação da revisão bibliográfica, pois segundo Flick (2009, p. 36) “ a pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica”. Para a obtenção dos resultados partimos do método hipotético-dedutivo.

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista não estruturada, que segundo Andrade (2010), trata-se de uma entrevista aberta, em que o entrevistado tem a liberdade de expressar suas opiniões, falar sobre suas experiências e responder as perguntas, de acordo com a sua vontade. A entrevista foi realizada com 4 pedagogas dos anos iniciais do ensino fundamental na escola onde ocorreu esta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Residência Pedagógica visa fortalecer e promover parceria entre a comunidade acadêmica e as escolas públicas da educação básica, para que haja uma relação harmônica entre teoria e prática no âmbito educacional. O curso de iniciação à docência promovido por este programa fomenta que: a sociedade tem adquirido saberes que precisam ser teorizados e analisados, como os saberes afetivos, éticos e políticos, que são desafios da educação para a sociedade (CAPES, 2018).

Assim o Programa RP tem como meta principal preparar o estagiário para as diferentes realidades que irá se deparar na carreira docente, entendendo que não existem metodologias definidas para se aplicar na escola, mas pensar diferentes formas de intervir em situações diferentes.

Um dos desafios a serem superados através deste Programa é a desarticulação nos estágios, onde a prática está desvinculada da teoria, como se a universidade e a escola fossem espaços completamente diferentes, assim o programa tem como finalidade combater este enraizamento presente nos cursos de licenciatura, visto que a prática não pode existir sem a teorização. Para tanto Oliveira diz que: “é preciso formar professores em uma direção em que a sala de aula, a escola e as políticas educacionais possam ser contextualizadas dentro dos problemas educacionais brasileiros” (CARVALHO, 2012, p. 4).

A Residência Pedagógica é uma ampliação do estágio para a iniciação à docência, pois como dito anteriormente o licenciando vai se deparar com realidades diferentes na escola, portanto não se deve desprezar a teoria e nem a prática, mas possibilitar espaços de discussões e implementação das ações docente, em que o domínio dos conteúdos e o saber fazer na prática. Sobre esse aspecto Pereira destaca que:

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade (PEREIRA, 1999, p. 114).

Um dos desafios a serem superados através deste Programa é a desarticulação nos estágios, onde a prática está desvinculada da teoria, como se a universidade e a escola fossem espaços completamente diferentes, assim o programa tem como finalidade combater este enraizamento presente nos cursos de licenciatura, visto que a prática não pode existir sem a teorização. Para tanto Oliveira diz que: “é preciso formar professores em uma direção em que a sala de aula, a escola e as políticas educacionais possam ser contextualizadas dentro dos problemas educacionais brasileiros” (CARVALHO, 2012, p. 4).





Segundo relatos de autores os estágios nas escolas apresentam fragmentações nos cursos de licenciatura em que o estagiário se torna meramente um técnico em que “a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas”. (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 9). Diante desta realidade o Programa RP tem como premissa reparar este desafio de fazer com que o estágio aconteça de modo que possibilite o desenvolvimento e preparo profissional do estagiário.

CONCLUSÃO

O investimento na preparação profissional causa resultados positivos tanto para o profissional como para o público que o recebe, e se tratando da educação esse investimento deve ser cada vez mais buscado. É necessário que o professor possa investir na sua preparação profissional continuada, buscando, pesquisando sobre suas práticas em sala de aula, visto que dentro da sala de aula existe uma diversidade nas relações sociais, em que as informações dos alunos devem ser ouvidas pelo professor, afim de transformar em saberes e práticas da ciência.

Além disso, entendemos que o estágio contribui para a relação de troca de conhecimentos, entre o professor e o estagiário, e que todos precisam estar em um processo crescente de aperfeiçoamento do magistério, entendendo que mesmo os alunos devem fazer parte desse diálogo, para a contribuir no conhecimento e em uma boa relação harmônica entre professor e aluno.

Assim, podemos afirmar que a profissão docente tem experimentado desafios que precisam ser estudados, pois é pelas constituições da sociedade que a educação avança para a emancipação crítica e participativa dos sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação.- 10. Ed. -São Paulo: Atlas, 2010.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios no curso de licenciatura.** -São Paulo: cengage learning, 2012. (coleção ideias em ação).

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. **Construindo o saber: metodologia científica-fundamentos e técnicas.**- 22ª ed. rev. e atual.- Campinas, SP: Papirus, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. Ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente,** 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poésis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

CAPES-Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Desenvolvida pelo Ministério da Educação. Apresenta os serviços oferecidos. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 05/04/2019



VAMOS BRINCAR? A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NO RECREIO ESCOLAR

Wanice Cardozo de Souza – Universidade Federal do Piauí – UFPI/CEAD

E-mail: professorawanice@gmail.com

Fernanda Cynthia Ferreira Ribeiro – Universidade Federal do Piauí – UFPI/CEAD

E-mail: nandinha_16b@hotmail.com

Ellery Henrique Barros da Silva – Universidade Federal do Piauí – UFPI/CEAD

E-mail: elleryhbs@gmail.com

Eixo Temático 1: Práticas de Ensino e Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A escola é vista como um lugar de ensino e aprendizagem, onde é permitido à criança a partir das interações sociais, dos conhecimentos de mundo, dos conhecimentos científicos realizarem suposições, questionamentos e transformá-los em informação, de uma forma contextualizada e significativa.

Nesse sentido, o presente trabalho possui como escopo trazer a importância da brincadeira durante o recreio como espaço de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Uma pesquisa realizada no ano de 2009 (dois mil e nove) nos Estados Unidos da América (EUA) com 11 (onze) mil estudantes da terceira série apontou que o tempo livre dos alunos, ou seja, apenas 15 (quinze) minutos fora da sala de aula ajudam a solucionar problemas de comportamento em sala de aula, principalmente elevar as notas. O estudo também diz que o cérebro do ser humano só consegue se concentrar cerca de 45 (quarenta e cinco) a 60 (sessenta) minutos e que na criança esse tempo de concentração é muito menor, influenciando na aprendizagem (PARKER-POPE, 2018).

A partir destas constatações seguiu-se o seguinte tema: Vamos brincar? A aprendizagem da criança no recreio escolar. Por meio deste tema formulou-se o seguinte problema de pesquisa: qual o papel da brincadeira na hora do recreio para a aprendizagem da criança? A pesquisa pretende alcançar o seguinte objetivo geral: verificar o papel da brincadeira para a aprendizagem da criança durante o recreio escolar.

Por isso, o presente estudo se justifica devido os pesquisadores, um enquanto docente e outros como estagiários, observarem durante seus momentos de vivências nas escolas como é a relação dos alunos com o brincar durante o recreio. Com isso, perceber como as crianças se inter-relacionam umas com as outras, as brincadeiras desenvolvidas e também as ações que os professores utilizam para transformar este momento como um espaço de aprendizagem.





METODOLOGIA

O presente estudo utiliza-se essencialmente da pesquisa bibliográfica “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32).

Pelo seu caráter bibliográfico, o levantamento dos materiais de web sites desse trabalho se concentram nas leituras e análises de artigos científicos colhidos em bancos de dados como Scielo, Biblioteca Nacional de Livros e Dissertações, LILACS, PEpSIC, publicados nos últimos 20 (vinte) anos, como também em livros, revistas e monografias.

Os critérios de inclusão do trabalho de pesquisa foram: discussão da temática proposta sobre a hora do brincar no recreio, importância do lúdico na infância para o desenvolvimento da criança. Os autores que fundamentam a pesquisa são: Vygotsky, 1998; Perrenoud, 2000; Franz, Peruzzo e Rodrigues, 2015.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O recreio é considerado como um momento onde as crianças utilizam para poder lanchar, descansar, brincar, dialogar com outras crianças e que por, muitas vezes, trazem significados, devido às ações ocorridas diante desse período de tempo na escola. É muito comum observar a agitação, a gritaria, o barulho, o momento do lanche, as brincadeiras dentro da escola, estes são elementos básicos que caracterizam um recreio escolar.

Entende-se por recreio como um substantivo que significa distrair-se com algum divertimento ou atividade (FERREIRA, 2010). Assim, é durante este pequeno espaço de tempo onde o aluno encontra um momento de descanso para o seu cérebro, não significa que não ocorra uma aprendizagem, uma vez que é nesse lugar em que a criança poderá agir de forma espontânea sem a mediação docente.

Desse modo, o recreio também deve ser um momento em que o docente pode explorar além da sala de aula, ver que lugares os alunos mais se encontram, como eles andam, trazendo uma reflexão acerca das interferências que serão realizadas para agirem pedagogicamente em sua prática de ensino (FRANZ, PERUZZO E RODRIGUES, 2015).

De acordo com Franz, Peruzzo e Rodrigues (2015, p. 41266) “o recreio escolar precisa ser compreendido como tempo e espaço possível para a interação com o outro e a manifestação de diferentes formas culturais de agir em contexto e produzir modos de vida”. Assim, mesmo sendo de uma forma dirigida ou não é nesse momento em que a criança poderá estar em contato com outras formas de aprendizagem, sem ser aquela tradicionalmente dentro da sala de aula, transpondo os saberes existentes em todos os lugares.

É durante a infância que a criança inicia a fase de construção da sua identidade, pois, a partir das imitações que ela advém do mundo dos adultos e o contato com outras crianças, passam a formar novas ações e elementos culturais, definindo assim a sua subjetividade. O seu desenvolvimento se modifica com o passar de suas fases, constituindo sentidos e significados (VYGOTSKY, 1998).

O brincar é um elemento essencial no desenvolvimento de sua aprendizagem, pois, a partir da ludicidade suas habilidades são aperfeiçoadas e transformadas em competências (DRAGO; RODRIGUES, 2009). O professor é o principal responsável pela aprendizagem de seus alunos, e que para este elemento seja desenvolvido é necessário que sejam criadas situações de aprendizagem e nada melhor que a brincadeira para proporcionar um meio de aprender (PERRENOUD, 2000).



A teoria vygotskyana define que o bom ensino é o que garante para o desenvolvimento, uma boa escola é essencial ao aprender. Então, a escola além de um espaço para aprender os conteúdos já definidos deve ser um lugar harmonioso, de alegria e de relações interpessoais, para que a formação integral da criança seja consolidada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar durante o recreio escolar é uma atividade pedagógica de aprendizagem que aliada à uma boa prática de ensino amplia os conhecimentos e estimula o desenvolvimento integral da criança por meio das descobertas. Desse modo, a relevância social desse estudo é de necessária, pois ainda é visível concepções de que o recreio é uma hora de ficar “livre” dos alunos, portanto não ocorre aprendizagem, este é um discurso ainda muito visto na visão de alguns educadores. Por isso, a necessidade em trazer esse estudo como uma reflexão acerca das ações que devem ser implementadas às crianças de hoje, uma vez que os professores colocam a não ida ao recreio como uma forma de punição para os alunos, sendo estas mantidas em sala durante este pequeno intervalo.

Diante dos resultados obtidos a partir deste estudo, observa-se que o recreio é uma atividade de suma importância para a formação integral da criança em todos os aspectos: cognitivos, afetivos, sociais dentre outros. Por isso, se torna necessário que este estudo não se encerre por aqui e que a escola, como um lugar de aprendizagem e transformação social utilizem a brincadeira durante o recreio, para que as crianças construam novos saberes e gerem novas formas de conhecimento, erradicando com isso a “cultura” de que o recreio escolar é um momento de dispersão não sendo possível obter aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Contribuições de Vygotsky para o Desenvolvimento da Criança no Processo Educativo: Algumas Reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, Jul./Dez. 2009.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRANZ, Edilaine; PERUZO, Joice; RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn. A cultura do brincar no recreio escolar. In: **Anais do XII Congresso nacional de educação – EDUCERE, 2015**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19441_9477.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2018.
- PARKER-POPE, Tara. **Hora do recreio é essencial para aprendizado escolar, sugere estudo**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Ciencia/0,,MUL988744-5603,00.html>>. Acesso em: 13 de maio de 2018.
- PERRENOUD, P. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.





RESUMOS SIMPLES



A PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Fernanda Cynthia Ribeiro de Sousa – UFPI/CEAD

nandinha_16b@hotmail.com

Wanice Cardozo de Souza – UFPI/CEAD

professorawanice@gmail.com

Ellery Henrique Barros da Silva – UFPI/CAFS/CEAD

elleryhbs@gmail.com

Eixo Temático 1: Práticas de Ensino e Formação Docente.

RESUMO

A **psicomotricidade** é constituída como uma ciência na qual permeia o estudo do corpo, com a intenção de melhorar o desenvolvimento do homem em diferentes aspectos: emocional, físico, cognitivo e orgânico. No ambiente educacional, a educação psicomotora é primordial nas aprendizagens, pois permite que a criança possa organizar-se, conhecer-se e propiciar um melhor desempenho escolar. Sendo assim, o presente trabalho possui como objetivo conhecer a atuação da psicomotricidade no desenvolvimento das capacidades da criança através do movimento corporal. A metodologia usada é de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico, tendo sido utilizado construtos científicos dos últimos 5 (cinco) anos. Os resultados revelaram que a prática psicomotora traz grandes benefícios para o desenvolvimento corporal e psicológico da criança, no que corresponde as noções de lateralidade, noção espacial e esquema corporal, dentre outras características. Diante disso, é importante o incentivo à promoção da psicomotricidade ao longo da educação básica, pois esta é importante para o desenvolvimento infantil, cognitivo-social e no processo de aprendizagem da criança.

Palavras-chaves: Psicomotricidade. Criança. Desenvolvimento.







EIXO TEMÁTICO 2: Educação Infantil





APRESENTAÇÃO

O eixo temático de nº 2 agregou trabalhos sobre a Educação Infantil, 5 eram artigos e 4 resumos simples. O primeiro artigo que teve como título: **Quem são os professores de Educação Infantil? algumas reflexões** de autoria de Jakeliny Nicolcy da Silva, Raquel Conceição de Moura Cavalcante e Maria Carmem Bezerra Lima, buscou atender o objetivo geral de conhecer o perfil formativo de professores da Educação Infantil da cidade de Picos-PI e, de forma específica, identificar quem são esses professores quanto ao sexo; reconhecer as modalidades de ensino que formam os professores, além de verificar a participação do setor privado e do setor público na formação desses profissionais.

Intitulado de **Perfil profissional de professores da Educação Infantil: quem são eles?** O segundo do eixo Educação Infantil, foi proposto pelos autores Bruno Pereira de Oliveira, Jean Carlos Santos do Nascimento e Maria Carmem Bezerra Lima e teve como objetivo geral conhecer o perfil de professores da Educação Infantil de escolas da rede municipal de Picos no que tange à formação, ao gênero e relações de trabalho.

O terceiro artigo abordou a temática **Professores da Educação Infantil: a formação continuada em pauta das autoras** Adalgisa Moura Silva, Marcegia da Conceição Silva e Maria Carmem Bezerra Lima. Neste trabalho o objetivo geral foi o de analisar o perfil profissional de professores que atuam na Educação Infantil na cidade de Picos-PI, no que tange à formação continuada.

O quarto artigo do eixo Educação Infantil foi intitulado de **Os Contos de fadas e sua contribuição para o imaginário infantil** proposto pela autora Ana Paula de Araújo Lima. O referido artigo teve como objetivo apontar, levando em consideração apenas referencial de cunho bibliográfico, a importância dos contos de fadas na literatura infantil.

E o último artigo reunido no eixo versou sobre **O desenvolvimento de um sistema computacional de avaliação e diagnóstico psicopedagógico: primeiras apreciações**. Foi proposto pelo autor James Jefferson de Sá Silva e teve como objetivo geral discutir a utilização de um sistema computacional colaborativo de avaliação e diagnóstico psicopedagógico clínico o PpClin no auxílio ao psicopedagogo na detecção precoce de possíveis déficits de aprendizagem.

Na categoria de resumos simples, no eixo que abordou a Educação Infantil, estiveram reunidos os seguintes trabalhos, a saber: **Planejamento na Educação Infantil: reflexões a partir do Estágio Supervisionado**, dos autores Érica Oliveira dos Santos e Leonardo José Freire Cabó, teve como objetivo discutir o papel do planejamento escolar na organização da Educação Infantil.; **As contribuições do desenho ao processo de alfabetização de crianças pequenas** proposto por Dara Carvalho da Silva e Leonardo José Freire Cabó; **A organização da Educação Infantil no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular: notas de pesquisa** de autoria de Gonçalves Aparecida Viana de Sousa e Leonardo José Freire Cabó, que se estruturou sob o objetivo geral de Compreender a organização da Educação Infantil a partir da leitura da Base Nacional Comum Curricular e por fim, o resumo **A contação de histórias na Educação Infantil: uma revisão de literatura**, que teve como autores Cleidiane Vieira Soares Cabral e Ellery Henrique Barros da Silva e vislumbrou como objetivo analisar as publicações de artigos científicos sobre a contação de histórias na educação infantil, apresentando as principais características e contribuições para o desenvolvimento infantil.





ARTIGOS





QUEM SÃO OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL? ALGUMAS REFLEXÕES

Jakeliny Nicoly da Silva³-UESPI

jakelinynicoly@outlook.com

Raquel Conceição de Moura Cavalcante⁴-UESPI

raquelcavalcante1313@outlook.com

Dra. Maria Carmem Bezerra Lima⁵-UESPI

mariacarmemb@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Educação Infantil.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral conhecer o perfil formativo de professores Educação Infantil da cidade de Picos-PI e, de forma específica, identificar quem são esses professores quanto ao sexo; reconhecer as modalidades de ensino que formam os professores e verificar a participação do setor privado e do setor público na formação desses profissionais, salientando a importância do pedagogo como único profissional capaz de atuar nessa etapa escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utilizou de questionários aplicados junto aos professores. No aporte teórico contou-se com Verturini e Thomasi (2013), Resende (2019), Peroni (2016) dentre outros. Os resultados mostram a ausência da figura masculina na Educação Infantil, predominando, ainda, a feminização nesta etapa escolar, e que as formações, em sua maioria, constituíram-se a partir da modalidade regular, predominando a figura do agente público como espaço de formação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professores. Perfil formativo.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema central nos inúmeros debates acerca das questões educacionais, pois busca-se cada vez mais um profissional mais bem qualificado para atuar no ambiente escolar. De modo específico para a Educação Infantil, é pensado e esperado um profissional capaz de atender as necessidades da criança e de conhecer suas especificidades, ou seja, um profissional que esteja apto a atuar em diferentes realidades.

Justifica-se a escolha da temática em virtude da participação das acadêmicas em um projeto de pesquisa sobre Currículo da Educação realizada na Universidade Estadual do Piauí,

Campus de Picos-PI, do qual participaram 20 professores licenciados em Pedagogia e que atuam na Educação Infantil na cidade de Picos.

3 Discente do VI Período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI

4 Graduada em Licenciatura Plena em pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Pós graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

5 Professora do quadro efetivo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Prof. Barros Araújo, Picos-PI.



De forma geral, objetiva-se conhecer o perfil formativo de professores Educação Infantil da cidade de Picos - PI e, de forma específica, objetivamos identificar quem são esses professores quanto ao sexo; reconhecer as modalidades de ensino que formam esses professores e verificar a participação do setor privado e do setor público na formação desses profissionais. Utilizou-se como referencial teórico as contribuições de autores como: Verturini e Thomasi (2013), Resende (2019) e Peroni (2016) dentre outros. A pesquisa foi realizada em nove escolas da rede municipal de Picos - PI e contou com a participação de vinte professores que atenderam aos requisitos da pesquisa, a fim de conhecer os profissionais da Educação Infantil em aspectos que serão mostrados posteriormente.

O trabalho está estruturado em cinco partes. Na primeira são tecidas informações introdutórias acerca do assunto, de modo a trazer o leitor para dentro do trabalho. Posterior a isso, estão os autores que embasam a pesquisa bibliográfica por meio da teoria. No terceiro momento estão postos os caminhos percorridos pela pesquisa. Na quarta parte encontram-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos mediante questionários. No quinto momento são tecidas as considerações finais deste estudo.

EDUCAÇÃO INFANTIL: alguns aspectos legais

Não há como falar sobre os caminhos percorridos pela Educação Infantil sem recorrer aos aparatos legais que lhe amparam. O primeiro instrumento legal foi a Constituição Federal (CF), de 1988, que reconheceu a criança como sujeito de direitos, assegurando-lhe o direito à Educação Infantil, isto é, o atendimento da criança de 0 a 6⁶ anos em creches e pré-escolas. Portanto, até a aprovação da CF/88, a criança de 7 anos de idade não tinha direito a educação, sendo esta opcional ou até mesmo nem sequer existindo. É difícil de imaginar uma criança sem acesso à educação, independentemente da idade, pois sabemos o quanto a ausência desse direito pode afetar seu desenvolvimento e crescimento intelectual.

Outro marco legal importante foi a aprovação de um instrumento de proteção da criança e do adolescente. Trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passando a ser o marco legal e regulatório dos direitos humanos das mesmas, que no capítulo IV, art. 53 e seus incisos a seguir diz que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis. (BRASIL, 1990, s/p).

Diante disso, percebe-se que a educação e o cuidado na primeira infância passaram a ser tratados com a devida importância e atenção que deveriam ter tido ao longo de nossa história. Ressalte-se que para chegarmos a esse nível de compreensão o governo brasileiro foi pressionado pelas organizações e agências internacionais e pelos movimentos da sociedade civil, que se mobilizaram em defesa dos direitos da criança e dos adolescentes.

Como parte dessas conquistas assistimos em 20 de dezembro de 1996 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, que inseriu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade, conforme expresso no Art. 29 da referida lei,

⁶ Com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos, a faixa etária da Educação Infantil passou a ser de 0 a 5 anos.





“o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s/p).

Além das finalidades dessa etapa da Educação Básica, interessa-nos aqui contemplar algumas questões importantes que a LDB/96 avançou em comparação às leis educacionais anteriores. Citemos, por exemplo, o tratamento dado à questão da formação, ou seja, de quem deve ser os professores da Educação Infantil. Assim, em seu Art. 62 está dito que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s/p).

Ou seja, não é mais admissível a presença de professores leigos nessa etapa da Educação Básica muito embora se fizemos uma breve consulta nos dados do Censo Escolar de 2018 ainda iremos encontrar a figura desse professor pelo Brasil afora, pois, lamentavelmente, passados 23 anos de aprovação da LDB/96, o Brasil ainda não deu conta de resolver o problema do *déficit* de formação dos seus professores.

Outro aspecto a considerar diz respeito ao tempo escolar anual. Conforme o Art. 31, inciso II, “a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional” (BRASIL, 1996, s/p). Também está dito no Art.12 que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros [...]” (BRASIL, 1996, s/p).

Todos esses aspectos aqui mencionados deixam claro que a Educação Infantil saía da alçada assistencial para a educacional, exigindo assim que ela não fosse mais ofertada em qualquer espaço, nem entregue a qualquer pessoa, nem muito menos para se fazer qualquer coisa, pois o fazer na escola de Educação Infantil teria, a partir de então, um caráter intencional e pedagógico assentado no binômio cuidar e educar.

O que é intrigante, é que mesmo diante de um conjunto de leis que normatizam o funcionamento da Educação Infantil ainda há um número considerável de pessoas atuando na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil, sem formação adequada. Da mesma forma que não há como se imaginar um administrador de empresas fazendo uma cirurgia, ou um advogado elaborando medicamentos farmacêuticos, não tem como se pensar que uma pessoa sem formação pedagógica possa atuar nessa etapa da educação. Mesmo com o passar dos tempos, parece prevalecer a ideia de colocar “qualquer pessoa”, com ou sem formação, para lecionar nesta etapa de ensino é algo absolutamente normal.

Quando se fala nesse profissional é importante observar que também não pode ser um professor com qualquer formação em nível superior. Desde 2006, só quem está habilitado a fazer essa formação é o curso de Pedagogia, portanto, só pedagogos devem atuar na Educação Infantil. Nesse sentido, Santana (2016) adverte que pensar em uma Educação Infantil de qualidade, implica que esta deva ser assistida por profissionais qualificados e com recursos pedagógicos, corroborando, então, com a ideia da necessidade desta etapa de ensino ser contemplada com um profissional pedagogo, capacitado e capaz de garantir a aprendizagem e desenvolvimento pleno da criança, possuindo os domínios necessários e formação devida.

Os professores da Educação Infantil são sujeitos que devem ter, portanto, domínio e competência para proporcionar às crianças, oportunidades múltiplas de aprendizagem, partindo daquilo que ela já conhece, planejando e criando novas e significativas situações de aprendizagens, logo, um profissional sem estas características ocasionará prejuízos para a escola e para os educandos, favorecendo educação de má qualidade.



METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico “desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), bem como de uma pesquisa de campo que é aquela através da qual se “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” (GIL, 2002, p. 53).

Para o levantamento dos dados recorreremos ao questionário que “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Os participantes da pesquisa foram 20 professores da rede municipal de ensino de Picos-PI que atuam na Educação Infantil e que possuem formação na área de Licenciatura em Pedagogia. A concordância dos professores em participar da pesquisa se deu por meio do aceite firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção será apresentado o perfil do professor participante no que tange ao sexo e os cenários de formação, questões que estão organizadas em sub tópicos, conforme a seguir.

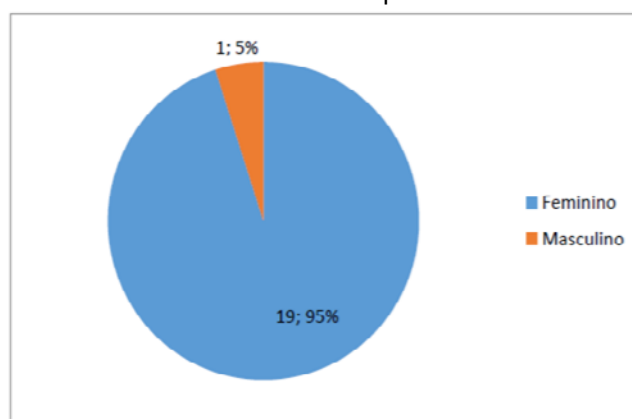
Perfil dos (as) professores (as): cadê o professor que estava aqui?

Ao longo do processo histórico educacional, a presença feminina sempre reinou no universo da Educação Infantil, sendo a mulher a encarregada de cuidar e ensinar os filhos desde os primórdios, função que ainda prevalece nos tempos atuais, o que implica em alguns questionamentos, tais como: Porque ainda é pouco existente a presença masculina na educação infantil? Somente a mulher se encaixa no perfil pedagógico exigido?

A esse respeito, Verturini e Thomasi (2013, p. 8) argumentam que com essa discrepante inserção da mulher no magistério, essa etapa da educação, se feminizou em razão de alguns atributos associados às mulheres, como amor, cuidado, sensibilidade, delicadeza, entre outros.

Os dados apresentados no Gráfico 1 confirmam a predominância do público feminino na Educação Infantil.

Gráfico 1-Sexo dos professores



Fonte: dados da pesquisa, 2018.





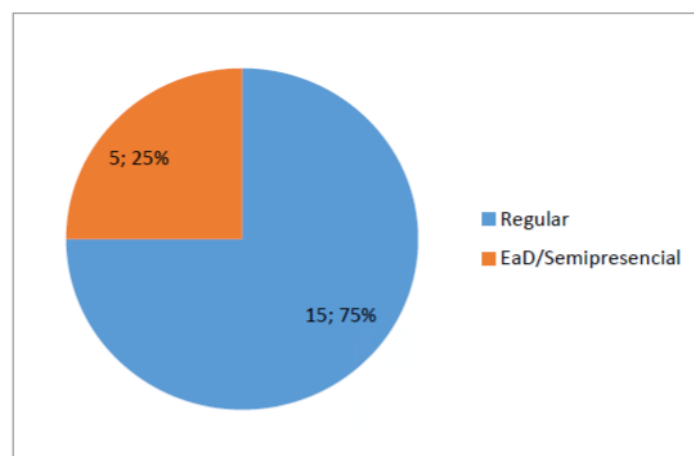
O gráfico acima mostra a grande disparidade existente entre os sexos, prevalecendo o público feminino que corresponde a 95%, encontrando apenas uma pessoa do sexo masculino nesta etapa de ensino, evidenciando assim, a quase ausência deste último.

Em decorrência disto, segundo Verturini e Thomasi (2013) as crianças acabam se privando de terem contato com a figura masculina que é também importante para a formação delas e acrescentam que “o homem na Educação Infantil pode muitas vezes ser confundido pelas crianças pela figura de seus pais” (p. 11). Nessa perspectiva, ele seria desafiado a transformar características que são inerentes ao seu gênero como a linguagem, a rudeza para atuar de forma semelhante à mulher, mostrando mais sensibilidade e delicadeza no trato com as crianças.

A formação inicial dos professores: como ela ocorre?

O modo como ocorreu à formação do professor participante dessa pesquisa pode estar relacionado à sua capacidade de se ajustar ou não a uma certa modalidade de ensino. Ao optar por modalidades como a regular/presencial, EaD ou semipresencial as escolhas são feitas com base em questões de logística. A esse respeito, ilustramos no Gráfico 2 através de qual modalidade de ensino se deu a formação em Pedagogia dos participantes da pesquisa.

Gráfico 2-Modalidade de formação



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Com base nesse gráfico, é perceptível que os professores, em sua maioria, optaram pela forma regular, ou seja, durante seu curso de graduação tiveram aulas todos os dias, totalizando 15 desses professores, ou seja, 75% deles e apenas 5 que cursaram na Ead/Semipresencial, ou seja, 25% deles. Se por um lado os dados confirmam a predominância da formação regular, por outro mostra o avanço da modalidade a distância, embora esta seja criticada por muitos.

A modalidade regular, como primeira opção de formação ofertada pelo Estado, quando olhada de forma geral torna-se a mais popular e procurada pelas pessoas que buscam se qualificar no ensino superior, porém, quando é isolada por áreas, estudos recentes (vide Movimento Todos pela Educação), mostram que na formação de professores é a EaD que predomina na atualidade. Quando se pensa, por exemplo, nas pessoas que não tem muito tempo para frequentar o ensino superior regular, essa oferta como afirmam Rezende e Baldan (2002), pode ser considerada como uma modalidade que contribua com o processo de democratização do ensino, promovendo a

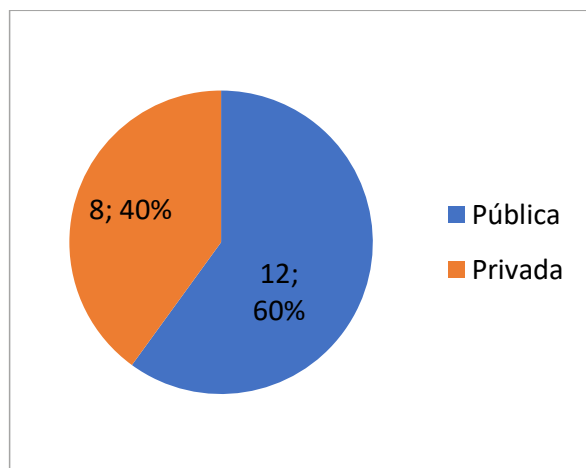


qualificação de professores para atuar nas redes de ensino, com competências e compromissos, atendendo as expectativas e promovendo a qualidade de ensino.

Os mesmos estudos que atestam o crescimento desse tipo de formação confirmam a baixa qualidade com que ela é realizada. Um verdadeiro mercado de diplomas sem compromisso com a qualidade do ensino. Acrescentando que em outras áreas de formação a EaD não conseguiu entrar, mas na formação de professores, sim. Fica então uma pergunta para se pensar: a quem interessa esse tipo de formação?

No que tange à participação do setor privado e do setor público nos espaços de formação de professores os achados da pesquisa mostram o exposto no Gráfico 3, conforme segue.

Gráfico 3- Tipo de IES



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Como observado no gráfico acima, o ensino público prevalece como espaço de formação dos professores participantes da pesquisa, porém o ensino privado também tem participação significativa. Vale ressaltar que embora isso não esteja classificado quanto à modalidade – se regular ou a distância –, somos sabedores que em ambas as modalidades o setor privado age fortemente, sendo a EaD a tendência mais crescente, pois como afirma Peroni (2016, p. 68)

As mudanças nas fronteiras entre o público e o privado têm se modificado neste período de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via – redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais.

Vê-se, portanto, que o papel do Estado para com as políticas sociais vem sendo alterado como objetivo de racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, transferindo a responsabilidade pela execução das políticas sociais para a sociedade através da participação do mercado na oferta dos serviços, como os educacionais, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa foi possível perceber que, as salas de aulas nas quais foram realizadas as pesquisas nas nove escolas do município, possuem um quadro quase completo por profissionais do sexo feminino, confirmando a feminização do magistério nessa etapa da educação. Essa ausência de masculinidades na Educação Infantil remete para o debate sobre gênero, uma questão que deve





ser enfrentada através de medidas que possibilitem a ruptura com esta realidade estereotipada desde os tempos passados.

Coube-nos contemplar nessa pesquisa a formação dos professores que dela participaram cujo resultado mostrou que há uma disputa entre as modalidades de formação à distância e regular, com a predominância desta sobre aquela. Como também há disputa quanto aos mantenedores dessa formação, ou seja, o privado e o público concorrem como espaços de formação. Neste caso, também se observou a predominância do segundo sobre o primeiro.

Em ambos os casos, somos conhecedores que tanto a EaD, como a oferta privada de formação de professores têm avançado significativamente.

Consideramos, por fim, que refletir sobre o perfil formativo dos nossos professores é de suma importância, pois sabendo quem são eles ficam mais fácil pensar políticas educacionais que venham suprir suas necessidades de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PERONI, Vera. Relação Público-Privado na Educação Básica: a democratização da educação? **Movimento Revista de Educação**. Rio de Janeiro. Ano 3, n. 5, 2016, p. 67-75.

REZENDE, Maria das Graças Figueredo da Silva; BALDAN, Merilin. **Formação inicial de professores a distância**: que formação é essa?. SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância, EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2002.

SANTANA, Katiane Cardoso. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo**. III CONEDU: Congresso Nacional de Educação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2016.

VERTURINI, Angela Maria; THOMASI, Katia Barroso. A feminização na educação infantil: uma questão de gênero. **Revista Científica Digital da FAETEC**: EDU.TEC, 8. ed., Ano V, v. 1, n. 1, 2013.





PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM PAUTA

Adalgisa Moura Silva⁷-UESPI

adalgisamoura100@hotmail.com

Marcegiana da Conceição Silva⁸-UESPI

marcegianasilva99@gmail.com

Dra. Maria Carmem Bezerra Lima⁹-UESPI

mariacarmemb@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Educação Infantil.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo geral analisar o perfil profissional de professores que atuam na Educação Infantil na cidade de Picos-PI, no que tange à formação continuada e, em específico, verificar se os professores tem alguma pós-graduação; identificar que tipo de pós-graduação esses professores têm e identificar em quais áreas foram feitos esse cursos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa feita com 20 professores utilizando-se do questionário para levantar os dados. Dialogamos com Brasil (1996), Pilati (2006), Bonilha (2017), etc.. O interesse pela temática surgiu a partir do projeto de pesquisa que discute a contribuição do curso de Pedagogia na formação de professores para a Educação Infantil: o olhar dos egressos que atuam em escolas da primeira infância da rede municipal e privada de Picos. Os resultados mostram que nem todos têm pós-graduação, mas os que têm, por unanimidade, é a especialização. Esta por sua vez, em sua maioria não têm relação direta com a etapa na qual os professores atuam, haja vista que somente dois deles a tem na área de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação continuada. Perfil profissional.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o perfil profissional dos professores da Educação Infantil ganharam evidência na educação com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, que a reconheceu como primeira etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, isso implicou em se repensar a formação dos professores para atuar nesta etapa.

7 Discente do V Período do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: adalgisamoura100@hotmail.com

8 Discente do V Período do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: marcegianasilva99@gmail.com

9 Docente do quadro efetivo do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Prof. Barros Araújo. E-mail: mariacarmemb@yahoo.com.br





Partindo desse pressuposto, este artigo se propõe a colocar em debate o perfil profissional desses professores, com foco na formação continuada. Assim, seu objetivo geral é analisar o perfil profissional de professores que atuam na Educação Infantil na cidade de Picos - PI, no que tange à formação continuada. Em específico pretende verificar se os professores tem alguma pós-graduação; identificar que tipo de pós-graduação esses professores têm e identificar em quais áreas foram feitos esses cursos.

O interesse pela temática surgiu a partir de uma pesquisa realizada na cidade de Picos - PI, intitulada “A contribuição do curso de Pedagogia na formação de professores para a Educação Infantil: o olhar dos egressos que atuam em escolas da primeira infância da rede municipal e privada de Picos”.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram levantados através de uma pesquisa de campo realizada por meio de questionários aplicados a 20 professores graduados em Pedagogia atuando em creches e pré-escolas da cidade de Picos - PI, no ano de 2018. Teoricamente nos apoiamos em Brasil (1996), Pilati (2006), Bonilha (2017), dentre outros.

Esse artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente traz a parte introdutória onde é dada uma visão geral do trabalho; em seguida aborda-se o percurso da Educação Infantil no desdobramento da sua legalidade, a quem segue a metodologia da pesquisa para logo após trazermos alguns dados que respondam aos objetivos desse artigo. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

EDUCAÇÃO INFANTIL: percurso legal, avanços e retrocessos

A preocupação com a educação das crianças de 0 a 6 é um advento da modernidade e surgiu da necessidade das mulheres ao ingressarem no mercado de trabalho terem onde deixar seus filhos. Inicialmente a Educação Infantil surge com um caráter assistencialista destinada a crianças carentes que eram abandonadas em instituições beneficentes, pois “podia-se observar uma relação entre assistência e educação, onde as crianças pobres eram recolhidas nas instituições beneficentes e lhes eram passados ensinamentos de algum ofício e educação moral religiosa” (BONILHA, 2017, p. 44).

As primeiras creches e pré-escolas surgiram no Brasil a partir de 1970 com a entrada da mulher no mercado de trabalho e pela luta feminina por direitos sociais “a creche começa a ser almejada como um direito da mulher e da criança independente da classe social a que pertençam” (ASSIS, 2010, p. 89). Mesmo com as reivindicações a Educação Infantil só passou a ser vista como um direito a partir da Constituição Federal (CF), de 1988, que garantiu que o atendimento em creches e pré-escolas é um direito da criança e destaca a sua natureza educacional. Porém, essa etapa da Educação Básica só ganhou evidência no conjunto das políticas educacionais com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, uma vez que com a aprovação da mesma a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica, conforme o Art. 29 da referida lei que além de afirmar isso também diz qual é a finalidade da Educação Infantil que é promover “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s/p).

Diz ainda a lei no seu Art. 30 que “a Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996, s/p).



Com a LDB nº 9.394/96 a Educação Infantil se consolida como um direito da criança de 0 a 6 anos, no entanto a lei sofre uma alteração quando as crianças de 6 anos são incluídas no Ensino Fundamental que, com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, passa a ter duração de 9 anos. Apesar de estar incluída na Educação Básica a Educação Infantil só se constituiu ainda que parcialmente como etapa obrigatória após a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que mais uma vez altera a LDB nº 9.394/96 incluindo assim a pré-escola de 4 a 5 anos como etapa obrigatória da educação com aprovação da LDB nº 9.394/96 tornam-se maiores as discussões entorno da Educação Infantil e dos profissionais que devem atuar nesta etapa da Educação Básica.

Assim a LDB/96 definiu também quem seriam os profissionais adequados para atuar nesta etapa da educação e aqui reside um dos seus avanços. Isso está posto no Art. 62 o qual estabelece que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s/p).

Se considerarmos que até a aprovação da LDB/96 predominava na Educação Infantil a figura do professor leigo, pode-se considerar que foi um avanço a lei exigir uma formação mínima admitindo assim, o curso Normal Magistério como formação mínima para o professor atuar na Educação Infantil. No entanto, passados 23 de aprovação da lei essa formação mínima continua sendo aceita, o que revela que o Brasil fracassou nas tentativas de resolver o *déficit* de formação dos professores.

A respeito da formação de professores Kramer (2005, p. 224) afirma que ela é necessária: “[...] não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”. Quanto mais os professores se qualificarem melhor será o processo de ensino aprendizagem na educação como um todo.

Corroborando essa ideia, Barreto (1994, p. 11) declarou que:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento [...].

O debate em torno do espaço de formação de professores para a educação infantil se tornou mais relevante quando foi aprovada resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, onde se exigia a oferta de conteúdos teóricos específicos sobre Educação Infantil e estágio curricular em creches e pré-escolas.

A demora em torno de uma definição no espaço de formação do profissional para atuar na área somente dez anos depois da aprovação da LDB/96 evidencia que as discussões em torno da Educação Infantil não deixaram de ser tensionadas pelas disputas e interesses políticos que acompanham a trajetória da educação brasileira.





METODOLOGIA

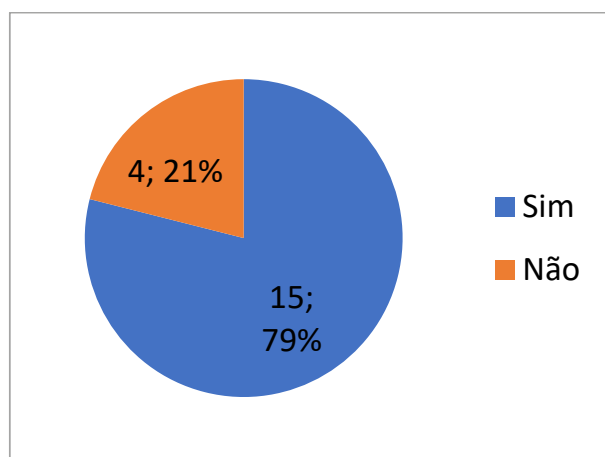
Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que de cunho bibliográfico e de campo, pois esta permite que o pesquisador tenha um encontro mais direto, pois o pesquisador tem que buscar as informações diretamente com a população pesquisada e renuir as informações para serem documentadas (GONSALVES, 2001), a mesma foi realizada na cidade de Picos - PI no ano de 2018 com professores 20 professores que atuam na Educação Infantil.

Foi utilizado como instrumento metodológico para coleta de dados os questionários com questões abertas e fechadas, os quais foram aplicados em 12 escolas de Educação Infantil da rede municipal de Picos. Para este artigo, as análises centram-se no perfil profissional dos professores e a sua formação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise dos questionários aplicados com os 20 professores que atuam em escolas de Educação Infantil da rede municipal de Picos - PI estão apresentados, em parte, em gráficos com o objetivo de melhor visualização, além da apresentação descritiva.

Gráfico 1 - Formação em nível de pós graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Como já foi dito, os sujeitos da pesquisa foram professores graduados em Pedagogia. Sabendo da necessidade de formação continuada que a profissão docente exige, buscamos saber primeiramente se esses 20 professores tinham algum curso de pós-graduação, independentemente de sua natureza, ou seja, se *latu* ou *stricto sensu*.

Observa-se pelo exposto no Gráfico 1 que a grande maioria possui curso de pós-graduação, pois a formação continuada é reconhecidamente elemento imprescindível numa trajetória em processo permanente de transformação como é a docência. Nesse sentido, Alferes (2011) ressalta que as propostas de formação continuada de professores para atualização e aprofundamento buscam prover os professores de conhecimentos para o crescimento profissional e, em alguns casos, suprir lacunas provenientes da formação inicial.

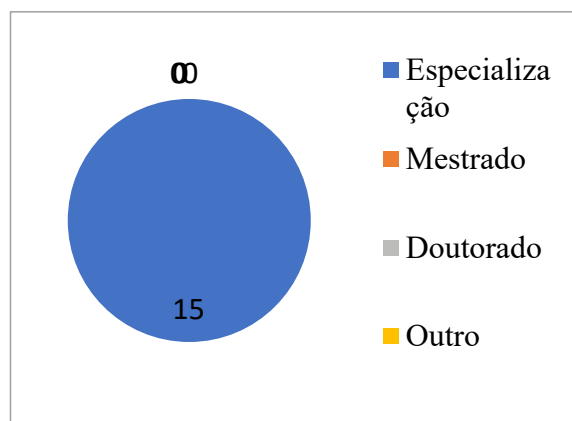
Além disso, ela um direito assegurado pela LDB/96 como expressado nos Art. 63, quando fala da manutenção de “[...] programas de educação continuada para os profissionais de



educação dos diversos níveis [...]”; Art. 67 “[...] promoção da valorização dos profissionais da educação [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...] (BRASIL, 1996, s/p).

Quando se verificou a natureza dessa pós-graduação os achados da pesquisa revelaram que todos os professores têm cursos classificados como *latu sensu*, ou seja, como especialização, conforme se ver no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2- Natureza da pós-graduação



Fonte: dados da pesquisa (2018)

A predominância absoluta da Especialização se justifica por ser o tipo de mais fácil acesso que os professores dispõem, especialmente por se tratar de uma cidade do interior do estado onde o acesso a cursos *stricto sensu* se torna muito mais difícil. Ademais, os cursos de especialização constituem hoje um nicho de mercado cuja oferta já começa a ser sugerida pelas diversas instituições de ensino quando da aproximação do final do curso de graduação.

Uma das razões para a manutenção da expansão desse promissor mercado, segundo Pilati (2006), é que os sistemas educacionais de ensino, seja no âmbito estadual ou municipal, continuarão a ver na especialização uma modalidade de aperfeiçoamento de seus professores, tanto para atualizar seus conhecimentos como para recuperar uma formação deficitária ou defasada.

No que se refere aos cursos de especialização que os professores da pesquisa fizeram o que se pode observar é uma variedade de curso, a saber: Ensino Religioso (1-6%), Docência do ensino Superior (3-17%); Educação Infantil (2-12%), Psicologia Aplicada à Educação (1-6%), Ciências da Religião (1-6%), Psicopedagogia (4-23%), Ensino superior e médio (1-6%), História do Brasil (1-6%), Gestão em educação - espaços escolares e não escolares (1-6%) e Língua portuguesa e inglesa (1-6%).

Como se pode observar nem todos os professores pesquisados tem curso de especialização. Mas um dado que chama a atenção é o fato de que só dois deles tem especialização em Educação Infantil enquanto os demais têm em outras áreas. São dados que poderão indicar que grande parte das pessoas fazem suas especializações muitas vezes sem relacioná-las com suas pretensas etapas de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos analisados, constatou-se que a formação continuada de professores pesquisados ainda está muito restrita à do tipo especialização, pois as oportunidades





para se enveredarem por pós-graduação do tipo *stricto sensu* levaria esses professores a ter que se deslocar para outros lugares e fazerem escolhas que, na maioria das vezes não é possível, como se separar temporariamente da família.

A realidade tem mostrado que a oferta de especializações hoje constitui um mercado poderoso haja vista que o que não falta são instituições vendendo esse serviço e os flexibilizando de toda forma possível. Essa oferta acaba atraindo os professores, pois vêm nela a possibilidade de melhorar seu currículo e até sua remuneração.

Ressalte-se que as escolhas pelas áreas desses cursos de especialização nem sempre têm relação direta com etapa da educação que eles atuam, no caso a Educação Infantil. Embora não se tenha respostas para essas escolhas, o máximo que se pode fazer é apontar algumas possibilidades. A título de exemplo, pode-se citar que uma delas é que essa escolha pode ter ocorrido antes mesmo de uma sinalização para onde caminharia sua atuação como professor, como também pode ser pela necessidade de enveredar por outras áreas.

Conclui-se assim, que a formação continuada desses professores não guarda relação direta com a Educação Infantil, que é a etapa da educação onde atuam o que não quer dizer, também, que em nada contribuam para com ela.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. A formação continuada de professores no Brasil. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

ASSIS, M. S. S. de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 87-104.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BONILHA, A. M. **O curso de pedagogia e a formação de professores para a educação infantil**. 2017. 116 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 Jul. 2009.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

PILATI, O. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.



PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM SÃO ELES?

Bruno Pereira de Oliveira¹⁰ - UESPI – bruno96pereirabpo@outlook.com
Jean Carlos Santos do Nascimento¹¹ - UESPI – jeancarlos017@outlook.com
Dra. Maria Carmem Bezerra Lima¹² - UESPI – mariacarmemb@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Educação Infantil.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral conhecer o perfil de professores da Educação Infantil de escolas da rede municipal de Picos no que tange à formação, ao gênero e relações de trabalho e em específico conhecer o percurso formativo dos professores; identificar a participação da mulher na docência nessa etapa da educação e verificar como são as relações de trabalho dessas professoras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com 20 professores atuantes em escolas de Educação Infantil na cidade de Picos cujos dados foram coletados por meio de um questionário. Dialogamos com autores como Brasil (1996), Sayão (2002), Gathi, Barreto e André (2011), dentre outros. Os resultados mostram a feminização da docência na Educação Infantil; que a formação desses professores foi predominantemente no formato regular com frequência diária e uma metade deles é professor efetivo enquanto a outra metade é temporário, mostrando um quadro indicativo de precarização.

Palavras-chaves: Professores. Educação Infantil. Perfil profissional.

INTRODUÇÃO

No Brasil é comum vermos descaso em relação a educação oferecida, principalmente na Educação Infantil. Este problema parte desde os espaços físicos e de infraestrutura das instituições, passando pelo perfil de formação dos professores que em grande parte não possui formação adequada para ensinar até chegar às relações de trabalho que é, em grande parte das vezes, precarizada.

O professor de Educação Infantil é um profissional que necessita de uma formação que lhe proporcione concepções básicas sobre crianças enquanto ser histórico, cultural, social e político. Que concentre conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da criança, que pode ser através da criticidade, da criatividade, da afetividade, demonstrando técnicas competentes a sua área de atuação. Por isso mesmo, o profissional recomendado é o Pedagogo, conforme a Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006.

É certo que já avançamos nesse quesito, mas há outras questões que precisam também ser refletidas acerca desses profissionais. É o caso, por exemplo, das condições de trabalho e

10 Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

11 Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

12 Professora do quadro efetivo do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Prof. Barros Araújo.





da feminização do magistério que tem tornado os espaços de Educação Infantil como território exclusivo de mulheres.

O presente trabalho tem como objetivo conhecer o perfil de professores da Educação Infantil de escolas da rede municipal de Picos no que tange à formação, ao gênero e relações de trabalho e em específico conhecer o itinerário formativo dos professores; identificar a participação da mulher na docência nessa etapa da educação e verificar como são as relações de trabalho dessas professoras.

O interesse pela temática surgiu em virtude da participação dos acadêmicos em um pesquisa intitulada “A contribuição do curso de Pedagogia na formação de professores para a Educação Infantil: o olhar dos egressos que atuam em escolas da primeira infância da rede municipal e privada de Picos”, realizada na Universidade Estadual do Piauí, *Campus* de Picos - PI, da qual participaram 20 professores licenciados em Pedagogia e que atuam na Educação Infantil na cidade de Picos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com 20 professores atuantes em escolas de Educação Infantil na cidade de Picos cujos dados foram coletados por meio de um questionário com questões abertas e fechadas. Dialogamos com autores como Brasil (1996), Sayão (2002), Gathi, Barreto e André (2011), dentre outros.

Esse artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente traz a introdução onde é dada uma visão geral do trabalho; seguida pelo referencial teórico, a quem segue a metodologia da pesquisa para logo após, na discussão dos resultados trazermos alguns dados que respondam aos objetivos desse artigo. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

O PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERSECÇÕES COM A FORMAÇÃO, GÊNERO E RELAÇÕES DE TRABALHO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica brasileira desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, que oportuniza as crianças de 0 a 5 anos de idade a frequentar creches e pré-escolas, conforme consta no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de nº 8.069, de julho de 1990, que reafirmou o direito da criança ter acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Ainda no campo da normatividade a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, na qual o curso de Pedagogia seria destinado a formação desses profissionais que atuariam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na Educação de Jovens e Adultos e atividades de assessoria pedagógica.

As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia deram fora ao exposto no Art. 62 da LDB/96 o qual diz que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s/p).

Isso foi reafirmado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), tanto o passado como o atual como um dos elementos fundamentais para uma Educação Infantil de qualidade. Portanto, é necessário que esse profissional esteja em constante aperfeiçoamento de suas práticas do educar



e do cuidar para o que se faz necessário uma política de formação continuada, principalmente no âmbito da pós-graduação.

Sabemos que a formação é um dos elementos para a valorização dos professores e a ela se somam outros de importância singular. Nesse sentido, cabe-nos refletir também sobre as relações de trabalhos a que grande parte dos professores são submetidos diariamente. Ou seja, em que condições trabalham essas mulheres? Como são contratadas? Qual sua jornada de trabalho?

Somos sabedores que o ingresso na carreira docente nas redes públicas, por lei, deve ser feito por meio de concurso público composto, geralmente, de provas e títulos. No entanto, essa é uma prática que não foi incorporada plenamente pelas gestões municipais que é quem responde pela oferta de Educação Infantil. Por isso é muito comum encontrarmos nas redes de ensino público a figura do professor temporário, ou seja, aquele que não tem vínculo empregatício pois não foi submetido a concurso público para que se tornasse efetivo.

Sobre as consequências desse tipo de prática para a educação Gathi, Barreto e André (2011, p. 159) afirmam que a

Condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão.

São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, especialmente os que atuam na Educação Infantil, pois esse quadro de precarização pode interferir no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem das crianças e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço.

Quando falamos da profissão de professor, logo denotamos a ela com base na história, um trabalho em que a predominância dos profissionais é de gênero feminino, principalmente quando se refere à Educação Infantil dada a relação que há entre os cuidados e a educação da criança pequena com a maternagem, o que explica a reduzida presença de homens atuando na docência dessa etapa da educação. Segundo Sayão (2002, p. 1), “[...] há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil. No entanto, embora em um número bastante reduzido - em torno de 6% - constata-se a presença de homens atuando como docentes.”

Se compararmos esses dados de mais de uma década atrás com os da atualidade veremos que não houve alterações, pois o ingresso do homem nesse universo continua sendo muito reduzido. Ainda sobre a predominância do gênero feminino nesta etapa da educação, Bruschini e Amado (2013, p. 4) apontam que “o magistério, enquanto carreira feminina, incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher”, pois ainda há certa resistência em relação a presença masculina na sala de aula da Educação Infantil.

METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa que se adotou neste estudo foi de cunho qualitativo, recorrendo à pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa qualitativa, de acordo com Deslandes *et al.* (2001, p. 21)





Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Para a coleta dos dados utilizou-se o questionário que

É um instrumento composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100).

Os participantes da pesquisa foram 20 professores da rede municipal de ensino de Picos-PI que atuam na Educação Infantil e que possuem formação na área de Licenciatura em Pedagogia. A concordância dos professores em participar da pesquisa se deu por meio do aceite firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

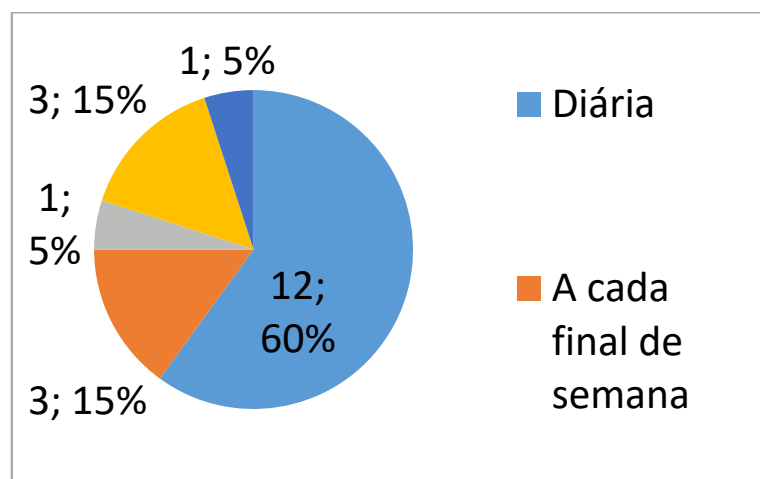
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a seguir dados que contribuíram para a construção do perfil profissional de professores da Educação Infantil os quais tratam da periodicidade da formação, da feminização do magistério e das relações de trabalho.

Formação

Os dados obtidos por meio dos questionários revelaram que a maioria dos professores participantes da pesquisa fizeram o curso de Pedagogia pela modalidade regular, ou seja, de forma presencial. Porém, buscamos saber também a periodicidade com que as aulas aconteciam, seja no modo presencial ou pela EaD. No Gráfico 1 apresentamos esses dados.

Gráfico 1- Periodicidade das aulas



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Em decorrência da modalidade de ensino presencial ser mais frequentada pelos nossos participantes, podemos ver que a periodicidade diária é a que mais prevalece totalizando 12 participantes o que correspondendo a 60,0%. Compreendemos que essa participação diária do



graduando no curso de graduação possibilita-o maior fundamentação teórica e socialização dos resultados atingidos ao longo da sua formação, conforme afirma Franco (2008, p. 149),

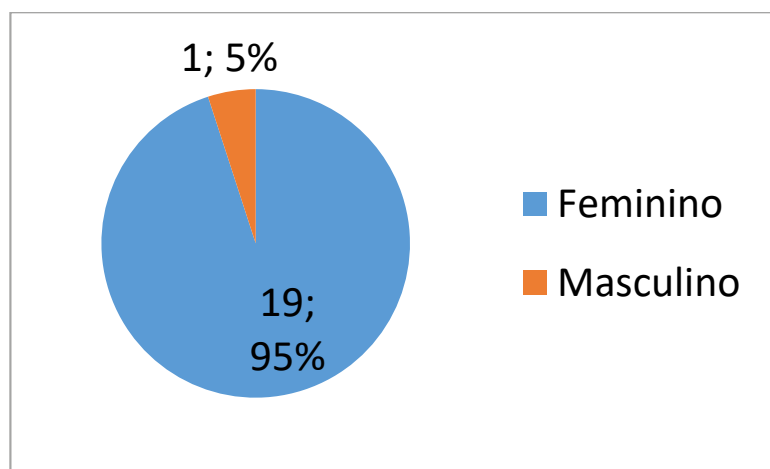
O curso de Pedagogia se constitui no único curso de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

A partir desses aspectos, observamos que a outra parte dos sujeitos pesquisados tiveram encontros com periodicidade variadas: aos finais de semana, quinzenal, mensal e outros. Essa variação na frequência dos graduandos nas universidades e faculdades podem comprometer o aprendizado dos acadêmicos. Faria (2016) afirma que essa distância entre aluno e professor é uma das desvantagens da graduação a distância pois há um empobrecimento da troca direta das experiências entre alunos e professores.

Feminização do magistério na Educação Infantil

Como podemos observar no Gráfico 2 a predominância da mulher na Educação Infantil entre as participantes da pesquisa confirma a feminização da docência nessa etapa da educação, não se diferenciando do que se observa pelo restante do país.

Gráfico 2- Sexo dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Pelo exposto no gráfico acima é visível que 95% dos profissionais são do sexo feminino e apenas 5% sendo do sexo masculino. Essa maioria de profissionais do sexo feminino na educação infantil está relacionada a compreensão de ser professora assemelhando-se aos cuidados de mãe-cuidadora, com isso a sociedade ver na mulher o perfil ideal para a realização de docência na educação infantil.

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar (ARCE, 2001, p. 173).



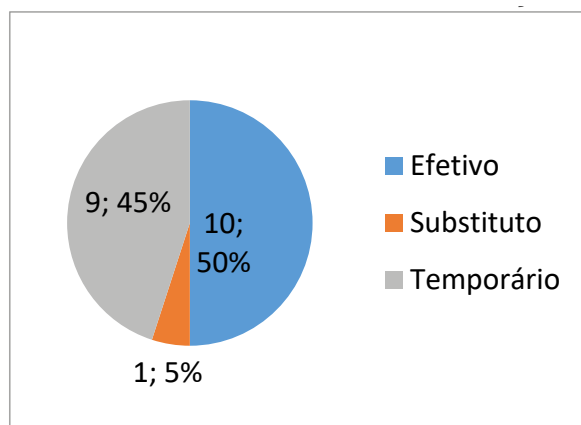


Por isso podemos ver que a figura masculina nesta modalidade de ensino é pouco comum, pois como o autor acima cita, nesta modalidade de ensino predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, dando a entender que o trabalho de ensinar e educar é da mulher.

Relações de trabalho

Tão importante saber sobre a formação e as questões de gênero que permeiam o universo da docência na Educação Infantil, é saber também como essas professoras se vinculam às redes municipais de ensino. Sobre isso o Gráfico 3 nos traz alguns dados.

Gráfico 3- Forma de contratação



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Como se pode observar 10 professoras que corresponde a 50% dos participantes são do quadro efetivo. Ou seja, são professoras concursadas. Já 9 delas, ou seja, 45% são temporárias e 1 (5%) se diz substituta. Se por um lado tem-se metade do professor na condição de efetivo, a outra metade é constituída por professores sem vínculo direto com a secretaria municipal. Isso afeta os professores que ficam impedidos de ter garantias trabalhistas e previdenciárias, além de ficarem de fora dos Planos de Cargo, Carreira e Salário (PCCS) (OLIVEIRA, 2010).

Os dados demonstram precarização do trabalho docente na medida em que se observa que esse formato de contratação em que o professor não tem vínculo poderá afetar na sua atuação profissional, inclusive nas questões relacionadas à formação continuada, pois não há interesse por parte dos gestores em investir em alguém que está de passagem pela rede de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil dos professores de Educação Infantil participantes da pesquisa é muito diversificado. No que se refere a sua formação, podemos observar a predominância de cursos regulares com frequência diária o que pode contribuir para uma formação que dê ao professor os elementos básicos para desempenhar a função de cuidar e educar.

Em virtude dos fatos comprovados acima, observamos a predominância de professores do sexo feminino atuando na educação infantil na cidade Picos. Esse crescente número de professoras atuando na educação infantil ocorre devido a imposição da sociedade em que o pedagogo é considerado uma profissão totalmente feminina e mal remunerada o que faz com que os sujeitos optem por outras formações que lhes oportunizam melhores salários e condições de trabalhos.



Constatou-se que as relações de trabalho no que tange a forma de contratação são indicativas de um quadro de precarização haja vista que metade deles não são do quadro efetivo.

Por fim, conclui-se que o perfil profissional dos professores participantes da pesquisa em relação aos elementos observados, não se distancia do que é observado no restante do país, o que confirma que os problemas e dilemas são meio que universais.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cad. Pesquisa**, jul. 2001, n. 113, p.167-184. ISSN 0100-1574.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 Jul. 2019.

BRUSCHINI, M. C. A.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4, 2013.

FARIA, T. C. vantagens e desvantagens da educação a distância de língua estrangeira. **1XII EVIDOSOL e IX CILTEC**, 2016. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org/papers/2016/upload/12.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev e ampl. SP: Cortez, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.





OS CONTOS DE FADAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O IMAGINÁRIO INFANTIL

Ana Paula de Araújo Lima
paulatic@bol.com.br

Eixo Temático 2: Educação Infantil.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apontar, levando em consideração, apenas, referencial de cunho bibliográfico a importância dos contos de fadas na literatura infantil. Os contos de fadas estão inseridos na cultura há séculos, essas histórias fazem parte da vida da criança, elas trazem enredos de bruxas, heróis e fazem com que as crianças desenvolvam seu imaginário desde cedo. Para entendermos melhor a importância das narrativas maravilhosas discutiremos com vários autores, dentre eles: Bruno Bettelheim e Nelly Novaes Coelho. Desta forma, tentaremos expor, de modo breve, a influência dos contos de fadas, ou histórias maravilhosas para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Imaginação, Contos de Fadas, Educação, Criança.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo mostrar de que maneira os contos de fadas podem influenciar o imaginário infantil. Acredita-se que quando a criança se depara com o universo dos contos de fadas a mesma potencializa e atribui significados ao seu imaginário, possibilitando seu aperfeiçoamento nos mais variados aspectos: social, psicológico, cultural e educativo, incentivando, assim, à construção de uma personalidade sadia, promovendo uma melhor interação com o mundo exterior.

Para situar a nossa proposta é necessário um breve relato sobre a história da literatura infantil, pois esta se encontra intimamente ligada à história da própria concepção de infância. Os primeiros livros de literatura infantil foram produzidos no final do séc. XVII e durante o séc. XVIII. Anteriormente, não se escrevia para crianças, de maneira que não existia o que chamamos hoje de “infância”; crianças e adultos compartilhavam dos mesmos eventos sociais. Com o advento de uma nova classe social, a burguesia, e a valorização de um modelo familiar burguês nasce a literatura infantil com o papel de transmitir os valores desse novo modelo familiar.

Neste sentido, a infância é a porta de entrada para aproximar a criança das narrativas dos contos de fadas, tendo em vista que à medida que a criança se desenvolve, deve compreender melhor o mundo e as pessoas que estão a sua volta, auxiliando a superar situações conflitantes que ocorrem na vida.

Para Nelly Novaes Coelho a Literatura Infantil é:



Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo. (1991, p.5)

Diante do exposto, a literatura infantil é arte literária voltada para a psique infantil com um vocabulário próprio adequado ao conhecimento e compreensão da criança em relação às narrativas infantis. Bruno Bettelheim, autor da obra: *A psicanálise dos contos de fadas* (2014), entende que a literatura infantil aquela que tem como objetivo “desenvolver a mente e a personalidade da criança”, ou seja, entender e transmitir suas próprias experiências em relação à vida.

Para Bettelheim, a literatura infantil, principalmente a dos contos de fadas, é o melhor canal para ensinar o “significado” para a criança, uma vez que ao ouvir uma história o infante pode conhecer os arquétipos morais de uma sociedade, levando para o cotidiano conceitos presentes nas narrativas.

Os contos são instrumentos valiosos para o aprendizado dos problemas humanos e suas prováveis soluções. Podem ajudar os infantes a dar um sentido aos seus próprios sentimentos. Assim, os contos de fadas ao longo dos séculos nos transmitem significados manifestos e escondidos da mente da criança.

ONDE SURTIRAM OS CONTOS DE FADAS?

Os contos fazem parte da História da Literatura desde o século XVII, surgiu na França com Charles Perrault (1628-1703), sendo um dos primeiros a registrar narrativas imaginárias, mesmo não tendo direcionado seus textos diretamente à criança, tinha como meta adaptá-las de maneira que pudessem ser ouvidas por elas. Sua primeira publicação foi datada em 1697. As narrativas orais ganharam uma forma escrita e foram acrescidas de importantes detalhes descritivos. Nesta época, Perrault reuniu oito histórias recolhidas das narrativas da memória da comunidade. São elas: Chapeuzinho Vermelho; O Barba Azul; A bela adormecida; O gato de Botas; As fadas; Cinderela; O Pequeno Polegar e Henrique do Topete. Essas histórias maravilhosas deram uma ampla contribuição para entender conflitos nos quais a criança passa na infância.

Na mesma época, surgiram as fábulas com Jean de La Fontaine, o autor foi buscar fontes documentais extraídas da Grécia Antiga, como, por exemplo, as fábulas de Esopo. As fábulas de La Fontaine serviram de fonte para as adaptações de histórias que se espalharam por todo o mundo.

Os “Irmãos Grimm” apareceram um século depois de Perrault. Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, entraram em contato com antigos manuscritos e documentos históricos do acervo particular de um de seus professores, ambos tornaram-se bibliotecários e buscaram nas narrativas antigas, que eram transmitidas de geração em geração de forma oral, inspirações para descrever contos que eram recebidos por intermédio de testemunhas que contavam as narrativas. Os irmãos receberam várias testemunhas, porém duas mulheres se destacaram na trajetória dos irmãos: a velha camponesa Katharina Dorothea Viehmann e Jeannette Hassenpflug, ambas amigas da família.

A trajetória dos Grimm foi de suma importância para a Literatura Clássica Infantil, e até hoje elas são mantidas como importantes para o entendimento do imaginário infantil. Entre os contos mais lidos estão: A Bela Adormecida; Branca de Neve e os Sete Anões, dentre outros.





O acervo da Literatura Infantil Clássica seria complementado décadas após o trabalho dos irmãos Grimm, no século XIX, período que se iniciava o romantismo, com o dinamarquês Andersen, este influenciado pela fé cristã e a exaltação da sensibilidade humana. Os contos de Andersen trouxeram fortes influências das questões morais de seu tempo, pois os valores ideológicos consagrados pelo romantismo buscavam entender a sociedade da época. Entre eles: O Patinho Feio; O Soldadinho de Chumbo, etc.

Neste sentido, o papel dos contos é fortalecer as crianças em relação às dificuldades da vida, tendo em vista que as histórias trazem à tona a capacidade de identificar aspectos da natureza humana, como o Bem e o Mal que recebem corpo na forma de figuras e ações, como exemplo: A Branca de Neve e os Sete anões.

Quando as crianças escutam algum conto, elas se identificam com o herói, imaginando que sofrem suas tribulações, triunfando ela mesma quando o Bem sai vitorioso. A criança precisa fantasiar, reorganizando elementos que estão inseridos nos contos, essas identificações podem fortalecer sua personalidade e torná-la capaz de reorganizar suas aflições.

Uma contribuição de suma importância para o entendimento da importância dos contos de fadas na infância da criança foi aprimorada pela psicóloga Lyéde Ruggero (2009) “Muitos adultos acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas à criança. Mas isso nutre apenas de forma unilateral a mente da criança – e a vida real não é só agradável.” Esperamos muitas vezes que o lado sombrio do homem não exista, e por isso, em alguns casos, a fonte de incertezas e insucessos que permeiam a natureza humana está nela mesma, raiva, egoísmo, ressentimento e maldade.

As crianças devem compreender que existem diferenças entre os seres humanos, sejam elas: classe social, problemas familiares, relações antagônicas de amor e ódio, ou seja, fatos que acontecem na vida real. Os contos de fadas ou histórias maravilhosas podem auxiliar as crianças a resolverem seus conflitos. Para isso a história será diferente para a criança em diversos momentos da vida, pois a retirada dos vários significados depende dos seus interesses e necessidades.

Podemos questionar a interpretação do adulto, pois o mesmo poderá usurpar a oportunidade da criança sentir que confrontou com sucesso uma situação difícil. As histórias maravilhosas podem proporcionar à criança a descoberta de sua identidade, assegurando seu desenvolvimento cognitivo. Para Bettelheim (2014) “Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade”.

Todos já foram crianças um dia, vivenciamos histórias fascinantes que lidavam diretamente com o lúdico, com a imaginação, seja por meio de brinquedos ou histórias que exerciam, de certa forma, um tipo de encantamento sobre nós. A criança passa por fases: imaginação, imitação, jogos e brincadeiras. É por intermédio da imaginação que a criança lida com aspectos internos e externos buscando significados afetivos e cognitivos.

Assim, o real e o imaginário são duas noções que se desenvolvem em um aspecto dialético que guiará a criança para um desenvolvimento da imaginação, ambos estão presentes no processo de conhecimento de si e do mundo. Pois, dentro do mundo imaginário podemos reconhecer que os contos de fadas mesclam-se em vários elementos, sendo alguns frutos da imaginação, construídos a partir de elementos considerados irrealis, como, por exemplo, fadas, bruxas, duendes, monstros, etc.

Diante desses elementos, as crianças experimentam o fantástico, o sobrenatural, a fantasia, etc. É por esse motivo que os contos de fadas ainda apresentam um caráter presente no cotidiano comum, estes relatam alguns temas que podem ser objetivados com a realidade, por exemplo, o enredo que traz para o imaginário certas questões que são comuns em nosso cotidiano,



como representações do *bem* e do *mal*, ligando-se assim aos elementos irrealis como fora citado anteriormente. Para a autora Lyéde Ruggero Barros Nóbrega.

A vida de uma criança é diferente da vida do adulto; ela acredita em magia e deixa de fazê-lo apenas ao crescer. A fantasia da criança são seus pensamentos. Sem fantasias para lhe dar esperanças, o ser humano não tem forças para enfrentar as adversidades da vida. E é na infância que essas fantasias precisam ser nutridas. (2009, p. 30)

Neste sentido, os contos de fadas dão abertura para a construção de uma capacidade imagética de construção do próprio eu da criança. Essa capacidade em unir o objetivo e o imaginário ajuda na construção do seu caráter (*ethos*), pois, dessa forma, as crianças são inseridas dentro de uma determinada cultura que servirá de abertura para a construção de sua personalidade.

Dessa forma, nos enredos apresentados pelos contos de fadas encontram-se elementos vinculados à realidade concreta com os quais nos identificamos tão internamente, que, por sua vez, mobilizam sensações e sentimentos de afetos que carregamos dentro de nós e do meio no qual estamos inseridos.

Piaget (2007) demonstra que a criança desde pequena vivencia o mundo objetivo e subjetivo, esses dois mundos mesclam-se, bem como nos contos de fadas, ou seja, nos contos de fadas os espaços narrativos e imaginários interpenetram-se, favorecendo que a criança veja ali espelhado o seu íntimo. Assim, essa conexão favorece o desenvolvimento da criança, isto é, nesse momento de ligação a criança poderá tomar conhecimento do seu eu, tendo em vista que é na infância que se inicia o processo de construção da personalidade, revelando, assim, suas potencialidades inatas.

Neste sentido, os contos de fadas através de sua linguagem simbólica, devem ser observados como uma unidade, pois estes engendram o real e o imaginário, adquirindo significados que são importantes para o desenvolvimento emocional da criança. Esse desenvolvimento estimula o seu crescimento educacional, moral e psicológico. Portanto, é esse o caráter socializante e unificador que pretendemos resgatar ao privilegiarmos os desdobramentos simbólicos presentes nos contos de fadas.

Contudo, os símbolos fazem parte da formação da criança e do adulto, como um meio de desenvolver a imaginação criadora e criativa, auxiliando a criança na socialização e entendimento da realidade na qual a mesma está inserida. Por esse motivo, ressaltamos a importância de se narrar histórias infantis às crianças, sobretudo no contexto familiar e escolar.

Diante do exposto reconhecemos a importância dos contos de fadas na literatura infantil, todavia, a pergunta que nos motiva é como a educação por meio dos contos de contos de fadas pode estabelecer uma construção do imaginário através da literatura infantil? Assim, a importância dos contos de fadas na infância proporciona a criança seu desenvolvimento afetivo, psicológico, cognitivo, criativo, e, ainda melhora seu potencial imaginário.

Para Bettelheim (2014), as histórias infantis podem ajudar e auxiliar a construção de uma individualidade e um melhor encaixe dentro do meio social em que vive a criança. Nas palavras do autor:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece tantos níveis distintos de significado e enriquece a sua existência de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à profusão e diversidade das contribuições dadas por estes contos na vida da criança. (BETTELHEIM, 2014, p. 20)





De acordo com o enunciado acima, torna-se possível desenvolver o imaginário infantil, por intermédio dos contos de fadas, pois os mesmos estão povoados de representações simbólicas do real. Isso ajuda a criança a entender melhor o meio em que vive, favorecendo, desta maneira, o desenvolvimento do seu caráter. Imaginar é um ato criador, uma atividade de reconstrução e transformação do real. Para François Laplantine (1997, p. 24), “A representação imaginária está carregada de afetividade e de emoções criadoras e poéticas”.

Para Marcel Postic (1993, p. 19): “Pelo imaginário a criança encontra vínculos entre o mundo e ela, interiorizando significados. O céu torna-se o infinito, à noite, o mistério”. Outro autor que ilustra bem e entra em concordância com Postic, de uma forma até poética é Tolkein, que em seu livro *Árvore e folha* (2014, p. 66), nos diz que o que marca um bom conto de fadas é o empreendimento fantástico, proporcionando a criança uma “virada, uma suspensão da respiração, um golpe e um sobressalto no coração, próximos às lágrimas [...] tão penetrantes quanto os de qualquer forma de arte literária, e com uma qualidade peculiar”.

Neste sentido, a imaginação na arte de contar histórias é um elemento primordial na construção da educação moral da criança, ou seja, os contos de fadas visam um aprimoramento de sua identidade. Assim, os contos de fadas fazem parte de uma coletânea de livros nos quais o tempo não pode apagar e que são redescobertos a cada nova geração, encantando leitores e ouvintes. O professor Diógenes Carvalho (2011) resgata em seu livro “As crianças contam as histórias” a importância da literatura infantil, abordando a importância da criação literária para a infância.

Tendo em vista que ao longo da história a literatura infantil foi se aprimorando, e nos dias atuais a contação de histórias torna-se essencial para o desenvolvimento da criança, Cléo Busatto (2013, p. 13) contribui e afirma: “Vejo o contar história como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva”. É bem verdade que os contos de fadas são narrativas que em épocas remotas tinham uma ligação direta com histórias mitológicas e religiosas. Para Bettelheim (2014, p. 35): “Essa literatura tradicional alimentava a imaginação da criança e lhe estimulava a fantasia”. Desse modo, percebe-se a importância dos contos de fadas como um bálsamo que alimenta a capacidade criativa da criança, proporcionando seu desenvolvimento no âmbito individual e social.

Segundo Lyéde Nóbrega:

Ouvir os contos e incorporar imagens é como espalhar sementes; algumas ficarão plantadas na mente da criança a partir do momento em que ela ouvir a história [...] As que caírem em solo fértil vão se transformar em sentimentos importantes que levarão esperança, reduzirão ansiedades e enriquecerão a vida da criança. (2009, p. 36)

Para tanto, incorporar a literatura infantil, por meio da fantasia, é proporcionar que a criança encontre forças para enfrentar as adversidades da vida, ou seja, é na fase da infância que a fantasia precisa ser nutrida. Para Lyéde Nóbrega (2009, p. 30): “A fantasia da criança são seus pensamentos”. Pois, é desenvolvendo a imaginação por meio da fantasia que a criança irá suportar as angústias experimentadas na realidade, apesar de a fantasia ser irreal, ela poderá causar bons sentimentos que são reais, e estes são importantes para o aprimoramento do ser humano.

Para Bettelheim (2014, p. 67): “Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua”. Essa crença nas histórias infantis estabelece uma ligação com o imaginário infantil, isto é, uma ligação com o mundo da fantasia.

É por esse motivo que os contos de fadas têm uma particularidade no momento em que são narrados, pois eles sempre começam com a frase “Era uma vez” e no final trazem um consolo como



a frase “E viveram felizes para sempre”, e isso faz com que o lúdico crie, reconstrua, transforme algumas histórias de acordo com a fantasia.

Assim, temos algumas versões de alguns contos que foram modificados, por exemplo, o caso dos três porquinhos, esse conto relata que certa vez uma porca tinha três porquinhos, e um dia a mãe dos porquinhos toma a decisão que seus filhos devem conhecer o mundo, e, assim, os três porquinhos partiram cada um por um caminho diferente. Essa narrativa pode trazer uma reflexão sobre uma questão de cunho familiar, psicológico e social, favorecendo na criança um processo de maturação. Isso nos faz refletir a respeito do processo de crescimento e independência dos filhos. Qual o caminho a seguir? Como devo me comportar no meio social? Temos aqui um conto que retrata algumas situações que partilhamos na vida real, pois se a criança entra em contato com essa história, ela poderá se fortalecer quando se tornar adulto.

Para Piaget (2007) a criança que tenta desvendar o mundo sempre espera resposta dos objetos que despertam sua curiosidade, pois na fase infantil ela espera que seus brinquedos, sejam eles bonecas ou animais de pelúcia, entenda como ela se sente, buscando respostas em mundos criados na própria imaginação. Em consonância com Piaget, Bettelheim (2014, p. 68) diz que “o pensamento da criança permanece animista até o período da puberdade”.

Nesta perspectiva, o estudo dos contos de fadas é essencial, pois eles delineiam uma base que é universal a todos, independente das diferenças culturais, eles podem migrar de um lugar para outro e é por esse motivo que eles são considerados uma linguagem universal. Embora escrito em vários dialetos, os contos de fadas em sua essência têm as mesmas características, isto é, a de auxiliar o processo criativo. Portanto, os enredos que têm como matéria prima a fantasia ajudam no fortalecimento da imaginação, e é essa imaginação que aperfeiçoa a personalidade da criança enquanto ser social inserido no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo da literatura infantil, especificamente os contos de fadas desenvolvidos neste artigo, está essencialmente ligado ao mundo mágico da fantasia, com seus símbolos, mitos e arquétipos. A literatura dos contos de fadas é transmitida aos homens por séculos, são histórias contadas de forma oral, que falavam de deuses, duendes, heróis fabulosos, ou de determinadas situações, onde o que predomina é a esfera do sobrenatural.

Os contos de fadas dão abertura ao imaginário infantil, e proporciona a criança uma identificação com os personagens, isso faz com que a criança desenvolva em sua estrutura psicológica uma ligação com a fantasia, pois esta serve de abertura para o mundo imaginário, e por mais que pareça fantasioso, esse mundo pode ser uma porta de entrada para o desenvolvimento, social, psicológico, lúdico e criativo da criança.

O papel que a imaginação desempenha é importante para o crescimento e formação do caráter da criança, pois por intermédio desta a criança pode ter experiências de explorar e manipular ideias, lidar com seus sentimentos, desejos, medos e até impulsos agressivos. Os enredos dos contos de fadas devem estimular o lado emocional da criança, melhorando e aprimorado sua inteligência, transformado seus afetos, seu pensar, sentir e querer, isso faz com que a criança cresça de maneira integral, baseando-se na razão e na imaginação.

Ademais, os contos são utilizados com uma finalidade educadora e pedagógica, pois os mesmos trazem a tona a realidade concreta e racional. É por esse motivo que os contos de fadas ou histórias maravilhosas desenvolvem a capacidade imagética do infante, proporcionando e





contribuindo para um desenvolvimento cognitivo. Portanto é importante introduzir desde cedo a literatura infantil, especificamente os contos de fadas na vida da criança.

REFERÊNCIAS

AMBERGUERD, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7 edição. São Paulo: Ática, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BUSALTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no Século XXI**: tradução e ciberespaço. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. **As crianças contam as histórias**: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais. Terseina: EDUFPI, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas Símbolos Mitos e Arquétipos**. 2. edição. São Paulo: Ática. 1991.

_____. **Literatura Infantil Teoria Analise Didática**. 7. edição. São Paulo: Moderna, 2005.

LAPLANTINE, François. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MEIRELES, Cecília. **Criança, meu amor**. 2. Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

_____. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. edição. São Paulo: Summus, 1979.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada**: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. São Paulo: DCL, 2003.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos**. Trad. Cristine Rohrrig. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

NOBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. **Educar com Contos de Fadas**: vínculo entre realidade e fantasia, São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TOLKIEN, J.R.R. **Árvore e folha**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ZELAN, Karen. **A Psicanálise da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1985.



O DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA COMPUTACIONAL DE AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO: PRIMEIRAS APRECIÇÕES

James Jefferson de Sá Silva
james_jefferson_22@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí – Campus de Floriano

Eixo Temático 2: Educação Infantil.

RESUMO: Este artigo, pretende discutir a utilização de um sistema computacional colaborativo de avaliação e diagnóstico psicopedagógico clínico o PpClin no auxílio ao psicopedagogo na detecção precoce de possíveis déficits de aprendizagem, tais como: escrita e leitura, automatizando os principais processos, reduzindo o tempo de correlação das queixas às atividades a serem desenvolvidas nas sessões terapêuticas, tendo como referencial teórico autores da tecnologia da informação no tocante a desenvolvimento de sistema (SOMMERVILLE, 2007) e ferramentas colaborativas (TURBAN, 1995), no âmbito psicopedagógico (BOSSA, 1994) e no educacional (KIRK, 1962), essa pesquisa foi realizada de 2013 a 2015, de caráter qualitativo e descritivo, levando em consideração os autores ora citados, e, em comparação com o modelo manual, onde os dados são armazenadas de forma física (papel), obtivemos um ganho de até 70% de tempo com o PpClin, na geração dos resultados inerentes a prática psicopedagógica.

Palavras-Chave: Educação. Prática do Psicopedagogo. PpClin.

Introdução

O presente trabalho pretende discutir aspectos ligados a elaboração do Sistema Computacional Colaborativo de Avaliação e Diagnóstico Psicopedagógico Clínico (SisCCADiPpClin) que foi construído com o objetivo de auxiliar o psicopedagogo em sua atividade clínica e mais especificamente na detecção de possíveis déficits de aprendizagem, como por exemplo: dificuldades de leitura / escrita.

Este sistema computacional foi idealizado pelo autor em 2014 em parceria como o Analista de Sistemas, Johlânio da Silva Ribeiro, essa construção ocorreu a partir de inquietações quando ouvia ou presenciava professores com dificuldades para entender o processo de aprendizagem dos seus alunos, chegando mesmo a chamá-los de burros. Isto me inquietou muito, pois também havia vivido algumas situações semelhantes no âmbito escolar, por conta de um déficit de atenção, e tinha a intensão de quando munido de mais conhecimento, viria a buscar meios para ajudar esse público com dificuldades de aprendizagem.

Logo que consegui realizar e concluir a especialização em Psicopedagogia, pelo Instituto Superior de Educação Programus- ISEPRO pude entender a repetição de contextos de sala de aula





em que claramente ficava explícito que os professores não conseguiam compreender a presença de obstáculos, nem sempre visíveis, ao processo de aprendizagem dos seus alunos. Porém meu foco foi destinado a atividade de um dos profissionais que atuam junto a questões como estas, que é o Psicopedagogo.

A partir da formação que o autor deste artigo teve em psicopedagogia, foi possível a este entender que rotina de anamnese, avaliação, diagnóstico e intervenção clínica que se desenvolve pelo psicopedagogo é extremamente complexa, daí o entendimento de que para desenvolver o software aqui comentado, era basilar que se priorizasse estudar e entrar em contato com vários profissionais, afim de adquirir as informações necessárias sobre suas atividades em consultório, a fim de encontrar elementos para o desenvolvimento deste software.

Assim, no primeiro momento, realizamos entrevistas com profissionais atuantes na cidade de Teresina. E em linhas gerais, o processo de elaboração do software levou cerca de dois anos desde a concepção da ideia até a fase de testes, que iniciou com a colaboração de 3 psicopedagogos, porém atualmente temos 12 (doze) usuários testando essa ferramenta, sendo 9 psicopedagogos e 2 psicólogos e 1 fonoaudiólogo.

Software educacionais

Um sistema computacional colaborativo é de grande importância, de maneira que autores como Turban (1995) definem este como:

“um interativo, flexível e adaptável sistema de informação, especialmente desenvolvido para apoiar a solução de um problema gerencial não estruturado para aperfeiçoar a tomada de decisão. Utiliza dados, provê uma interface amigável e permite ao tomador de decisão ter sua própria percepção”.

Com a definição de Turban, acerca de sistemas computacionais colaborativos, começamos a perceber a importância dessa ferramenta para o profissional, pois, a mesma, estará intrinsecamente ligada ao cotidiano, auxiliando na automatização dos processos, facilitando a tomada de decisão com um tempo de resposta muito maior, gerando assim, uma maior produtividade.

Considerando o potencial de um sistema computacional ao cotidiano do psicopedagogo, pensamos no desenvolvimento do –PPClin, que busca auxiliar o Psicopedagogo com pacientes que são: alunos com dificuldades de aprendizagem

Nessa discussão recordamos autores como BOSSA (1994), ao ressaltar sua posição de que cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Estes processos demandam tempo, fichas, relatórios individuais, ou seja, uma organização precisa do Psicopedagogo com todos os dados coletados de cada paciente.

Segundo KIRK (1962), uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno, ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma deficiência causada por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou condutual. Não é o resultado de retardamento mental, privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais.

Partindo da definição de Kirk sobre déficits de aprendizagem e da definição da importância tanto institucional do psicopedagogo segundo Bossa, entendemos o real propósito/importância



desse profissional no tanto no âmbito educacional quanto no social, diante do exposto surge a seguinte problemática: Como o psicopedagogo poderia reduzir o tempo gasto na correlação das queixas às atividades a serem desenvolvidas, bem como a geração de todos os relatórios inerente ao atendimento psicopedagógico de forma a não prejudicar o atendimento e maximizando assim o tempo das sessões terapêuticas?

Para responder esta indagação elencamos dois objetivos centrais dessa discussão: Descrever como se dá atuação do psicopedagogo na investigação de problemas de aprendizagem; analisar a contribuição do sistema (SisCCADiPpClin) para o profissional da psicopedagogia.

Metodologia

Tendo em vista que neste trabalho descrevemos o desenvolvimento do Sistema Computacional Colaborativo de Avaliação e Diagnostico Psicopedagógico Clínico –SisCCADiPpClin, nosso suporte foi o paradigma de pesquisa qualitativa.

Assim, a escolha pela abordagem qualitativa, ocorreu em razão de considerarmos assim como Esteban (2010), que esta abordagem apresenta certa em sua potencialidade para a compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais bem como das transformações inerentes às práticas e cenários socioeducativos. Bem com adotamos também, a perspectiva de pesquisa descritiva.

Para a construção do sistema computacional, optamos por, de início, pesquisarmos por autores relacionados com o tema de aprendizagem e depois passamos para autores focados em dificuldades/déficits de aprendizagem, além autores da área de tecnologia da informação com foco em ferramentas colaborativas. A posteriori, realizamos levantamento bibliográfico, e posteriormente, realizamos certa imersão no cotidiano do Psicopedagogo, e assim começamos a fazer entrevistas com vários psicopedagogos. Posteriormente é que desenvolvemos a ferramenta ora apresentada: o PPCLin.

Resultados e discussão

Atualmente, é no interior das salas de aula, que o professor por estar em contato direto com o aprendente¹³ detecta sinais importantes a saber: agressividade, apatia, dificuldade de leitura, dificuldade de escrita, não acata ordens, dentre outros. Normalmente este professor é procurado pelo Psicopedagogo e, a este, repassa o que seu aluno tem vivido na instituição escolar, em um primeiro momento este profissional se utilizando do modo clássico (com a utilização de papéis e fichários) anota as queixas descritas pelo professor, e inicia uma entrevista (anamnese) com os pais ou responsáveis pelo aprendente, e vai escrevendo todas as respostas nos fichários.

Assim, com base no relatado, percebe-se que na execução de somente essas duas etapas já ocupam o tempo de praticamente 45 minutos da seção do psicopedagogo. Ressalta-se que ainda, que o trabalho do psicopedagogo, não acabou, pois o mesmo terá agora que correlacionar as queixas com as atividades das provas que irá realizar na próxima seção com aquele aprendente, esse processo é o mais demorado, podendo ser realizado no intervalo de 60 a 120 minutos.

Após o profissional ter feito todo esse levantamento e esquematizado todas as atividades, dá-se início a seção terapêutica onde, de fato se dará a confirmação ou não da presença de dificuldades de aprendizagem, nesse momento durante uma nova seção de atendimento psicopedagógico (45 minutos) o profissional começa as atividades como por exemplo alinhavo de

13 Aprendente é um termo destinado a aquele que aprende, no caso de situação escolar típica, é o mesmo de aluno.





números ou alinhavo com letras onde o aprendente terá que organizar números e letras da forma proposta, e tão logo o aprendente execute essa tarefa, o psicopedagogo escreve os resultados e observações acerca da atividade realizada, ao final dos 45 minutos dessa seção o profissional terá ainda que fazer a gradação dessas atividades e constatar se o aprendente possui ou não algum déficit relacionado com as habilidades relacionadas as atividades que realizou com o aprendente.

Assim, tão logo finalize essa etapa, começa confecção do relatório de acompanhamento das atividades psicopedagógicas para encaminhar para os responsáveis e para escola, caso o mesmo perceba a necessidade de encaminhamento do aprendente para outro profissional, terá também que redigir esse encaminhamento, esses processos se repete até que as seções de acompanhamento pedagógicos cheguem ao final.

Com isso ressalta-se que o PPCLin, como ferramenta colaborativa, visa prioritariamente automatizar processos dentro do tempo da seção de acompanhamento psicopedagógico, evitado que o profissional despenda esse tempo fora do seu atendimento. No primeiro momento assim que o professor ou responsáveis pelo aprendente, informam as queixas para o psicopedagogo, o mesmo apenas fará a marcação nos quadrinhos referentes a determinada queixa, direto no sistema, conforme figura a baixo:

	Nome da Queixa
☒	Agressividade
☐	Alunos com alguma síndrome. Exemplo: síndrome de Asperger
☒	Apatia
☒	Aprendizagem lenta, lentidão nas atividades de escrita
☐	Coordenação motora fina
☐	Defasagem de idade (série)
☐	Defasagem psicomotora, dificuldades psicomotora
☐	Deficit de Esquema Corporal (E.C)
☒	Defiti de Atenção
☒	Defiti de Comportamento

Após essa marcação, o PPCLin, através de um algoritmo desenvolvido especificamente para esse fim, faz a filtragem de forma automática das provas que estão relacionadas diretamente às queixas apresentadas, poupando assim um gasto de tempo recorrente/inerente ao modelo manual. E como é possível observar na figura abaixo, o profissional pode optar por escolher testar todas as provas resultantes da filtragem feita pelo algoritmo, ou apenas parte delas como no exemplo apresentado.

Entrevista	HC	HP	HS	Objetivos	Provas	Especialista	Observação e Responsável
Prova							
Prova de alinhavo							
Prova de análise-síntese complexa							
Prova de atenção							
Prova de cálculos							
Prova de direcionalidade							
Prova de discriminação visual dislexia							
Prova de domínio corporal							
Prova de escrita cursiva							
Prova de figura-fundo							
Prova de labirintos							
Prova de leitura							
Prova de linguagem							
Prova de memória							
Prova de noção espacial							
Prova de percepção espacial							
Prova de percepção visual							
Prova de quebra-cabeça							

<
Provas
>

Prova de alinhavo
 Prova de análise-síntese complexa
 Prova de cálculos
 Prova de memória

Em se constatando a necessidade de fazer o encaminhamento para outro profissional, basta apenas selecionar a aba especialista e escolher qual ou quais profissionais de acordo com a



necessidade, para a geração dos encaminhamentos de forma rápida e prática, conforme indica a figura a seguir:

Entrevista	HC	HP	HS	Objetivos	Provas	Especialista	Observação e Responsável
Especialista							
Assistente Social							
Atendimento social para verificar o seu convívio							
Cardiologista							
Clínico geral							
Dentista							
Fisioterapeuta							
Fonoaudiólogo							
Neurologista							
Neuropediatra							
Nutricionista							
Oftomologista							
Ortopedista							
Otorrinolaringologista							
Pediatra							
Psicopedagogo clínico institucional individualizado							
Psicopedagogo em sala de aula							
Psicopedagogo em sala de aula para observar seu comportamento, orientá-lo de acordo com a anamnese							
Psicopedagogo individualizado							
Psicólogo							
Psicopedagogo							
Psiquiatra							

<
Especialistas
>

>

<

>>

<<

Assistente Social
Fonoaudiólogo
Nutricionista

ENCAMINHAMENTO

Solicito que o assistente social atenda o paciente **Etherium Natsu Dragneel**, com idade de 15 anos e residente , S/N, na cidade do , estado de . Onde percebe-se a necessidade de outro tipo de atendimento. Ponho-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

James Jefferson de Sá Silva
CBO: 2394-25
Psicopedagogo Institucional e Clínico

2 de setembro de 2019.

Ressalta-se aqui, outra grande vantagem dessa ferramenta, e que reduz drasticamente o tempo gasto para realizar esse processo no modelo manual, se dá na seção terapêutica, pois no primeiro momento, de acordo com as provas escolhidas pelo psicopedagogo, o algoritmo mostra apenas as atividades correlacionas às provas, além de dar a liberdade ao profissional de poder escolher de forma randômica as atividades a serem realizadas na referida seção terapêutica de forma a não “engessar” o profissional, evitando uma possível fadiga por parte do aprendente ao realizar por exemplo uma sequência de atividades relacionadas diretamente com número, por exemplo, e esse recurso, deixa a seção terapêutica mais dinâmica.

	Nome
☒	Alinhavo em Bonecos
☒	Alinhavo em Letras
☒	Alinhavo em Números
☒	Compondo Imagens
☒	Contando Animais
☐	Divisão
☐	Jogo da Memória c/ animais
☐	Jogo da Memória c/ números
☐	Observar figuras em ordem dada
☐	Subtração
☐	Subtração
☐	Tabuada



Tão logo as atividades a serem desenvolvidas durante a seção terapêutica, sejam devidamente/cuidadosamente escolhidas, damos início a seção terapêutica propriamente dita, nesse momento o profissional irá explicar a atividade a ser realizada pelo aprendente e lhe dará o material necessário para que o mesmo possa desenvolvê-la, ao término de cada atividade o psicopedagogo irá colocar os dados diretamente na ferramenta colaborativa PPCLin, e fará a gradação da atividade, essa gradação está dividida em três escalas: Positivo, quando o aprendente realiza com êxito a atividade proposta, demonstrando que o mesmo não possui déficits com relação a habilidades relacionadas a atividade prescrita e Regular, quando o aprendente realiza parcialmente uma atividade, demonstrando uma deficiência leve e, por fim, Negativo, quando o aprendente não consegue realizar a atividade proposta, demonstrando uma deficiência total com referência aquela atividade, conforme indica a figura a baixo:

The screenshot shows the PPCLin software interface. At the top, there are buttons: 'Nova Sessão Terapêutica', 'Iniciar Sessão Terapêutica', 'Remover Sessão Terapêutica', 'Ficha de Acompanhamento', and 'Sair'. Below these, there's a section for session data: 'Data' (11/08/2019), 'Hora' (10:05), and 'Tempo: Restante:' (00:00:11 / 00:44:49). The 'Atividade atual' section shows 'Alinhavo em Bonecos' with radio buttons for 'Negativo' (selected), 'Regular', and 'Positivo'. There's a 'Nota Anterior' field. Below that is a large text area for 'Observação da Atividade:' containing the text 'o aprendente não reconhece os bonecos'. At the bottom, there are buttons for 'Finalizar Terapia' and 'Pausar Terapia', and a progress bar indicating '1 de 5' activities.

Com esta ferramenta, percebe-se que o psicopedagogo, não precisará mais redigir manualmente o relatórios (contendo as atividades que foram executadas, as gradações das atividades e as observações de cada uma), e o PPCLin, por se tratar de uma ferramenta desenvolvida em duas camadas, ou seja, quando a base de dados (local onde todas as informações inseridas no sistema são salvas) e a camada de aplicação, ou seja, toda a interface que aparece diretamente para o usuário, apenas com o clique a camada de interface busca automaticamente os dados relacionados com o aprendente em questão junto ao banco de dados e organiza automaticamente esses dados em formato de um relatório, podendo esse ser impresso, ou baixado em formato pdf, .xls ou .doc. Ver figura a baixo:



Data	Duração	Nome da Atividade	Observação	Aspecto
11/08/2019	45 Min	Alinhavo em Bonecos	o aprendente não reconhece os bonecos	Negativo
		Alinhavo em Letras	O Aprendente executou a atividade com êxito	Positivo
		Alinhavo em Números	O aprendente não reconheceu os números.	Negativo
		Compondo Imagens	O aprendente reconheceu apenas algumas imagens	Regular
		Contando Animais	O aprendente não conseguiu dar continuidade a contagem dos animais	Negativo

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos

James Jefferson de Sá Silva
CBO: 2394-25

Botão de Imprimir o

Botão para exportar o relatório, podendo o usuário optar por um dos 3 formatos disponíveis

Encerramos nossas colocações referentes aos resultados da pesquisa ao apontar que, em comparação com o tempo gasto na utilização do PPCLin e a realização de todo o processo manualmente, pelo mesmo profissional na execução das mesmas tarefas, verifica-se se tratar de uma ferramenta desenvolvida para suprir uma demanda crescente por uma ferramenta que agiliza todo o processo de diagnóstico, das dificuldades de aprendizagem de forma precisa, posto que, com essa ferramenta, as atividades podem ser agilizadas e organizadas de forma mais precisa.

Conclusão

A Tecnologia da Informação está ganhando presença em quase todas as áreas de atuação, o avanço tecnológico está oportunizando um cenário propício para o surgimento de novas ferramentas colaborativas, que aliado a uma necessidade específica (problemática), visa uma maior integração com as mais diversas áreas de conhecimento afim de propiciar uma solução ou um aperfeiçoamento de uma determinada situação ou problema. Concluiu-se que com a utilização do PPCLin, como ferramenta colaborativa, por parte dos profissionais da área de psicopedagogia, que houve um ganho significativo de tempo no processo compreendidos entre a identificação dos transtornos e as intervenções.

Referências

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.



COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e Tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. ed. 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

KIRK, Samuel & GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional.** Tradução Marília Zanella Sanvicente. 3ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1996.

TURBAN, E. **Decision support and expert systems.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1995

SOMMERVILLE, I. **Engenharia de software.** 8. ed. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2007.





RESUMOS SIMPLES





PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Érica Oliveira dos Santos – E-mail: erica.oliveira2315@gmail.com
Leonardo José Freire Cabó – CAFS/UFPI – E-mail: freirecabó@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Educação Infantil.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir o papel do planejamento escolar na organização da Educação Infantil. Para tanto adota como referência os estudos de Ostetto (2011), Pimenta (1997) e Pimenta e Lima (2004). As observações e vivências realizadas durante o Estágio Supervisionado II – Educação Infantil, em uma Creche do Município de Floriano – PI, documentadas através de registros em diário de campo e fotografias, nos permitiram compreender o fenômeno do planejamento escolar como um ato intencional e necessário para o desenvolvimento do trabalho docente. Concebemos o planejamento pedagógico como uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho. Por isso, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisar e buscar novos significados para a prática docente. É a partir das dificuldades encontradas no cotidiano de suas ações que docentes e estagiários podemos repensar suas atitudes enquanto educadores para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O processo de planejamento pensado dessa maneira permite problematizar e discutir as situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, e projetar ações para além do imediatismo cotidiano de nossas ações. Durante o período de realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil percebemos a necessidade de ampliar as discussões acerca do planejamento enquanto ação indispensável a realização do trabalho docente.

Palavras-chave: Organização do Ensino. Planejamento. Educação Infantil.



AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Dara Carvalho da Silva – CAFS/UFPI – E-mail: daracs686@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó – CAFS/UFPI – E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Educação Infantil.

RESUMO

O trabalho ora apresentado busca apresentar as contribuições do desenho ao processo de alfabetização de crianças pequenas. Para tanto adota como referencial teórico os estudos de Piaget (1982), Teberosky (1948), Ferreiro (2005), Smolka (2003), dentre outros. Partimos da seguinte questão norteadora: Como o desenho contribui para o processo de alfabetização de crianças pequenas? Essa inquietação nasce, cabe ressaltar, a partir da experiência de um Estágio Não-Obrigatório, realizado no Serviço Social do Comércio (SESC) de Floriano – PI e é instigada pelo olhar atento e curioso frente aos desenhos produzidos pelas crianças de 04 e 05 anos de idade. Documentamos, ao longo de oito meses, a partir de fotos, vídeos, desenhos, falas e observações escritas as atividades desenvolvidas por cinco crianças. Os resultados parciais da pesquisa demonstram que o desenho espontâneo contribui com o desenvolvimento da grafia, de aspectos de textualidade, narrativa e desenvoltura física necessárias para o processo de alfabetização.

Palavras-chaves: Alfabetização. Desenho. Crianças Pequenas.





A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: NOTAS DE PESQUISA

Gonçalina Aparecida Viana de Sousa – CAFS/UFPI – E-mail: goncalinaviana@bol.com.br

Leonardo José Freire Cabó – CAFS/UFPI – E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Educação Infantil.

RESUMO

Compreender a organização da Educação Infantil a partir da leitura da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) constitui-se como objetivo do trabalho ora apresentado. Para tanto retomamos a discussão sobre o processo de constituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Lei n. 9.394/1996) para, em seguida, apresentar o contexto de implementação da BNCC e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. De caráter teórico-bibliográfico e documental, a pesquisa adota como referência os estudos de Barbosa, Finco e Faria (2015), Kuhlmann Júnior (1998), Kishimoto (2016), Kramer (2006), além dos documentos da política educacional como Brasil (1996; 1998; 2010; 2017).

Palavras-chave: BNCC. Organização do Ensino. Educação Infantil.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Cleidiane Vieira Soares Cabral – UFPI/CAFS/CEAD

clei_20soares@hotmail.com

Ellery Henrique Barros da Silva – UFPI/CAFS/CEAD

elleryhbs@gmail.com

Eixo Temático 2: Educação Infantil.

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar as publicações de artigos científicos sobre a contação de histórias na educação infantil, apresentando as principais características e contribuições para o desenvolvimento infantil. Trata-se de uma revisão da literatura, com abordagem descritiva, realizada por meio de busca eletrônica de artigos, livros e monografias, entre 2010 e 2017, no período de junho a agosto de 2019, através dos seguintes descritores: Contação de história, educação infantil e prática pedagógica. Analisou-se os resultados pelos seguintes eixos temáticos: “Ato de contar histórias no desenvolvimento infantil” e “A contação de histórias como instrumento de socialização na Educação Infantil”. Os resultados revelaram que a prática da contação de histórias deve ocorrer desde a mais tenra idade, e deve ser incentivada no âmbito escolar para proporcionar o hábito de leitura, bem como o desenvolvimento intelectual, cognitivo, social e afetivo. Conclui-se que o professor através da contação de história, durante sua prática educativa, atua como um agente formador de alunos leitores.

Palavras-chaves: Contação de História. Educação Infantil. Prática Pedagógica.





EIXO TEMÁTICO 3: Alfabetização, Leitura, Escrita e Literatura



APRESENTAÇÃO

As questões inerentes a Alfabetização, Leitura, Escrita e Literatura estão contempladas no Eixo de nº3, que conta com a colaboração valiosa do trabalho, na modalidade resumo simples, intitulado: **Professor e livro didático: vias para o ensino de língua portuguesa**, dos autores Ellery Henrique Barros da Silva, Wanice Cardozo de Souza e Fernanda Cynthia Ribeiro. O referido texto possui como objetivo analisar o livro didático da língua portuguesa e o papel do professor ao utilizá-lo como instrumento pedagógico. As questões apresentadas pelo texto permiti-nos concluir que torna-se necessário que sejam ampliadas discussões em torno do livro didático apresentando-o como um instrumento de ensino aliado à prática pedagógica docente.





RESUMO SIMPLES



PROFESSOR E LIVRO DIDÁTICO: VIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Ellery Henrique Barros da Silva – Orientador
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CEAD
E-mail: elleryhbs@gmail.com*

*Wanice Cardozo de Souza
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CEAD
E-mail: professorawanice@gmail.com*

*Fernanda Cynthia Ribeiro
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CEAD
E-mail: nandinha_16b@hotmail.com*

Eixo Temático 3: Alfabetização, Leitura, Escrita e Literatura.

RESUMO

O uso do livro didático em sala de aula como o único artifício de ensino ainda é uma prática comum muito utilizada pelos professores. Nesse sentido, o presente trabalho possui como objetivo analisar o livro didático da língua portuguesa e o papel do professor ao utilizá-lo como instrumento pedagógico. Assim, a metodologia utilizada foi do tipo qualitativa e quanto aos objetivos da pesquisa é classificada como exploratória-descritiva. A pesquisa também partiu de um estudo documental do livro de Língua Portuguesa do 9º Ano e uma entrevista com a professora que utiliza o livro analisado. Os resultados revelaram que o livro didático analisado leva em consideração o senso crítico do aluno, ampliando a autonomia e o desenvolvimento do aluno. Quanto à entrevista, a professora argumenta ser um aspecto importante, sendo necessária a participação durante a escolha, uma vez que é o professor que irá utilizá-lo e conhecer o contexto social na qual irá desenvolver o seu trabalho. Diante disso, torna-se necessário que sejam ampliadas discussões em torno do livro didático apresentando-o como um instrumento de ensino aliado à prática pedagógica docente.

Palavras-chave: Professor. Livro didático. Língua Portuguesa.





EIXO TEMÁTICO 4: Educação Ambiental e Ensino de Ciências



APRESENTAÇÃO

O eixo temático de nº4 que tratou da Educação ambiental e Ensino de Ciências coligou apenas 3 trabalhos na categoria resumos simples. O primeiro deles teve como título **Atividade lúdica: uma contribuição para aprendizagem significativa no ensino da Biologia**. O mesmo teve a autoria de Mayara Danyery Alves de Brito e Francisca de Oliveira. E apresentou o objetivo geral de analisar o uso do jogo denominado Pescaria dos Vertebrados no âmbito das atividades desenvolvidas no PIBID como ferramenta didática para melhor compreensão do assunto estudado no ensino médio bem como verificar a ocorrência do aprendizado dos alunos mediante a utilização do referido jogo.

O segundo resumo abordou a temática do **Teatro de fantoches uma estratégia no ensino de Educação Ambiental**. De autoria de Francisco de Assis G. Barbosa, Keila Vieira Carvalho da Silva e Maria Francisca da Silva Santos, o mesmo teve como objetivo geral o relato da experiência com um teatro de fantoches desenvolvido com alunos da Escola Municipal Alexandre Nunes de Almeida, localizada na zona rural de Floriano-PI por bolsistas do Programa Residência Pedagógica (RP) e Pibid do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza/Ledoc.

E o último resumo, intitulado **Poluição do solo provocada por descarte incorreto do lixo doméstico** das autoras Veânne Karolaine Vieira de Miranda, Francelisia Freire da Silva e Jussara Candeira Spíndola Linhares. Teve o objetivo geral de avaliar e mostrar para as comunidades Santo Expedito e Sussuapara as complicações causadas pelo descarte inadequado do lixo doméstico.





RESUMO SIMPLES



ATIVIDADE LÚDICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DA BIOLOGIA

Mayara Danyery Alves de Brito¹⁴

Francisca de Oliveira¹⁵

Eixo Temático 1: Práticas de Ensino e Formação Docente.

RESUMO

Os jogos lúdicos possuem uma maneira de trabalhar os conteúdos ministrados em sala de aula atraindo os discentes a participarem de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste trabalho é analisar o uso do jogo denominado Pescaria dos Vertebrados no âmbito das atividades desenvolvidas no PIBID como ferramenta didática para melhor compreensão do assunto estudado no ensino médio e verificar a ocorrência do aprendizado dos alunos. Teve como metodologia os pressupostos da aprendizagem significativa por meio da aplicação da atividade aos alunos do 2º ano do ensino médio da Escola U.I. Doutor João Lula no município de Timon-Ma. Os resultados obtidos foram satisfatórios visto que o referido jogo aguçou a curiosidade dos estudantes e estimulou a cooperação na resolução das questões. Consideramos assim que o trabalho atingiu o esperado, portanto, os estudantes participaram de forma ativa na construção do seu próprio conhecimento.

Palavras-Chave: Jogos lúdicos. Vertebrados. Ensino-aprendizagem.

14 Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Maranhão-IFMA Campus-Timon. maydanyery@hotmail.com

15 Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Maranhão-IFMA Campus-Timon. fraolive81@hotmail.com





TEATRO DE FANTOCHES UMA ESTRATÉGIA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Francisco de Assis G. Barbosa¹-UFPI –chiquimbgoncalves23@gmail.com

Keila Vieira Carvalho da Silva²-UFPI – keilacarvalho12345@hotmail.com

Maria Francisca da Silva Santos³-UFPI – anajuliagoncalves@outlook.com

Eixo Temático 4: Educação Ambiental e Ensino de Ciências.

RESUMO

O presente trabalho trata-se da elaboração do teatro de fantoches como uma metodologia para sensibilizar os alunos quanto a importância do meio ambiente sobre os hábitos e práticas, possibilitando abordar durante as atividades desenvolvidas temáticas ambientais, que permitiram a aplicação de conteúdos de diversas disciplinas da área de Ciências Naturais e reutilização de matérias recicláveis. Sendo assim, o presente trabalho trata de um teatro de fantoches desenvolvido com alunos da Escola Municipal Alexandre Nunes de Almeida, localizada na zona rural de Floriano-PI. Os fantoches foram construídos pelos próprios alunos, com auxílio dos docentes do Programa Residência Pedagógica (RP) e Pibid do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza-Ledoc. Com aplicação dessa atividade lúdica, foi possível entender que as práticas utilizadas nesse trabalho são uma importante ferramenta nos espaços educacionais para a formação de uma sociedade consciente e sensibilizada em face de um desenvolvimento sustentável ao meio ambiente.

Palavras-chave: Educação. Meio ambiente. Ensino de ciência.



POLUIÇÃO DO SOLO PROVOCADA POR DESCARTE INCORRETO DO LIXO DOMÉSTICO

Veânne Karolaine Vieira de Miranda – Campus Amílcar Ferreira Sobral UFPI
veane.karolaine0699@gmail.com

Francelisia Freire da Silva - Campus Amílcar Ferreira Sobral UFPI
francelisiasilva@gmail.com

Orientadora: Profª Drª Jussara Candeira Spíndola Linhares - Campus Amílcar Ferreira Sobral
UFPI - jussiaralinhaires@ufpi.edu.br

Eixo Temático 4: Educação Ambiental e Ensino de Ciências.

RESUMO

O descarte incorreto do lixo provoca danos ao meio ambiente e a população. A falta de informação sobre a forma de separação e descarte do lixo são alguns fatores que agravam essa questão, a qual ocasiona danos ao solo e a saúde da população. O objetivo desse trabalho foi avaliar e mostrar para as comunidades Santo Expedito e Sussuapara as complicações causadas pelo descarte inadequado do lixo doméstico. A metodologia utilizada foi a observação dos lixos espalhados nas comunidades, em seguida, aplicação de um questionário com 15 moradores de ambas as localidades, onde era questionado a forma que cada morador utilizava como descarte, com isso, foi constatado que 55% utilizavam a queima como forma de eliminação do lixo e 45% jogam ao ar livre. No dia 23 de abril de 2019 foi ministrado uma palestra em ambas as comunidades e contou com a presença de 30 moradores. Nessa palestra foi apresentada a forma correta de separação do lixo, a importância da coleta seletiva como também apresentamos algumas doenças causadas pela queima e pelo descarte ao ar livre.

Palavras-chave: Poluição do solo. Lixo. Descarte.





EIXO TEMÁTICO 5: Artes e Educação



APRESENTAÇÃO

O eixo Arte e Educação contou com um artigo completo e um relato de experiência. O primeiro foi oriundo de uma pesquisa de campo, tendo como título **Máscaras e pincéis: as artes visuais letrando socialmente as crianças**. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as concepções das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Floriano/PI sobre as suas experiências com as artes visuais. Dryelle Patricia Silva Coe Soares é a autora deste trabalho. Já o relato de experiência intitulado **Relato de experiência das práticas do Pibid pedagogia: ensinar e aprender através da arte** teve como objetivo geral descrever atividades realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O mesmo fez parte do subprojeto “O Saber Faz a Arte”, voltado para crianças da Educação Básica mediando atividades educacionais artísticas cujo propósito era contribuir com o desenvolvimento cognitivo, criativo, imaginativo, fantasioso destes. As autoras deste trabalho são Camila Gabrielly Silva do Nascimento, Tatiane dos Santos da Cruz e Rosa Maria de Jesus Brito.





ARTIGOS



MÁSCARAS E PINCÉIS: AS ARTES VISUAIS LETRANDO SOCIALMENTE AS CRIANÇAS

*Me. Dryelle Patricia Silva Coe Soares-UEMA
silvadryelle@yahoo.com.br*

Eixo Temático 5: Artes e Educação.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral: analisar as concepções das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Floriano/PI sobre as suas experiências com as artes visuais. As concepções das docentes demonstram as suas ações e propósitos com o ensino das artes e como pergunta norteadora, questionamos: Quais as concepções das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o ensino das Artes Visuais? Contemplando essa problemática, pontuamos os objetivos específicos: compreender as práticas das professoras no ensino das artes; identificar as concepções das professoras; e descrever as suas narrativas sobre a questão. Realizamos pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, a pesquisa é narrativa e como instrumentos usamos a roda de conversa e a entrevista. E observamos que as professoras desconhecem conteúdos artísticos e não conseguem desenvolver práticas diferenciadas de ensino para propiciar a reflexão, a criticidade e a interpretação do mundo através das Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes Visuais. Letramento Social. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

As Artes Visuais assim como as outras linguagens artísticas (o teatro, a dança e a música) despertam o corpo, os sentidos e as percepções críticas das crianças, mas a realidade artística na sala de aula emana da associação entre teoria e prática, ou seja, as técnicas, as experiências, as inferências e as interpretações ocorrem quando as práticas são fundamentadas e planejadas para o constante letramento das crianças no ensino fundamental.

Para abordar os objetivos deste trabalho buscou-se estudar sobre o ensino das Artes Visuais com destaque para a teoria do letramento social, e neste contexto utilizamos como base teórica alguns autores (as), como: Ivalberg (2009), Soares (2004), Rojo (2008), Tfouni (2005); na perspectiva da formação de professores para as práticas do letramento Kleiman (1995) defende que os profissionais precisam da criticidade; apresentando a teoria social do letramento Barton e Hamilton (1998), Hamilton (2000) pontuam que os letramentos sociais transmitem intensões, transmitindo ideologia e poder.

O ensino das Artes Visuais transmite a ideologia de um grupo, podendo oprimir ou libertar as mentes dos alunos para o convívio em sociedade. Assim, as instituições sociais estão arraigadas de preconceitos e conceitos que necessitam ser reformulados por sujeitos críticos e





agentes participativos, mas para isso, a educação em artes precisa proporcionar avanços e contextualizações reais na vida dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Desta maneira perguntamos, quais as concepções das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o ensino das Artes Visuais? Através desta problemática houve a pretensão de conhecer a realidade artística das crianças de uma escola pública municipal de Floriano e verificar se os alunos, por meio das práticas das professoras, compreendem o que é as artes visuais e a importância das vivências artísticas para o letramento da realidade social.

Este trabalho tem como objetivo geral, analisar as concepções das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Floriano/PI sobre as suas experiências com as artes visuais. E assim observamos a possibilidade dos alunos interpretarem os códigos sociais, porém há desafios, situações, concepções e estruturas que no ambiente escolar e principalmente na sala de aula precisam ser superadas, como: pensar o ensino das artes como uma prática para passar o tempo; realizar atividades artesanais e desconsiderar o fazer artístico; desconhecer obras, artistas e técnicas que propiciem a reflexão; retirar a concepção de vê uma obra e apontar adjetivos ao invés de estudar as interpretações dos códigos e outros pontos.

Assim, neste trabalho apresentaremos as narrativas das 5 professoras que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando como instrumento para coleta de dados a entrevista e a roda de conversa, sendo este trabalho com base na narratividade, usamos a abordagem qualitativa e interpretamos as narrativas das professoras com base nos aportes teóricos já mencionados.

Portanto, a pesquisa realizada com as professoras demonstrou que é essencial haver a compreensão do que é ensinar artes visuais, descortinando situações tradicionalistas de ensino e deslocando do plano das concepções reducionistas que o sistema mercadológico imprime para Artes, sendo assim, considerada como um elemento inacessível para a classe popular e impossível de ser compreendido ou interpretado por todos.

A TEORIA DO LETRAMENTO SOCIAL E AS ARTES VISUAIS

Podemos compreender que as crianças que estão cursando a primeira etapa do ensino fundamental são seres sociais ativos e estão em constante processo de letramento, por meio dos recursos visuais, auditivos, comunicativos e pelos diferentes símbolos que estão imersos no grupo social. Neste sentido a escola necessita ser um espaço que possa apresentar diversas discussões e práticas de letramentos que estejam vinculadas com a realidade desses discentes.

De acordo com as ideias de Tfouni (2005, p.20) “o letramento focaliza os aspectos sócio – históricos de uma sociedade”, pois para a criança “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas o processo alfabetizador interliga-se com o Letramento” (SOARES, 2004, p.6). E na visão de Barton e Hamilton (1998) e Hamilton (2000), o letramento exerce um papel social, ou seja, existe ideologia, política e poder nas imagens, nas produções literárias, na gestualidade, nos discursos, nas Artes Visuais, por isso, as crianças precisam ser letradas com base na teoria social, através da pedagogia crítica artística, pois elas precisam conviver em sociedade de maneira consciente.

Os sujeitos estão inseridos em um mundo letrado, onde cada instituição social realiza a sua prática social de letrar os seres e quando discorreremos sobre o ensino das artes, destacamos a importância de incluir a criança no mundo das cores, dos gestos, imagens, pinturas, técnicas,



formas e histórias. E a escola que tem como proposta formar os discentes para exercerem práticas reflexivas, necessitam ampliar as suas estratégias e concepções sobre o letramento por meio das artes visuais, pois apenas um tipo de letramento, direcionado para, Kleiman (1995, p.20), “ o processo de aquisição de códigos (alfabéticos e numéricos), processo geralmente percebidos em termo de uma competência individual”, desfavorecerá o letramento como prática social e conseqüentemente não trabalhará temas e questões sociais que precisam ser evidenciadas para formação das crianças, como: a intencionalidade das imagens veiculadas pelos meios de comunicação, como interpretá-las? O conhecimento artístico é essencial para realizar interpretações dos códigos artísticos.

Conforme Rojo (2008) a criança que “participa das práticas de leitura e escrita, terá uma melhor assimilação do texto como objeto das práticas discursivas, de interação” (ROJO, 2008, p.70). E quando discorremos sobre a concepção de texto no ensino das artes visuais, estamos considerando os registros realizados em forma de pintura, desenho, escultura, imagens fotográficas e outras formas plásticas.

Portanto, Ivalberg (2009) ressalta que o papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem de arte requer conhecimento e prática direcionada para existência dos seres. Assim, o letramento social artístico promove a consciência do ser humano e antes de falar sobre informações e conteúdos artísticos o professor necessita de domínio e vivências em Artes, para dessa forma incentivar os alunos a conhecerem os códigos que norteiam as Artes Visuais.

PRÁTICAS METODOLÓGICAS

De acordo com o objeto de estudo e os objetivos elencados nesse trabalho, optamos pela pesquisa narrativa, pois possibilita aos sujeitos envolvidos na investigação o desenvolvimento da consciência sobre as experiências vivenciadas e a construção do autoconhecimento e autoformação, situando o narrador como sujeito de sua própria história (SOUZA, 2006), contribuindo com a diversidade das informações relativas à complexidade do ensino das artes no ensino fundamental.

A pesquisa ocorreu em uma escola municipal, localizada na cidade de Floriano/PI, no ano de 2018, dialogamos com 5 professoras, sendo todas licenciadas em Pedagogia. Entre as docentes há 4 professoras especialistas na área da educação. Essa pesquisa estrutura-se na abordagem qualitativa que na visão de Lakatos (2003) preocupa-se com todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, estruturando-se pelo contato do pesquisador com o objeto a ser pesquisado, descrevendo os dados.

Para coletar os dados da pesquisa utilizou-se a roda de conversa e uma entrevista com perguntas abertas, pois esses instrumentos foram essenciais para obter respostas diante da problemática apontada. Conforme Gatti (2005, p.11), a roda de conversa “permite compreender processos de construção da realidade [...] constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias”.

Portanto, realizamos 5 perguntas para as professoras e na roda de conversa dialogamos sobre os desafios e as ansiedades dos alunos no ensino das artes. E realizamos a descrição objetiva dos relatos das professoras sobre as suas experiências na sala de aula, apontando possíveis respostas para os objetivos traçados nesta pesquisa.





O ENSINO DAS ARTES VISUAIS: AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Apresentaremos as respostas (de maneira sucinta), das professoras diante das perguntas realizadas na entrevista. O primeiro questionamento foi sobre a sua prática, direcionando para os objetivos em ministrar a disciplina Artes Visuais. Assim a p1 apontou que deixa os seus alunos livres para criar; a p2 tem como objetivo desenvolver o crescimento intelectual e artístico; p3 objetiva descobrir o lado artístico do aluno; p4 objetiva ensinar sobre as manifestações culturais; p5 objetiva desenvolver a imaginação. Observamos nas respostas das professoras o estreitamento do que é o ensino das Artes, a p1, p3, p4 e p5, demonstraram em suas concepções a necessidade de saber o que Artes, ou seja, compreender o alicerce da experiência artística.

No segundo questionamento abordamos sobre as referências artísticas das professoras para ensinar Artes Visuais. A p1 colocou que, utiliza histórias infantis para realizar pinturas; a p2 citou nome de alguns artistas que ela trabalha no 4º ano do ensino fundamental, como: Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Van Gogh entre outros; a p3 utiliza a cultura da região como base; p4 ela disse que não utiliza nenhuma referência, pois não há livro didático; p5 a referência é a necessidade que os alunos apresentam. Diante dos relatos das professoras percebemos que a ausência de conhecimento sobre o ensino das artes visuais está presente, não possibilitando para os alunos experiências diferenciadas, que possam alicerçar o processo de letramento e interpretação do mundo. Como relata Fuzari e Ferraz (1992, p.49), “[...] a sua prática teórica-artística [...] deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, o professor precisa saber arte e saber ensinar arte [...]”.

Continuando com entrevista, perguntamos sobre os recursos e os espaços para trabalhar com ensino das Artes Visuais. Todas as professoras disseram que não há recursos e o espaço é a sala de aula. A p1 expõe que não há recurso disponibilizado na escola e o espaço é a sala de aula, para não haver bagunça na escola; p2 afirma que os recursos são escassos, quase nenhum e o único espaço é a sala de aula; p3 não há recursos e o espaço é a sala de aula; p4 não tem recursos e nem espaço apropriado, sendo todas as atividades realizadas na sala de aula; p5 não tem recurso e o espaço é a sala aula, sendo inapropriado para as atividades de artes. Observamos que, o ensino das artes visuais é baseado no tecnicismo e no tradicionalismo de práticas desvinculados a criação de recursos e as vivências desmotivadoras, que podem tornar alienante o ensino das artes para os alunos.

Na quarta pergunta dialogamos sobre o papel da disciplina artes no desenvolvimento dos alunos da primeira etapa do ensino fundamental. A p1 desenvolve a criança criando um interesse pela escola; p2 contribui para fortalecer a mente do aluno; p3 as artes visuais contribui para despertar o a percepção visual, tátil e corporal, a comunicação trabalhando as linguagens sonora, plástica, corporal e a criatividade; p4 é essencial para reconhecermos os talentos dos alunos; p5 serve para os alunos expressarem a sua imaginação e criatividade.

Percebemos que, todas compreendem a importância do ensino das Artes Visuais para a formação das crianças, mas desconhecem a função das Artes no Ensino Fundamental, sendo necessário uma formação continuada ou momentos de diálogo sobre a função das Artes Visuais interligando com a educação escolar. Deste modo, “fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê” (ALBINATI, 2009, p. 4).

E a quinta pergunta está relacionada sobre as dificuldades de ensinar artes visuais. Todas as docentes relataram que é complicado ensinar artes visuais. A p1 aponta que as crianças não querem



desenhar e fazer as atividades; p2 não tem material, espaço e atividades, não há possibilidades de ensinar artes como deve ser; p3 falta capacitação para os professores; p4 os conteúdos artísticos são difíceis; p5 a principal dificuldade é a falta de material pedagógico e a formação continuada para essa disciplina, assim como ocorre com as outras.

Verificamos o descaso com o Ensino das Artes pela secretaria de educação do município, pela escola e conseqüentemente a desmotivação no professor em ensinar uma disciplina que não conhecem os conteúdos, não tem materiais, espaços e formações direcionadas para suas necessidades com o ensino das artes visuais. Assim questionamos: não há interesse de ensinar artes? Mas pode haver a vontade e a persistência dos docentes, mas sem apoio pedagógico a proposta dos professores em ensinar torna-se impossibilitada.

Na roda de conversa dialogamos sobre os desafios de ensinar Artes Visuais nos anos iniciais do ensino fundamental e as cinco professoras disseram que na universidade que estudaram tem a disciplina Arte e Educação, porém é uma disciplina breve que ficava focada em ler textos na sala de aula e em sua maioria não vivenciaram a escola e o ensino das artes no período da formação inicial. É desafiador fazer com que o aluno possa “[...] experimentar novas possibilidades, explorar novas práticas e materiais e instigando-os a olhar sobre os espaços de forma diferenciada” (FERREIRA; LANA, 2009, p.44).

No nosso diálogo, duas professoras relataram que não tiveram experiências com o ensino das artes quando elas cursavam o ensino médio, e no ensino fundamental, somente desenhavam e pintavam de maneira aleatória nos últimos horários de todas as disciplinas consideradas importantes. Também enfatizaram que os pais dos alunos não gostam de presenciar os seus filhos realizando atividades artísticas, pois pensam que eles não estão estudando.

Também, narraram a necessidade de formação continuada, recursos, salas para desenvolver atividades artísticas e a necessidade de profissionais formados e habilitados para ensinar artes estivessem dispostos a dialogar sobre técnicas e maneiras de estimular os alunos para o ensino das Artes Visuais. Assim, “[...] uma vez se questiona a qualidade do ensino artístico em muitas escolas por lhes faltarem infraestrutura, material de apoio e professores qualificados” (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p.587). Uma das professoras disse que uma das suas vontades era conhecer um museu com obras de artistas brasileiros, mas que não teve a oportunidade de vivenciar essa experiência.

Portanto, Subtil (2011) afirma que é responsabilidade da escola promover o conhecimento e o acesso aos códigos e instrumentos das linguagens artísticas aos alunos, pois essa prática possibilita a estes ler a sua própria realidade, compreendendo a humanidade contida em objetos artísticos, porém como alguém pode ensinar sem conhecer o objeto que está ensinando? Não há ensino, mas reprodução, cópia e alienação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, as Artes Visuais (desenhos, pinturas, fotografias, esculturas e outras) obtêm códigos e expressões específicas que requer: habilidades, estudo e vivências na área. Assim torna-se necessário as professoras questionarem: o que é Arte? Para que seve a Arte na escola? Qual a função das Artes Visuais para a vida dos alunos? O que significa ensinar Artes Visuais? Inicialmente é importante autoavaliar as suas práticas e formações direcionadas para a educação artística.

Observando as respostas das professoras na entrevista e na roda de conversa, sentimos em suas narrações o desespero do não conhecer, ou seja, a fragilidade que está o Ensino das





Artes Visuais nos primeiros anos do ensino fundamental nessa escola pública de Floriano/PI. Elas solicitam formações, querem compreender sobre as Artes Visuais, tem anseios em conhecer histórias e museus, buscam improvisações no ensino pela ausência de apoio pedagógico e enfrentam preconceitos dos pais ou responsáveis que definem as Artes Visuais como atividades para passar o tempo na escola. É esse o ensino de Artes Visuais que despertará os alunos para o letramento social e a desalienação para o mundo? Realmente formações concretas, baseadas na associação teoria e prática precisam acontecer para mudar essa realidade.

Analizamos que as docentes reconhecem a importância da disciplina, mas não há motivações externas e internas para descortinar os códigos artísticos, assim, as máscaras e os pincéis continuarão escondidos em gavetas desconhecidas, ou seja, dessa maneira os verdadeiros artistas, os alunos, estarão desprovidos de ferramentas necessárias para observar o mundo com lentes diferenciadas, críticas e interpretativas.

Portanto, reconhecemos que é desafiador para as professoras licenciadas em Pedagogia ensinar Artes Visuais, pois precisam desconstruir práticas tradicionalistas arraigadas na escola e em suas vivências, superar os preconceitos e mostrarem-se dispostas a aprender, viver, experimentar e dialogar com o mundo das Artes Visuais. Deste modo, é necessário despir os seus sentidos de qualquer dos preconceitos e permitir que os seus sentidos possam compreender a história e a função das Artes Visuais para educação.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais**. Artes II. Belo Horizonte. 2008.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London and NY: Routledge, 1998.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERREIRA, Sonia Maria de Oliveira; LANA, Ivan Nys Ribeiro. **Inquietações e razões para o ensino da arte**. Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 15, n. 2, p. 44-51, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/index>. Acesso em: 4/4/2019.

FUSARI, Maria F. de R, FERRAZ, Maria H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. **Ensino de arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p.583-596, out./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400006. Acesso em: 4/4/2019.

HAMILTON, M. **Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice**. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.



IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Artmed Editora, 2009.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003

ROJO, R. H. R. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?** In: SIGNORINI, I. (Org.). Rediscutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções.** Revista HISTEDBR On-Line, v. 11, n. 41, p. 241-254, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2005.





RELATO DE EXPERIÊNCIA



RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS PRÁTICAS DO PIBID PEDAGOGIA: ENSINAR E APRENDER ATRAVÉS DA ARTE

*Camila Gabrielly Silva do Nascimento¹⁶ - UFPI
(camsgaby00@gmail.com)*

*Tatiane dos Santos da Cruz¹⁷ - UFPI
(tatianaacruzz68@gmail.com)*

*Rosa Maria de Jesus Brito¹⁸ - UFPI
(rosabrito@ufpi.edu.br)*

Eixo Temático 1: Práticas de Ensino e Formação Docente

RESUMO

Este relato de experiência trata da descrição de atividades realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com o subprojeto “O Saber Faz a Arte”, desenvolvido na Escola Municipal Marinice Attem, localizada em Floriano-PI, no bairro Rede Nova. Tem por objetivo trabalhar com crianças da Educação Básica atividades educacionais artísticas que ajudarão no desenvolvimento cognitivo, criativo, imaginativo, fantasioso, e toda ou qualquer manifestação de conhecimento através da arte, e se desprenderem um pouco da rotina cansativa dos quatro cantos das paredes de uma sala de aula. Abordará também, aspectos sobre a importância de se desenvolver atividades artísticas na educação infantil, relatando como tais ações contribuirão para a vida das crianças e como as mesmas irão contribuir para a formação docente das/os “pibidianas/s”.

Palavras-chaves: Arte e Educação; Experiência; Vivências.

INTRODUÇÃO

Este relato objetiva compartilhar vivências e experiências pedagógicas, na formação inicial das/os futuras/os pedagogas/os participantes do PIBID e sua contribuição para a construção artística social dos alunos. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o apoio de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como desígnio a inserção de acadêmicos dos cursos de licenciatura, vinculadas às redes públicas de ensino, promover a sua iniciação à docência. Foram selecionados alguns discentes do Curso de Graduação em Pedagogia (bolsistas e voluntários do PIBID) da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS), para desenvolverem um projeto que suprisse a necessidade e transformasse a realidade vivenciada pelas crianças.

¹⁶ Acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia de UFPI/CAFS

¹⁷ Acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia de UFPI/CAFS

¹⁸ Professora Mestra, formada em Pedagogia. Atualmente lotada no Curso de Pedagogia da UFPI/CAFS - Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação da UFPI/CAFS





O subprojeto que fora intitulado “O Saber Faz a Arte”, desenvolvida em parceria com Escola Municipal Marinice Attem, localizada em Floriano-PI, no bairro Rede Nova, tem como objetivo trabalhar com crianças da Educação Básica, atividades educacionais artísticas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, criativo, imaginativo, fantasioso, e toda ou qualquer manifestação de conhecimento através da arte; auxiliar na formação de expressões artísticas, e contribuir no desenvolver ético e moral de forma a aprenderem a viver em sociedade, reconhecendo os aspectos fundamentais, como o respeito, a diversidade cultural, o trabalho em equipe etc. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacional Arte Brasil (1997, p.14)

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana [...] o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. [...] solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais.

No que diz respeito aos acadêmicos que participam do projeto, é enriquecedora oportunidade de desenvolverem e vivenciarem a prática docente. É um processo de formação que possibilita às/ aos “pibidianas/os” terem experiências que as/os permitirão conhecer e conviver como é estar dentro de uma sala de aula. Ou seja, é uma oportunidade de conhecerem a verdadeira realidade das escolas públicas e se prepararem metodologicamente para enfrentar todo e qualquer desafio, oriundo não só do âmbito escolar, mas, das influências culturais, sociais e econômicas que afetam diretamente e indiretamente a vida dos alunos e assim, o seu rendimento em sala. Como diz Candau (1983, p. 12), “[...] todo o processo de formação de educadores – especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica”.

É de fundamental relevância que a inserção da arte, entrelaçada com a educação e a prática, seja aplicada continuamente nesse meio escolar, para que possibilite um maior desenvolvimento expressivo artístico, auxiliando-as no processo de socialização, incentivando-os o interesse por buscar coisas novas, além de ajudar no despertar da curiosidade, praticidade, e solidariedade com o próximo, tornando-os assim; cidadãos e seres humanos melhores.

DESENVOLVIMENTO

A efetivação da teoria e prática por meio do PIBID

As reuniões e atividades realizadas semanalmente nos deram o apoio necessário para desenvolvermos das ações em sala de aula. O subprojeto “O saber faz a arte” foi discutida pela coordenadora da escola, juntamente com as supervisoras das escolas envolvidas e os licenciandos do curso de Pedagogia da UFPI.

A ideia de se trabalhar a arte na escola Marinice Attem surgiu a partir da necessidade que a instituição apresentou em fazer com que os alunos interagissem mais uns com os outros, além de trabalhar na criatividade e propor a construção de um ambiente mais lúdico de caráter, da educação infantil.

Atualmente para que o ensino seja completo, a escola deve atender todas as necessidades educacionais das crianças, levando em conta a pluralidade, diversidade e/ou qualquer aspecto cultural, proporcionando a formação de laços, ao conviver da prática do ensino e aprendizagem



(PETRAITIS et al, 2012). Logo é importante destacar a relevância de se trabalhar a arte na escola, já que está presente em todas as culturas, e pode agir como um fator contribuinte que proporciona a aculturação.

A intervenção de emoções e sentimentos na hora de ensinar e aprender através da arte

Durante toda a vida educacional de alunos do ensino infantil, o professor enquanto profissional deve estar apto e preparado para lidar com as fases e problemas emocionais de seus alunos. Saber identificar os problemas que está a afetar a criança, problemas que podem causar reações diversas, variando de aluno para aluno. Logo, a timidez, o estresse, a hiperatividade, a ansiedade, sentimentos variados, etc., devem ser analisados e trabalhados com ética e respeito à situação de vida dos alunos. Por esse motivo, é fundamental a utilização de ações pedagógicas, como o trabalho com a arte no cotidiano das aulas -ressaltando que deva ser utilizada como um complemento para o ensino-, uma ferramenta que contribua positivamente para o desenvolvimento da criatividade, da quebra da monotonia das aulas, promovendo prazer, dando aos discentes a oportunidade de se expressarem extravasando suas emoções.

Das atividades desenvolvidas

Entre as atividades artísticas desenvolvidas na escola municipal Marinice Attem, destacam-se: apresentação de fantoches, como as histórias infantis; Chapeuzinho Vermelho e o conto religioso do Zaqueu. Ademais, foi realizado uma apresentação de teatral, na qual tratava sobre o que as crianças poderiam fazer nas férias.



Fonte: Arquivos pessoais das/os “Pibidianas/os”, 2019. Fantoche



Fonte: Arquivos pessoais das/os “Pibidianas/os”, 2019. Teatro

Em algumas datas comemorativas como no período carnavalesco foi realizada uma pequena festa para os alunos, onde eles tiveram a oportunidade de ajudar na criação de suas fantasias, e para tal evento, o pátio da escola foi enfeitado a caráter; na páscoa, foram feitos ovos de





chocolate e o momento festivo da entrega; no mês de junho foi desenvolvido um momento cultural junino, o pátio foi caracterizado com a temática, assim como os discentes, teve músicas e danças incentivados pelas/os “pibidianas/os” e; para comemorar o folclore, foi trabalhado em sala a discussão sobre o mesmo e a exibição de filmes sobre as lendas (Caipora, Vitória-Régia, Boto Rosa), e a partir deles foi feito um concurso de melhor contação de histórias através dos desenhos feitos pelas crianças do Pré II. Foram através dessas e de outras atividades que conseguimos fazer com que as crianças se desprendessem um pouco das quatro paredes da sala e abrisse asas para a imaginação.



Fonte: Arquivos pessoais das/os “Pibidianas/os”, 2019. Carnaval



Fonte: Arquivos pessoais das/os “Pibidianas/os”, 2019. Páscoa e Festa Junina



Fonte: Arquivos pessoais das/os “Pibidianas/os”, 2019. Folclore



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do PIBID permite que tenhamos a chance de aprender com os erros e nos aperfeiçoar no decorrer das ações e atividades desenvolvidas, pois é nessa etapa que podemos conhecer a fundo a verdadeira realidade das escolas e nos preparar para exercer a área da docência, tendo em mente os desafios, limitações e preparo para enfrentar diversas situações que outros acadêmicos possivelmente, não têm como se precaverem.

A transformação que buscamos pelo meio da arte vai para além do desenvolvimento da imaginação, trata-se também da construção de um ser capaz de interagir com meio em que vive, e intervir das variadas formas, crescendo como um ser crítico, participativo, criativo, capaz de expressar emoções, sentimentos dependendo da arte que mais se identifica.

A experiência com a teoria-prática foi enriquecedora para a formação acadêmica, pois trouxe um prévio entendimento sobre a organização, sistematização e atuação da gestão das escolas públicas. Permitiu-nos ter um momento de atuação como monitoras auxiliares, e vivenciar a realidade intra e extraclasse, tanto a dos alunos, quanto a das professoras, gestora e servidores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.130p

CANDAU, V. M. **A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação:** a Busca da relevância. Petrópolis: Vozes, 2014.

PETRAITIS, Rosa Artini; LIBLIK, Ana Maria Petraitis; REGINA, Laissa Irene Librik.

Contextos educacionais: por uma educação integral e integradora de saberes. Curitiba: Intersaberes, 2012





EIXO TEMÁTICO 6: Gestão, Currículo e Políticas Educacionais



APRESENTAÇÃO

O eixo temático de nº 7 da III Semana de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral teve como tema: Gestão, Currículo e Políticas Educacionais. Os trabalhos apresentados dentro da referida temática foram compostos por dois artigos e um resumo simples. As pesquisas apresentadas discorriam sobre o **“Combate ao bullying: Proposições sobre a gestão escolar”**, das autoras Maria Fernando de Araújo e Anne Caroline Soares Dourado e objetivou conhecer a perspectiva da gestão e dos alunos sobre o bullying e como ocorre a prevenção e tratamento dele na escola. O segundo estudo realizou **“Um breve estudo: Concepções democráticas e a Educação”** das autoras Maiara Taize da Silva Fernandes, Naiara Deise da Silva Fernandes e Dryelle Patricia Silva Coe Soares e buscou verificar algumas bases legais sobre a Gestão Democrática na educação. Na categoria de Resumo Simples tivemos a contribuição das autoras Gercina Gonçalves de Jesus Nunes, Gislaine Gomes de Sousa, Yara Freitas Ferreira de Sousa e do autor Erlon Barros, com o trabalho; **“O processo de construção da educação do campo na comunidade rural Tabuleiro do Mato – Floriano – PI.**





ARTIGOS



COMBATE AO BULLYING: PROPOSIÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Rafhaela Maria Fernando de Araújo – UFPI
rafaella_110@hotmail.com,
Anne Caroline Soares Dourado - UFPI
acsdourado@ufpi.edu.br.

Eixo Temático 6: Gestão, Currículo e Políticas Educacionais.

RESUMO

Este trabalho constitui uma análise do trabalho da gestão escolar para combater o bullying em uma Escola Estadual de Floriano, no Piauí. Foi realizada com abordagem qualitativa e pesquisa de campo, na qual foram usados como instrumentos de coletas de dados: a aplicação do questionário, roda de conversa e observação. Essa pesquisa objetivou conhecer a perspectiva da gestão e dos alunos sobre o bullying e como ocorre a prevenção e tratamento dele na escola. A problemática da pesquisa está em como combater e impedir o bullying no ambiente escolar? Participaram do estudo enquanto colaboradores a diretora, a professora, a coordenadora e aluna, da escola. O estudo se consolidou através da literatura especializada de autores na área da gestão escolar do bullying, como: Derbardieux (2002), Fante (2005), Mascarenhas (2005), Lück (2008) e Libâneo (2008). Os resultados apontam para o entendimento da Escola enquanto espaço social, portanto deve ser preparado pela Gestão como ambiente propício a formar cidadãos que respeitem a pluralidade humana.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão participativa. Bullying.

INTRODUÇÃO

O bullying sucede em diversos ambientes e instituições, mas tem sido prioritário no campo escolar. Isso se torna mais uma preocupação para as equipes educacionais, pois esses não se mostram preparados para lidar com questões dessa esfera, na qual, ocasiona uma falta de assistência relevante para os alunos. Apelidos, discriminação, agressões físicas, dentre outras são ações de bullying que ocorre com frequências nas escolas do Brasil e do mundo. Em um estudo sobre como lidar com o bullying, Mascarenhas (2006) explica que o diagnóstico e a gestão do bullying e da indisciplina no ambiente escolar deve ser atividade de rotina. O gestor, professor e outros profissionais que trabalham na escola devem a priori planejar a prevenção do bullying no sentido de fazer cumprir e respeitar os direitos e deveres da cidadania contribuindo para o fortalecimento de fundamentos da sociedade que se quer democrática, justa e solidária.





O bullying vem sendo estudado separadamente desde o início da democratização escolar, mas o que se observa é que ainda há muitas dúvidas sobre o que se pode fazer para seu enfrentamento a partir da perspectiva da gestão escolar. Por isso foi pensado numa pesquisa que traz o posicionamento da gestão diante o bullying na escola, onde buscamos ouvir representantes da comunidade escolar expressando seu ponto de vista sobre uma triste realidade que assola as crianças e jovens. O objetivo geral consiste em conhecer a perspectiva da equipe gestora, professores e dos alunos sobre o bullying e como ocorre o combate a ele na escola.

A relevância dessa pesquisa advém do enriquecimento no estudo sobre as atividades da gestão escolar bem como na propagação da discussão do Bullying como distúrbio social nocivo. Assim, este trabalho busca responder a seguinte problemática: como a equipe gestora pode colaborar para o combate ao bullying na escola?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo campo escolhido foi uma escola estadual na cidade de Floriano-PI, que atende alunos do ensino fundamental e da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). A coleta de dados ocorreu a partir de dois instrumentos: Questionário e Roda de conversa.

A pesquisa se iniciou com a apresentação do tema e objetivo do estudo, além de esclarecimentos sobre sua relevância, este primeiro encontro foi apenas com a Diretora da escola. O segundo momento, explicamos a técnica da roda de conversa, já com os colaboradores definidos e aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas que nos permitiu conhecer quem eram nossos colaboradores e seus conceitos prévios sobre a gestão escolar e o bullying. Para Marconi e Lakatos (2011), o questionário dá mais liberdade nas respostas em razão do anonimato, há mais tempo para responder e em hora mais favorável. Por isso se mostrou ferramenta tão importante neste estudo. A partir deste encontro as rodas de conversa foram agendadas.

As colaboradoras da pesquisa foram a diretora, a coordenadora, a professora e uma aluna indicada pela direção. As rodas de conversa tinham temas preestabelecidos a partir das respostas do questionário em afinidade com os objetivos do projeto. As falas foram registradas por um gravador de voz, transcritas, selecionadas e organizadas em quadros identificando seu autor pela função na escola, garantindo o sigilo dos pesquisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Paro (2015) há uma supervalorização do diretor que advém da valorização do processo administrativo, pois ele é considerado responsável último pela administração escolar. O diretor controla e coordena o trabalho de todos ou estimula subordinados e comanda e proposição do alcance de metas. Porém, sua importância dada pela população é procedente, porque responde em última instância pelo bom funcionamento da escola.

A escola precisa se posicionar contra o bullying cotidianamente, procurar saber o que ocorre e como se desenvolve no seu contexto escolar, tomar providências para soluções que interfiram diretamente ações do tipo. Segundo Kuhn, Lyra, Tosi (2011, p. 54 e 55):

A escola tem papel fundamental no combate ao bullying, e, como mencionado, não está preparada para identificar e enfrentar essa situação, por omissão, desconhecimento, comodismo ou até mesmo pela insistente negação do fenômeno. Para que o trabalho antibullying atinja melhores resultados, a escola precisa, primeiramente, reconhecer o problema e as consequências



provenientes dele, capacitar os professores para identificação, diagnóstico, intervenção e encaminhamentos adequados para as crianças ou os adolescentes envolvidos, levar o tema para toda a comunidade para prevenir novos casos, contar com a colaboração de consultores externos, incluindo profissionais especializados no tema, como psicólogos, psiquiatras e assistentes sociais.

Diante do exposto, onde os autores apontam para a escola enquanto instancia primordial de *antibullying*, questionamos as nossas colaboradoras: O que a escola tem feito para combater o bullying?. O quadro 1 apresenta as respostas da pergunta, de cada membro da roda de conversa:

Quadro 1 – Como a escola age diante o Bullying

Colaborador	Resposta
Gestora	<i>Desenvolvendo oficinas voltadas para o assunto, pra que ele não se fortaleça aqui na escola, pois às vezes até a própria sociedade já exclui. Então a gente trabalha pra fortalecer, de forma positiva pra que essa ação não cresça dentro da escola pra gerar consequências mais graves.</i>
Coordenadora	<i>Como foi falado no início, ações voltadas pra esse tema, pra que se possa informar e evitar disso acontecer. A escola desenvolve projeto o ano todo, todo projeto tem ações falando sobre o bullying. Então é informar, esclarecer de que é uma coisa não permitida pela nossa sociedade.</i>
Professora	<i>Então assim devemos continuar com o mesmo projeto de esclarecimento, porque acredito que o conhecimento pode mudar essa violência. Falar do assunto, levando eles a refletirem sobre a dor que se causa no outro, porque assim... não tem consciência, no caso dos alunos, querem se divertir, brincar... acham que não vai acontecer nada.</i>
Aluna	<i>Aqui não tem o que melhorar, tudo que tem pra ela (diretora) fazer, ela já faz pra evitar. Não tem que mudar, nem melhorar nada. Em muitas escolas o coordenador e diretor não tem controle sobre o bullying, mas aqui sim.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa, Floriano-PI, 2019.

A diretora, a coordenadora e a professora apontam em suas falas para mecanismos de conscientização contra o bullying, a eficácia destes é reforçado na fala da aluna quando afirma que a escola tem controle sobre essas situações.

Na perspectiva de Luck (2009) o diretor define que as orientações que acontecerem, de fato, é preciso deliberar o caminho a ser percorrido, com isso o primeiro passo, portanto, concerne em ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Nesta perspectiva, diretora da escola pesquisada delibera tal caminho por meio do que ela chamou de oficina. Em outro momento de sua fala ela complementa: “Aqui na escola a gente ta preparando esses meninos pra vida, pra quando eles saírem daqui da escola saberem lidar, aprender a ser cidadão”.

Para a professora as situações estão controladas, segundo ela “devemos continuar com o mesmo projeto de esclarecimento, porque acredito que o conhecimento pode mudar essa violência. A gente não muda ninguém. A pessoa só muda quando tem consciência que tem que mudar” Conforme Mascarenhas (2006, p. 98) “É urgente combater o bullying e a indisciplina na escola como uma forma de contribuir para a promoção e a adoção da abordagem profunda de aprendizagem, abordagem onde os alunos estão presentes na escola com uma firme atitude de estudar para aprender, compreender profundamente os temas estudados e se desenvolverem como pessoas”.

A coordenadora menciona casos de alunos transferido por indisciplina e se direcionando a diretora diz “Estou propondo que tem tantas formas de resolver, tem também as instâncias





que podem estar fazendo parceria com a escola e não conseguem e aí se toma a decisão pela transferência do aluno”. Tal afirmação nos faz questionar a eficácia absoluta das oficinas descrita por elas no quadro 1. A aluna corrobora com esta ideia quando diz “aqui não acontece essas coisas (se referindo ao bullying) pois sempre tem alguém de olho.”

Diante as falas dos colaboradores constata-se que a prioridade da escola sobre o bullying é agir com transparência para que os alunos criem consciência do que estão praticando e do que podem causar. Para que isso aconteça algumas atitudes precisam ser tomadas, como os próprios profissionais da escola agir corretamente, promovendo o respeito e o diálogo para que a partir daí os alunos possam ter exemplos sendo vivenciados. Eles precisam saber que na escola não é permitido que fizessem o contrário, e isso deve fazer parte de umas das regras organizacionais de um modelo dito democrático. No entanto, em caso de persistência quanto a atos de violência e indisciplina, existem casos de transferências.

Segundo a diretora, a conscientização ocorre pelo diálogo. Como explica Santos, Ramos (2016, p. 25):

Qualquer manifestação de indisciplina ou violência, mesmo quando não seja caracterizada como grave ou muito grave, nunca deverá ser ignorada ou desvalorizada, exigindo, sempre, um olhar atento e a implementação imediata de medidas que visem controlar antecipadamente as situações observadas/diagnosticadas nas comunidades educativas, evitando e prevenindo, assim, que estas possam continuar, avolumar-se e evoluir para situações mais graves de violência ou mesmo de bullying, dificultando a intervenção eficaz junto dos envolvidos, quer sejam vítimas, agressores ou testemunhas.

É evidenciado durante toda a conversa sobre suas concepções do bullying que o diálogo resolve bastante coisa, por isso os colaboradores afirmam que sempre há bastantes conversas, principalmente dos professores com os alunos. É importante ressaltar o clima de respeito que existe entre os membros da escola, sobretudo dos alunos para os profissionais. É importante que os professores mostrem interesse no aprendizado dos seus alunos, mas que também estão disponíveis para questões mais pessoais, dessa forma há a uma construção de confiança para que os alunos se sintam importantes a ponto de compartilhar o que estão passando.

De acordo com a professora o projeto quebrando silêncio trouxe como proposta assuntos sobre depressão e suicídio que se relacionavam com o bullying. Houve a distribuição por parte da gestão, para os alunos, de revistinhas em quadrinhos, gibis (onde sua interpretação se deu de forma oral pelos alunos), produção de texto, depoimentos dos alunos e dos professores. No dia do evento estavam todos presentes no pátio, a distribuição foi em equipes, eles leram o material e depois falaram sobre. “A partir daí foi produzido um texto, aí nesse dia os professores deram depoimentos de suas vivências” comenta a professora.

Além desse projeto, houve duas palestras com psicólogas e uma palestra com um pastor. A aluna diz saber o significado do bullying, mas que não presenciou na escola e que quando se tem conversa melhora muito, pois é uma forma de desabafar.

A escola preparou também, material para ser trabalhado durante a semana toda na sala de aula. Conforme Ribeiro, Silva, Duarte (2017, p. 8):

O papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica é importante nesse aspecto principalmente por promover a autonomia dos professores em sala de aula, referindo-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar cooperativamente de projetos escolares para ter discernimento e organizar em metas/ações, estabelecendo critérios com princípios éticos, para os alunos mudarem de atitude no contexto escolar.



Ribeiro, Silva, Duarte (2017, p. 8) ainda afirmam que “o aspecto principal para o desenvolvimento das metas e ações da gestão e coordenação pedagógica em relação a amenizar as práticas do bullying no contexto escolar, está relacionada diretamente com a parceria família e escola, pois a partir dessa relação será mais fácil detectar e ajudar os alunos que sofrem agressões ou qualquer tipo de violência no ambiente da escola”.

CONCLUSÕES

O bullying é composto por violências verbais e/ou físicas de um grupo ou pessoa que usa posição de poder para diminuir outro grupo ou pessoa, e esse determinante se desenvolve mais no espaço escolar. A gestão tem como função, resumidamente, organizar o ato educacional e como ele se dispersa com o propósito de levar uma boa formação para os alunos.

Os integrantes da escola como um todo e, principalmente, a gestão precisam em sua prática planejar projetos para combater o bullying. Além disso, é importante refletir sobre casos que vem acontecendo, pois percebe-se o envolvimento tardio da escola, quando a agressão extrema já ocorreu, e isso só contribui para que o bullying continue sendo velado e se perpetue com o passar das gerações.

Os projetos na escola pesquisada são favoráveis para uma compreensão do que é o bullying, como os testemunhos de professores que passaram por alguma situação de abuso, trazem oportunidade dos alunos estarem de frente para outras vivências, e com isso se sentirem confortáveis para compreender e procurar apoio caso estejam passando por uma situação parecida.

A aluna que colaborou com essa pesquisa se mostrou entusiasmada ao ser questionada sobre esse projeto, ela afirma que as professoras usam materiais sobre o assunto na sala de aula e que há muita conversa entre os alunos e professores. Dá continuidade durante todo o ano sobre o que se mostra nesses eventos é muito importante, pois o bullying acontece todos os dias e é necessário que todos estejam atentos e prontos para agirem de forma coerente fazendo com que essas situações de agressões não ganhem resistência.

As propostas de projetos pedagógicos são voltadas para palestras, conversas abertas e socialização sobre o tema. Um dos seus projetos foi o *quebrando o silêncio* que trouxe o discurso sobre depressão e suicídio por conta do bullying, atrelado a ele ocorreu a socialização depois da distribuição de gibis para que houvesse o compartilhamento da opinião de cada aluno após a leitura. O evento propõe conversas dos professores contando suas experiências e palestras com especialistas no assunto. Como a escola é muito cristã tem a participação de um pastor também.

Alertar que deixar com que os alunos tentem resolver sozinho não é a melhor opção para se lidar com essa problemática, e com isso fortalecer o reconhecimento de que os projetos pedagógicos voltados para o bullying devem ser trabalhados cotidianamente. Por fim, mostrar uma perspectiva do que pode resultar um ambiente escolar inclusivo, democrático, solidário e que traga como prioridade a aprendizagem e o respeito mútuo.

Os resultados apontam para o entendimento da Escola enquanto espaço social, portanto deve ser preparado pela Gestão como ambiente propício a formar cidadãos que respeitem a pluralidade humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M. **Caleidoscópio das Violências nas Escolas**. Série Mania de Educação. Missão Criança, União Europeia, OXFAM. Brasília, 2006.





- ARAÚJO, L. C. **As representações sociais dos estudantes acerca do bullying no contexto escolar.** 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- BANDEIRA, C. M. e HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, volume 16, número 1, p. 35-44, jan/jun 2012.
- BORSA, J. C. **O papel da escola no processo de socialização infantil. Rio Grande do Sul: O portal dos psicólogos**, p. 1 - 5, 2007.
- BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** (2.ed). São Paulo: Verus, 2005.
- GALVÃO, A. et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 5ª ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LOPES, B. E. M. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n.2 – ago./dez, 2014.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MASCARENHAS, S. **Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil.** Rondônia: Psicologia Saúde & doença, p. 95-107, 2005.
- PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?.** São Paulo: Cortez, v.56, 2015.
- RAMOS, N. **Acolher e trabalhar com jovens entre culturas: contextos e competências interculturais.** In: MEDEIROS, T. (Org.). Adolescência: desafios e riscos. Ponta Delgada: E. Letras Lavadas, p. 107-135, 2013.
- SANTOS, A. K. C. e RAMOS, N. Violência e bullying em contexto escolar: contributos da perspectiva intercultural. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, mai./ago 2016.
- SANTOS, C. R. **A gestão educacional e escolar para a modernidade.** São Paulo: Cengage - learning, 2016.



UM BREVE ESTUDO: CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS E A EDUCAÇÃO

*Maiara Taize da Silva Fernandes - UFPI – mayarathaise@outlook.com,
Naiara Deise da Silva Fernandes – UFPI – naiarafernades197@gmail.com
M.a Dryelle Patricia Silva Coe Soares – UEMA – silvadryelle@yahoo.com.br.*

Eixo Temático 6: Gestão, Currículo e Políticas Educacionais.

RESUMO

O presente artigo tem como tema de estudo A Gestão Democrática. Tem como objetivo geral, verificar algumas bases legais sobre a Gestão Democrática na educação. Utilizamos como aporte teórico, autores que discutem a temática Gestão Democrática e que nortearam o percurso metodológico desse estudo como: Dourado (2006), Gil (2000), Libaneo (2008), Luck (2009), Oliveira (2005). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, onde as obtenções das informações foram através de fichamentos de materiais (livros, artigos e outros). Como problemática pontuamos: Quais bases legais fundamentam a concepção democrática na educação? Assim apresentaremos neste trabalho ideias constituídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Federal de 1988. De acordo com a pesquisa, percebemos que, as concepções democráticas na educação são obrigatórias, principalmente na escola pública, pois é um espaço de construção e disseminação de conhecimento com o ideal de ser para todos.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Constituição Federal de 1988. LDBEN de 1996.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como objetivo, verificar algumas bases legais sobre a Gestão Democrática na educação e para dialogar com a legislação utilizamos como aporte teórico, autores que discutem a temática Gestão Democrática, como: Dourado (2006), Libaneo (2008), Oliveira (2005). Assim, para contemplar o objetivo geral, planejamos três objetivos específicos, como: compreender como a ideia de Democracia está inserida na Constituição Federal de 1988; identificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 as concepções democráticas; e interpretar a legislação com base dos aportes teóricos que discutem a temática.

Neste sentido, para elaboração desse artigo pontuamos: Quais bases legais fundamentam a concepção democrática na educação? O motivo primordial que impulsionou essa pesquisa foi a participação do estágio em Gestão, pois surgiram várias indagações e assim realizamos a leitura da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996, com o propósito de embasar trabalhos e pesquisas que realizamos na área da Gestão Escolar.

Para este trabalho realizamos estudos, fichamentos e interpretações embasadas nos documentos legais que dialogam sobre a Gestão Democrática e interligamos com as ideias de alguns autores. Diante do exposto, a pesquisa bibliográfica, como base de qualquer trabalho





científico, mostrou-se como o caminho para trajetória metodológica e para alicerçar as concepções que obtemos sobre Democracia na Educação.

METODOLOGIA

Entendemos que a pesquisa é um percurso que exige métodos e instrumentos para compreendermos as situações sociais. No entendimento de Ander-Egg (1978, p.28) a pesquisa é um “procedimento reflexivo sistêmico, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Deste modo, para coletar informações nos livros, artigos e documentos realizamos fichamentos e resumos.

Após buscamos autores que trabalham com a temática em questão e interpretamos as duas ideias para interligar com as informações encontradas na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996. Em seguida, descrevemos as informações, porém dialogando com elas para compreendermos a obrigatoriedade das concepções democráticas na educação, especificamente pública.

Portanto, neste artigo existe um cruzamento de informações que são interpretadas para atender os objetivos dessa pesquisa que é caracterizada como bibliográfica, porque ela foi desenvolvida “com base em material já elaborado, construído, principalmente em livros e artigos científicos” (GIL, 2009, p.44).

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Segundo Cury (2000) a palavra legislação surgiu no latim legislativo significando ato de estabelecer leis. Quando nos reportamos a legislação educacional referimo-nos ao conjunto de leis que estabelecem e norteiam as atitudes que visam as instituições de ensino e os trabalhos que serão desenvolvidos nas mesmas.

A Constituição Federal promulgada em cinco de outubro de mil novecentos e oitenta e oito, após muitas décadas de repressão pelo governo militar, a Constituição Federal representa a autenticidade da democracia no Brasil, garantindo ao cidadão diversos direitos. No artigo 206 postula os princípios na qual o ensino deverá estar regulado, sendo eles:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- valorização dos profissionais do ensino (...); VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- garantia de padrão de qualidade (...). (BRASIL, 1988, p. 71)

A Constituição Federal de 1988 evidencia neste artigo 206 quanto aos direitos que devem ser assegurados na consolidação da escola pública para a garantia de um ensino de qualidade, visando a formação da cidadania dos educandos. Pois, perante a lei todos devem ter equidade no acesso e permanência a escola, e assegurando o educando o livre acesso ao aprendizado, assim como, ao expor suas ideias.

Portanto, notamos que a Constituição valoriza os educadores em sua carreira profissional devendo garantir condições que possibilitem a realização de seu trabalho. Sendo imprescindível a atuação da gestão democrática na instituição pública precedida de uma educação de qualidade. Para tanto no artigo 208 garante-nos o ensino “obrigatório e gratuito”. Caracterizando como



dever do Estado, e sendo “público e subjetivo”. O que fomenta o cidadão a garantia de uma educação pública de qualidade conforme o que está previsto na lei soberana.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (9.394/1996) foi instaurada em 20 de dezembro de 1996. Teve como antecessoras as Leis; 4.024 de 1961; Lei 5.540 de 1968; Lei 5.692 de 1971; e a Lei 7.044 de 1982. As diretrizes é a base da educação brasileira, a lei é considerada relevante em se tratando do sistema educacional na década de 1990. Logo em seu primeiro artigo, ela sinaliza que a educação envolve procedimentos formativos que se alargam na vida familiar, na vivência humana, no trabalho, em diversas instituições de ensino e pesquisa, nas manifestações sociais, culturais e na organização da sociedade.

O primeiro artigo dessa lei conceitua a educação, explicitando que os processos formativos se desenvolvem em outras instituições sociais, não somente na escola. E no parágrafo primeiro do artigo 1, afirma que a LDBEN rege a educação formal representada pela figura da escola (BRASIL, 1996). No título II, artigo segundo, concebe a educação como Dever do Estado e da Família, e essa concepção está vinculada ao princípio de liberdade e solidariedade humana (BRASIL, 1996).

A LDBEN/96 traz em sua configuração traços de metas que se encontram no atual Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), em sua organização são contempladas vias direcionadas para uma Gestão Democrática na educação pública, sua forma atual já vem precedida por outros documentos como PNE (2001- 2010), e o PNE (2011-2020). Esse documento tem validade de 10 anos para que neste prazo consigam (os administradores públicos) serem implantadas de fato os atributos propostos em sua composição. Através do PNE vem se constituindo também a descentralização na educação básica e na organização da Gestão Democrática, pontuando em suas metas aspectos relacionados a participação da comunidade na escolha dos dirigentes escolares assim como, a seguridade da democracia na escola pública.

Para uma melhor compreensão desse processo democrático ao qual vem sendo pontuado na CF/88 e na LDBEN/96 é essencial que tenhamos um entendimento do que vem a ser a democracia a qual nos referimos desde o princípio desta pesquisa, pois acreditamos ser o componente norteador na construção da gestão escolar democrática. Segundo afirma Oliveira, 2005:

A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro, etc. (OLIVEIRA, 2005, p. 11).

Podemos observar que o processo democrático se faz presente em nosso cotidiano desde a nossa interação familiar, as relações estabelecidas em diversos segmentos sociais em que estabelecemos ações conjuntas envolvendo a tomada de decisão nesses processos. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, esclarece em seu artigo 2º, como sendo a educação uma obrigação da família e do Estado, tendo como bases alguns designs, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Baseado nestas finalidades previstas na LDBEN/96, em relação a gestão democrática destacamos como primordial para melhor entendimento de nossa pesquisa como vem se configurando na escola pública o preparo desses educandos para o exercício da cidadania,





entendendo a gestão democrática como um elemento formador dessa clientela uma vez que, as interações ocorridas no ambiente educativo escolar têm influência determinante na consolidação desse desenvolvimento.

Assim, percebemos através da LDBEN/96 a evidente relevância de professores comprometidos na organização do PPP da escola segundo o entendimento da Lei, da participação na construção desse mecanismo da Gestão democrática. E sua responsabilidade laboral em atividades que incluam a escola e a família no âmbito educativo e democrático da escola pública.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A educação pode auxiliar nas mudanças sociais, de acordo com Teles (1996, p.15), “A palavra educação, originariamente ‘educare’ tem o significado de extrair, pôr para fora, no sentido de fazer crescer, desenvolver e desabrochar”. Assim, podemos considerar como relevante na função do diretor a ação coordenativa e gerencial, mas os (as) gestores (as) necessitam conhecer o significado da educação e a importância da ação educativa para os alunos e para comunidade.

Neste contexto, a ação educativa, é alicerçada pelas leis educacionais e através delas, os (as) gestores (as) organizam as suas práticas. Um dos aspectos que fazem parte da ação da gestão pública é a concepção da atividade democrática. Mas, qual seria a importância da democracia na escola pública?

A democracia se configura, como “instituição e prática de procedimentos que garantam a participação dos interessados nas deliberações do coletivo”. (SOUZA e FRANÇA, 2004, p. 12). A democracia implica na participação coletiva de todos os integrantes da sociedade nos procedimentos decisórios em relação à sua vivência cotidiana, ou seja, em casa, na escola, no bairro, etc. “Democracia não é apenas uma ideia e um ideal a atingir, mas é um modo concreto de vida, um processo de experiência que vai enriquecendo o próprio processo, o qual, desta forma, avança.” (DEWEY, apud NEUTZLING, 1984, p.87).

Desse modo, a democracia está diretamente ligada ao modelo de gestão proposto pela instituição escolar. A concretização da democracia é um ideal que deve ser buscado, pois entendemos que os valores e ações democráticas são os mais adequados para que se possa resolver os conflitos diários e se edificar uma história.

A gestão democrática é um elemento da ação de educadores e mobilizações sociais, reunidos em busca de um projeto de educação pública de qualidade. Essa ação frequente a favor da democratização resultou na aceitação do princípio da gestão democrática estabelecida na Constituição Federal (BRASIL, 1998). Desse modo, as escolas passaram a ter legalidade para desempenhar a democratização da gestão visando a melhoria do processo educacional. Nos escritos de Dourado (2006):

“(...) faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do projeto político-pedagógico, na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento público” (DOURADO, 2006, p. 48-52).

Portanto, a gestão democrática da escola pública, como princípio, jamais deve ser compreendida como uma ação governamental ou de quem quer que seja, mas sim como uma aquisição social e política de uma camada dos cidadãos brasileiros.



A implementação da gestão democrática implica na ruptura de paradigmas tradicionais e impõe transformações no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino. Segundo Luck (2009), ressalta que o gestor educacional, baseando-se numa Gestão Democrática e participativa, deve empenhar-se pela atuação dos educadores, funcionários e alunos, norteando e estimulando o trabalho em equipe, bem como o compartilhamento de experiências, buscando conquistas e resultados propícios e coletivos, além de instigar para a concretização de projetos escolares com a intuito de volver uma qualidade de ensino digna para a clientela.

A Gestão Democrática consiste no princípio baseado na Constituição Federal de 1988 em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Desse modo, é correto afirmar que a escola para garantir os princípios propostos pela LDBEN, é necessário a presença de vários profissionais que assegurem uma educação digna e de qualidade.

Como é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) em seu artigo 14, e seus inciso I e II, na gestão democrática os profissionais de educação devem estar comprometidos com a construção do PPP da escola, como também deve-se inserir a participação da comunidade nos conselhos escolares (BRASIL, 1996).

A palavra gestão vem do latim “gestione”, significa administração, direção. Reconhecemos que todas as escolas tenham equipes gestoras, que busquem trabalhar no coletivo, colaborativo em prol da educação, pois de acordo com Libâneo (2004, p.4) “os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão”. Ela envolve uma intencionalidade na comunidade escolar em que se encontra, na tomada de decisão, abrangendo processos como reuniões, planejamentos, ações educativas, formação continuada entre outros, para que essa gestão esteja e seja organizada sistematicamente.

Quando a escola tem uma Gestão organizada, onde os membros internos e externos do ambiente escolar participam ativamente de suas decisões, promovendo assim, interação social e coletiva, consegue-se tornar mais dinâmico o ensino e aprendizagem entre alunos e professores, pois mesmo assumindo a complexidade, porém, sendo participativa, a Gestão passa a seguir um sistema de não reprodução do modelo educacional. Nesse sentido Libâneo (2004, p. 21) alerta que “as escolas são organizações educativas que tem tarefas sociais e éticas peculiares, com um caráter profundamente democrático”. As Instituições escolares democráticas devem visar a formação de indivíduos, pautada nos princípios éticos, respeitando a subjetividade de todos.

Reconhecemos que o (a) gestor (a) na escola é responsável pela organização administrativa e Pedagógica, procurando através de ações democráticas o envolvimento de todos que fazem a comunidade escolar, assim, estruturando as esferas educativas para um bom desenvolvimento e desempenho pedagógico, estando também, comprometido com o equilíbrio financeiro da instituição.

A Gestão Democrática, pode ser compreendido como instrumento motivador das relações sociais no ambiente de trabalho, buscando promover a participação de todos os funcionários, pais e comunidade escolar na tomada de decisão, através de mecanismos que visem a construção de indivíduos participativos e reflexivos na sociedade.

Nesse sentido torna-se indiscutível o trabalho em equipe mediado e assegurado pelo (a) gestor (a). Assim escreve Libâneo:

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar





as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

Compreendendo a relevância da Gestão, devendo estar pautada no respeito, na autonomia, no compromisso, no conhecimento, na responsabilidade, na cooperatividade entre outros. O (a) gestor (a) deve ter consciência da seriedade de sua função no espaço educacional, favorecendo a ascensão da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno no nível mais altivo possível, de modo que estejam habilitados para enfrentar os novos desafios que lhe forem apresentados (LUCK, 2009).

Entende-se a Aprendizagem como um procedimento, que o aluno vai internalizar o conhecimento, sendo capaz de reconstruí-lo e repassa-lo, compreendendo a importância do mesmo na sua vida. Desse modo, a Gestão escolar é responsável pelo projeto educativo, comprometido com a modificação social dos estudantes e da comunidade, possibilitando condições para a prática dos professores e alunos, tendo uma compreensão de mundo, onde vivem e apropriem-se de informações, tornando-se seres pensantes.

CONSIDERAÇÕES

O estudo realizado demonstrou que a gestão Democrática é obrigatória e necessita se organizada, planejada e compartilhada com todos que estão inseridos no ambiente escolar. Sendo assim, um componente indispensável na formação de cidadãos mais críticos e atuantes no meio social. A transformação social acontecerá quando ações democráticas forem percebidas e partilhadas no cotidiano escolar.

Os (as) autores (as) mencionados nessa pesquisa, juntamente com os ideias democráticas da Carta Magna de 1988 e com as Lei 9394/96 que fundamental a educação formal, destacaram a importância da Gestão Democrática na composição da escola pública, pois através dela a escola se torna mais participativa, colaborando assim, como um mecanismo político, assim os participantes do processo educativo, poderão fomentar discussões e ações que possam promover a qualidade no ensino.

Consideramos que a qualidade do ensino está interligada com as ações que podem ser desenvolvidas, trazendo como referência os preceitos democráticos. A legislação está evidenciada, porém se não houver atitudes de mudanças ela não terá efeito modificador e configurará como *slogam educacional*, ou seja, torna-se mais um discurso sem atitude ou uma teoria sem prática.

Ressaltamos que não finalizamos o estudo pois pretendemos ampliar a pesquisa para outros trabalhos científicos nesta linha política que abrange a Gestão Democrática na escola pública, e acreditamos que esta temática oferece múltiplas possibilidades para transformação do conhecimento e a ampliação social dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social**: para trabajadores sociales. 7. Ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978. Segunda parte, capítulo 6.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: Julho de 2019



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: julho de 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2000). **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A. (Coleção O que você precisa saber sobre) D'água. 6. ed., 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. PR, Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia em John Dewey**. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana, 1984.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A democracia no cotidiano da escola**. 3.ed. DP&A: SEPE. Rio de Janeiro. 2005.

SOUZA, V. A. de; FRANÇA, R. L. de. **Educação e Democracia: a Democratização dos Processos de Gestão da Escola Pública**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 1, n. 7, p. 09- 09-23, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=olhardeprofessor&page=article&op=view&path%5B%5D=678&path%5B%5D=501>. Acesso em: Agosto de 2019.

TELES Maria Luiza. **Educação: a reconstrução necessária**. Petrópolis: Vozes, 1996.





RESUMO SIMPLES



O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMUNIDADE RURAL TABULEIRO DO MATO – FLORIANO – PI

¹⁹ Gercina Gonçalves de Jesus Nunes – UFPI – gercinanunes64@gmail.com

²⁰ Gislaine Gomes de Sousa - UFPI – gislainegomes162016@gmail.com

²¹ Yara Freitas Ferreira de Sousa – UFPI – yarafreitas48@gmail.com

²² Erlon Barros – UFPI – erlonbarros@ufpi.edu.br

Eixo Temático 6: Gestão, Currículo e Políticas Educacionais.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi o de analisar as lutas dos movimentos sociais do campo por uma educação no e do campo, refletindo sobre as relações entre ambas as situações. A pesquisa utilizou-se de metodologia qualitativa e esta é em si mesma um campo de investigação que centraliza no objeto analisado, relacionados aos estudos culturais e interpretativos. Este trabalho, portanto, identificou, dentro dos processos históricos, o quanto a Educação do Campo é relegada a segundo plano, ou trabalhada de forma descontextualizada, sem considerar as especificidades de seus sujeitos e territórios. Assim, pode-se afirmar que estes sujeitos precisam ter seus direitos garantidos e serem tratados de forma a conceber o espaço, a cultura, o trabalho e as relações sociais com pontos fundamentais para construção de uma proposta de Educação do Campo mais humanizada.

Palavras – Chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Direitos garantidos

19 Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo – Modalidade Ciências da Natureza - LEDOC/UFPI

20 Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo – Modalidade Ciências da Natureza - LEDOC/UFPI

21 Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo – Modalidade Ciências da Natureza - LEDOC/UFPI

22 Professor/Mestre da Universidade Federal do Piauí – Formado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará e Mestre em Educação formado pela Universidade Estadual do Ceará.





EIXO TEMÁTICO 7: EJA, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em Espaços Não-Escolares



APRESENTAÇÃO

As pesquisas apresentadas no eixo temático de nº8 versavam sobre EJA, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em Espaços Não-escolares e contou com a contribuição de 2 artigos, 1 Relato de Experiência e 1 Resumo Simples. As autoras Elaine Patrícia Alves de Sousa e Andréia Martins, apresentaram um estudo sobre a **Educação de Jovens e Adultos do Município de Francisco Ayres/PI**, a pesquisas problematizou a constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Francisco Ayres-PI. O segundo artigo teve como temática de estudo “**Práticas Pedagógicas para Ressocialização de Dependentes Químicos**”, que teve como autores Islândia da Rocha Silva e Alexandre Marcos Falcão Costa que objetivou verificar como é possível o pedagogo trabalhar nos espaços não-escolares com pessoas que fazem o tratamento do uso do álcool e de outras drogas.

Na modalidade de Relatos de Experiência foi apresentado um “**Diálogo sobre a criança campesina: o relembrar das brincadeiras**”, das autoras Maria Lizandra Mendes de Sousa e Mônica Núbia Albuquerque Dias. O Resumo Expandido de Cleidiane Vieira Soares Cabral e Ellery Henrique Barros da Silva teve por objetivo uma discussão sobre a “**Gestão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: reflexão teórica**”.





ARTIGOS



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE FRANCISCO AYRES PIAUÍ

Elaine Patrícia Alves de Sousa²³ CAFS/UFPI

patriciaelainealves@hotmail.com

Prof.^a Dra. Andréia Martins²⁴ CAFS/UFPI

andreiamartins.ufpi@gmail.com.br

Eixo Temático 7: EJA, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em Espaços Não-Escolares.

RESUMO

O presente trabalho objetivo discutir a constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Francisco Ayres-PI. A pergunta de pesquisa que norteia nossa escrita é: como foi implementada e como vem sendo a oferta da EJA no município de Francisco Ayres? Esse estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica e análise documental. Para a realização desse trabalho foi selecionado alguns referencias teóricos que ajudaram a discorrer sobre a temática, dentre eles Albuquerque e Leal (2006), Haddad e Di Pierro (2000), Moura (2002) e Araújo (2014). Ao longo de nosso estudo percebemos que no município estudado a EJA vem se desenvolvendo e atendendo cada vez uma população maior de pessoas, destaca-se que há uma presença de muitos adolescentes na referida modalidade de ensino. Há apenas uma escola estadual de EJA e não localizamos nenhuma escola que possui alunos na educação de jovens e adultos na rede municipal.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. História da EJA. Panorama educacional.

INTRODUÇÃO

O presente texto visa apresentar uma pesquisa realizada sobre a EJA no Município de Francisco Ayres/PI. A pesquisa em questão buscar descrever o panorama educacional da Educação de Jovens e Adultos no referido município, a EJA é uma modalidade que oferece ensino para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básico ou não puderam concluir devido a questões de oportunidade de acesso, trabalho entre outros motivos pessoais.

Os motivos pelos quais despertaram interesse para a realização dessa pesquisa foi a partir da experiência adquirida ao cursar a disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, na qual tive a oportunidade de realizar um trabalho de campo na Escola Municipal Professora Antonieta

23 Licenciada pelo curso de pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Amílcar Ferreira Sobral (CASF), este texto é resultado da minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso sob a orientação da Prof.^a Dra. Andréia Martins.

24 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Amílcar Ferreira Sobral (CASF).





Castro no município de Floriano-PI, onde comecei a ter mais contato com esta modalidade de ensino. Logo após veio o estágio supervisionado de gestão, onde atuei na mesma escola, a partir disso, pude perceber que esses alunos apresentavam vários perfis: jovens, adultos, trabalhadores, pai, mãe. Outro fator importante para a realização desse trabalho foi logo após uma visita a Unidade Escolar Maria Ayres Lima situada em Francisco Ayres, onde percebi um número alto de alunos que frequentam a EJA no município, diante disso surgiu a curiosidade de conhecer mais a fundo sobre a história da EJA no município.

Neste texto apresentamos um levantamento bibliográfico sobre a história da EJA no contexto brasileiro e piauiense, e a trajetória da EJA no município de Francisco Ayres. Para a realização dessa pesquisa buscou-se selecionar alguns referências teóricos que ajudaram a discorrer sobre a temática, dentre eles utilizou-se Albuquerque e Leal (2006) que discutem acerca da alfabetização de jovens, Haddad e Di Pierro (2000) que tratam sobre a escolarização de jovens e adultos, Moura (2002) que traz a história da EJA no Brasil e Piauí, buscou-se realizar também um levantamento no banco de dados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) para entendermos melhor os números de habitantes e de pessoas não alfabetizadas em Francisco Ayres.

Metodologia

A pesquisa em questão foi realizada na Unidade Escolar Maria Ayres Lima, localizada no município de Francisco Ayres-PI. A única escola que atende ao público da Educação de Jovens e Adultos, e funciona no período noturno, da quarta a sétima etapa de ensino, sendo que a quarta e a quinta etapa atende ao ensino fundamental maior, onde a quarta etapa corresponde ao 6º e 7º ano e a quinta equivale ao 8º e 9º ano, da sexta a sétima etapa atendem os alunos do ensino médio onde a sexta etapa atende o 1º e 2º ano e na sétima etapa funciona o 3º ano do ensino médio, todas essas etapas tem entrada de 18:30hrs e saída às 21:45hrs.

Esse estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica que segundo Severino (2007), é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores. Foi utilizada também a pesquisa documental que segundo o autor, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, jornais, fotos, filmes, gravações documentos legais. Nesses casos, os conteúdos não tiveram nenhum tratamento analítico.

Resultados e Discursões

As primeiras experiências de alfabetização de adultos no Brasil começaram desde o período colonial. Albuquerque e Leal (2006) afirmam que, com a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e escrever aos adultos indígenas constituiu ao lado da catequese, uma das ações prioritárias no interior do projeto de catequização. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no período imperial voltou-se a ter informações acerca das ações educativas na área da educação de adultos. (Haddad, Di Pierro, 2000, p.109). Segundo os autores, nesse período, sob forte influência europeia se firmou a garantia de “instrução primaria” para todos os cidadãos. Apesar dessa garantia de escolarização, esse direito não passou do papel, uma vez que esse processo de ensino foi lento.



É importante destacar que para Moura (2002) essa iniciativa de escolarização tem como objetivo principal oferecer educação para a aristocracia que formava a corte. Dessa forma, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que o pouco que foi realizado para a educação deveu-se pelos esforços de algumas províncias, tanto na educação de jovens e adultos como também na das crianças e adolescentes.

Para Moura (2002) com a Proclamação da República, mesmo o país passando por transformações estruturais no poder político, a prática educacional não passou por mudanças Consideráveis, visto que o modelo educacional usado na época continuou beneficiando as classes mais privilegiadas. Segundo Albuquerque e Leal (2006), foi na década de 1947 que o governo brasileiro lançou pela primeira vez uma Campanha de Educação de Adultos que objetivava alfabetizar a população.

A alfabetização inicial estava prevista para ocorrer em três meses. Após essa etapa, o primário seria feito em dois períodos de sete meses e, posteriormente, o adulto poderia fazer cursos voltados para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. A campanha fez vários apelos ao engajamento de voluntários para erradicar o “mal do analfabetismo” do país (ALBUQUERQUE, LEAL, 2006, p.42).

Nesse sentido, o que se pode perceber é que esta campanha visava diminuir o percentual de analfabetos no Brasil. Nos anos seguintes, foram tendo outros acontecimentos, dentre eles a criação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 que objetivava a alfabetização de forma funcional para que os adultos adquirissem técnicas elementares da leitura e da escrita.

No ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma grande conquista para a EJA, definindo-a como modalidade de ensino. Segundo a LDB, artigo 37º, a educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. A lei 9394/96 em seu artigo 37º diz:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

De acordo com o artigo 38º da lei 9394/96, os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II – No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996).

Nota-se que o artigo 37º, define para quem está direcionada a educação de jovens e adultos, bem como ressaltam sobre os direitos a gratuidade desse ensino. O artigo 38º traz em questão a idade mínima para que os alunos de cursos supletivos possam fazer exames e conseqüentemente poderem frequentar a escola regular.

Após a implantação da LDB veio as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o qual explica o que é a EJA enquanto modalidade de ensino, este documento estabelece o que deve ser ensinado em salas de aula da EJA, ou seja, orientam o planejamento





curricular das escolas e buscam garantir que os conteúdos básicos sejam ensinados a todos os alunos.

Em 2000 foi lançado o Parecer que trata das Diretrizes Curriculares da EJA, que tem como autor Carlos Roberto Jamil Cury, graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências. É importante ressaltar que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica.

A partir das considerações acerca da EJA no Brasil, é importante abordarmos sobre a EJA no cenário piauiense. Segundo Araújo (2014) a oferta de educação para jovens e adultos, foi tardio, quando comparada a outros estados, sendo assim um processo marcado por avanços e retrocessos. A autora também resalta que isso foi reflexo dos problemas da educação no Brasil, ou seja, em virtude dos problemas de escolarização enfrentados pelo o país, o estado piauiense acabou sofrendo, com isso acabou atrasando o processo de educação para jovens e adultos, prejudicando aqueles que pretendiam seguir nos estudos.

Segundo Moura (2002) no estado do Piauí, antes da Lei nº 5.692/71 o Ensino Supletivo era conhecido como Curso Primário Noturno, o qual era frequentado por adultos em geral; Cursos de Aprendizagem, ministrado por empresas; Serviço Nacional da Indústria-SENAI e exame de Madureza. Segundo a autora, o Curso Primário Noturno e Exame de Madureza não tinha caráter profissionalizante, já os Cursos de Aprendizagem primavam a profissionalização de adolescentes.

A autora relata que durante o ano de 1978, o estado contava com 89.840 alunos com faixa etária de 14 anos de idade matriculados nas escolas de 1º grau de ensino regular, período em que era escasso o atendimento ao público escolarizável. Segundo ela, isso acabou afetando os alunos com idade entre 7 a 14 anos, visto que a falta de atendimento escolar comprometia o rendimento dos alunos. Para diminuir esses problemas Santos (2016) fala que foram criados programas e projetos com o intuito de ajudar no desempenho dos alunos tanto no âmbito pessoal como no profissional.

Dentre os Projetos, Programas e Cursos, destacamos o Programa de Educação Integrada- PEI, foi implantado em fase experimental em 1971, dava continuidade à alfabetização e atingiu massivamente todo o Estado. Este programa oferecia cursos equivalentes às séries iniciais do 1º grau, realizado inicialmente em convênio com o MOBRL, sendo que a partir de 1971 a responsabilidade foi transferida totalmente para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Utilizava a metodologia de ensino globalizado fundamentada em textos geradores e na experiência do aluno, atendendo aquelas pessoas que ficaram a margem da escola regular e na faixa etária de 15 anos e mais (MOURA,2002).

Para a autora, a iniciativa de implantação desse programa ajudaria a leva-los a desempenhar suas atividades mesmo com muitas dificuldades, visto que esse público são alunos que deixaram de frequentar a escolar por diversos motivos. Ao mencionar sobre a oferta dessa modalidade de ensino, a autora destaca que ela se deu com o propósito dos jovens e adultos compensar o tempo perdido e desocupar os espaços destinados aos alunos do ensino regular. Assim, a presença desse alunado não afetaria o desempenho escolar dos alunos que frequentasse a escola regular.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, em 2014 o percentual de analfabetismo era de 20,2% já em 2016 caiu para 17,2%, fazendo do Piauí o segundo estado com o maior número de analfabetos do país. O que se percebe, é que apesar da taxa de analfabetos ainda permanecer grande, esse pequeno avanço já é motivo para se comemora, visto que está tendo um desenvolvimento satisfatório. Conforme os dados do IBGE, o estado hoje, conta com



uma população estimada de 3.219.257 pessoas, desse total, estão matriculadas 506.583 pessoas no ensino fundamental e cerca de 142.843 no ensino médio.

Panorama Educacional do município de Francisco Ayres

No município de Francisco Ayres não tem um documento oficial que retrate sobre a história do município, o único documento encontrado e que traz a história do município foi na prefeitura da cidade e o mesmo não possui autoria. Sendo assim, segundo o referido documento o município de Francisco Ayres tem sua origem ligada ao século XVIII, quando aglomeraram os primeiros moradores da localidade Santo Aleixo, por volta de 1918 na margem do riacho Santo Aleixo foi criado a primeira feira livre, essa feira começou debaixo de uma árvore e foi evoluindo até que em 1944 foi construído o primeiro mercado público, a partir de então começaram a surgir várias construções e residências em volta do mercado. A população foi crescendo e as pessoas viam o lugarejo a possibilidade de se criar um grande povoado e uma vida promissora, o lugarejo e posteriormente povoado fazia parte do município de amarante (PI), recebeu o nome de Santo Aleixo.

O povoado alcançou sua autonomia administrativa pela Lei n.º 2.516 de 2 de dezembro de 1963, e sendo instalado oficialmente a 2 de abril de 1964 com o nome de Francisco Ayres, o nome é uma homenagem ao Doutor Francisco Ayres um líder político de Amarante (PI), que juntamente com o então deputado estadual Doutor Alfredo Leal Nunes, conseguiram elevar o povoado a categoria de cidade. O referido município foi desmembrado de Amarante (PI). Francisco Ayres está situado no médio Parnaíba, e se estende por 656, 5 k², localizada a cerca de 206,7 Km da capital Teresina, atualmente conta com uma população de aproximadamente 4483 habitantes.

Tratando-se do sistema educacional, até 1964 a educação não era vista como prioridade, tendo em vista a falta de escolas públicas, não havia uma formação de professores, mas quem soubesse ler e escrever acabava passando esse conhecimento. As famílias tradicionais contratavam esses professores para ensinar seus filhos em casa. Convém ressaltar que dessa maneira os filhos das famílias menos favorecidas financeiramente ficavam sem estudo.

Com o desenvolvimento do povoado e já com representação política em Amarante (PI) o setor educacional foi se desenvolvendo cada vez mais, com a construção da primeira escola municipal com parceria do estado que recebeu o nome de Escola Reunida Maria Ayres Lima. A partir de 1964, quando foi instalada a primeira legislatura o município era servido por algumas escolas, sendo que apenas uma tinha prédio próprio, as outras funcionavam na casa dos próprios professores. Inicialmente o município contava com apenas nove professores, esses professores tinham apenas antigo primário, muito deles incompleto, mas mesmo sem qualificação tentavam superar os obstáculos.

Conforme o documento supracitado, com o passar dos anos, os administradores foram dando mais atenção ao setor educacional, construindo mais escolas e contratando mais professores, procurando melhorar a qualidade do quadro de funcionários buscando professores qualificados fora do município. Enquanto os prefeitos se empenhavam em construir novas salas de aula e melhorar a qualidade do ensino municipal, os dirigentes do Sistema Educacional Municipal não se preocupavam em registrar esta evolução, pois não se preocupavam em registrar esta evolução, pois não se encontra registros, dados ou qualquer informação sobre ações educacionais, no período de 1964 a 1980.

Em 1980, no governo do Sr. Luiz Gonzaga Nunes, foi criado o Órgão Municipal de Educação (OME), com finalidade de organizar e gerenciar o Sistema Educacional do Município de Francisco Ayres, mas mesmo com a implantação do OME, o município continuou sem registrar informações





e dados sobre o movimento educacional. Somente em 1989, foi implantado um banco de dados e informações sobre o movimento educacional, especificando no tocante ao aluno.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, atualmente a cidade de Francisco Ayres conta com o total de nove (09) escolas municipais, sendo oito (08) na zona rural e uma (01) na zona urbana, possui duas (02) escolas da rede estadual que funciona na sede, atendendo o ensino médio e a EJA sendo este o enfoque da pesquisa. A população estudantil e a quantidade de professores da EJA Francisco Ayres podem ser observadas na tabela a seguir:

Quando 1: número de escolas, alunos e professores da EJA.

ESCOLA DE EJA	Nº DE ALUNOS	Nº PROFESSORES
1	116	13

FONTE: Coleta de dados da pesquisadora (2019)

A Unidade Escolar Maria Ayres Lima é uma escola de rede estadual e a única que atende ao público da EJA no município, fica localizada na Praça alferes Matias no centro de Francisco Ayres. A escola possui uma boa estrutura física, possui diretoria, sala dos professores, cantina, dois banheiros, cinco salas de aulas e pátio. A mesma conta com o apoio de um diretor, uma coordenadora, um secretário, um agente financeiro e um auxiliar de serviços gerais.

Podemos observar que o setor educacional da EJA vem evoluindo cada vez mais, no entanto, de acordo com a gestão escolar ainda existe uma carência com relação a essa modalidade de ensino, visto que os alunos dessa modalidade no município são em sua maioria jovens e é necessário que estejam sempre buscando novas práticas educacionais para se trabalhar com esses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi investigar sobre a história da EJA no contexto brasileiro e piauiense bem como apresentar a trajetória da EJA na Unidade Escolar Maria Ayres Lima no município de Francisco Ayres. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico acerca da EJA no contexto brasileiro e piauiense, assim como também realizamos um estudo em fontes documentais para conhecermos o panorama educacional de Francisco Ayres.

Foi possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil não é nova, porém o país foi marcado por problemas de escolarização, o que ocasionou na demora da implementação da EJA no Piauí se comparada com outros estados brasileiros, a EJA no Piauí foi marcada por avanços e retrocessos. No município a EJA vem se desenvolvendo ano após ano, o que já é motivo para se comemorar visto que é uma modalidade que possui suas especificidades e que vem ganhando visibilidade com o passar dos anos.

Esta reflexão a respeito do panorama educacional da EJA em Francisco Ayres nos proporciona maior visibilidade sobre essa modalidade no município e nos faz entender melhor sobre seu contexto histórico. Sendo assim importante para se compreender a real importância da mesma e suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A Alfabetização de Jovens e Adultos em Uma Perspectiva de Letramento**/ organizado por Eliane Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. - 3 ed.-Belo Horizonte: autentica, 2006.168p.



ARAÚJO, Joselina Ferreira. **Ampliação do Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: Contributos para a Organização Curricular e Pedagógica**. Teresina – 2014. 116f. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20JOSELINA.pdf>>. Acesso em 19 de mai. 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução Nº. 1/2000, de 3 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Dados do Censo 2010**. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/francisco-ayres/panorama>>. Acesso em: 11 de abr. 2019.

MOURA, Maria da Glória Carvalho, **Educação de Jovens e Adultos no Piauí – 1971 a 2002**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI. Piauí, p10.2002.

Santos, Aliny Cardoso, **Práticas de Letramento e Ensino de Língua Portuguesa em Contexto de EJA: Um Estudo em Escola Pública de Teresina/PI**. 2016. 119f. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal, Piauí, 2016. Disponível em:< <http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/698/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20ALINY%20%28revisada%29.pdf?sequence=1>> Acesso em 18 maio 2019.

SEVERINO. Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed, revista e atualizada – São Paulo: Cortez,2007.





PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA RESSOCIALIZAÇÃO DE DEPENDENTES QUÍMICOS

*Islândia da Rocha Silva-UFPI
landy-rochasilva@hotmail.com,
Alexandre Marcos Falcão Costa-UFPI
alexandrefalcao75@gmail.com*

Eixo Temático 7: EJA, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em Espaços Não Escolares.

Resumo:

Este artigo trata-se de uma análise sobre o trabalho pedagógico com terapeutas de uma comunidade. O objetivo geral é verificar como é possível o pedagogo trabalhar nos espaços não-escolares com pessoas que fazem o tratamento do uso do álcool e de outras drogas. Tem como objetivos específicos compreender a atuação do pedagogo em espaços não-escolares e discutir sobre o contexto familiar, social e políticas públicas de inserção social; identificar os elementos e políticas que podem contribuir para a inserção social de dependentes químicos; descrever a experiência adquirida através da observação da comunidade terapêutica de dependentes químicos-Shalom no município de Floriano-Piauí. A metodologia utilizada é descritiva e qualitativa de lógica indutiva na qual realizamos entrevistas semiestruturada e observação. A problematização deste estudo é de como o pedagogo atua em espaços não-escolares, contribuindo na ressocialização de dependentes químicos? Os resultados deste trabalho relatam a superação e os desafios que foram enfrentados por pessoas que participaram do tratamento nesse espaço, compreendendo a atuação do pedagogo em suas condições de desenvolvimento.

Palavras-chave: Pedagogia. Dependência química. Reinserção social.

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios educacionais a Pedagogia enquanto uma ciência da educação tem conquistado novos espaços; e o pedagogo deixou de atuar apenas nos espaços escolares e passou a trabalhar também em espaços não-escolares. Assim, o pedagogo é considerado como um profissional importante para a base da formação social do indivíduo.

O objetivo geral deste trabalho é verificar como é possível o pedagogo trabalhar nos espaços não-escolares com pessoas que fazem o tratamento do uso do álcool e de outras drogas. E como objetivos específicos é compreender a atuação do pedagogo em espaços não-escolares e discutir sobre o contexto familiar, social e políticas públicas de inserção social; identificar os elementos e políticas que podem contribuir para a inserção social de dependentes químicos; descrever a



experiência adquirida através da observação da comunidade terapêutica de dependentes químicos-Shalom no município de Floriano-Piauí.

A relevância social deste trabalho é de poder contribuir para a atuação do pedagogo em espaços não-escolares, visto que na maioria das vezes a sociedade não dá credibilidade, para pessoas que tenham um passado fora dos princípios da cidadania ética e da moral, porém com educação é possível mudar a realidade social daqueles que querem uma segunda chance.

Com um crescente número de dependentes químicos que procuram ajuda para serem tratados, problematiza-se de que forma a pedagogia social pode contribuir para a ressocialização destas pessoas, para que não haja exclusão, compreendendo que a educação é direito de todos.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é de campo do tipo é descritiva e qualitativa de lógica indutiva na qual realizamos entrevistas semiestruturada em uma comunidade terapêutica de dependentes químicos.

Os resultados apresentados neste trabalho mostram que há um baixo índice de pessoas ressocializadas, pois boa parte desiste durante o percurso da reabilitação, acreditando que já estão curados ou por não conseguir continuar com a abstinência dos entorpecentes, e outros por não terem o apoio da família e da sociedade; a atuação do pedagogo em espaços não-escolares tem sido significativa, e nesse espaço que desenvolvemos esta pesquisa, percebemos que tem possibilitado relações sociais e educativas.

Portanto, o pedagogo além de educador precisa também ser um motivador, para que o índice de pessoas que fazem este tipo de terapia possa ter forças para continuar, e que a família também possa se fazer presente, bem como o investimento das políticas públicas nessas casas de reabilitação, para que os usuários possam ser recuperados e reinseridos na sociedade.

COMO A PEDAGOGIA PODE AJUDAR NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO

A reformulação do curso de pedagogia contribuiu para a inserção do pedagogo em atender as exigências educacionais em espaços escolares e não escolares. Não se pode negar que a civilização do homem acontece pela educação que ele recebe.

O curso de Licenciatura em Pedagogia na atualidade assume novo aspecto, sucederam modificações acrescentando em suas diretrizes de formação um perfil diferenciado para o Pedagogo, que passa a agregar em sua graduação conhecimento para atuar tanto na área da educação formal quanto não formal (FILHO; CONTRERAS, 2001, p. 10093).

Sobre a função do pedagogo o Conselho Nacional de Educação diz no artigo 5º inciso IV enfatiza que: “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2003, p. 2). Assim, compreendemos que a educação é um direito de todos, e é dever do estado contribuir para a educação de qualidade.

Saber trabalhar todas as dimensões humanas é uma atribuição que o pedagogo necessita aprender para que haja o desenvolvimento psicossocial, afetivo, cognitivo, motor, entre outros aspectos como valores, ética e moral, permitindo assim, a formação integral do educando para a sociedade. Libâneo até diz que a pedagogia está em alta na sociedade:

Verificamos, assim, uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade (LIBÂNEO, 2001, p. 5).





Partindo desse princípio, a inserção do pedagogo em centros de reabilitação psicossocial tem sido fundamental para o fortalecimento, pois ele é capaz de realizar atividades muito além do saber ler e escrever, uma vez que é através da educação que se transformam as pessoas. O educador Paulo Freire em suas palavras sobre a alfabetização de adultos enfatiza que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1989, p. 19)

Portanto, a educação formal não deve ser considerada como um processo que apenas transmite informações ou faz com que a pessoa decodifique situações no processo de ensino aprendizagem, mas que tenha um valor na função social do sujeito. Segundo Goh (2006, p. 6) “entendemos a educação não-formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese alguma ela substitui ou compete com a Educação Formal, escolar”.

METODOLOGIA

Para este trabalho realizamos pesquisas em livros e artigos científicos que embasam a pesquisa de campo que: “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI, 1990, p. 75).

A abordagem apresentada neste estudo é do tipo qualitativa, pois segundo Flick (2009, p. 19) “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

O instrumento metodológico para a coleta de dados foi a entrevista não-estruturada, pois este tipo de técnica possibilita uma naturalização nas respostas do entrevistado. Este tipo de entrevista conforme Andrade “consiste em uma conversa informal, que pode ser alimentada por perguntas abertas, proporcionando maior liberdade para o informante” (ANDRADE, 2010, p. 132). A entrevista foi realizada com 4 terapeutas, 1 dos coordenadores da instituição e a pedagoga que trabalha na instituição.

Para a análise dos dados que é “a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 151); foi fundamentada em autores que discutem o tema em questão, com uma interpretação dos dados obtidos, que segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 152) a interpretação é “a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos.

Este trabalho foi realizado na Comunidade Terapêutica-Shalom, localizada no município de Floriano-PI; Esta casa foi fundada há 8 anos por um terapeuta reabilitado que também foi usuário de drogas e atualmente é pastor, além desta ele também é representante de uma outra comunidade na capital do Piauí.

A capacidade para o atendimento integral é de 42 leitos apenas para pessoas do sexo masculino, tanto menor de idade como maior de idade. No período em que foi realizado este trabalho a comunidade atendia 38 terapeutas.



O tratamento é por voluntariedade e abstinência, além do acompanhamento psicológico e da vida espiritual. A comunidade conta com a parceria da prefeitura Municipal e da Coordenadoria Estadual de Enfrentamento às Drogas (CENdrogas) para desenvolver atividades de tratamento e ressocialização de dependentes químicos. E ainda oferece ensino na modalidade EJA.

RESULTADOS DISCUSSÕES

Nos últimos anos houve um crescente aumento de pessoas que são dependentes de álcool e outros tipos de drogas, um levantamento feito pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001), aponta que “cerca de 10% das populações dos centros urbanos de todo o mundo, consomem abusivamente substâncias psicoativas independentemente da idade, sexo, nível de instrução e poder aquisitivo” (Brasil, 2003, p. 12). Diante disso faz-se necessário a discussão nas políticas públicas para promoção de atividades preventivas e investimento maior nas comunidades terapêuticas.

A comunidade atende as necessidades do município, cidades circunvizinhas e até mesmo pessoas de outros estados do país, embora o número de reabilitados ainda é muito pequeno a comunidade faz o possível para que este número possa aumentar. Os terapeutas trabalham na casa, fazem todos os serviços domésticos, cuidam do cultivo da agricultura, criatório de peixe, reforma do prédio, participam de torneios de jogos, assim percebemos que a comunidade terapêutica trabalha com a disciplina e ações que refletem a cidadania.

A Comunidade Terapêutica Shalom localizada no município de Floriano-PI tem como fundador e presidente o pastor Antônio, responsável também por outra comunidade na capital do Piauí. Atende 41 terapeutas tendo em vista o período que a pesquisa foi realizada, em agosto de 2018, possui 42 vagas masculinas para o tratamento voluntário de dependentes químicos e alcoolismo. O tratamento é feito por abstinência e acompanhamento de psicóloga além de trabalhar a vida espiritual.

A casa conta com a parceria da Coordenadoria Estadual de Enfrentamento às Drogas (CENdrogas) e desenvolve atividades de tratamento e ressocialização de dependentes químicos no município de Floriano. A comunidade terapêutica oferece ensino na modalidade EJA pela Secretaria Estadual da Educação.

A comunidade recebe homens que não concluíram seus estudos e a maioria não tem o histórico escolar, por isso realiza o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos), alguns não alfabetizados, por isso é dividido em dois grupos entre os que já sabem ler e escrever e os que ainda não sabem. Mesmo assim o trabalho pedagógico, segundo a pedagoga se torna dificultoso pelo fato de ter aqueles que estão em um nível mais avançado.

Os que não são alfabetizados desejam apenas aprender a ler e escrever, ou pelo menos aprender a assinar o nome, infelizmente a maioria termina desistindo do tratamento e abandonam consequentemente também a escola. Poucos são os que desejam terminar os estudos e ingressar na universidade, tanto é que dos sete anos que a comunidade tem, apenas três conseguiram entrar na faculdade ou universidade.

Os terapêuticos também relataram sobre a dificuldade de conseguirem ser aceitos na sociedade, devido o preconceito, o medo e que isto dificulta para que eles consigam progredir na vida em poder se formar, trabalhar, constituir família. Embora eles percebem que aos olhos da sociedade são considerados como marginais eles não a culpam por olharem para eles assim, pois admitiram que foram eles que quebraram a confiança da sociedade. Eles preferiam nem contar tudo que fizeram no passado, por perceberem o tamanho da gravidade que causavam para si próprio, como para a sociedade.





Segundo os entrevistados eles lutam para conquistar a confiança das pessoas e não voltarem nunca mais para as drogas e que só querem uma segunda chance para refazerem suas vidas. Ainda disseram que a sociedade também deveria acompanhar mais de perto o tratamento que eles fazem, as escolas, igreja e prefeitura unidas podem ajudar na recuperação e na prevenção de mais pessoas serem vítimas das drogas.

Isto porque ninguém entra nas drogas porque queira seu mal, disse o entrevistado, mas que as decepções, os problemas, angústia, e até mesmo a curiosidade contribuíram para que eles experimentassem as drogas, e no caso de entrevistado que disse ter o vício do alcoolismo disse que se tornou alcoólatra por gostar do gosto da bebida, mas logo que percebeu em poucos meses o descontrole procurou fazer o tratamento.

Segundo a pedagoga é necessário investimento de profissionais para colaborarem na ressocialização e reabilitação dos dependentes, citou por exemplo que é necessário educador físico, que antes tinha e hoje já não tem, psicopedagogo, psicólogo, pois a comunidade só tem em apenas um dia da semana.

Com isso podemos constatar que o pedagogo não consegue realizar todas as funções dentro de uma comunidade terapêutica é necessário que haja a participação de todos que estão aptos para atuar nestes casos.

A reformulação do curso de pedagogia deu possibilidade de o pedagogo atender as exigências educacionais em praticamente todos os espaços. Não se pode negar que a civilização do homem acontece pela educação que ele recebe. “Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade”. (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

O pedagogo vai se deparar com diversas naturezas neste ambiente, pois as pessoas que fazem o tratamento trazem histórias de vida, conflitos, desejo de aprender e mudar de vida, e o pedagogo deve ser flexível; nas palavras da pedagoga entrevistada; para saber motivar e direcionar estas pessoas que desejam concluir o tratamento completo para serem considerados dignos numa sociedade que muitas vezes só valoriza o escolarizado.

Segundo os 4 entrevistados o governo investe muito pouco em comunidades terapêuticas e o número de pessoas que são recuperadas é bem maior do que as instituições sustentadas pelo governo, como é o caso do CAPES. Eles acreditam que se o governo investisse mais e acompanhasse mais de perto o trabalho que estas comunidades fazem aumentaria sua confiança para investir, mas eles alegaram que o governo está mais interessado no retorno que eles podem dar para a sociedade e para o governo, do que no investimento.

Uma ação política racional pode melhorar o nível de problemas relacionados ao consumo de álcool e outras drogas que é vivenciado por uma sociedade, evitando que se assista de forma passiva ao fluxo e refluxo de tal problemática; consideramos assim que nada assume um caráter inevitável, mediante uma rápida comparação com o sofrimento global trazido por este consumo. Se em alguns países impera a total ausência de qualquer iniciativa de saúde pública que tenha este propósito, vemos que em outros tal resposta assume um caráter diversificado, enérgico, meramente retórico e, por vezes, confuso. Vale a pena assinalar que, no vácuo de propostas concretas, e na ausência do estabelecimento de uma clara política de saúde voltada para este segmento, surgiram no Brasil diversas “alternativas de atenção” de caráter total, fechado e tendo como único objetivo a ser alcançado a abstinência” (Brasil, 2003, p. 5).

Algumas famílias ajudam no custeio das despesas, porém tem aquelas que são muito carentes e não podem contribuir com as despesas, o coordenador disse que as vezes falta produtos de



higiene, roupa, calçado daqueles que são carentes e não tem condições de comprar, a instituição faz o que pode para atender todas as necessidades básicas dos internos, mas que fica muito difícil sem o apoio da família e das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas entrevistas é possível concluir que as entidades não governamentais têm um papel muito importante para a sociedade, este trabalho possibilitou o entendimento de como acontece o trabalho pedagógico e porque é importante a participação de toda a sociedade. Os desafios que as políticas públicas enfrentam em combater o uso abusivo do álcool e das drogas podem ser amenizados com palestras nas escolas, universidades, conscientização na família, igreja.

A comunidade terapêutica faz o acolhimento, mesmo não tendo condições, devido os repasses de o estado serem inferiores à quantidade de pessoas que vivem na casa clínica, e também de algumas famílias que não podem contribuir com as despesas básicas do interno.

Embora a entrada de pessoas na comunidade é muito grande, a maioria desiste do tratamento, quando se sentem recuperados e acabam voltando ao vício das drogas e aos mesmos comportamentos que atinge a sociedade. O desafio da comunidade terapêutica tem sido de convencer o terapeuta a concluir o tratamento. As comunidades terapêuticas criam a oportunidade de o pedagogo trabalhar e adquirir experiência, além de ter o privilégio de ser parte da ressocialização de pessoas que não tem nenhum crédito para a sociedade.

A melhor maneira de se prevenir e tratar o problema é com educação e investimento, e para a ressocialização de dependentes químicos é necessário contar com a participação de outros profissionais, como psicopedagogo, psicólogo, educador físico, que são essenciais para a reintegração dos terapeutas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação.- 10. Ed. -São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação Nacional de DST/Aids. **A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas** / Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Coordenação Nacional de DST e Aids. – Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 67/2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais. DCN dos Cursos de graduação. Brasília, 2003.

FILHO, Valderes Souza; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. **A atuação do pedagogo no terceiro setor: desafios na formação.** Curitiba: Educere, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. Ed. -Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.





GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan. / mar. 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR





RELATO DE EXPERIÊNCIA





DIÁLOGO SOBRE A CRIANÇA CAMPESSINA: O RELEMBRAR DAS BRINCADEIRAS

Maria Lizandra Mendes de Sousa²⁵-UFPI

marializandramendes@gmail.com

Mônica Núbia Albuquerque Dias²⁶-UFPI

monicanubiaufpi@gmail.com

Eixo Temático 7: EJA, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em Espaços Não-Escolares.

RESUMO

O objetivo desse relato de experiência é apresentar os resultados obtidos por meio da atividade intitulada *I Roda de Conversa: um diálogo sobre a criança camponesa e sua formação para cidadania*, realizado na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Floriano/PI aplicado com vinte professoras/es da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas escolas do campo. A pergunta que norteou a referida atividade foi: Como as brincadeiras e cantigas vivenciadas na infância pelos (as) professoras/es que atuam hoje nas escolas do campo podem ajudar no desenvolvimento da criança camponesa e na sua formação para a cidadania? Esta atividade é oriunda do Projeto de Extensão “A criança camponesa e sua formação para a cidadania” fomentado pelo Programa Institucional de Bolsa e Extensão – PIBEX. Trabalhamos com a abordagem qualitativa, cuja técnica foi a observação. Observamos o quanto as/os professoras/es do campo necessitam de atividades interativas fora da sala de aula para compreender a criança camponesa e sua formação.

Palavras-Chave: Criança camponesa. Brincadeiras. Cidadania.

INTRODUÇÃO

O relato de experiência que se apresenta objetiva apresentar os resultados obtidos por meio da observação da atividade intitulada *I Roda de Conversa: um diálogo sobre a criança camponesa e sua formação para cidadania*, realizado na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Floriano/PI com as/os professoras/es da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas escolas do campo. A pergunta que norteou o evento foi: Como as brincadeiras e cantigas vivenciadas pelas/os professoras/es das instituições educacionais do campo podem ajudar no desenvolvimento da criança camponesa e sua formação

25 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS), bolsista do Projeto de Extensão “A criança camponesa e sua formação para cidadania” fomentado pelo Programa Institucional de Bolsa e Extensão – PIBEX.

26 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral - UFPI/CAFS. Coordenadora do Projeto de Extensão “A criança camponesa e sua formação para cidadania” fomentado pelo Programa Institucional de Bolsa e Extensão – PIBEX.



para a cidadania? Vale ressaltar também que essa atividade é oriunda do Projeto de Extensão “A criança campestre e sua formação para cidadania” fomentado pelo Programa Institucional de Bolsa e Extensão – PIBEX. Convém lembrar que o objetivo da atividade “Um diálogo sobre a criança campestre e sua formação para cidadania”, visou estabelecer a discussão no tocante aos aspectos étnicos, identitários, culturais e sociais a partir das brincadeiras e cantigas vivenciadas na infância pelos (as) professoras/es que atuam hoje nas escolas do campo.

As mudanças sociais proporcionam a infância um jeito universal atrelado as diversas significações que evidencia a existência de modificações conforme as variantes culturais, étnicas, identitárias e condições sociais, além dos padrões da totalidade histórica. Assim, ao se abordar e dialogar sobre o viés da infância encontramos uma dimensão gigantesca de preconceitos, pois há distinções no que se refere a educação da criança da cidade e a criança do campo, sobretudo na escola. Essa última sofre o processo duplo de exclusão histórica:

[...] infância como categoria social cujas políticas destinadas a ela resumiram-se a ações assistencialistas, que não reconhecia as crianças como cidadãs, sujeitos de direitos; e a infância do campo enquanto parte dos povos historicamente concebidos como atrasados, em extinção, portanto, silenciados, esquecidos ao longo dos tempos pelos governos quanto pelos estudiosos (MELO; SOUZA, 2016, p. 189-190).

Nessa perspectiva excludente, a criança da cidade e a do campo, no que se refere ao processo de reconhecimento como pessoas de direitos não se deu da mesma forma, do mesmo jeito e nem no mesmo tempo e, conseqüentemente, o sujeito do campo e especificamente a criança no decorrer do tempo tiveram o direito a educação, saúde, lazer, entre outros, negados. No entanto, essa concepção aos poucos vem se transformando ao entendermos que a criança do campo também necessita de outros lugares/espacos tanto para serem educadas/os e cuidadas quanto para socializarem e desenvolverem sua autonomia e liberdade (AMORIM, 2008).

Portanto, as formas de abordagens sobre a criança campestre não podem ser associadas ao totalitário imaginário rude e não civilizado do seu ambiente. Tornar-se necessário conhecer o modo de vida das crianças residentes no campo, bem como suas formas de brincar e estudar e sua voz ao relatar e compartilhar suas experiências consigo e com seus pares. Assim, o relevar da diversidade no cotidiano das relações sócio históricas e culturais possibilita tanto para as crianças como para seus pares perceber a constituição de sua identidade pessoal e coletiva.

O desenvolvimento da criança é norteado pelo plano social e psicológico. E a criança campestre necessita ter a oportunidade de vivenciar os aspectos étnicos, culturais, identitário e sociais, a partir das especificidades da infância para construir e potencializar suas tradições e valores como fundamentais para seu progresso como sujeito de direito. Assim, de acordo com de acordo com Vygotsky (1981, p. 163):

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, aparece no plano social e, depois, no plano psicológico. Primeiro, aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e, depois, dentro da criança como uma categoria intrapsicológica. Isso é igualmente verdadeiro no que se diz respeito a atenção, memória lógica e formação e conceitos, e o desenvolvimento da volição. Podemos considerar esta posição como uma lei no sentido pleno da palavra, mas nem é preciso dizer que a internalização transforma o processo mesmo e muda sua estrutura e funções. Relações sociais ou relações entre as pessoas geneticamente subjazem a todas as funções superiores em seus relacionamentos.

Conforme a concepção do autor supracitado, entendemos que o progresso, assim como o desenvolvimento da criança perpassa dois planos: social e psicológico. Esses fatores auxiliam a





criança para a representação do seu mundo interno e externo de maneira a reconstruir e expressar seus desejos, fantasias e expectativas através do pensamento e da linguagem.

Ao adentrar e entender a cidadania como um processo que muda com o tempo e o espaço e, conseqüentemente, se conecta com os direitos sociais de cada pessoa como ser relevante para si mesmo e para a sociedade, vamos dando contingência para a percepção de transformações da humanidade, uma vez que, a cidadania se conquista, mas também se aprende, contribuindo para o crescimento das potencialidades e da participação de forma organizada, consciente e ativa do Estado e de seus mais variados conflitos com a finalidade de dar desenlace para tais problemáticas.

Deste modo, compreendemos que a criança campestre também tem e exercem a cidadania como qualquer outra pessoa e que a cidadania só é concretizada quando há sentido e significado para os seres humanos e quando isto não ocorre, tais indivíduos se perdem da trilha da vida com relação a qualidade, dignidade, respeito e eficiência. Entretanto, na realidade do capitalismo, jogo de poderes e dominação, a cidadania para as crianças do campo acaba sendo delimitada. Segundo Lima, Junior e Brzezinski (2017, p. 2487)

[...] cidadania não passa de uma conquista de direitos políticos no escopo da ordem burguesa, tratando-a, erroneamente, como sinônimo de emancipação ou liberdade plena e, por mais plena que seja a cidadania, ela jamais pode ultrapassar o perímetro da sociabilidade regida pelo capital, já que o indivíduo pode perfeitamente ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado.

Partindo dessa exploração, a inevitabilidade crítica e reflexiva acerca da formação cidadã da criança campestre, entendendo os aspectos étnicos, identitários, culturais e sociais que compõe seu desenvolvimento, se faz necessário não somente pelo na trama sócio cultural no espaço em que se insere, mas também, por ser seres social, histórico e de direitos, protagonistas de suas histórias e que constroem sua subjetividade nas relações que estabelece com distintas pessoas durante o decorrer da infância.

METODOLOGIA

Considerando a necessidade de sistematizar a atividade “Um diálogo sobre a criança campestre e sua formação para cidadania”, optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa, que visa o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos (MINAYO, 2002). Como técnica, nos utilizamos da observação, a mesma consiste em examinar fatos minuciosos ou fenômenos da realidade, mais também ver e ouvir o que se deseja estudar (MARCONI; LAKATOS, 2011).

O evento ocorreu no auditório da Secretária Municipal de Educação de Floriano/PI, no dia 08 de junho de 2019, com vinte (20) professoras/es da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas escolas do campo, além da coordenadora do projeto e suas bolsistas, a Professora e a Coordenadora do Curso de Pedagogia e a Diretora da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, bem como a Coordenadora das Escolas do Campo e o Secretário Municipal de Educação.

O evento dividiu-se em duas etapas: das 8h00 às 10h00 realizou a escuta dos relatos dos professores lembrando as brincadeiras e das 10h00 às 12h00 a vivência de sua infância e conversa dirigida sobre a relevância das referidas brincadeiras para formação da criança no atual contexto.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A *I Roda de Conversa: um diálogo sobre a criança campesina e sua formação para cidadania* tinha como objetivo realizar experiências de diálogos com professoras/es da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas escolas do campo, visando estabelecer a discussão dos aspectos étnicos, identitários, culturais e sociais trabalhado no cotidiano em sala de aula. Para tanto, na primeira etapa da atividade foi abordado a escuta dos relatos dos professores lembrando as brincadeiras e vivência de sua infância e conversa.

Nessa perspectiva, foi feito a roda/ciranda para as/os professoras/es se conectassem com sua trajetória educacional, bem como relembrar os laços das cantigas e brincadeiras que vivenciaram durante sua infância. Um momento único e emocionante ao ver as músicas sendo cantarolada com tanta saudade, gratidão e reflexão por parte de cada uma/um. As esperanças se encontraram com as histórias de superação e de encantamento pela sua profissão de ser mais que uma/um educadora/educador, mas, ir escalando cada desafio com fé e otimismo.

As cantigas foram tendo novas possibilidades e adaptações pela oportunidade de se pensar como aquelas canções infantis podem ser usadas de maneira reflexiva, emocionante e, principalmente, inclusiva, ou seja, a cada canto uma pausa para indagar seus contextos. E nessa junção, as brincadeiras foram sendo destacadas com a interligação do que se viveu e experimentou. Isto ocorreu de forma singela entre os sorrisos e os saudosismos ao perceber que dentro de si vibra a criança de tempos atrás.

As lágrimas vieram à tona como se cada uma/um estivesse saindo do mundo cruel e adentrasse na paz da inocência que ficou perdida pelo tempo e espaço. Histórias e mais histórias foram sendo contadas com muita alegria e várias tristezas. Alegria por reviver o que se pensava ter esquecido. Tristezas por não ter conseguido modificar a vida das/os educandas/os. Esse laço de sensibilidade acabou por construir união entre as/os envolvidas/os. De acordo com Amorim (2008) as histórias são espaço-tempo aberto que pelas ações humanas vão criando e recriando uma certa arrumação no espaço geográfico pelo fazer cotidiano nos seus momentos específicos, ou seja, uma arrumação temporária e singular, pois o ser humano vai se construindo e se transformando no decorrer do tempo.



Fonte: Arquivo pessoal de Maria Lizandra, 2019.

A segunda etapa da atividade foi feita uma roda de conversa dirigida sobre a relevância das referidas brincadeiras para formação da criança no atual contexto. Assim, o Secretário de Educação relatou a importância do momento para aumentar o olhar reflexivo sobre as problemáticas existentes nas diversas escolas do campo e pensar sob o quanto o apoio científico advindo da Universidade Federal pelas professoras/es como uma forma recíproca de conhecimento, ou seja,





as professoras/es vem com todo aporte teórico para ser aplicado na prática cotidiana das/os docentes do campo.

A Coordenada do Curso de Pedagogia destacou que as crianças em tempos atrás eram consideradas adultos em miniatura. Desse modo, mostrou a relevância de se pensar a criança como criança, entendendo seu universo de possibilidades e fantasias, do brincar e de se deixar brincar e da compreensão de suas subjetividades como seres em construção e desenvolvimento.

Na fala da Diretora da Universidade Federal do Piauí, ressaltou a felicidade de participar de um momento de lembranças e constantemente produtividade de conhecimento através das trocas de experiências. Destacou também o quanto a criança camponesa precisa ser vista como construtoras de histórias e de importância para sociedade e seu lugar de origem.

O pacote de lembranças foi fazendo com as/os professoras/es das escolas do campo colocasse para fora as angústias e problemáticas que passam no cotidiano educacional, o não poder ter ajudado mais suas/seus alunas/os a enfrentarem as barreiras cruéis da vida, o entendimento e compreensão de quanto é enraizado o preconceito para aquelas/es que são considerados diferentes e as lágrimas das dores da desvalorização do ser professor do campo. Essas relembrações mobilizou o acolhimento e união de todas/os as/os envolvidas/os.

A temática configura um modo especial de ver, sentir, ouvir e observar como as distintas percepções (étnicos, identitários, culturais, sociais e históricos) são processo de exclusão e discursos de rejeição por parte de uma determinada classe social. Assim, a distinção “de identidades, grupos, etnias, gênero, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, valores, vivência, [e] cultura [da criança camponesa].” (ARROYO, 1996, p. 7).

O aspecto educacional, informativo, reflexivo e crítico das trocas de experiências possibilitou também maior percepção da importância transformadora que a educação exerce para aquelas/es que são discriminados e desvalorizados desde da infância. Para finalizar o evento, cada professora e professor relataram em uma palavra o que aquele encontro lhe causou/provocou. As palavras foram desde de aprendizados até amor. Uma junção interessante se pensar nas comoções constatadas durante o diálogo do lembrar e celebrar a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da roda de conversa, percebemos o olhar reflexivo e sensibilizado das/os professoras/es ao lembrar as brincadeiras e cantigas que mobilizarão e fizeram parte de sua trajetória infantil, assim como o ser professor ao compartilhar para as crianças as vivências de seu tempo, salientando que o brincar também é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem e da construção da cidadania.

Portanto, verificamos nos dois momentos do encontro, o quanto as/os docentes precisam de espaço fora do ambiente escolar para falar, trazer suas vivências e experiências para a socialização com os demais e jogar para fora as angústias, medos e os desafios que enfrentam diariamente. Um evento de muita emoção, sensibilidade e união. Não apenas o resgatar das músicas, mas sim, o resgate da subjetividade da criança ocultada dentro de cada uma/um, o elo esquecido entre o ser professor e aluno e o abraço das vivências.

Um espaço para produção de conhecimento, compartilhar de diversas culturas e maneiras de ver o mundo, dar voz e vez as experiências escondidas, reconhecimento de assuntos que não são abordados com a frequência que deveriam ser e na sua prática docente utilizar das brincadeiras e cantigas para fomentar e construir novas formas de ensino e aprendizagem.



REFERÊNCIAS

AMORIM, Cassiano Caon. Os lugares da infância: a infância e seus lugares. In: VASCONCELLOS, Tânia de [org.]. **Reflexões sobre infância e cultura**. 1.ed. Niterói: EdUFF, 2008, p.39-56.

ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

LIMA, Maria Eliene; MENEZES JUNIOR, Antônio da Silva; BRZEZINSKI, Iria. Cidadania: sentidos e significados. In: EDURECE- XIV Congresso Nacional de Educação, V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 14., 2015, Curitiba. **Formação de professores: diálogos**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 2481 - 2494.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. – 4. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

MELO, Keylla Rejane Almeida; SOUZA, Janaina Gomes Viana de. A infância do campo: das garantias legais à materialização do direito à educação infantil. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida [org.]. **Educação do campo**: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1.ed. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 189-208.

MINAYO, Maria Cecília Souza et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.





RESUMO SIMPLES



GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÃO TEÓRICA

*Cleidiane Vieira Soares Cabral – UFPI/CAFS/CEAD
clei_20soares@hotmail.com*

*Ellery Henrique Barros da Silva – UFPI/CAFS/CEAD
elleryhbs@gmail.com*

Eixo Temático 7: EJA, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em Espaços Não-Escolares.

RESUMO

O estudo objetiva analisar as publicações sobre a gestão escolar na (EJA), bem como o papel dos gestores escolares nessa modalidade. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, com abordagem descritiva, realizada por meio de busca eletrônica, no período de junho a agosto de 2019. Analisou-se os resultados pelos seguintes eixos temáticos: “Papel dos gestores escolares junto ao Projeto Político-Pedagógico na (EJA)” e “As implicações da gestão educacional na formação dos alunos da (EJA)”. Observou-se a falta de planejamento do gestor escolar para desenvolver ações relacionadas à: organização/estruturação dos espaços escolares; formação continuada e práticas pedagógicas de professores; implementação do projeto político pedagógico e seu plano de ação correspondente à (EJA). Assim, é necessário que o gestor crie um espaço inovador e favoreça a construção e a consolidação de novas teorias, de métodos e técnicas gestoras que deem um sentido contemporâneo à instituição escolar e ao processo formativo dos alunos.

Palavras-chaves: Gestão escolar. Educação de Jovens e Adultos. Escolarização.





EIXO TEMÁTICO 8: Diversidade Direitos Humanos, Inclusão e Educação



APRESENTAÇÃO

Pensando no potencial transformador da educação, a III Semana de Educação do curso de Pedagogia em seu eixo de nº 9 recebeu trabalhos que abordavam as questões inerentes a Diversidade, Direitos Humanos, Inclusão e Educação em um total de 7 artigos completos. Abrindo esse eixo o trabalho intitulado: **Educação superior e o feminino: a violência contra mulheres negras**, das autoras: Raquel da Silva Costa, Nayara Thays Fernandes Ripardo e Dryelle Patricia Silva Coe Soares, com o objetivo geral de analisar as atitudes violentas sofridas pelas alunas negras do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral.

O segundo trabalho das autoras Sabrina Coelho Cariolano e Roberta Gomes de Araújo, com o título: **A escolarização da criança surda no município de Floriano-PI**, objetivou analisar como ocorre o processo de escolarização da criança Surda numa escola do município de Floriano-PI. Por sua vez, o terceiro trabalho intitulado: **Literatura surda como elemento de incentivo às práticas de leitura**, das autoras Luana Reis da Costa, Roberta Gomes de Araújo e Eliene Pereira de Guimarães, trouxe como objetivo central: compreender a influência do uso dos contos de fadas no processo de desenvolvimento de alunos com surdez.

De autoria de Karoline Lyvy Cristino de Oliveira e Letícia Carolina Pereira do Nascimento, o quarto trabalho com o título: **Gênero, currículo e educação: aproximações conceituais**, tem por objetivo estabelecer conexões entre as categorias gênero e currículo na perspectiva de combater às desigualdades de gênero. O quinto trabalho, de título: **Caminhos da inclusão no CAFS**: contribuições de um projeto de acompanhamento da vida acadêmica de alunos com baixa visão, deficiência física e surdez. Carla Andréa Silva.

O sexto trabalho intitulado: **Mulheres vestem o que elas quiserem: para além das cores, odores e sabores**, de autoria de Maria Lizandra Mendes de Sousa, Camila Gabrielly Silva do Nascimento, Maria do Socorro de Moraes Moura e Marttem Costa de Santana, teve por objetivo materializar, por meio de fotografias, frases preconceituosas, impactantes e constrangedoras ouvidas por mulheres acadêmicas que se vestem fora dos padrões de beleza e feminilidade. Com o título: **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e em Portugal: um breve estudo a partir de aparatos legais**, dos autores Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho e José Ribamar Lopes Batista Junior, o sétimo objetivou compreender as relações entre a política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal estabelecendo um breve estudo de apontamentos sobre aproximações, intersecções e distanciamentos





ARTIGOS



EDUCAÇÃO SUPERIOR E O FEMININO: A VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NEGRAS

Raquel da Silva Costa-UFPI

raquelcosta17sip@gmail.com,

Nayara Thays Fernandes Ripardo-UFPI

thays92@live.com

Orientador(a): Me. Dryelle Patricia Silva Coe Soares

Eixo Temático 8: Diversidade Direitos Humanos, Inclusão e Educação.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as atitudes violentas sofridas pelas alunas negras do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral. E os objetivos específicos são: compreender a temática sobre a violência contra a mulher negra, relatar as atitudes violentas que foram cometidas com algumas acadêmicas negras do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/CAFS; e descrever os relatos das discentes sobre o tema abordado. A questão problemática que envolve esta pesquisa é: Quais atitudes violentas as alunas negras do curso de Pedagogia UFPI/CAFS sofreram? Metodologicamente é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, onde foi utilizado um questionário com perguntas semiestruturadas para a coleta de dados. Onde as participantes puderam relatar atos de violência ou preconceito. Desenvolver essa temática, contribuiu para verificar que o preconceito contra a mulher negra no ambiente acadêmico existe e as vezes os outros silenciam, mas não denunciam posturas racistas.

Palavras-chave: Alunas Negras. Violência. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é uma consequência da desigualdade histórica de gênero estabelecida dentro das sociedades e das estruturas de poder. A temática violência contra as mulheres, principalmente as negras, vem de cinco tipos de violência definidas pela Lei Maria da Penha como forma de agressão, sejam elas violência doméstica ou familiar, a psicológica, física, moral, patrimonial e sexual.

Verificamos que no curso de Pedagogia da UFPI/CAFS a maioria dos discentes são mulheres, e entre elas, dialogamos com quatro alunas negras sobre a sua condição de mulher e negra em uma universidade, a nossa pretensão era questionar um total de 6 alunas, porém somente quatro alunas estavam disponíveis a relatar as condições de violência sofridas na universidade. As outras alunas, demonstraram que é desimportante falar sobre o que já sofreram, pois conforme os seus pensamentos o que passou não mudaria. Mas continuamos a pesquisa abordando a temática e demonstrando a necessidade de evidenciar o que foi silenciado pelas quatro vozes participantes.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as atitudes violentas sofridas pelas alunas negras do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral.





E os objetivos específicos são: compreender a temática sobre a violência contra as mulheres negras, relatar as atitudes violentas que foram cometidas com algumas acadêmicas negras do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/CAFS e descrever os relatos sobre o tema abordado. Trata-se de um tema muito importante, pois ajuda a fortalecer e encorajar as mulheres a denunciarem a violência sofrida.

A violência contra as mulheres, sobretudo as negras, que sofreram e ainda sofrem algum tipo de violência se dão dentro de suas próprias casas, na rua, no trabalho, ônibus, ou seja, no caminho que deslocam de um lugar para outro. Sendo assim, a questão problemática que envolve esta pesquisa é: quais atitudes violentas as alunas negras do curso de Pedagogia UFPI/CAFS sofreram?

Metodologicamente é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, onde foi utilizado um questionário com perguntas semiestruturadas para a coleta de dados. Onde as participantes puderam relatar atos de violência ou preconceito. Percebemos que as mulheres negras vêm buscando maneiras de resistências contra o racismo, preconceito e principalmente contra a violência.

Observamos que a cada dia vêm aumentando as discussões sobre a diversidade, o combate à discriminação, o racismo e a violência contra as mulheres, sobretudo as negras. Portanto, neste trabalho apresentaremos teoricamente, de maneira breve, sobre as concepções da violência contra a mulher negra e como ela influencia de maneira negativa ou positiva na vida dessas mulheres.

MULHER NEGRA: GRANDE VÍTIMA DE VIOLÊNCIA

A violência contra a mulher negra tem origem na ocorrência de escravização no nosso país. Alguns elementos como a cultura e a mídia contribuem para o aumento da violência e discriminação contra as mulheres negras. Em diversos países, essas mulheres aparecem como maioria das vítimas em diversos indicadores de violações de direitos humanos e no Brasil não é diferente, assim, “se a mais violenta punição dos homens consistia nos castigos e mutilações, as mulheres eram castigadas e mutiladas, bem como violadas” (DAVIS, 2013, p.12).

Assim como os homens realizavam trabalhos braçais, esses trabalhos também eram realizados pelas mulheres negras, e ainda sofriam abusos dos homens brancos. Os homens e as mulheres por serem negros não tinham diferenças, pois ambos eram tratados como animais. Como afirma Davis:

Mas as mulheres também sofreram de maneiras diferentes, porque eram vítimas de abuso sexual e outras barbaridades de maus tratos que apenas podem ser infligidas às mulheres. Os comportamentos dos donos de escravos para as mulheres escravas eram: quando era rentável explorá-las como se fossem homens, sendo observadas, com efeito, sem distinção de gênero, mas quando elas podiam ser exploradas, castigadas e reprimidas em formas ajustadas apenas às mulheres, elas eram fechadas dentro do seu papel exclusivo de mulheres. (DAVIS, 2013, p.11).

Atualmente, no século XXI, há muitos registros sobre a violência contra a mulher negra, e também menos direitos assegurados, como uma educação de qualidade, moradia, emprego e saúde, dentre outros direitos. A partir de várias violências sofridas, por conta da cor da sua pele, do seu cabelo, e pelo fato de ser mulher, foram criados dispositivos legais construídos pelas reivindicações e luta das mulheres negras e não negras, como a Lei Maria da penha, Lei 11.340/06, a Lei 13.104/16 conhecida como Lei do Feminicídio, e a criação das Delegacias de Atendimento à Mulher – DEAM.



A Lei Maria da Penha é essencial na luta das mulheres, no entanto, seus resultados não foram tão positivos para as negras quanto para as brancas, de acordo com os registros do feminicídio, onde, a mulher sofre pela condição de ser mulher. Antes da criação da Lei 11.340/06, os incidentes de violência doméstica eram julgados como crimes de menor potencial ofensivo, sem nenhuma medida protetiva:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. (BRASIL, 2006, p. 01)

As formas de violência doméstica e familiar foram classificadas, a partir da criação da Lei Maria da Penha. São consideradas formas de violência contra mulher: a física, a psicológica, a sexual, a patrimonial e a moral. E a violência doméstica vitimiza as mulheres, as filhas e filhos que, convivendo com tais situações, podem adotar os mesmos comportamentos violentos para resolução dos seus problemas com outras pessoas.

O estupro ocorrido no passado como prática nos estupros individuais e coletivos cometidos contra adolescentes, jovens e mulheres, ainda hoje se encontra presente em nossa realidade, presente nas letras de música que de forma simbólica agridem e desvalorizam a imagem feminina, e na masculinização dos discursos nos espaços sociais que reduzem as figuras femininas e exaltam a masculina.

A violência contra as mulheres vem das desigualdades associadas atribuídas ao gênero masculino e feminino e também da combinação marcadora social. No Brasil, raça e etnia são elementos essenciais para a compreensão e enfrentamento ao processo de racismo, e demais formas de agressão. Muitas têm medo do assediador, sentem vergonha, se acham inferiores, se sentem culpadas e também sentem medo de passar por essa experiência negativa novamente, assim como, perder o emprego e também medo de enfrentar o problema e não solucionar.

Mesmo com todo conflito e medo para realizar as denúncias, há muitas mulheres que realizam esse processo. Os canais de denúncias ajudam as vítimas de crimes raciais a terem seu contato com seus direitos como cidadão. Eles fazem com que o conhecimento sobre o assunto seja expandido e chegue até à ser conceituado como um dos fatores do aumento do número de denúncias.

As mulheres negras são orientadas a seguir os padrões estéticos da moda ou beleza padronizada pelos grupos dominadores (brancos), e dessa forma acabam excluindo sua ancestralidade: o cabelo das negras acaba sendo um exemplo deste processo. Sobre padrões de beleza voltados para os cabelos, analisa a autora Bell Hooks:

Dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos –, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa auto-estima. (HOOKS, 2005, p. 3).

As mulheres negras de cabelo cacheado/crespo têm uma vida inteira de racismos sofridos que provam que seus cabelos naturais são considerados inadequados pela sociedade, assim, muitas delas, vêm à mulher branca com o cabelo liso, como uma forma de “boa influência”, vendo os seus como “cabelo ruim” e o da mulher branca como “cabelo bom”.





Para muitas mulheres negras, a decisão de parar de alisar o cabelo é uma busca de aceitação de si mesma em um mundo que não as aceita como elas são naturalmente. É uma decisão trabalhosa e dolorosa. Não só a aceitação do cabelo, mas também aceitar suas origens, etnia, cultura e a cor da pele, que é um dos principais motivos para o preconceito, o racismo, a violência.

Assim como várias leis, dispositivos legais e demais ações que lutam contra a violência contra a mulher negra, o feminismo negro é um movimento social e um segmento protagonizado por mulheres negras, com o objetivo de promover e trazer visibilidade às suas pautas e reivindicar seus direitos, também luta para e com as mulheres negras. Segundo Aras e Farias (2015, p. 5):

O feminismo negro lutou e luta pelo reconhecimento positivo e pela equidade de direitos a um grupo especificadamente mais desvalorizado, para demarcar as diferenças e as reivindicações das mulheres negras, objetivando desarticular a ordem patriarcal, racista e classista de gênero.

Esse movimento é necessário não só para que os direitos sejam iguais, mas para que sejam respeitadas, pelo que são, e pelo que pretendem ser. Sem que sejam excluídas pela cor da sua pele, pelo cabelo, sua roupa ou pelo fato de ser mulher, independente de tais motivos ou fatores. Também é importante a reflexão sobre a representação feminina na mídia, seu espaço no mercado de trabalho, o lugar de vítima da violência sexual, o protagonismo da maternidade, entre outros temas, pois se há tanto por que as mulheres brancas precisam lutar, é bastante preocupante o fato de que as mulheres negras nem sequer conquistaram igualdade quando em comparação com outros indivíduos do seu próprio gênero.

Desprovidas de poder econômico e com menor ascensão social, as mulheres negras estão mais vulneráveis às inúmeras violências de gênero e menos instrumentalizadas a buscar apoio institucional. A violência de gênero atinge todas as classes sociais, porém, as mulheres negras, devido ao sexismo, racismo e por fazerem parte das classes desfavorecidas, estão mais expostas a este fenômeno. Segundo Hooks (1995, p. 464) “o sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de campo com a finalidade de observar, interpretar e analisar fatos na UFPI/CAFS, com o intuito de verificar as atitudes violentas sofridas pelas alunas negras do curso de Pedagogia. A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Exigindo do pesquisador um encontro mais direto. A escolha pelo campo a ser pesquisado UFPI/CAFS surgiu devido à curiosidade em saber se há algum tipo de preconceito, racismo, discriminação e principalmente violência contra a mulher negra no ensino superior. Com abordagem qualitativa que “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. (GODOY, 1995, p. 21)

A questão problemática que envolve esta pesquisa é: Quais atitudes violentas as alunas negras do curso de Pedagogia UFPI/CAFS sofreram? Desenvolver essa temática, contribuiu para verificar que o preconceito contra a mulher negra no ambiente acadêmico existe e as vezes este fato é silenciado, e com isso não há denúncias racistas.

Nossa pretensão era questionar um total de seis alunas, porém somente quatro alunas estavam disponíveis a relatar as condições de violência sofridas na universidade. As outras alunas, demonstram que é desimportante falar sobre o que já sofreram, pois conforme os seus



pensamentos o que passou não mudaria. Mas continuamos a pesquisa abordando a temática e demonstrando a necessidade de evidenciar o que foi silenciado pelas vozes participantes.

Foi utilizado um questionário com perguntas semiestruturadas para a coleta de dados. Onde as participantes puderam relatar atos de violência e preconceito. Realizamos a análise dos dados associando o discurso das alunas com alguns aportes teóricos: SOUZA (1983), SILVA (2010), GOMES (2003). Desta maneira, descrevemos e interpretamos os seus discursos através das bases teóricas.

AS VOZES DAS ALUNAS NEGRAS: A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ACADÊMICO

A mulher negra hoje tem que lidar com vários tipos de violência, seja em casa ou na rua. No ambiente universitário não é diferente, apesar de se imaginar a universidade como um ambiente formador de mentes “evoluídas”, com isso, se pensa o ambiente acadêmico “não violento”. No entanto, como em tantos outros lugares, na universidade também se encontra pessoas que praticam atos de violências contra alunas negras, seja por causa do seu tom de pele, ou por causa do seu cabelo.

Assim, dialogamos com quatro alunas do curso de Pedagogia da UFPI/CAFS para compreender as ações violentas que elas sofreram no ambiente acadêmico. Assim realizamos a primeira pergunta: Você se considera negra? As participantes que se disponibilizaram a responder o questionário informaram que sim, se consideram negras.

“Ser negro é tomar posse da consciência [...] do processo ideológico [...] e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. [...] Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1983, p. 77).

No nosso segundo questionamento, queremos saber se já sofreram algum ato de violência e as cinco participantes disseram que sim e solicitamos para que descrevessem a violência sofrida por elas. A aluna A, disse: “Sim, já sofri violência quando eu era criança. Coleguinhas tiravam brincadeiras sem graça e falavam que meu cabelo é feio e ruim, agora na universidade há piadinhas e comentários que sabemos que é preconceituoso” (ALUNA A, QUESTIONÁRIO, 2018). A aluna B relatou: “Sim, por causa do meu cabelo ser considerado ruim, era chamado de cabelo de Bombril, na universidade o preconceito é em silêncio, com os olhares e as ações das pessoas e as vezes tem piadinhas que para muitos são consideradas como ‘brincadeiras’” (ALUNA B, QUESTIONÁRIO, 2018). Aluna C: “Sim, uma violência silenciosa, porém nunca ocorreu no ambiente acadêmico. Quando criança, eu ouvia piadas, disfarçadas de “brincadeiras” em relação ao meu cabelo, onde meu cabelo era taxado como ruim por ser cacheado, e não liso, que é visto como cabelo bom” (ALUNA C, QUESTIONÁRIO, 2018). A aluna D relatou: “Sim, já passei por brincadeiras constrangedoras vindas de amigos, ao compararem o tom da minha pele a uma cor mais clara. E também ao compararem a textura do meu cabelo a um Bombril, ou seja, brincadeiras disfarçadas de preconceito” (ALUNA D, QUESTIONÁRIO, 2018).

“O preconceito, então, vai sendo introduzido na vida cotidiana nos mais diversos modos e da forma mais disfarçada possível, [...] pode escolher suas vítimas e agir de modo violento e irracional sem que ao menos possamos nos dar conta” (SILVA, 2010, p. 567-562).

Em seguida questionamos como elas se sentiam diante esses atos violentos. A aluna A pontuou que: “Ficava Triste e me sentia inferior aos outros, na universidade cheguei de participar de alguns grupos de amizade por causa de algumas brincadeiras consideradas por mim como preconceituosas” (ALUNA A, QUESTIONÁRIO, 2018). E a aluna B: “Eu me sentia péssima e cheguei a não gostar de mim e nem do meu cabelo, e desde muito cedo comecei a pranchar e a usar





produtos para alisar. Hoje em dia eu me amo e me aceito” (ALUNA B, QUESTIONÁRIO, 2018). A aluna C relatou: “Era triste, de certa forma ainda é, pois, ‘brincadeiras’ assim nos desestimulam e diminuem a nossa autoestima” (ALUNA C, QUESTIONÁRIO, 2018). A aluna D: “Apesar dos comentários desnecessários e preconceituosos, me sinto forte por saber lidar com essa situação” (ALUNA D, QUESTIONÁRIO, 2018).

Seguindo com o questionário, perguntamos como elas combateram e lutam com a violência contra a mulher negra. A aluna A disse que: “Me tornei a pessoa que mais me ama, meu cabelo é lindo, não me deixo abater por coisas desse tipo em qualquer lugar” (ALUNA A, QUESTIONÁRIO, 2018). A aluna B disse que: “Não combati como muitos fazem, apenas me calei e esperei que passasse, e hoje as vezes fico calada, mas estou aprendendo a criar a minha defesa contra o preconceito” (ALUNA B, QUESTIONÁRIO, 2018). A aluna C: “Não cheguei a combater ou bater de frente, simplesmente me calei diante da situação por não conseguir me defender” (ALUNA C, QUESTIONÁRIO, 2018). A aluna D disse: procuro combater com argumentos plausíveis, mostrando que sei me defender sem precisar ofender e o quanto lutei pra estar ali, pois sei dos meus direitos” (ALUNA D, QUESTIONÁRIO, 2018). “Combater deve ser o princípio básico inerente a todo aquele que se propõe a lutar em favor dos direitos e da dignidade humana” (SILVA, 2010, p. 567).

E a quinta e última questão do questionário, indagamos: Como você reage diante do racismo, da discriminação e do preconceito? A aluna A, retratou que: “sou indignada, sempre tomo para mim a dor de quem sofre por isso, e o que posso fazer para defender, pois ninguém merece sofrer qualquer tipo de preconceito” (ALUNA A, QUESTIONÁRIO, 2018). A aluna B pontuou que: “Hoje eu consigo defender e argumentar, seja quando alguém sofre esse tipo de violência ou quando alguém faz um comentário racista” (ALUNA B, QUESTIONÁRIO, 2018). A aluna C relatou: “Por mais que seja ruim, tenho em mente que nenhum ser humano merece sofrer isso. E que devemos respeitar uns aos outros, descartando qualquer tipo de discriminação” (ALUNA C, QUESTIONÁRIO, 2018). Aluna D: “Ajo de forma negativa, porém sem ofensas, pois, independente de raça, cor, religião devemos ser tratados com respeito e educação” (ALUNA D, QUESTIONÁRIO, 2018). “A identidade negra é entendida como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial (GOMES, 2003, p.3).

Portanto, a partir deste questionário observamos que, questões racistas ou preconceituosa existem no ambiente acadêmico e são silenciadas, e para dialogar sobre essa temática somente quatro alunas conseguiram dialogar e demonstrar que superam diariamente qualquer situação preconceituosa, seja com elas ou com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aplicarmos os questionários para a análise dos relatos das quatro alunas, percebemos que, elas sofreram preconceitos na infância e na universidade também, porém de outra forma. Pois, dependendo do lugar a maneira racista modifica-se, mas é existente. E isso é evidenciado também nas posturas das outras alunas ao relatarem que não queriam participar dessa pesquisa.

Nossa pretensão era questionar um total de seis alunas, porém somente quatro alunas estavam disponíveis a relatar as condições de violência sofridas na universidade. As outras alunas demonstram que é desimportante falar sobre o que já sofreram, pois, conforme os seus pensamentos o que passou não mudaria. Mas continuamos a pesquisa abordando a temática, demonstrando ser importante evidenciar o que foi silenciado pelas vozes participantes.



Este tema é de fundamental importância, pois contribui para libertar a população da herança colonial do racismo, do preconceito e da violência além de promover discussões e reflexões na sociedade acerca dessa problemática, que toca de maneira negativa as condições de vida e o trajeto das mulheres negras. Ajuda no fortalecimento e encorajamento das mulheres que sofreram algum tipo de violência.

Diante dos argumentos expostos nesse trabalho, para compreender a questão da violência contra as mulheres negras, é necessário considerar o gênero, a classe, orientação sexual, a origem, entre outras. Com isso, é perceptível que o contexto social, a violência o racismo e a exploração da imagem, são maneiras que dificultam a vida das mulheres negras. Contudo, as mulheres negras vêm procurando maneiras de resistência contra o racismo e a violência. A presença dessas mulheres nas universidades tem provocado uma discussão sobre a situação da mulher negra e suas contestações.

REFERÊNCIAS

ARAS, Lima Maria Brandão; FARIAS, Angela Carla de. **Feminismo negro, feminicídio e a violência e a violência de gênero contra as mulheres.** Inhambupe - Bahia: Enlaçando sexualidades, 2015.

BRASIL. LEI Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm> Acesso em: 2 de novembro de 2018.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe.** Grã Bretanha: The Women's Press, Ltda, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa:** Tipos fundamentais. São Paulo: Revista de administração de empresas, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** São Paulo: 2003.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, Capa, v. 3, n. 2, 1995.

HOOKS, B. Alisando nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba**, Unión de Escritores y Artista de Cuba, jan./fev. 2005.

SILVA, Sergio Gomes da. **Preconceito e discriminação:** as bases da violência. Brasília: Psicologia Ciência e Profissão, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.





A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO MUNICÍPIO DE FLORIANO-PI

*Sabrina Coelho Cariolano Graduada em Pedagogia – UFPI
sabrynnahkariolano@gmail.com*

*Roberta Gomes de Araújo Professora da Universidade Federal do Piauí
rga@ufpi.edu.br*

Eixo Temático 8: Diversidade Direitos Humanos, Inclusão e Educação.

RESUMO: A educação de surdos ainda é uma temática que gera dúvidas. Baseado nesta afirmação, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como ocorre o processo de escolarização da criança Surda numa escola do município de Floriano- PI, e tem como objetivos específicos: i) identificar a concepção dos professores ouvintes sobre inclusão, inclusão social e Inclusão escolar; ii) verificar se a formação dos professores ouvintes que atuam com crianças Surdas permite uma prática para adoção da abordagem bilíngue. A referida pesquisa é descritiva, de cunho qualitativo. Quanto aos instrumentos de coleta de dados foram realizadas observações assistemáticas e entrevistas não estruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram (04) professores do município de Floriano-PI. Percebeu-se que a educação de surdos ocorre numa perspectiva de integração dos discentes surdos e ainda estamos longe da tão sonhada educação bilíngue.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Inclusão. Bilinguismo.

Introdução

No Brasil, a educação de surdos teve início no Império com a fundação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos localizado no Rio de Janeiro. Até hoje ocorreram muitas mudanças relacionadas à educação de surdos que inicialmente era pautada na modalidade visual-gestual com origem na Língua de Sinais Francesa.

Com o passar do tempo a língua brasileira de sinais foi reconhecida como língua e isto tem contribuído para a educação de surdos, mas ainda há muitas dúvidas sobre como deve acontecer o ensino a estes sujeitos: numa perspectiva inclusiva ou bilíngue? Quem deve decidir o que é melhor para o surdo?

A partir de algumas reflexões e com base no entendimento de que a comunidade surda precisa ser protagonista no processo educacional de seus sujeitos, a presente pesquisa foi norteadada pela seguinte questão: como está ocorrendo o processo de escolarização do aluno surdo numa escola municipal de Floriano/PI.

Diante disso, a referida pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de escolarização da criança Surda e específicos: i) identificar a concepção dos professores ouvintes sobre inclusão, ii) verificar se a formação dos professores ouvintes que atuam com crianças Surdas permite uma prática para adoção da abordagem bilíngue.



Inclusão, Inclusão Social e Inclusão Escolar

A inclusão como um “movimento educacional, social e político”, cujo objetivo é a defesa do direito das pessoas que compõem a sociedade é apresentado por Freire (2008). A inclusão social é um termo utilizado para se referir as chamadas populações marginalizadas: os pobres, deficientes, negros, índios, etc. Dito de outro modo, a inclusão social é uma resposta à exclusão social que, segundo os discursos de documentos legais tem sido minimizada através de políticas de inclusão. Ela está para além da inserção de pessoas no mercado de trabalho, na política, do reconhecimento da existência de pessoas com necessidades físicas especiais, de leis de inclusão (Patto, 2008, p. 25). Essa se efetiva quando se reconhece o sujeito como um indivíduo portador de subjetividade, de identidade, de valores, de virtudes essenciais para a vida em sociedade e de produtor de artefatos culturais (Strobel, 2009).

Quando se trata de inclusão escolar, em especial as pessoas Surdas, percebe-se que o processo defendido pelo governo resume-se a inserção do educando nas escolas regulares de ensino. Apesar de apresentar em seus textos, como no caso o da BNCC (2016), a “inclusão plena” não tem acontecido nas escolas brasileiras. A inclusão não pode ser concebida como mera inserção, alocação, integração do aluno Surdo no espaço escolar, mas como aquela que atente à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades de todos os alunos [...]. (MENDES et al. 2015, p.33).

O simples fato da criança Surda está fisicamente no mesmo espaço que as crianças ouvintes não significa dizer que está havendo inclusão. Segundo Mantoan (2003) inclusão é uma mudança da realidade atual vivenciada pelas escolas públicas brasileiras. Essa mudança ressalta a autora é resultado do reconhecimento da escola de que esta é responsável pelo ensino e pelas formas como este é provido, não esquecendo-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos estão relacionadas com a aprendizagem idealizada pela escola.

A inclusão de pessoas com necessidades educativas específicas como no caso da criança Surda na escola regular de ensino é um grande desafio a ser enfrentado, pois há falta de estrutura física para receberem essas crianças, há falta de formação continuada para professores, como cursos de proficiência em LIBRAS, de espaços dentro da escola que valorizem a Cultura Surda, a ausência de estratégias metodológicas adequadas para a promoção de um ensino de qualidade em língua de sinais e para o ensino do português na modalidade de leitura e escrita.

O bilinguismo é a modalidade de ensino que a maioria dos surdos se identificam e lutam por sua efetivação, pois já se sabe que esta modalidade é a mais adequada a estes sujeitos. A abordagem bilíngue visa tornar possível o acesso da criança surda à duas línguas: a primeira língua (L1) a língua de sinais, considerada língua natural dos Surdos, e como segunda língua (L2), a língua oficial de seu país para o desenvolvimento da leitura e da escrita e em alguns casos da oralização. O bilinguismo, sendo uma busca na educação do Surdo, tem como definição o uso e o conhecimento de duas línguas pela mesma pessoa. (ALMEIDA, 2000 p. 8). Para os bilinguistas, o Surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao do ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez (GOLDFELD, 2002, p. 42).

Em uma situação de bilinguismo considerada ideal, as crianças Surdas deveriam aprender primeiro a língua de sinais no ambiente familiar, viabilizando a apropriação da linguagem e a capacidade de simbolização até os 03 anos. Tendo essa base linguística consolidada, processar-se-ia o ensino do português, na escola, aprendido por meio de metodologias voltadas ao ensino de segundas línguas. Esse aprendizado deveria se iniciar já na educação infantil (FERNANDES 2012, p. 104).





Porém, o que se vê na realidade, infelizmente é que esse primeiro acesso a língua de sinais no ambiente familiar não tem sido possível, pois na grande maioria, as crianças Surdas são filhas de pais ouvintes que não conhecem a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e os que a conhecem, geralmente não aceitam que seu filho (a) aprenda a LIBRAS porque acreditam que o mesmo precisa aprender a “falar” e ainda não reconhece o seu valor linguístico enquanto língua natural dos Surdos.

No que se refere às formas de bilinguismo, Quadros (1997) cita duas consideradas básicas: a primeira considera que a criança aprenda as duas línguas (oral na modalidade leitura e escrita e de sinais) simultaneamente, ou seja, que o ensino da L2 ocorra ao mesmo tempo da L1. Já a segunda forma, defende que a criança aprenda fluentemente a L1 e somente depois, aprenda a L2.

Entre os pesquisadores da área, é comum existirem divergências na adoção e/ou defesa do modelo bilíngue considerado “ideal” para a educação de Surdos. Ao se referir à primeira forma de bilinguismo, Quadros (1997, p. 31) diz que este processo “simultâneo” é bastante questionável. A mesma autora, ao se referir à aquisição de linguagem, cita Skutnabb-kangas (1994, p. 143-144) que afirma que para que aquisição da linguagem aconteça da primeira forma, dependerá da ênfase dada a cada critério dado pelo que se define bilinguismo.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa é descritiva de caráter qualitativo, sendo utilizado para coleta de dados: observações assistemáticas e entrevistas não estruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram (04) professores do município de Floriano-PI que foram escolhidos pelo fato de estarem atuando com algum aluno surdo.

Para a realização da análise dos dados, foram utilizados os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2011) onde esta define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

As falas dos entrevistados estão organizados em quadro, sendo enumerados da seguinte forma: P1, (participante 1); P2 (participante 2); P3, (participante 3); P4, (participante 4) para melhor compreensão para o leitor e para manter o sigilo, preservando a identidade dos participantes

Análise de dados

A nossa análise contou com três categorias a saber: Estratégias Metodológicas, Formação e Representações sobre Inclusão.

Estratégias Metodológicas

	Estratégias metodológicas utilizadas para ensino dos conteúdos formais
P1	<i>“Recursos visuais e a libras. Uso muito o Datashow”.</i>
P2	<i>“Através da interpretação de libras né. Língua Brasileira de Sinais”.</i>
P3	<i>“Olha eu vejo muito vídeo, depoimento né? De outros professores, pessoas que já tem mais experiência né? Como que eles lidam que eles fazem então eu procuro me espelhar muito no trabalho dos outros é através de vídeos, de livros né eu tenho livros. Assim que eu faço por enquanto né?”.</i>



P4	<i>“Material concreto. Jogos. Alguns professores buscam planejar as aulas comigo. Pesquisam os conteúdos juntamente comigo”.</i>
----	--

Fonte: Dados da pesquisa, Florianópolis, 2016.

Identifica-se nesta categoria, que as estratégias utilizadas pelas P1, P2 e P4 para o ensino dos conteúdos formais são a LIBRAS e recursos visuais. P3, porém utiliza como estratégias metodológicas a leitura de vídeos (depoimentos) e de livros. A P3 não explicita em sua fala o uso da língua de sinais como forma de comunicação. O uso da língua de sinais pelo professor é fundamental para que a criança Surda consiga aprender os conteúdos ensinados na escola.

Observa-se nas falas de P1, P2 e P4 que as mesmas utilizam a língua de sinais e recursos visuais como as imagens reproduzidas pelo Datashow e jogos, algo que contribui de forma significativa para aprendizagem da criança Surda tendo em vista que o canal visual é fundamental para interação do Surdo com mundo. Lacerda et al (2013) ressalta que não é suficiente apenas “traduzir” os conteúdos para língua de sinais. É necessário para que haja aprendizagem, que o professor explique os conteúdos de sala de aula. Isso é possível, através da utilização da semiótica imagética.

Entende-se com isso que, com a utilização da semiótica imagética o professor conseguirá desenvolver conteúdos de diferentes disciplinas de forma prática e eficiente. As aulas para Surdos, assim como para os ouvintes, poderão ser planejadas e organizadas. Faz-se necessário segundo Perlin (2000 apud Campello 2007) a adoção da Pedagogia Visual, contemplando elementos da cultura Surda: a utilização, por exemplo, da contação de histórias, a utilização dos jogos educativos (como utilizados pela P4), artes visuais, a utilização da escrita de sinais na informática, etc.

Formação

	Possui algum curso para atuar com crianças Surdas	Tempo de atuação docente com crianças Surdas
P1	<i>“Vários cursos pelo IFPI, pela Federal, pelo município. Aonde tem eu tô lá”.</i>	<i>“Tem dois anos”.</i>
P2	<i>“Não. Tirando algumas capacitações que nós mesmos funcionários da escola cogitamos aqui é com a professora da sala de AEE é nenhum curso foi nos ofertado”.</i>	<i>“É assim é... A muitos anos é como eu já tinha dito há alguns anos melhor dizendo a gente já se deparou com essa realidade dentro da sala de aula regular. A gente vem se surpreendendo com a presença desse aluno. Aliás, de várias outras deficiências, porém é da minha experiência eu já tenho contado acho que uns três quatro anos com esse tipo de deficiência, mas já houve outros tipos de deficiência o que temos de dizer que é uma surpresa muito grande e causa uma questão de insegurança muito grande no professor.”</i>
		<i>Não é uma experiência muito boa se não estiver capacitado”.</i>
P3	<i>“Não. Como eu já falei eu comecei a fazer mas eu não cheguei a terminar né? Eu pretendo dar continuidade nesse próximo ano, né? Eu quero fazer pelo menos nem que seja um básico assim, né mas assim um curso mesmo total assim eu não tenho”.</i>	<i>“É já tem quatro anos. Quatro anos. Eu comecei lá no L3 e estou aqui agora”.</i>





P4	<i>“Sim. Formação do AEE, especialização em Libras, vários cursos de língua de sinais e agora estou cursando letras/libras”.</i>	<i>“08 anos. Comecei em 2008. Primeiro comecei na sala regular de alunos Surdos, depois eu fiquei como intérprete por dois anos e agora trabalho no AEE”.</i>
----	--	---

Fonte: Dados da pesquisa, Floriano- PI, 2016.

Diante das falas, observa-se que P2 e P3 trabalham com criança Surda no ensino regular há 04 anos, porém não apresentam nenhum curso específico para trabalhar com crianças Surdas. Em contrapartida P1 e P4 possuem cursos. Nota-se que P1 trabalha com crianças Surdas há 02 anos e possui cursos, enquanto que P2 e P3 trabalham com crianças Surdas há 04 anos e não possuem nenhum curso específico.

Com o advento das políticas de inclusão, tornou-se obrigatoriedade, segundo a LDBEN 9394/96, no capítulo V, art.58º, parágrafos 1º e 2º, o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, preferencialmente, em classes regulares de ensino. Com isso, as Escolas Regulares tiveram que garantir e organizar o ensino para atender as necessidades desses alunos.

Diante disso, identifica-se nesta categoria a necessidade de um maior investimento na formação continuada de professores da escola regular de ensino por parte das instituições municipais e pelas demais instituições envolvidas. Também ressalta-se que é de suma importância que o professor invista em sua formação. Ao estar em sala de aula o mesmo depara-se com crianças que possuem particularidades e necessidades educativas diferentes que precisam ser atendidas. Através da formação continuada o professor terá a possibilidade de aprimorar os seus conhecimentos e adquirir novos. Assim poderá repensar suas metodologias de ensino de forma a promover uma aprendizagem significativa para seus educandos.

Representações sobre Inclusão

	Concepções sobre Inclusão
P1	<i>“Inclusão em si é aquele processo de não se sentir excluído. Não é só na escola é na sociedade”.</i>
P2	<i>“Bem no meu ponto de vista inclusão teria que ser muito mais além do que apenas a sala multifuncional, uma rampa na frente da escola, teorias bonitas. Seria realmente a prática disso dentro da escola. Todas as escolas deveriam ser inclusiva principalmente aquela que traz slogan de escola inclusiva capacitando os funcionários todos eles porque esse aluno ele não vai ficar isolado com a sala multifuncional ele vai estar na sala de aula regular, ele vai passar pelo porteiro, ele vai ter um momento com a zeladora. Então assim teria que ser voltado realmente pra escola inclusiva em termo de capacitação”.</i>
P3	<i>“Inclusão é você pegar um aluno que tem dificuldades qualquer que seja e fazer um processo social com ela, com outros alunos, consigo mesmo entendeu? É tratar como os outros. Porque na verdade, eles tem muito potencial o que eles precisam é ser trabalhado né da forma correta, então essa questão da inclusão é um passo importante faz eles se sentirem bem melhor. Bem mais inteirado”.</i>
P4	<i>“A inclusão só acontece quando você tem vontade de ajudar, de incluir. Quando a vontade parte de você”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, Floriano-PI, 2016.

Nesta categoria identifica-se que as falas das entrevistadas corroboram com Freire (2008) ao dizer que inclusão é “um movimento educacional, mas também social e político” na qual todas as pessoas têm direitos e estes devem ser atendidos. Quando as pessoas que compõem a sociedade



podem participar de forma “consciente e responsável” sendo assim “aceitos e respeitados” em suas diferenças.

O discurso ora apresentado pelas entrevistadas evidencia os traços dessa “inclusão excludente”. Embora conceitue inclusão como a não exclusão (P1 e P2), a igualdade de direitos (P3) e a aceitação por parte dos demais (P4), observa-se nas categorias anteriores e de acordo com as observações assistêmicas e não participante que a inclusão ora apresentada pelas entrevistadas não estão em harmonia, pois, a inclusão não se resume a alocação, ou seja, o fato de uma criança Surda, por exemplo, estar inserida em uma sala de aula regular juntamente com outras crianças ditas “normais” e estar na SRM’s não significa dizer que esta havendo inclusão. Partindo do pressuposto que inclusão é mudança na estrutura social, econômica, educacional e política de um país e que a verdadeira inclusão também gera mudança de atitudes, percebeu-se na categoria 5.1 que as entrevistadas P1 e P2 não possuem nenhum conhecimento sobre a abordagem bilíngue e que P2 e P3 não possuem nenhum curso de capacitação e/ou aperfeiçoamento para trabalhar com crianças Surdas (categoria 5.2) e P1, P2 e P3 que se comunica com seus educandos somente por meio da intérprete de LIBRAS (categoria 5.4) o que dificulta o processo de inclusão em todas as suas dimensões, sejam elas linguística, cultural, religiosa, sexual e educacional.

Conclusão

A educação ofertada às crianças Surdas da escola pesquisada não tem em sua proposta a adoção da abordagem bilíngue defendida pela comunidade surda e pela registrada no decreto nº 5.626/2005. Ressalta-se ainda que segundo as teorias defendidas pelos autores que fundamentaram essa pesquisa, o modelo de inclusão adotado no Brasil é complicado, inconstante e marginalizado, o que traz prejuízos para todos educandos de um modo geral.

A ausência do domínio da Libras pelos professores dificulta o processo de ensino aprendizagem dos educandos Surdos que dependem da comunicação viso-espacial para inserir-se no mundo. Como sugestões para possível solução deste problema identificado lista-se alguns: I) Os órgãos municipais responsáveis pela educação inclusiva podem, juntamente com professores do município que atuam na educação inclusiva fazer parcerias com as instituições de ensino superior (locais) que possuam, em seu quadro docente, professores com formação específica como exige o Decreto nº 5.626/2005 para a realização de cursos de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras e Libras-Português com duração de quatro anos; II) a realização de cursos de médio e longo prazo para professores e intérpretes de Libras-Português do município. A educação de surdos no município já avançou, mas ainda é preciso mais. Caminhemos!

Referências

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. **Leitura e surdez:** um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinte, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.

BRASIL. Proposta preliminar. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2. ed. Brasília: abr. 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.





BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB. 9. ed. Câmara dos Deputados. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005decreto/d5626.htm>. Acesso em: 27 set. 2016.

CAMPELLO, Ana Regina de Souza e. Pedagogia visual/Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos Surdos II.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>. Acesso em: 06. Set.2016.

_____. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91182/258871.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06. Set.2016.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão.** Revista de educação. v XVI, nº1. 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2016.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; Santos, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos. In: LACERDA, Cristina Boglia Feitosa de; Santos, Lara Ferreira dos. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Paulo: EdUFSCAR, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**

São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES Ana Quelle Silva; FIGUEIREDO Fernanda; RIBEIRO Antônio Carlos. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. **Revista de Iniciação Científica – RIC Cairu.** Jun. 2015. vol. 02, nº 02, p. 33-46. Disponível em: <http://www.cairu.br/riccauri/pdf/artigos/2/03_INCLUSAO_ALUNOS_SURDOS.pdf>. Acesso em: 27. dez.2016.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas de Inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José G. S; MENDES, Geovana M. L; SANTOS, Roseli

A. dos. (orgs). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. **A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2 ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.



LITERATURA SURDA COMO ELEMENTO DE INCENTIVO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA

Luana Reis da Costa
Graduada em Pedagogia – UFPI
luanareis228@gmail.com

Roberta Gomes de Araújo
Professora da Universidade Federal do Piauí
rga@ufpi.edu.br

Eliene Pereira de Guimarães
Professora da Rede Municipal de Floriano/PI
Elienep314@gmail.com

Eixo Temático 8: Diversidade Direitos Humanos, Inclusão e Educação.

RESUMO: a literatura surda é um artefato cultural de extrema importância para a construção da identidade dos surdos. Dada esta relevância, nossa pesquisa tem como objetivo central compreender a influência do uso dos contos de fadas no processo de desenvolvimento de alunos com surdez e como objetivos secundários: i) investigar se a Literatura Surda é utilizada como recurso de incentivo à leitura; ii) descrever como os contos de fadas adaptados para Libras contribuem para a educação de alunos com surdez; e iii) identificar os benefícios dos contos de fadas para a formação da identidade do aluno surdo. A pesquisa é de cunho qualitativo e para coleta de dados foi utilizado uma entrevista semiestruturada por meio de um questionário. Foram entrevistados três docentes de uma escola pública no município de Floriano-PI e pôde-se perceber que os mesmos reconhecem a importância da Literatura Surda como um recurso para construção da identidade dos discentes surdos, mas não sabem como utilizar.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Contos de fadas. Identidade surda.

Introdução

A Literatura Surda é um dos artefatos culturais que propicia expressões culturais e auxilia no desenvolvimento da subjetividade e identidade da pessoa com surdez que convive em meio à sociedade ouvinte. Os contos de fadas é um de seus elementos que adaptados para Libras podem contribuir para o processo de desenvolvimento da aquisição da leitura assim, como o interesse pela prática.

Os professores devem estar preparados para utilizar recursos que facilitem a compreensão dos conteúdos propostos em sala de aula pelos alunos com surdez, a não utilização de mecanismos como a Literatura Surda prejudica o entendimento por não ser estabelecidas relações entre o





contexto do educando e o que está sendo trabalhado. A partir destas reflexões nos surgiu o seguinte problema: como a Literatura Surda pode ser usada para auxiliar no desenvolvimento da leitura de alunos com surdez e construção da sua identidade? Nessa perspectiva o objetivo geral da pesquisa é compreender a influência do uso dos contos de fadas no processo de desenvolvimento de alunos com surdez e os específicos são: i) investigar se a Literatura Surda é utilizada como recurso de incentivo à leitura; ii) descrever como os contos de fadas adaptados para Libras contribuem para a educação de alunos com surdez; e iii) identificar os benefícios dos contos de fadas para a formação da identidade do aluno surdo.

Literatura surda

A Literatura Surda é um artefato cultural e suas produções possibilitam uma autorrepresentação, assumindo um lugar de identidade própria do Surdo. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida em 2002 como língua oficial da comunidade surda, mas sempre esteve presente na comunidade surda de maneira informal antes da legislação como meio de comunicação e de partilhar histórias. Segundo Nichols, 2016, p. 52 “O campo da literatura surda reflete a necessidade de o surdo definir a sua própria identidade e construir uma consciência do que é ser surdo.” Adquirindo seu papel de sujeito dono de sua própria história e que se institui pela experiência visual.

Este artefato cultural permite manifestações da subjetividade do surdo, fazendo-se ciente de sua postura em relação a experiência visual, antes talvez, não reconhecida pelo mesmo. Para a Literatura Surda é preciso o uso de mídias em suas produções, sejam em livros de papéis ou vídeos para que haja uma melhor acessibilidade por meio da tradução em língua de sinais, textos e imagens produzidas por elas, mas nem sempre esses recursos existiam e antes deles a forma de desenvolvimento da Literatura Surda foi por sinais, os quais não se têm registros em vídeos.

É de suma importância que o hábito de leitura seja colocado em prática desde a infância, pois muitas crianças têm o primeiro contato com a literatura apenas ao ingressar na escola, por muitas vezes os professores não conhecem técnicas de contações de histórias para torná-las mais prazerosas e interessantes a seus alunos ou pela escolha de seus livros não estarem adequadas para a faixa etária ao público as quais serão expostas e assim conter linguagens que ainda não são capazes de compreender.

Um dos elementos da Literatura é o conto de fadas que em sala de aula pode auxiliar no estabelecimento de relações com a realidade do aluno, associando comportamentos de personagens da história ao das crianças com o objetivo de facilitar a compreensão dos valores apontados no texto por meio dessa interação. Ao compreender o texto exposto o aluno é capaz de interpretá-lo e compartilhar qual sua opinião sobre ele, assim desenvolvendo sua capacidade de expressão. A leitura ao tornar-se prazerosa e agradável para o pequeno leitor é inserida em seu cotidiano e perdura por toda sua vida.

Quando temos surdos que nascem em famílias ouvintes os valores básicos da conduta humana, na maioria das vezes, não são passados aos mesmos, pois são poucos os casos em que a família entende a necessidade de aprender a língua de sinais. Acredita-se ser mais fácil incentivar o surdo a ser oralizado, pois assim ele poderá se relacionar com todos. Os surdos acabam chegando nas escolas para primeiro aprender um língua e depois os conteúdos que estão sistematizados para o seu nível escolar. Quando as pessoas que pertencem a comunidade surda (pais, professores, intérpretes, amigos, familiares) não aprendem a língua de sinais elas não conhecerão, por consequência, os aspectos culturais destes sujeitos.



Para contribuir com a disseminação dos contos para os leitores é relevante que suas produções não sejam apenas registradas em vídeo (DVD), é preciso que seja realizada a escrita dos sinais (Sign Writing) mostrando a língua de sinais, pois a Língua de Brasileira Sinais é uma língua visual-gestual e sua escrita favorece que os textos destinados aos leitores surdos sejam impressos e transitem por diversos tempos e lugares, permitindo maior alcance de seus conteúdos, além de popularizar e imprimir materiais em Libras.

A escrita dos sinais (Sign Writing) é uma inovação no costume de contar e recontar histórias, porém poucos são aqueles os quais conhecem ou sabem usá-la (KARNOPP, 2010). Desde 2000, muitos livros foram publicados com temáticas relacionadas a surdez, a língua de sinais e/ou surdos, entre eles: Tibi e Joca (Bisol, 2001), A cigarra e as formigas (Oliveira; Boldo, 2003), Kit Libras é Legal (2003), Cinderela Surda (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003), Rapunzel Surda (Silveira; Rosa; Karnopp, 2003), O Som do Silêncio (Cotes, 2004), Adão e Eva (Rosa; Karnopp, 2005), Patinho Surdo (Rosa; Karnopp, 2005). (KARNOPP, 2010).

No livro “Tico e Joca – uma história de dois mundos” (Bisol, 2001) em que é rico em ilustrações e registrado em língua portuguesa facilita a compreensão da história pelo leitor, o enredo da história trata-se de um menino surdo que comumente a muitas crianças que ficaram ou nasceram surdas, passa por dificuldades e dúvidas para reconhecer a si mesmo e relacionarem-se com outras pessoas, muitas barreiras foram superadas quando ele e seus pais ouvintes começaram a usar a língua de sinais para se comunicar. O livro ainda conta com um boneco-tradutor para promover que o usuário de Libras acompanhe a história por meio das sinalizações realizadas das palavras-chaves de cada página.

Em “Patinho Surdo” (Rosa e Karnopp, 2005) os autores abordam como o intérprete é fundamental para a comunicação entre surdos e ouvintes que não sabem fazer uso da Libras. A história narra como um patinho surdo que nasceu em meio a um ninho de patinhos ouvintes descobre sua história de vida ao conhecer outros patos surdos e aprender a Língua de Sinais da Lagoa com eles, representando as adversidades que os surdos encontram em sua família e em sociedade para se comunicar e interagir.

O livro “Cinderela Surda” é uma releitura do clássico “Cinderela”, impresso em versão bilíngue com texto escrito em português e na escrita de sinais (Sign Writing) demonstrando a concepção de cultura e identidade surda, apresenta ilustrações de expressões faciais e os sinais enfatizando a experiência visual.

Em “Rapunzel Surda” o seu enunciado traz aspectos da aquisição da linguagem e sua variação linguística na língua de sinais (Silveira, Rosa, Karnopp, 2003, p. 12). Nas histórias Patinho Surdo, Cinderela Surda e Rapunzel Surda, a importância da língua de sinais, da cultura e identidade surda é representada através das personagens e dos desafios enfrentados por eles no processo de reconhecimento como um sujeito surdo.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa é descritiva de caráter qualitativo, em que foi utilizada uma entrevista semiestruturada para a coleta de dados, o roteiro para a entrevista realizada com professores efetivos de uma escola da rede pública em Floriano-PI que atende alunos com surdez. Para tanto, foi usado um questionário semiaberto permitindo maior liberdade aos entrevistados de como responder as questões.





Análise de dados

A nossa análise contou com quatro categorias a saber: O que é Literatura Surda, Literatura surda nas práticas de leitura e escrita, contos de fadas e o desenvolvimento dos alunos surdos e contribuições dos contos de fadas.

O que é Literatura Surda

Nesta categoria é apresentada a definição atribuída pelos professores à Literatura Surda.

	O que é Literatura Surda?
P1	<i>“Sei pouco ainda, assisto filmes e participo de palestras sobre inclusão.”</i>
P2	<i>“É um tipo de literatura adaptada ao aluno com surdez.”</i>
P3	<i>“Eu entendo a Literatura Surda como uma produção de textos literários em sinais que possibilita aos Surdos o entendimento com a experiência visual, é que insere o Surdo num mundo linguístico nas experiências do cotidiano, é onde ele é inserido na verdade apenas de uma forma diferente.”</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Identificou-se nesta categoria o conceito de Literatura Surda na visão dos participantes, o P1 não soube caracterizá-la por ainda não conhecê-la integralmente, o que dificulta o trabalho com o tema em sala de aula como recurso pedagógico. Os demais a relacionaram como uma ferramenta de adaptação da Literatura para os alunos com surdez através da Libras.

O professor que não utiliza a Literatura Surda em sala de aula oportuniza perdas para os alunos surdos, pois as histórias retratadas em diversos gêneros textuais contribuem para o processo de formação integral do aluno. Ao não ter acesso à Literatura Surda e não conhecer os diferentes relatos de experiências apresentada por ela dificulta a identificação do aluno surdo e seu autoconhecimento, que apenas ao manter contato com histórias e narrativas de pessoas surdas será possível.

Literatura Surda nas práticas de leitura e escrita

	Você utiliza a Literatura Surda nas práticas de leitura e escrita?
P1	<i>“Sim”</i>
P2	<i>“Não”</i>
P3	<i>“Sim”</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A Literatura Surda é utilizada por 2 dos 3 participantes da pesquisa, demonstrando a sua importância neste processo de ensino-aprendizagem.

Ao utilizar a Literatura Surda em sala de aula o professor estará aproximando os conteúdos trabalhados à realidade dos alunos com surdez contribuindo para a formação da subjetividade e identidade, pois, através dela são representadas suas experiências cotidianas. Ao conhecer relatos de outros sujeitos surdos será possível uma identificação pelos leitores de situações de vitórias ou de frustrações e dificuldades enfrentadas em meio a sociedade ouvinte em que vivem.

O participante 1, antes respondeu que não sabia o que era a Literatura Surda afirma que a utiliza, porém não descreve em nenhuma das categorias como acontece esse processo. A P2, antes questionada sobre o que era Literatura Surda afirmou que era uma literatura adaptada



para alunos surdez, algo que não utiliza, limitando-se apenas a tradução realizada pelo TILS dos conteúdos expostos aos alunos, não discernindo as particularidades dos sujeitos ouvintes e surdos.

A P3 busca aplicar em sala de aula maneiras de inserir a Literatura Surda por atribuir o conceito de Literatura Surda às produções de textos literários que tem como objetivo inserir o surdo em um meio linguístico a partir de experiências visuais do cotidiano, assim como respondeu na categoria anterior. A partir daí contribuir com a formação integral do aluno surdo partindo do contexto o qual ele está inserido para assim agregar novos conhecimentos, para que seja possível a compreensão do que está sendo ensinado.

Contos de fadas e o desenvolvimento dos alunos Surdos

	Como os contos de fadas interferem no desenvolvimento dos alunos Surdos?
P1	<i>“Trabalho do 6° ao 9° ano, não utilizei este recurso, minha disciplina é ensino religioso.”</i>
P2	<i>“Acredito que os contos favorecem muito a aprendizagem, porém não tive a oportunidade de realizar atividades com contos direcionados aos alunos com surdez.”</i>
P3	<i>“Os contos, não só os contos de fadas, mas os outros tipos de conto é... eles interferem positivamente porque se o aluno produz, ler, interpreta, qualquer tipo de conto, mesmo não sendo só os contos de fadas, eles interferem positivamente no desenvolvimento dos Surdos porque na verdade é leitura, interpretação e escrita.”</i>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nesta categoria identifica-se que os participantes P2 e P3 afirmam que os contos de fadas contribuem para a aprendizagem dos alunos com surdez positivamente na prática de leitura, interpretação e escrita desenvolvidas pelos alunos por meio deste.

O P1 não respondeu qual a maneira que os contos de fadas interferem no desenvolvimento dos alunos surdos por não utilizar essa ferramenta devido à disciplina a qual leciona. A P2 afirma que há contribuições positivas, porém nunca os utilizou, mesmo sua disciplina como informada anteriormente na categoria 1 sendo a Artes, a qual os contos de fadas poderiam ser inseridos em produções literárias ou em teatros propiciando a integração dos alunos surdos com os demais.

A utilização dos contos de fadas como ferramenta de incentivo à leitura permite aos alunos a melhor compreensão do texto e de sua vida cotidiana por relações de vivências e exemplos de superação dos personagens em meios a situações adversas, situações comumente vividas por alunos surdos inseridos na comunidade ouvinte e que se encontra em processo de descobertas, formando sua identidade. A P3 utiliza esse elemento assim como outros gêneros para facilitar esse processo reconhecendo os benefícios deste recurso.

Contribuições dos contos de fadas

	Como os contos de fadas contribuem para a formação de subjetividade e identidade dos alunos Surdos?
P1	<i>“Ver resposta 6.”</i>
P2	<i>“Certamente contribuem, porém não fiz uso dos contos de fadas nas minhas aulas.”</i>





P3 *“A questão da subjetividade é justamente a questão da interpretação, é a forma como ele interpreta, então, se ele interpreta vai contribuir pra formação da subjetividade, não existe interpretação que não seja ‘conteudística’ porque a interpretação que se faz não é só ‘conteudística’ que ela vai pra parte estrutural e pra parte discursiva, então se vai pra essas duas questões finais que é a estrutural e a discursiva com certeza tá contribuindo pra formação da subjetividade e isso acontece na sala de aula normalmente quando se trabalha a questão dos contos e de outros textos também narrativos, nós não trabalhamos só com contos, nós trabalhamos todos os gêneros que fazem parte da narrativa que é a tipologia mais trabalhada no 7º ano é a narrativa e nós não nos detemos só aos contos, mas todos os outros gêneros que fazem parte da narrativa que estão ao alcance do entendimento desse nível de aprendizagem.”*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nas respostas dadas pelos participantes ao serem questionados sobre as contribuições dos contos de fadas na formação de subjetividade apenas a P3 detalhou de como acredita que este recurso influencia neste processo, para ela o fator principal é a interpretação.

Os contos de fadas através de seus enredos que geralmente descrevem uma trajetória de dificuldades e desafios vivenciados pelos personagens precisando provar suas forças e resistência representa o princípio da realidade. Os alunos com surdez através desta representação têm a capacidade de melhor assimilar situações cotidianas. Na sociedade ouvinte o sujeito com surdez enfrenta muitos desafios e por meio destas experiências compartilhadas por meio da Literatura Surda ele terá maior facilidade para enfrentar as adversidades.

Conclusão

A Literatura Surda ainda é uma temática pouco empregada em sala de aula, pois muito dos profissionais não a conhece integralmente para que seja acessível de ser utilizada, porém reconhecida pela maioria deles como um elemento em que contribui positivamente para a formação do aluno, assim como a construção de sua identidade. A não utilização de materiais que permitam o reconhecimento dos alunos através dele dificulta a compreensão do que está sendo exposto, pois não faz parte da realidade daquele sujeito se tornando algo distante e de difícil discernimento. Ao inserir a Literatura Surda em suas aulas os profissionais estariam propiciando aos educandos atividades lúdicas despertando interesse e curiosidade, além de promover a integração da turma.

Ao utilizar os contos de fadas em atividades em sala de aula com alunos surdos o professor irá desempenhar um papel de mediador, pois como consequência desta ação pode provocar a ligação entre o imaginário e o real fazendo com que o educando tenha representatividade do que acontece no contexto em que está inserido, a partir de histórias com diferentes enredos em que os personagens buscam superar desafios e adversidades, assim como os alunos com surdez inseridos em meio a uma sociedade ouvinte que enfrenta dificuldades em relacionar-se e interagir com aqueles que não dominam a mesma língua: a Libras.

O ensino regular ainda tem muitos desafios a enfrentar e barreiras a serem quebradas para que os alunos com surdez possam ter acesso à educação de qualidade que respeite suas particularidades e atendam suas necessidades, para isso é indispensável à capacitação de profissionais tornando-os aptos a atuar com alunos surdos incluindo em sua grade curricular atividades que incentivem a prática pela leitura objetivando sua aquisição, não se limitando a aulas expositivas.

Concluimos esta pesquisa com a certeza de que os alunos surdos precisam de incentivo às práticas de leitura, para que as aulas sejam mais atrativas e prazerosas e que a Literatura Surda e seus contos de fadas são ferramentas importantes neste processo por permitir aos alunos através



das adaptações dos textos literários ou das histórias criadas destinadas a esse público inúmeras contribuições, no âmbito educacional formando novos leitores e na construção de sua identidade.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Editora Paz e Terra, 2012.

Gil, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010.

KARNOPP, Lodenir. Literatura Surda. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. **Universidade Federal de Santa Catarina**, 2010.

NICHOLS, Guilherme, 1987- **Literatura Surda**: além da língua de sinais / Guilherme NICHOLS. – Campinas, SP: [s.n.], 2016.

SILVEIRA, C. H., ROSA, F., KARNOPP, L. B. **Rapunzel Surda**. Canoas: ULBRA, 2003. STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 118p.: il.

TV INES. INES. <Disponível em: <http://tvines.org.br/>> Acesso em: 14 de agosto de 2018, às 00:57:30.





GÊNERO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Karoline Lyvy Cristino de Oliveira 1-FANORTE

k.lyvy@hotmail.com,

Letícia Carolina Pereira do Nascimento 2-UFPI/CAFS

lecarolpereira@gmail.com

Eixo Temático 8: Diversidade Direitos Humanos, Inclusão e Educação.

Resumo: Gênero se trata de uma construção social, que parte da cultura em que estamos inseridos e dos tempos e espaços educativos (LOURO, 2011). Quanto a currículo, compreende-se que se constitui como um território de contestação, sendo utilizado nas relações de poder que perpassam os ambientes educativos (SILVA, 2009). O presente texto tem por objetivo estabelecer conexões entre as categorias gênero e currículo na perspectiva de combater às desigualdades de gênero. Metodologicamente, esta é uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, pois possibilita realizar reflexões por meio de materiais bibliográficos acerca das categorias: gênero, currículo e educação (MARCONI, 2011; CRESWELL, 2010). Pode-se fazer algumas conclusões, tais como: a relevância dos períodos históricos destas temáticas e suas implicações socioeducativas; a investigação de gênero e currículo como substancial, pois compreendeu-se o quão poderoso pode ser a construção e experimentação de um currículo e; a educação como uma relação de poder.

Palavras-chave: Gênero; Currículo; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se a falar das questões de gênero que estão presentes no debate contemporâneo de educação. Partindo do pressuposto de que estas temáticas não podem ser desprezadas, pois se aliam ao processo de construção de um mundo mais justo, igual e democrático, sem sexismo, machismo e LGBTfobia. Logo, entende-se que é importante incorporar a temática de gênero na formação inicial dos profissionais da educação. Desse modo, frente a essa relevância surgiu a necessidade de se pesquisar sobre o viés gênero, currículo e a sua relação com a educação. Entendendo que, as relações de poder e as desigualdades impactam nas relações de gênero, percebeu-se que com o passar dos anos as discussões de gênero foram invadindo cada vez mais as acadêmicas universitárias, como também foram ganhando mais notoriedade as discussões que envolvem essas temáticas.

Enfatizando as categorias gênero, currículo e educação surgiu o seguinte questionamento: Como se dá as aproximações entre gênero, currículo e educação? Diante desta pergunta se fez necessário elencar alguns objetivos para que se procure está resposta, sendo: objetivo geral – Compreender como se dá as aproximações históricas de gênero, currículo e educação, e específicos



– a) Conceituar gênero e currículo a partir de uma perspectiva histórica, política e educativa; b) Estabelecer a relação entre gênero, currículo e educação, e c) Refletir sobre as contribuições das temáticas para o combate às desigualdades de gênero.

Buscando atingir os objetivos citados, a presente pesquisa caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa, sendo do tipo bibliográfica. Enfatiza-se que na abordagem qualitativa, segundo Creswell (2010, p.209), “[...] os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de sua origem, história, contexto e entendimentos anteriores”. Assim, a partir da natureza qualitativa se tem a intenção de analisar criticamente os dados coletados. Já na bibliográfica, “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas quer gravadas (MARCONI, p.57, 2011)”.

Quanto ao referencial teórico, será distribuído da seguinte maneira: seção 1 – Gênero: Surgimento e contribuições, seção 2 – Currículo: Uma contribuição crítica e pós-crítica e seção 3 – Gênero, Currículo e Educação: Algumas aproximações. Na seção 1, intitulada: “Gênero: Surgimento e contribuições”, será traçado o percurso histórico do surgimento de Gênero e algumas de suas contribuições. Para compor a temática gênero, terá como base os seguintes autores e autoras: Almeida (1998), Louro (2011), Scoth (1989 e 1994). Quanto a seção 2, “Currículo: Uma contribuição crítica e pós-crítica”, a discussão de Currículo será abordada por meio das teorias críticas e pós-críticas, de modo que se interligue com gênero e educação. Para compor a aporte teórico foram utilizados os seguintes autores e autoras: Lima (2009), Silva (2009) e Kelly (1981). Já a seção 3, “Gênero, Educação e Currículo: Algumas aproximações”, se encarregará de trazer a relação entre estas categorias – Gênero, Currículo e Educação, fazendo assim considerações acerca dessas discussões. As discussões ficaram a cargo de Louro (2008 e 2011) e Silva (2009).

Gênero: Surgimento e contribuições

No passado (que não é tão distante), as mulheres não tinham direito ao estudo nem ao voto, muito menos trabalhar fora de casa. Assim, a mulher era preparada para o seu destino: exercer o seu papel de mulher – dedicar-se ao lar, aos afazeres domésticos, o marido e a maternidade. Delegava-se assim, exclusivamente, ao “cuidar” do marido e dos filhos, não podendo desempenhar uma profissão fora do lar e muito menos assalariada (ALMEIDA, 1998, p. 19). Porém, com a grande mobilização dos movimentos sociais da década de 60 e 70, os termos e conceitos acompanharam a avalanche dos movimentos sociais, os estudos que se voltavam para as questões da mulher passaram a ampliar os seus termos, iniciando assim as pesquisas relacionadas aos “estudos de gênero”. Quanto ao conceito de gênero, pode-se encontrar uma melhor compreensão em Scoth (1989), a autora afirma que,

[...] o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (p.7).

Dessa forma, pode-se entender que conceituar gênero engloba muito mais que o feminino ou masculino, é algo complexo e que se constitui por toda uma sistemática de relações, incluir o





sexo ou a sexualidade é algo que não se utiliza como parâmetro para se constituir o que de fato é classificável como homem/mulher. Mas sim, a partir de uma determinada sociedade, bem como dos seus ritos e linguagens. Dessa maneira, o que se é entendido como mundo social é o que se constitui o corpo por meio da realidade sexuada, um depositário que se constitui como princípios de visão e as divisões sexualizantes entre os sexos (LOURO, 2011).

Considerando o percurso histórico, a avalanche dos movimentos sociais e efervescência advinda destes, compreende-se que os estudos não se voltam apenas em traçar uma História das Mulheres, mas em compreender como se dá as relações de gênero, bem como, o que une e o que as separam. Revelar como as masculinidades e feminilidades, em determinados contextos, são tóxicas tem sido uma das grandes questões das discussões de gênero. Louro (2011) ratifica que, ao consentirmos que a construção de gênero é algo histórico e que é preciso o entendimento sobre as relações entre homens e mulheres, bem como as falas e as representações que estão em processo de mudanças. Entende-se que, as identidades de gênero estão sempre se transformando, por este motivo é essencial compreender que teorias e práticas feministas, mesmo com suas críticas e propostas acerca de gênero, também estão construindo gênero.

Currículo: Uma concepção crítica e pós-crítica

O que, de fato, é o currículo, e a quem ele se destina? Bom, estas são questões que geram muitos questionamentos. Contudo, para que possa ter uma melhor compreensão do que seja currículo é preciso, inicialmente, entender o que se entende por currículo, pois este termo é usado por muitos sentidos, assim como as diversas definições que tem se apresentado, portanto, é necessário esclarecer o quer que seja entendido pelo mesmo (KELLY, p.2, 1981).

O currículo se configura como um produto das relações humanas. Desta forma, pode-se considerar as teorias do currículo como a existência de um campo especializado em que são permitidos a realização de estudos e pesquisas que se voltem a investigar o currículo. São encontradas algumas teorias que se propõem a investigar o currículo, sendo: Teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas (LIMA, p. 49, 2009).

Ratifica-se, contudo, que serão enfatizadas apenas duas teorias do currículo, sendo: crítica e pós-crítica, tendo como ênfase nesta última. Ressalta-se que, as discussões que se voltam para teoria educacional e crítica entendem que poder é algo que se destaca. Assim, as relações de poder no campo que permeia a educação e o currículo são entendidas por ter uma conotação política. Percebeu-se que quando é mencionado poder, é observado que ele se manifesta nas relações sociais, em um indivíduo ou grupo que acata à vontade e arbítrio de outros, sendo o sujeito dominado por um dominante. (LIMA, p. 26, 2009).

Dessa maneira, a partir das teorias críticas e pós críticas, entende-se que não se pode mais ver pela mesma ótica o currículo com a mesma visão de antes – com a mesma inocência. Pois, entende-se que o currículo possui significados que ultrapassam aqueles que as teorias mais tradicionais nos apresentaram.

Quando se dedica em analisar essas forças de dominação, é observado que elas podem ser encontradas no poder de diversos grupos sociais, assim como nas classes dominantes que se fazem presentes nas atuações do Estado, este que se caracteriza como uma fonte central de poder. Bem como, por intermédio da educação, que se configura como uma força estatal que pode reproduzir por meio das práticas escolares intermediários educativos de forma sutil ou complexas, podem estar presentes em: atos legais, falas, rotinas e rituais institucionais diários. Nesse contexto, enquanto um espaço cultural de construção de sentidos e significados o currículo é essencial, pois



é entendido como uma importante fonte pela luta e transformações das relações de poder no contexto social (LIMA, p. 27, 2009).

Portanto, o que interessa é que se possa entender quais são as implicações dos conteúdos curriculares que são ensinados nos espaços educativos por profissionais da educação. Com intuito de refletir em que base cultural estes currículos estão vinculados, de forma que se possa saber se estes currículos contemplam os sujeitos desses processos de ensino. Pois, compreende-se que entender em que cultura está inserido esses currículos e se os mesmos contemplam o que é proposto em seus conteúdos curriculares se faz um estudo urgente (KELLY, 1981, p. 43).

Gênero, currículo e educação: Algumas aproximações

Ao considerar que gênero é uma construção social, e que está diretamente ligada ao meio em que estamos inseridos, se faz necessário questionar quais seriam os dispositivos que participam dessa construção. Ao procurar por estas respostas foi possível encontrar em Louro (2008), pois a autora diz que, na nossa cultura nós fomos ensinados a viver gênero e a sexualidade por meio de alguns dispositivos, sendo estes: a mídia, a igreja, a ciência, as leis e afins. Na contemporaneidade também, pois se pode ver discursos promovidos pelos movimentos sociais e os mais variados tipos de dispositivos tecnológicos que trazem suas discussões para compor as construções de gênero.

Assim, surge outro questionamento que se formula da seguinte maneira: por que relacionar as questões de currículo e gênero? Louro (p.22, 2008) também responde, dizendo que, é por que o currículo forma um determinado tipo de sujeito: Homem, branco, cristão, heterossexual e burguês. Sendo este o “modelo de referência”, ou seja, o homem branco heterossexual de classe média urbana, entende-se que esta posição foi (e ainda é) construída como a referência de normalidade, como este sendo o exemplo a ser seguido e todos os outros - “desviantes” - seriam os diferentes, que se afastariam da posição de sujeito, que sairiam da linha tênue do que é entendido como identidade de referência – do que é normal.

Desta forma, questiona-se: por que é necessário pensar currículo a partir das relações de poder? Por que os conhecimentos que estão no currículo são determinados por relações de poder. Além da desigualdade entre os gêneros, o problema não se centra somente nas mulheres, mas, sobretudo, nos homens, no contexto em que se situam no polo de poder da relação. Desta forma, este termo relacional propicia uma análise com o foco nas relações, acima de tudo, de poder. (SILVA, 2009)

Mas, se a constituição de gênero passa por todos estes dispositivos, que são ensinados, quais são as contribuições da educação a estas discussões? O que a escola ensina ou reproduz? Por que relacionar as questões de currículo e gênero? Ao entender que o currículo é uma “arma de poder”, pode-se responder os questionamentos feitos acima seguindo a seguinte linha de argumentos abaixo: Entendendo que a construção dos gêneros ocorre por meio de variadas atividades e práticas. É sugerido, nas mais diversas situações, e é gerada de modo evidente ou escondido por um agrupamento interminável de instâncias sociais e culturais. (LOURO, 2008). Assim, ao falarmos de currículo e a sua relação com gênero, compreende-se que se tem uma grande desigualdade que acaba por dividir homens e mulheres, sendo os primeiros tendo se apropriado de uma parte imensamente desproporcional, tanto de recursos materiais como simbólicos da sociedade. E, essa forma de divisão, extremamente desproporcional, é claramente estendida à educação e o currículo (SILVA, 2009).





CONSIDERAÇÕES EPISTÊMICAS

Ao concluir este trabalho percebeu-se que surge a emergência para desenvolver currículos a fim de contemplar a educação, no sentido que versa com currículo e gênero. Pois, o mundo atual, a cada dia, traz novas mudanças, conceitos e significados. Com estas mudanças a educação toma outros rumos de forma a repensar o currículo no qual estamos inseridos enquanto sociedade. Considerando isso, entende-se que a criação dos currículos precisa acompanhar o mundo contemporâneo e os diversos sujeitos que dela vem surgindo, a fim de chegarmos a uma temporária definição sobre os direcionamentos do currículo.

Compreende-se também que o machismo, sexismo e as discriminações ainda hoje, na contemporaneidade, se fazem presentes, inclusive no campo educacional. Desta forma, acredita-se que trazer essas discussões para o debate com pesquisas como esta é uma forma de problematizar e desnaturalizar essas formas de opressão. Numa perspectiva educacional, entende-se que, o respeito à dignidade humana deve estar acima de todos os “estranhamentos” e preconceitos, pois é preciso entender que o diferente não é melhor nem pior que aquilo que se é convencional padronizar como comportamento social normal.

A diversidade é algo que faz parte da sociedade, desta forma, a educação precisa promover práticas de respeito as diferenças. É por isso que se acredita que está pesquisa possui um posicionamento político evidente, sendo um estudo significativo para que sejam visualizadas e assim problematizadas as discussões de gênero que tanto segregam as minorias e produzem violências contra mulheres, gays, lésbicas, travestis e outras identidades sexuais e de gênero que divergem do padrão heterossexual. É, pois, a partir dessas relações de poder que entendemos as conexões entre currículo e gênero, de maneira que o currículo pode ser tanto um mecanismo para se trabalhar as questões de desigualdade entre os gêneros como pode, dependendo do contexto, ser algo que segrega ainda mais. Nessa perspectiva, analisar tais tensionamentos no campo da educação se faz urgente e necessário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: A paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CRESWELL, Jonh.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e misto**/ Jonh W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultorias, supervisão e revisão técnica desta edição Dircer da Silva.- 3.ed- Porto Alegre: Artmed. 2010.

KELLY, Alberto Vitor. **O Currículo: teoria e prática**. Tradução Jamir Martins. Revisão técnica Nélío Parra. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas**. 2008. ProPosições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. p. 17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> Acesso em: 25 de março de 2019.



LIMA, Maria Divina Ferreira. **Teoria de Currículo e Sociedade**. Teresina: Ed. Gráfica do Povo, UFPI/CEAD, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. – , 7. Ed. – 4 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

SCOTT, Joan W. **GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL PARA ANÁLISE HISTÓRICA**. Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. TRADUÇÃO: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em: <file:///D:/aluno/Downloads/109975-58933-1-SM.pdf> Acesso em: 02/09/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.





CAMINHOS DA INCLUSÃO NO CAFS: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DA VIDA ACADÊMICA DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO, DEFICIÊNCIA FÍSICA E SURDEZ

Carla Andréa Silva
carlandrea@ufpi.edu.br

Eixo Temático 8: Diversidade Direitos Humanos, Inclusão e Educação.

Resumo: É do nosso entendimento que tanto o reconhecimento quanto a necessidade de assegurar uma educação inclusiva em conformidade ao previsto pela política nacional de Educação Especial em vigor no país, de certa forma, ainda foi superado e atualmente as discussões empreendidas no cenário educacional compreendido tanto pela Educação Básica quanto pelo Ensino Superior, versam em sua maioria sobre a questão da qualidade conferida ao processo educacional de alunos que vivenciam a inclusão escolar bem como a terminalidade em alguns casos específico de deficiência. Dito isto, o presente artigo decorre de práticas desenvolvidas pela autora em dois projetos de intervenção cujo foco foi o apoio pedagógico de alunos com necessidades educacionais especiais vinculados ao Ensino Superior, mais especificamente a alunos dos cursos de Enfermagem, Administração e Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral-CAFS da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Na discussão central deste artigo, nos deteremos sobre os dois projetos e seus focos e ao final avaliamos a experiência vivida.

Palavras-chaves: Educação Especial; Ensino Superior; Deficiência física; Surdez; Baixa visão e Apoio pedagógico.

INTRODUÇÃO

As ações destinadas a promoção do acesso, permanência e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior são vastas posto que objetivam adequar atividades que envolvam o tripé desta formação (Ensino, pesquisa e extensão) conforme prerrogativas da Política Nacional.

Dessa forma, estas ações necessitam essencialmente de um planejamento consistente bem como a organização de serviços e recursos com vistas a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e sistemas de informação, materiais pedagógicos e didáticos, disponibilizados mediante processos seletivos (BRASIL, 2010b).

A experiência relatada vem se desenvolvendo desde o ano de 2018 pela autora e tem como locus um dos Campus da Universidade Federal do Piauí-UFPI, que possui cerca de 15 alunos com



alguma deficiência. Assim, a decisão de estruturar projeto de intervenção levou em consideração, a apreciação de que ainda que a UFPI tivesse em sua sede no Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, um núcleo de acessibilidade da UFPI-NAU, as ações deste setor são obstaculizadas pela distância física do Campus de Floriano, um dos campi fora de sede, que diante de demandas de inclusão não conta com um pronto atendimento do NAU.

Neste relato contaremos um pouco do que temos vivido nas atividades de mediação entre alunos com deficiência, monitores especializados e monitores do nosso projeto de intervenção nos anos de 2018 e 2019, em que temos atuado com alunos com baixa visão, deficiência física e surdez.

O cenário das práticas inclusivas na UFPI e alguns aspectos essenciais para se entender formulação dos projetos de intervenção com alunos com deficiências no Campus Amílcar Ferreira Sobral

Antes de entrar propriamente na discussão sobre as experiências que a autora vem tendo na coordenação de projetos de intervenção, consideramos relevante recordar que no Campus sede da Universidade Federal do Piauí-UFPI, existe o Núcleo de Acessibilidade –NAU, que foi criado em outubro de 2014, vinculado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários-PRAEC.

Nesse contexto, recorda-se ainda que o Ministério da Educação-MEC, através do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), vem fomentando a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições de Ensino Superior, de modo a promover ações institucionais que possibilitem o acesso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais dentro da Universidade.

Os principais objetivos do NAU são: promover acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação no ensino superior, a fim de garantir a inclusão desses alunos com necessidades educacionais especiais à vida acadêmica.

O NAU é constituído por equipe multidisciplinar composta por psicóloga, assistente social e pedagogo que realizarão o acompanhamento individualizado do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). No entanto, consideramos relevante reiterar que o referido Núcleo de Acessibilidade, está sediado no Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, Campus atendido em suas demandas de inclusão de forma mais rápida.

Perceber o atendimento as demandas de inclusão de forma mais demorada aos do *campis* do interior. A autora deste artigo, tomou a iniciativa de propor um projeto de intervenção constituído por ações voltadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no Campus Amílcar Ferreira Sobral, cenário principal deste relato.

A decisão da autora de organizar um projeto de intervenção que viabilizasse um Atendimento Educacional Especializado para alunos universitários com Necessidades educacionais especiais, levou em consideração o que se assegura no Decreto 6.571/08 para a Educação Superior na direção de que :

[...] as ações relativas a Educação Especial envolvam o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.





Assim, a proposta organizada nos dois projetos de intervenção relatados a seguir, levou em consideração a necessidade de garantir a inclusão escolar de alunos matriculados nos diferentes cursos de graduação do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) que possuíssem algum tipo de deficiência, mediante a organização de um assessoramento pedagógico que garantissem a estes discentes um desenvolvimento acadêmico satisfatório, uma vez que levará em consideração as especificidades educacionais decorrentes das deficiências de cada um dos alunos atendidos pelo projeto.

Dessa forma, ressaltamos que o presente artigo se destina a socializar um pouco do que foi e do que tem sido cada um dos projetos de intervenção coordenados pela autora, no Campus Amílcar Ferreira Sobral, descritos a seguir:

PROJETO - AEE NO ENSINO SUPERIOR

O objetivo geral do referido projeto foi oferecer acompanhamento a rotina escolar de dois alunos mais diretamente, um com deficiência física e o outro com albinismo e baixa visão. Como objetivos específicos o projeto buscou: organizar atividades de assessoramento e acompanhamento pedagógico aos dois alunos mencionados; assessorar professores das disciplinas em que os alunos atendidos pelo projeto estavam cursando nos períodos 2018.1 e 2018.2; acompanhar igualmente os coordenadores dos cursos dos dois alunos mencionados nas conduções da rotina acadêmica destes.

O referido projeto tem a vigência de um ano e seis meses, compreendendo os períodos 2018.1, 2018.2 e 2019.1. O projeto, em sua equipe contou duas professoras orientadoras, uma técnica administrativa que atuou como secretária do projeto e duas alunas dos cursos de Administração e Enfermagem, que na condição de bolsistas, acompanhavam os processos educativos dos alunos atendidos pelo projeto, auxiliando a coordenadora do projeto na mediação com os professores dos alunos com deficiência. As bolsistas atuavam na comunicação entre a coordenadora do projeto e o NAE, assim como na comunicação entre alunos atendidos pelo projeto e os monitores das disciplinas.

Dentre os principais resultados, socializamos as seguintes dimensões a saber: o desempenho acadêmico dos alunos com NEE que melhorou muito se considerarmos o acompanhamento conferido pelos docentes e alunos-bolsistas do projeto, aumento da interação com os coordenadores de curso e com o grupo de docente diretamente ligado aos alunos com NEE graças a mediação realizada equipe responsável por este projeto. Identificamos ainda a importância de vivências relativas a socialização das experiências adquiridas ao longo do projeto em eventos científicos por parte das bolsistas, havendo certa evolução dos alunos-bolsistas ao longo do processo de formação que vivenciaram no projeto.

Atividades realizadas no Projeto AEE no Ensino Superior

Inicialmente realizaram-se estudos e pesquisas pela coordenadora do projeto sobre a temática da Inclusão Escolar no Ensino Superior para que fosse possível a formulação do projeto considerando mais especificamente a deficiência dos alunos que seriam atendidos no projeto. Esses estudos sobre as deficiências também foram igualmente vivido pelos alunos bolsistas que atuaram neste projeto.

Posteriormente foram realizadas reuniões de coleta de informações com professores das disciplinas em que os alunos com necessidades educacionais especiais estavam matriculados. E



por fim, iniciaram-se as atividades que ocuparam a maior parte do projeto: a orientação, seja dos alunos bolsistas seja de professores e coordenadores de curso.

Sobre a atividade de orientação aos professores dos cursos de Administração e Enfermagem no tocante à adaptação de tarefas e avaliações, bem como as características necessárias ao momento de exposição dos conteúdos em sala, assim como a condução das avaliações e feedbacks diários aos alunos.

A atividade de orientação aos bolsistas relativas a Monitoria realizada pelos mesmo com alunos com deficiência atendidos pelo projeto foi igualmente desafiadora, devido as especificidades de aprendizagem daqueles alunos atendidos pelo projeto.

Projeto 2019-INCLUIR NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO E ASSESSORAMENTO DA VIDA ACADÊMICA DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO, DEFICIÊNCIA FÍSICA E SURDEZ

Com a ocorrência de bons resultados no primeiro projeto com os alunos com deficiência seguimos em frente propondo um novo projeto no ano de 2019. O objetivo geral do projeto é oferecer acompanhamento pedagógico no âmbito do cotidiano acadêmico de três alunos do CAFS pertencentes aos cursos de Enfermagem, Administração e Pedagogia que possuem respectivamente, Baixa visão, Deficiência física e Surdez.

Como objetivos específicos, o projeto buscou: organizar um movimento de assessoramento e acompanhamento pedagógico a três alunos do CAFS que possuem respectivamente, Baixa visão, Deficiência física e Surdez; realizar a adaptação de atividades acadêmicas solicitadas nas disciplinas em que os três alunos atendidos pelo projeto estão cursando; e por fim, produzir Modelos didáticos, quando necessário, para otimizar a aprendizagem dos três alunos atendidos pelo projeto.

O projeto encontra-se em desenvolvimento e envolve em sua equipe: uma professora orientadora, uma servidora técnica administrativa que atuará como secretária do projeto e uma aluna bolsista do curso de Pedagogia.

Atividades previstas de serem realizadas no Projeto Incluir no Ensino Superior

Como encontra-se em desenvolvimento, o projeto prevê a realização de um acompanhamento relacionado a rotina de estudos e preparação de trabalhos e resolução de atividades acadêmicas junto a um aluno com surdez do curso de Pedagogia.

Assim como almeja-se realizar um acompanhamento relacionado a rotina de estudos e preparação de trabalhos e resolução de atividades acadêmicas junto a um aluno com baixa visão, do curso de Enfermagem.

E por fim, constitui foco do projeto realizarmos acompanhamento relacionado a rotina de estudos e preparação de trabalhos e resolução de atividades acadêmicas junto a um aluno com deficiência física, do curso de Administração.

Considerações finais

Sobre a realização dos dois projetos aqui relatados, se verifica que, até o momento, que as duas experiências tem permitido a equipe proponente destes projetos, inúmeras reflexões acerca





das futuras ações a serem pensadas e realizadas por outros profissionais que estarão em exercício nas universidades em prol de um processo de inclusão cada vez mais consistente.

Uma das reflexões mais intensas que temos feito é na direção de reconhecer que as experiências que vivenciamos até o momento deveriam ser vivenciadas pelos futuros profissionais de diferentes áreas de formação inicial. No caso deste projeto, nossos bolsistas tem sido alunos de graduação de Administração e Enfermagem. Acreditamos que vivências como as relatadas aqui potencializam a aceitação ao paradigma inclusivo que tanto desejamos na sociedade atual.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC 2010.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Brasília, MEC 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial**- MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008. 100p.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. In: STOBAUS, C.D.; MOSQUERA, J.J.M. (Orgs.) **Educação Especial**: em direção a educação inclusiva. 3ª ed. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2006.

_____. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUITO, Anny Caroline; CZMYR, Danielle Ferreira; SILVEIRA, Giselle Nayara; DE OLIVEIRA, Letícia. **ALBINISMO: Manual educativo para professores**. Curitiba, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Resolução n. 28 de 23 de outubro de 2014**, Aprova o Projeto de Criação do Núcleo de Acessibilidade da UFPI – NAU.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Resolução n. 29 de 23 de outubro de 2014**, Aprova o Projeto de Implementação dos Núcleos de Assistência Estudantil – NAEs dos Campi fora de Sede.



MULHERES VESTEM O QUE ELAS QUISEREM: PARA ALÉM DAS CORES, ODORES E SABORES

Maria Lizandra Mendes de Sousa²⁷ - CAFS/UFPI

marializandramendes@gmail.com

Camila Gabrielly Silva do Nascimento²⁸ - CAFS/UFPI

camsgaby00@gmail.com

Maria do Socorro de Moraes Moura²⁹ - CAFS/UFPI

profsocorro@yahoo.com.br

Marttem Costa de Santana³⁰ - CTF/CAFS/UFPI

amigomsc@gmail.com

Eixo Temático 8: Diversidade, Direitos Humanos, Inclusão e Educação.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é materializar, por meio de fotografias, frases preconceituosas, impactantes e constrangedoras ouvidas por mulheres acadêmicas que se vestem fora dos padrões de beleza e feminilidade. Trata-se de uma pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa. Utilizou-se a questão gerativa narrativa proposta por Flick (2009) e Jovchelovich e Bauer (2010): Que frase preconceituosa impacta e gera constrangimento em relação à forma como você, mulher, se veste por não se enquadrar aos padrões de beleza e de feminilidade?; a técnica Snowball concebida por Baldin e Munhoz (2011). O cenário de pesquisa, foram as IES públicas de Floriano/PI. As interlocutoras foram seis (06) partícipes, sendo duas (02) da UFPI, duas (02) do IFPI e duas (02) da UESPI. Realça-se que as maneiras como as acadêmicas se vestem está relacionado desde a aceitação de si mesma até a autorrealização. Os preconceitos sofridos estão interligados com os padrões impostos pela sociedade machista, heterossexual, racista que tenta associar as vestimentas com as identidades de gênero, a orientação sexual e o sexo biológico.

Palavras-Chave: Mulheres. Vestimentas. Estereótipos.

INTRODUÇÃO

A conflituosa relação entre mulher e vestimenta juntamente associado com a identidade de gênero e a orientação sexual, se torna uma espécie de destruição psicológica engajado com altas doses de lágrimas pelos paradigmas existentes na

27 Acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS)

28 Acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS)

29 Doutora em Ciências da Educação na Universidade Americana em Assunção Paraguai. Licenciada em Letras Português, Pedagogia e Teologia.

30 Doutorando em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. Licenciado em Pedagogia. Bacharel em Enfermagem. Professor efetivo do EBTT do CTF/CAFS/UFPI





sociedade. Desse modo, este trabalho é intitulado “Mulheres vestem o que elas quiserem: para além das cores, odores e sabores”, que se elegeu como pergunta de pesquisa para o desenvolvimento deste artigo: “Que frase preconceituosa impacta e gera constrangimento em relação à forma como você, mulher, se veste por não se enquadrar aos padrões de beleza e de feminilidade?”, objetivou-se materializar, por meio de fotografias, frases preconceituosas, impactantes e constrangedoras ouvidas por mulheres acadêmicas que se vestem fora dos padrões de beleza e feminilidade.

A partir do processo e construção da humanidade, as mulheres foram vistas -e ainda é- como meras subjetividades e objetos a serem usados e tidos como insignificantes, já que, são considerados seres frágeis e sentimentais. Nesse sentido, a perpetuação de agravos e diminuição feminina sobre seu direito de tomar suas próprias decisões, desde do que vestir até qual profissão seguir, estão relacionadas com os paradigmas que a classe dominante masculina impôs para, simplesmente, desconstruir o lugar de voz e vez das mulheres na sociedade e em todos os espaços. Deste modo, a perseguição, por assim dizer, no que se refere as mulheres, é baseada nos rascunhos deixados desde dos tempos remotos até os dias atuais.

Louro (1997, p. 28) salienta que nas relações sociais é que se vai construindo os lugares sociais dos sujeitos, pelos discursos, representações, símbolos, práticas e afeções, vão se percebendo e construindo como femininos ou masculinos dentro de suas formas de estar e ver o mundo. E essas construções são transitórias, mudando e se transformando no tempo e espaço, mas também, nas articulações com as diferentes classes, raça, identidade sexuais, étnicas, histórias pessoais etc.

Os processos discriminatórios e de poder, os trajés, têm uma relação de padronização ao deixar claro o que a mulher deve ou não vestir, isto é, satisfazer as perspectivas dos outros e não o seu próprio desejo de se ver e sentir numa dimensão além da catalogação. O modo de se vestir, então, embarca os conceitos de distinção do que é ser homem ou mulher e suas manifestações sexuais, ou seja, vai envolver tanto a identidade de gênero quanto a orientação sexual, para, assim, resultar uma tática catastrófica de universalizar os sujeitos como constantes, sendo que no desenvolvimento do ser na sua totalidade, a fluidez e inconstância, é a junção das séries de transformações nos diversos aspectos, como social, pessoal, cultural, histórico e identitário.

O interesse por essa investigação surgiu mediante a experiência preconceituosa sofrida por uma das autoras desse artigo, Maria Lizandra, no ambiente universitário, sobre seus trajés/vestes. Quando a dinâmica dialética é sobre assuntos de cunho polêmico que ultrapassam a linha do tempo, complexibilidade e contextualização, são instigantes e ao mesmo saborosas, pois destaca a relevância de se pensar, estudar, refletir e questionar, os obstáculos que as mulheres sofrem e enfrentam acerca de seus corpos e o que fazem deles.

REFERENCIAL TEÓRICO

O CORPO EM CONSTRUÇÃO: DANÇANDO COM OUTRAS POSSIBILIDADES

O corpo trás no seu contorno distintas marcas que se apoiam e se entrecruzam no trilhar do tempo, espaço, grupos étnicos, culturais, sociais etc. Não é, portanto, algo fixo ou universal: o corpo é construção, inconstante e mutante, na qual com inúmeros códigos ao passar pelo desenvolvimento do processo de reconstrução, reorganização e ressignificação. Conforme Louro (2013, p. 51):

Os corpos, como bem sabemos, estão longe de ser uma evidência segura das identidades! Não apenas porque eles se transformam pelas inúmeras alterações que o sujeito e as sociedades experimentam, mas também porque as intervenções que nele fazemos são, hoje, provavelmente



mais amplas e radicais do que em outras épocas. Realizamos, todos, um investimento contínuo sobre nossos corpos: através de roupas, adornos, perfumes, tatuagens, cosméticos, próteses, implantes, plásticas, modelagens, dietas, hormônios, lentes [...]. Tudo isso torna cada vez mais problemática a pretensão de tomá-los como estáveis e definidos.

Com esse intuito introspectivo, o corpo não se trata apenas das similitudes biológicas/genitálias como pressuposto para definições, mas, as interpretações sociais e culturais que delas se aprofundam e se atribuem. Vale salientar que o corpo também é linguagem e por ser linguagem estar expostos as classificações, nomeações, ao conceituá-lo como normal ou anormal, por exemplo, nos padrões acerca do que é belo ou feio. Essas representações estão baseadas nas relações de poder, principalmente, relações sociais que na grande maioria são decisivas no caminho a serem percorrido pelas mulheres, assim, as mesmas se resguardam como se fossem objetos de coleção de colecionadores por medo de serem e usarem o que querem nos seus próprios corpos.

O vasto guarda roupa feminino não é apenas de roupas com tonalidades femininas, odores suaves e sabores adocicados, mas sim, sua representação como ser que vive o seu direito de usufruir de novas formas de constituição em pleno desenvolvimento e capacidade de tomar suas decisões acerca de qualquer situação. Ao exercer a funcionalidade de expressão e construção, o corpo vai transmitindo as ideias e os afetos que a pessoa tem consigo mesmo ao dançar com outras possibilidades de existir, de sentir, de se permitir, de se perceber e de se conhecer.

VESTIR PARA ALÉM DA IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL

Ao mutável tempo, com suas marcas históricas, sociais, culturais e identitárias, as fronteiras sobre a sexualidade foram se modificando pelos crescentes e rápida transformação que, conseqüentemente, afeta as formas de ver, sentir, viver e construir suas identidades de gênero e sexuais. Tais transformações permitiram e permitem a solubilidades aos diversos questionamentos que, obviamente, ultrapassam a linha do tempo ao trazer e ocasionar novas e pertinentes perguntas.

Nesse atributo de sustentação metamórficas, a sexualidade “não é apenas uma questão pessoal, mas é social e político; [...] a sexualidade é [...] construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2015, p. 11). Esse ideário de instabilidade nem sempre foi visto e debatido, pois muitos, a grande maioria, considera a sexualidade como algo que possuímos naturalmente, ou seja, todas/os vivem a sexualidade da mesma forma, sendo assim, algo universal. Tal convicção está usualmente enraizado pela cultura elite que predomina a sociedade: heteronormativo, branca, masculina e cristã. Destarte, impossibilita ver os entornos da sexualidade como códigos que estão em constante processo de construção.

A maneira adequada de se vestir é marcada pela padronização da sociedade, isto transgrediu uma fronteira ameaçadora por transmitir as normas e regras de como se vestir e, conseqüentemente, o que é ser homem ou mulher. A banalização das vivências e experiências, assim como a maneira como se ver no mundo, é destruída pelos pressupostos de certo ou errado, por exemplo, se uma menina vesti roupas consideradas masculinas, em um piscar de olhos, os discursos vão ser materializado no possível querer da mesma em ser homem, que aquilo não é postura e beleza de uma garota, é horroroso uma mulher se vestir daquele jeito e entre outras formas discriminativas e violentas.





METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, que visa trabalhar “com universo de significados motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Utilizou-se a questão gerativa narrativa proposta por Flick (2009) e Jovchelovich e Bauer (2010): “Que frase preconceituosa impacta e gera constrangimento em relação à forma como você, mulher, se veste por não se enquadrar aos padrões de beleza e de feminilidade?”

Teve como base, “[...] o projeto *“I, Too, Am Harvard”* (“Eu também sou Harvard”), desenvolvido por alunos negros da Universidade de Harvard nos Estados Unidos” (PAUTA DIÁRIA, 2018), na qual as/os estudantes seguravam cartazes escritos com frases preconceituosas, que ouviram de colegas da universidade.

As técnicas que serão utilizadas nesta pesquisa, serão implantadas através cartazes escritos pelas próprias graduandas, com frases de cunho preconceituoso ouvidas, no que diz respeito, ao seu modo/estilo de se vestir.

Utilizou-se da técnica intitulada Snowball (Bola de Neve). É um tipo amostragem que utiliza cadeias de referência, “uma forma de amostra não probabilística [...] onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes [...], até que seja alcançado o objetivo proposto [...]”. (BALDIN; MUNHOZ, 2011). Essa técnica acarreta muitos benefícios para problematizações de pesquisa e especificidade. Uma delas é a utilidade para se estudar uma determinada sociedade de difícil acesso ou grupos que se encontram espalhados em uma grande área.

Fez-se uso da câmera do celular LG K10 NOVO para fotografar as interlocutoras segurando o cartaz com a frase preconceituosa. Para Flick (2009, p. 22), “as fotografias tem uma alta qualidade icônica, o que pode auxiliar a ativar as lembranças das pessoas ou a estimulá-las/encorajá-las a elaborarem enunciados sobre situações e processos complexos”.

Conforme Oliveira, Almeida e Fonseca (2012, p. 48), “é importante considerarmos que qualquer imagem é passível de manipulação, no entanto, entender as intencionalidades de quem a produziu e o contexto de sua produção é fundamental para conseguirmos compreender a imagem em toda a sua dimensão”. Para as análises das imagens, atentou-se para a frase preconceituosa e a vestimenta das interlocutoras.

Escolheu-se, como cenário de pesquisa, as Instituições de Ensino Superior Públicas de Floriano/PI: Universidade Federal do Piauí - Campus Amílcar Ferreira Sobral, Universidade Estadual do Piauí - Campus Dr.^a Josefina Demes e Instituto Federal do Piauí - Campus Floriano. Foram fotografadas seis (06) acadêmicas, sendo duas (02) da UFPI, duas (02) da UESPI e duas (2) do IFPI.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No percurso para a produção dos resultados, realce-se como ponto de reflexão e conhecimento as inquietudes, inseguranças e constrangimento acerca da escolha do vestuário da mulher fora dos paradigmas estéticos, estruturais, éticos e morais que condicionam o ato político de vestir para causar, ser feliz e se impor.

Nesse sentido, pode-se entender que a forma como as graduandas se vestem, se enfeitam e se perfumam está relacionado com a aceitação de si mesma, do seu corpo, do autoconhecimento,



autoestima, autorrealização, autonomia e a autocompreensão de conflitos existentes acerca da temática abordada, que se modifica, constantemente, no decorrer do tempo e do espaço, construindo, assim, novas possibilidades, olhares e perspectivas sobre o corpo feminino e suas mais abrangentes formas de se ver, sentir, agir e pensar.



Fonte: arquivo pessoal de Camila Gabrielly e Maria Lizandra, 2019.

O ato de se ver, vestir, aceitar e respeitar fortalece o desenvolvimento como pessoa construtiva, cidadã e em exercício permanente de mudanças e transformações, bem como potencializa o processo de empoderamento e emancipação no contexto feminino. Verificar-se que ao analisar o contexto acadêmico, potencializa-se seis (06) vozes de mulheres e concede vez e tempo para se refletir sobre questões vinculadas ao vestir que se torna um veículo para a estereotipação, a jocosidade e a incontáveis tipos de violências.

Percebe-se que a maneira como os corpos femininos que escolhem vestimentas como: camisas folgadas, chinelo/sandália, tênis/sapatênis, poucos ou nenhum adorno, de forma simples e despojadas, são vistas por indivíduos com discursos machistas, racistas e homofóbicos. O corte de cabelo curto juntamente com as peças idealizadas para o público masculino, pode criar um estereótipo de que essas mulheres querem ser reconhecidas como homens.

Ser homem, ser mulher ou ser intersexo está intimamente ligada com a identidade de gênero e a orientação sexual, que pode camuflar o desejo pessoal e a visibilidade desses seres no mundo. Ao se performatizar e ser reconhecido ou se reconhecer como um ser híbrido, a pessoa humana ressignifica o sentido da vida pessoal, social, familiar e laboral.

Ao ouvir os ruídos, os gritos, as ofensas das vozes com matrizes preconceituosas que querem reger os padrões socioculturais, criando a estrutura necessária para a manutenção do sistema heteronormativo, mulheres se conscientizam que possui corpos marginalizados, excluídos, depreciados, pervertidos e até mesmo amaldiçoados.

As relações de poder que emergem sobre mulheres que são estereotipadas e estigmatizadas, consideradas como diferentes, apartadas do padrão de beleza e de feminilidade vigentes e que não se enquadram com a perspectiva hegemônica, produzem corpos reprimidos, deprimidos, impotentes ou ao contrário reelaboram corpos potentes, adaptados e felizes.

No desenrolar da técnica de entrevista, percebe-se que as mesmas estavam sensibilizadas, provavelmente, pelo fato de estar rememorando momentos difíceis, tristes e dolorosos. A mulher





se torna menina ou até “menininha” como forma de desconstruir suas escolhas relacionadas aos trajes, cortes adornos e cores. Os dissabores são retratados para diminuir e desqualificar o seu processo de se torna mulher. Os corpos das acadêmicas são infantilizados, reprimidos, inferiorizados e comparados como corpos imperfeitos, indigestos e cerceados de direitos, vontades e tomadas de decisões. Segundo Goellner (2013, p. 30):

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se incorporam, os silêncios que por ele falam... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas.

Vestimentas, trajes, roupas, acessórios, adornos, calçados, perfumes e trejeitos são dispositivos disciplinadores que cerceiam e delimitam pontos, lugares, cursos e cheiros que emolduram, congestionam e sufocam corpos femininos minoritários. As escolhas de itens essenciais que compõem o guarda-roupa geram outras indagações e reflexões sobre o diversificado universo da mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se fotografar frases preconceituosas ouvidas por mulheres acadêmicas que se vestem fora dos padrões de beleza e feminilidade se atinge ao objetivo almejado e materializa o ato que viola a subjetividade. Destarte, a resistência de vestir o que gera prazer, bem-estar, o que encanta prove a aceitação e reconhecimento de si como uma cidadã que não se dobra ao que é imposto pela sociedade hegemônica.

Nessa percepção de se ver, sentir e agir, as vestimentas propiciam reflexões para que mulheres se mobilizem contra os estereótipos, estigmas e preconceitos que permeiam cores, odores e sabores. Se o traje incomoda o existir, ultrajar incomoda quem escolhe o que vestir. O modo como as mulheres se vestem pode não ter a ver com sua orientação sexual e identidade de gênero, tem relação intrínseca com o modo de ser, de se ver, e de ser feliz. As narrativas de mulheres acadêmicas despertam outros questionamentos sobre a liberdade de expressão, sobre a violência imposta, também, por pessoas próximas, dentro e fora do ambiente acadêmico.

Nenhuma mulher se veste de maneira inadequada, ela pode se vestir para outra pessoa e para si mesmo. Dar voz e vez a essas seis (06) mulheres fortalece o vínculo entre elas e revelam-nas que não estão sozinhas. Elas permanecerão em luta contínua contra toda forma de opressão, dominação e violação de direitos humanos.

Portanto, essas vozes acadêmicas reverberam, ecoam e tocam, sensibilizam outras mulheres que passam pela mesma situação, contribuem na desconstrução do paradigma heteronormativo e despertam o acolhimento de escolhas/maneiras de se vestir, para além das cores, odores e sabores.

Realça-se que o empoderamento e a emancipação de corpos femininos está relacionado com a aceitação de si mesma, do biótipo, do processo de autoconhecimento, de pertencimento e de autorrealização. No entrelace dos preconceitos sofridos, estão interligados com os padrões estabelecidos pela sociedade machista, heterossexual, racista que tenta associar as vestimentas com as identidades de gênero, a orientação sexual e o sexo biológico.



REFERÊNCIAS

- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Snowball (bola de neve)**: uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. – 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- _____. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília Souza et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo da; CANO, Márcio Rogério de Oliveira. **História**: A Reflexão e a Prática no Ensino. São Paulo: Blucher, 2012. p. 48-49.
- PAUTA DIÁRIA. Estudantes da UnB criam Tumblr para combater o preconceito racial., 2018. Disponível em: <<https://pautadiaria.com/estudantes-da-unb-criam-tumblr-para-combater-o-preconceito-racial/amp/?usqp=mq331AQCKAE%3D>>. Acesso em: 17 maio 2019.





POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM PORTUGAL: UM BREVE ESTUDO A PARTIR DE APARATOS LEGAIS

Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho³¹ /UFPI/CAFS

jamilaysnayla83@gmail.com

José Ribamar Lopes Batista Junior³² UFPI/CAFS/CTF

ribasninja16@gmail.com

Eixo Temático 8: Diversidade, Direitos Humanos, Inclusão e Educação.

RESUMO

A pesquisa objetiva compreender as relações entre a política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal estabelecendo um breve estudo de apontamentos sobre aproximações, intersecções e distanciamentos. Batista Jr, 2013, 2016; Sato, 2013 retrata que no Brasil observa-se que a política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, por motivos de falta de recursos, de estrutura e preparação docente. Porém, para a concretização da educação inclusiva os sistemas devem envidar esforços para promover as condições de respeito e valorização da diferença partindo do pressuposto que a inclusão ultrapassa a mera inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares, através da interação e construção de aprendizagens significativas que instrumentalizem os/as estudantes - com ou sem deficiência - a viverem e lutarem por uma sociedade inclusiva. O campo empírico da pesquisa compreende um estudo documental comparativo que permitirá a caracterização da proposta de organização prevista para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem significativa dos alunos com deficiência no Brasil e Portugal. Os resultados evidenciarão a trajetória no plano legal empreendido nos dois sistemas permitindo elucidar as semelhanças e diferenças em suas ações.

Palavras-chaves: Educação Especial; Inclusão; Políticas Públicas.

31 Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí/UFPI Campus Amílcar Ferreira Sobral/CAFS; Universidade do Porto/U.P. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ FPCE, Bolsista da Iniciação Científica PIBIC/UFPI/CNPq e membro do grupo NECRIL- Núcleo de pesquisa em estudos críticos e linguagens.

32 Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. É membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE). Atualmente, é professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq).



Introdução

A educação inclusiva, tão discutida nos dias atuais, significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiologia, a igualdade de oportunidades educativas, para que, desse modo possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua integração em classes etariamente adequadas perto da sua residência, com o objetivo de serem preparados para uma vida futura, o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade.

Trata-se de uma questão básica de direitos humanos já extensivamente referendada em várias conferências mundiais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, de 1990; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca, de 1994; e o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar, que equacionam uma série de amplos princípios de justiça social e de equidade educativa.

Então pode-se dizer que, o movimento pela inclusão é uma ação política, social e pedagógica, que tem como proposta a defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando. Mesmo com aparatos legais que asseguram a entrada deste público nas escolas regulares, no Brasil observa-se que a política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, conforme indica as pesquisas de Batista Jr, 2013, 2016; Sato, 2013, por motivos de falta de recursos, de estrutura e preparação docente. Sendo assim, pais e alunos esperam uma eficiência escolar e uma efetivação dos seus direitos na sociedade. Sem dúvida, a pertinência comum na globalidade na história da Educação Especial foi a prática da rejeição e exclusão das pessoas com deficiência, sendo vistos (as) em uma condição de não existência perante a sociedade.

Diante disso, faz-se necessário pesquisar esse contexto a fim de compreender como a educação inclusiva a partir de leis do Brasil e de Portugal caminham para uma educação inclusiva de qualidade. Sendo assim o objetivo principal deste projeto foi compreender as relações entre a política de educação especial na perspectiva inclusiva da educação inclusiva no Brasil e em Portugal estabelecendo um breve estudo de apontamentos sobre aproximações, intersecções e distanciamentos. Tendo em vista que ambos países têm uma história interligada, por sua vez, será que os aparatos legais se assemelham ou são distintos? Contudo, este trabalho possibilitará apreender como os dois países se propõem a assegurar o acesso comum, com participação e aprendizagem, a criança e jovens com necessidades educativas especiais e problematizar as políticas de inclusão da pessoa com deficiência em escolas regulares do Brasil e Portugal.

O presente artigo que se trata em investigar a trajetória das políticas de inclusão no Brasil e em Portugal, desenvolve-se a partir do período de mobilidade acadêmica da autora para Portugal, por 6 meses.

Trata-se de uma Metodologia qualitativa, pois se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (MARCONI e LAKATOS, 2006 p 269)

O campo empírico da pesquisa compreende um estudo documental comparativo a partir de documentos legais de inclusão educacional para os alunos com deficiência no Brasil e em Portugal. Laplane (2004) aponta que, a análise documental tem sido uma forma facilitadora do acesso aos discursos políticos de proposição e mudanças sociais, e compreendera a caracterização da concepção de pessoa com deficiência e educação especial em relação à organização dos sistemas educacionais para o atendimento a pessoa com deficiência nos dois países.





TRAJETÓRIA DE APARATOS LEGAIS DO BRASIL PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Sabe-se que desde os tempos da colônia, a educação de estudantes com deficiência no Brasil recebeu algum tipo de atenção. Contudo, a partir do final dos anos de 1960, e de modo mais destacado nos anos de 1970, as reformas educacionais alcançaram a área da educação especial sobretudo com os discursos da normalização e da integração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de n.º 9.394 de 1996 tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2008 foi construído o documento que contém a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação ao Inclusiva. Este documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. No mesmo ano, foi promulgado o Decreto n.º 6.571 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Em 2014 com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024 – Lei de n.º 13.005/2014, a meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Em 2015 foi promulgado a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), o capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas.

TRAJETÓRIA DE APARATOS LEGAIS DE PORTUGAL PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A educação de crianças deficientes em Portugal iniciou-se no século XIX, orientada em duas vertentes: uma assistencial (para a qual foram criados asilos) e uma educativa, a partir de 1822, com a criação do primeiro estabelecimento para atendimento de surdos e cegos.



Entre os anos 70 e 80 do século XX, que três dispositivos jurídicos configuraram o conjunto de princípios que há bastantes anos consignavam nas convenções internacionais direitos fundamentais dos cidadãos deficientes: Constituição da República Portuguesa (1976), Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989).

Com a publicação do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foi regulamentada a integração das crianças com deficiências no ensino regular. Portugal, ao assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) comprometeu-se a aplicar os seus princípios, o que não tem sido uma tarefa linear, uma vez que ainda perduram concepções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a Educação Inclusiva.

No ano de 2007, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, configurou-se um novo desafio que consistia em adaptar a política nacional de Educação Especial às novas tendências discutidas na perspectiva internacional. A legislação portuguesa foi então alterada por meio do Decreto-Lei nº 3, de 07 de janeiro de 2008. A perspectiva claramente assumida era a da educação inclusiva que “[...] visa à equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.” (Portugal, 2008, p.154).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

RESULTADOS E DISCURSÕES

No Brasil como em Portugal as ideias contidas na legislação receberam a influência de outros contextos supranacionais, representado por instituições como a Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial, eles têm assumido o comando quer ao nível da definição de objetivos e metas, quer no controle e regulação.

As legislações de ambos países, também sofreram influências das transformações políticas na sua formulação no sentido da construção do processo de educação inclusiva nos anos 70 e final de 80: Em Portugal acontece a queda da ditadura do Regime Salazar, a Revolução dos Cravos proporcionando a abertura democrática, com a promulgação da Constituição da República em 1976. No Brasil ocorre a queda do regime militar e o reestabelecimento do regime presidencialista, e em 1988 acontece a promulgação da constituição cidadã, pois, ampliava os direitos sociais dos brasileiros, portanto, favorável aos direitos sociais dos brasileiros, portanto, favorável ao direito a educação da pessoa com deficiência.

Portugal por ser um país de menor território e ainda com um sistema educacional organizado em agrupamentos de escolas deve haver uma maior facilidade na materialidade das propostas, bem como fica mais fácil o acompanhamento. Na promulgação do Dec. Da Lei portuguesa de n.º 46/86 estabelece a educação especial como modalidade integrada no sistema geral de educação. Estabelece os alicerces da educação especial como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Como uma proposta Integracionista, o foco da mudança estava no aluno e não no sistema.

O Brasil com a extensão territorial do país com 26 estados, a política que emana do governo central e direcionada aos estados são recebidas e implementadas em conformidade com as





situações específicas de cada unidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) nesse contexto democrático, só foi promulgada dez anos após a lei portuguesa.

O quadro a seguir mostrará o estabelecimento da base legal sobre a política de inclusão em Portugal e Brasil.

PORTUGAL	BRASIL
A Lei de Bases do Sistema Educativo Português 46/86	A lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96
O Decreto-Lei nº 319/91	A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
O Decreto-Lei nº 03/2008	A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015
O Decreto-Lei nº 54/2018	O Plano Nacional de Educação 2014-2024- Lei nº 13.005/2014

(Fonte: autora)

A compreensão dos trajetos das políticas de inclusão do Brasil e em Portugal, por meio desta pesquisa, poderá possibilitar intervenções em busca de uma educação de qualidade e emancipatória. Poderá também, seus resultados ser comparados/confrontados com outras pesquisas de forma a subsidiar futuras intervenções pedagógicas e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos internacionais, sobretudo os aprovados após os anos de 1990, assumiram um importante papel ao contribuírem para a ampliação das discussões no que diz respeito ao direito de todos à educação e à definição das metas e ações desencadeadas nos países para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos.

Porém, as políticas educacionais brasileiras e portuguesas trazem elementos segregativos, ou seja, ao fazerem menção à Educação Especial, recomendam que a sua organização e oferta seja “preferencialmente” nos estabelecimentos regulares de ensino e, ao mesmo tempo, abrem possibilidades e legitimam o atendimento educacional especializado fora do contexto escolar, em instituições especializadas, quando comprovada a necessidade.

Muito embora, os documentos internacionais tenham exercido forte influência sobre a elaboração das políticas educacionais no Brasil e em Portugal, há, em ambos os países, contextos históricos determinantes que também influenciaram a criação de suas políticas e o desencadeamento de ações, em específico, daquelas voltadas à inclusão.

Por conseguinte, observa-se o avanço significativo quanto à obrigatoriedade da escolarização e à democratização do ensino em Portugal e no Brasil, fato que vem se intensificando nas políticas educacionais desses dois países. Se de um lado no Brasil, é notório um aumento significativo no número de matrículas no ensino regular de pessoas com deficiências, ao mesmo tempo, que há um certo descompasso com aquilo que se é colocado nos aparatos legais e a prática. Por outro



lado, em Portugal tem-se progredido em prol de uma Educação Especial efetiva na perspectiva da Inclusão.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., & Ferreira, W. (2003). **Compreendendo a Educação Inclusiva**. In D. Rodrigues, Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação á Sociedade (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular**: identidades e letramentos. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. _____. **Pesquisas em Educação Inclusiva**: questões teóricas e metodológicas. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasil, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasil, 1971.

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

BRASIL. Lei nº. 9.394, de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, MEC, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, Brasília, 2011.





DGIDC. **Educação inclusiva: da retórica à prática**. DGIDC. 2009. PORTUGAL. Dec-Lei N.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal: Diário da República n.º 237, I Série.

LAPLANE, A. L. F. **Contribuições para o debate sobre a política de inclusão**. In: LODI, A. C.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4ªed revista e ampliada. São Paulo. Atlas, 2006.

PORTUGAL. **Decreto-Lei N.º 319/91, de 23 de agosto Portugal**: Diário da República n.º 193, I Série-A.

PORTUGAL. **Despacho Conjunto N.º 105/97, de 1 de julho**. Portugal: Diário da República n.º 149, II Série.

PORTUGAL. **Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho**. Portugal: Diário da República n.º 175, II Série. 10

PORTUGAL. **Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro. Portugal**: Diário da República n.º 5, I Série-B

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 319 de 23 de agosto de 1991**. Acesso em 20 de julho 2019
<https://dre.pt/application/file/403249> Diário da República - 2.ª Série, N.º 149, de 01.07.1997, P. 7544.

PORTUGAL. **Despacho Conjunto n.º 105, de 1º de julho de 1997**. Acesso em 25 de julho 2019.
https://dre.pt/web/guest/analisejuridica/-/aj/publicDetails/maximized?p_auth=N1zhgsqv&p_auth=2yoSIErh&diplomald=3269719&mode=pdt.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 20, de 31 de janeiro de 2006**. Acesso em 27 de julho 2019.
<https://dre.pt/application/file/403249> Diário da República - I Série-A N.º 22—31 de Janeiro de 2006.

Portugal. **Decreto-Lei n.º 3 de 7 de janeiro de 2008**. Acesso em 29 de julho de 2019.
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>.
RODRIGUES, David; nogueira, Jorge. **Educação Especial e inclusiva em Portugal factos e opções**. In: Revista Educación Inclusiva, v.3, n.1, 2010.





EIXO TEMÁTICO 9:
Fundamentos da Educação
(Filosofia da Educação;
Psicologia da educação; História
da Educação e Sociologia da
Educação).





APRESENTAÇÃO

No eixo temático de nº9, os Trabalhos contemplaram a área de Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação; Psicologia da educação; História da Educação e Sociologia da Educação). Foram um total de 8 textos, divididos em 5 Artigos, 2 Resumos Expandidos e 1 Resumo Simples. Andréia Martins apresentou uma análise na perspectiva da História Cultural sobre **“A influência do livro raízes do Brasil na peça teatral “Calabar”: o Elogio da Traição” de Chico Buarque e Rui Guerra**. O segundo artigo realizou uma discussão referente a “Construção de Identidade Negra: As Contribuições do Movimento Negro, uma Luta Cotidiana” de Jeferson Gomes de Sousa. O texto **“Fundamentos da Teoria Educacional de John Dewey através da Experiência da Educação como Organização e Reorganização das Experiências”** de Maurozan Soares Teixeira, objetivou realizar uma análise filosófica do conceito da Experiência da Educação. O estudo de Celina Nayara Camelo e Marilde Chaves dos Santos analisa **“As Contribuições da Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa para Floriano”** é uma importante contribuição para a historiografia do município de Floriano e para a história das instituições escolares. A pesquisa que analisa **“A percepção de Comportamentos Indicativos de Habilidades Sociais Educativas em Sala de aula do CAFS-UFPI, Segundo Alunos de Pedagogia”** de Alisson dos Santos Oliveira e Carla Andréa Silva apresentam uma significativa e relevante investigação para a Psicologia da Educação.

Na modalidade de Resumo Expandido Daniel Elizeu Vieira, Valdênia Maria dos Santos e Zélia Maria Carvalho e Silva escreveram sobre o **“Conhecimento da Historicidade de Escola Pública de Floriano como Mecanismo Didático da Disciplina de História da Educação”** destacando a importância das pesquisas com foco nas instituições escolares, como também é observado do texto **“Raízes de Floriano: História do Ginásio Santa Teresinha”** de Mônica Rodrigues Oliveira e Zélia Maria Carvalho.

O Resumo Simples intitulado **“Limites da Globalização Perversa: na Perspectiva de Milton Santos”** de Marcos Henrique Macedo Amorim fortalece o eixo 10 ao propor uma reflexão referente ao papel da globalização e do sistema de segregação, opressão social dos indivíduos. Percebe-se com a leitura destes textos o fortalecimento da pesquisa do curso de pedagogia do CAFS e a busca em fazer uma educação pública, diversa e de qualidade.





ARTIGOS





A INFLUÊNCIA DO LIVRO RAÍZES DO BRASIL NA PEÇA TEATRAL “CALABAR: O ELOGIO DA TRAIÇÃO” DE CHICO BUARQUE E RUI GUERRA

Andréia Martins, UFPI
andreiamartins.ufpi@gmail.com

Eixo Temático: 9: Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação; Psicologia da educação; História da Educação e Sociologia da Educação).

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar uma reflexão introdutória sobre o livro *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda, e, a partir desta obra propor uma leitura da peça de teatro *Calabar: o elogio da traição*, escrita por Chico Buarque e Ruy Guerra no ano de 1973. A questão problematizadora que nos moveu na escrita deste ensaio é entendimento de como a clássica obra historiográfica de Sérgio Buarque de Holanda influencia seu filho Chico Buarque em sua peça de teatro escrita no auge da Ditadura Militar em 1973. A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica. Tendo como fundamentação teórica Holanda (1936) e Buarque e Guerra (1973). A análise destas obras nos permite entender como a historiografia possui uma influência em obras culturais, e podem contribuir para a leitura da constituição da identidade do povo brasileiro.

Palavras-chave: História. Brasil. Identidade

Introdução

Este texto objetiva apresentar uma reflexão introdutória sobre o livro *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda, e, a partir desta obra propor uma leitura da peça de teatro *Calabar: o elogio da traição*, escrita por Chico Buarque e Ruy Guerra no ano de 1973. Observando como aparece nesta obra cultural as contribuições e influências do pensamento historiográfico de Sergio Buarque de Holanda.

A questão problematizadora que nos moveu na escrita deste ensaio é entendimento de como a clássica obra historiográfica de Sérgio Buarque de Holanda influencia seu filho Chico Buarque em sua peça de teatro escrita no auge da Ditadura Militar em 1973.

Para tal intento, organizamos este artigo da seguinte maneira; primeiramente apresentarei o historiador Sergio Buarque de Holanda, suas obras, dando maior enfoque no livro “Raízes do Brasil”, pois, será este que subsidiará a análise da obra artística “Calabar”. Na sequência apresentarei os autores Chico Buarque e Ruy Guerra e realizarei uma discussão sobre o texto *Calabar: o elogio da traição*, problematizando como as concepções historiográficas de Sérgio Buarque de Holanda influenciaram na construção desta manifestação social e cultural.



Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa se valerá da abordagem qualitativa, que “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI (1995, p.79).

A pesquisa se utilizou em sua metodologia do que é orientado no tocante a pesquisa bibliográfica: A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p. 44).

As duas obras que nos debruçaremos são uma da área acadêmica e outra uma peça teatral, importantes manifestações para entendermos o Brasil e sua construção história e cultural.

Resultados e Discussões

Sérgio Buarque de Holanda nasceu em São Paulo em 11 de julho de 1902, aos 18 anos publicou no Jornal Correio Paulista o texto “Originalidade literária”, a partir daí contribuiu com várias revistas e jornais. Seu primeiro livro foi *Raízes do Brasil* (1936), publicando posteriormente outros livros fundamentais para a historiografia brasileira, como: *Monções* (1945); *Caminhos e fronteiras* (1957); *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil* (1958). Organizou a obra coletiva *História Geral da Civilização Brasileira*. Foi professor da Universidade de São Paulo, criador do Instituto de Estudos Brasileiros e em 1986 solicitou sua aposentadoria, falece na cidade de São Paulo 24 de abril de 1982.

O livro *Raízes do Brasil* publicado em 1936, traz várias inovações para a época, tanto no modo de análise e visão sobre o Brasil, como na metodologia de pesquisa. No prefácio da obra, Antônio Candido faz a seguinte análise:

Raízes do Brasil é construído sobre a admirável metodologia dos contrários, que alarga e aprofunda a velha dicotomia da reflexão latino-americana. Em vários níveis e tipos do real, nós vemos o pensamento do autor se constituir pela explicação de conceitos polares. Os esclarecimentos não decorrem da opção prática ou teórica por um deles. (...) A visão de um determinado aspecto da realidade histórica é obtida, no sentido forte do termo, pelo enfoque simultâneo dos dois; um suscita o outro, ambos se interpenetram e o resultado possui grande força de esclarecimento. (HOLANDA, 1995, 12 e 13)

Em “*Raízes do Brasil*” Sérgio Buarque de Holanda analisa nossa fundação histórica, apresentando nos aspectos mais diversos nossa composição, destacando de maneira metodológica rigorosa aspectos como, trabalho e aventura, rural e urbano, burocracia e caudilhismo, norma impessoal e impulso afetivo como nos apresenta Antônio Candido ao prefaciар a obra.

Raízes do Brasil é composto por sete capítulos, o capítulo I tem como título *Fronteiras da Europa*, o autor apresenta uma discussão sobre a colonização da América, mostrando a diferença entre Portugal e Espanha e as influências das características destes dois países na formação de nossa identidade. Segundo Holanda:





Foi a partir da época dos grandes descobrimentos marítimos que os dois países entraram mais decididamente no coro europeu. Esse ingresso tardio deveria repercutir intensamente nos seus destinos, determinando muitos aspectos peculiares de sua história e de sua formação espiritual. Surgiu assim um tipo de sociedade que se desenvolveria em alguns sentidos, quase a margem das congêneres europeias, e sem delas receber qualquer incitamento que já não trouxesse em germe. (HOLANDA, 1995, 31)

O primeiro capítulo continua problematizando as características das gentes da Península Ibérica comparando estas com seus vizinhos de continente, mostrando que os espanhóis e os portugueses atribuem um valor próprio à pessoa humana. A autonomia de cada um dos homens em relação ao semelhante no tempo e no espaço, o que vai construindo uma “cultura da personalidade”.

No segundo capítulo intitulado Trabalho e Aventura, o autor conceitua o que vem a ser o trabalhador e o aventureiro, apresentando a ética oposta existente entre cada um destes conceitos. O capítulo terceiro discute a herança rural, Sérgio inicia o mesmo afirmando que:

Toda a estrutura de sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos. É preciso considerar esse fato para se compreenderem exatamente até muito depois de proclamada nossa independência política e cujos reflexos não se apagaram ainda hoje. (HOLANDA, 1995, 73)

A influência da paisagem rural sobre a vida social do meio urbano é discutida ao longo do capítulo, nos mostrando que no imaginário social a “fazenda se vincula a uma ideia de nobreza é constituída o lugar das atividades permanentes, ao lado de cidades vazias – ruralismo extremo, devido a um intuito do colonizador e a uma imposição do meio” (HOLANDA, 1995, 16) como afirma Antônio Candido no prefácio da obra. O capítulo traz ainda uma discussão sobre a abolição, enquanto um marco divisor de épocas.

O capítulo quatro estabelece conexão com o anterior, pois inicia realizando uma discussão sobre a cidade e seu papel de dominação, Sérgio Buarque de Holanda novamente realiza uma análise dual entre o papel dos portugueses e dos espanhóis na organização e construção das cidades como podemos perceber na citação abaixo:

Os grandes centros de povoação que edificaram os espanhóis no Novo Mundo estão situados precisamente nesses lugares onde a altitude permite aos europeus, mesmo na zona tórrida, desfrutar um clima semelhante ao que lhes é habitual no seu país. Ao contrário da colonização portuguesa, que foi antes de tudo litorânea e tropical a castelhana parece fugir deliberadamente da marinha, preferindo as terras do interior e os planaltos. (HOLANDA, 1995, 99)

O capítulo ainda propicia uma reflexão sobre o papel da igreja, a vida intelectual da América espanhola no Brasil, A língua geral de São Paulo, Aversão às virtudes econômicas e finaliza com uma pequena problematização sobre a natureza e a arte.

O homem cordial é o título do quinto capítulo, neste é discutido as relações familiares no Brasil, às estruturas familiares, as relações entre agrupamentos familiares e Estado. Trazendo conceitos como “patrimonialismo” e “burocracia” fundamentados em Max Weber. O capítulo sexto apresenta reflexões sobre os novos tempos e estuda a configuração da gente brasileira a partir das questões analisadas nos anteriores. O último capítulo “Nossa revolução” discute as agitações políticas na América Latina, Iberismo e americanismo, do senhor de engenho ao fazendeiro, o aparelhamento do Estado no Brasil, política e sociedade, o caudilhismo e seu avesso, a democracia e a formação nacional, entre outros temas. Para Antônio Candido as ideias postas por Sérgio Buarque de Holanda em “nossa revolução” é a fase mais dinâmica, iniciada no



terceiro quartel do século XIX, do processo de dissolução da velha sociedade agrária, cuja base foi suprimida de uma vez por todas pela abolição. Trata-se de liquidar o passado, adotar o ritmo urbano e propiciar a emergência das camadas oprimidas da população, únicas com capacidade para revitalizar a sociedade e dar um novo sentido à vida política.

Como podemos perceber ao estudar a obra de Sérgio Buarque, o livro *Raízes do Brasil* de 1936 traz um novo olhar para a história do Brasil, rompendo com a visão de Brasil da época. Divergia de autores como Oliveira Viana e Gilberto Freire, autores que ainda estavam preocupados com aspectos de natureza biológica, focados em análise da “raça” brasileira. Discussões ainda de cunho patriarcal, Sérgio Buarque faz uma análise e propõe que se leia o passado histórico de uma maneira mais vinculada com o presente histórico. Em seu texto fica claro a proposta de que nossa “evolução” se dará à medida que formos perdendo as características ibéricas. Cada vez que formos nos abrasileirando mais com a mistura trazida pela diversidade da imigração que o país vivenciou. Sua visão historiográfica trazia outros atores para a história, não apenas os latifundiários, donos de terras. Mas, também componentes e discussões de como chegamos e esta formação social.

Apresentaremos a partir deste momento a peça Teatral Calabar: o Elogio da Traição, sua estrutura narrativa e histórica.

Calabar é uma peça de teatro escrita em 1973 auge da ditadura militar, os autores Chico Buarque e Ruy Guerra utilizaram-se de um acontecimento histórico para fazer uma crítica ao regime militar. De maneira sucinta descreverei sobre os autores desta peça. Francisco Buarque de Hollanda nasceu em 19 de junho de 1944 na cidade de São Paulo, filho de Sérgio Buarque de Holanda, tem sua vida voltada para produção literária, músicas e peças teatrais, é um dos artistas mais completos que temos no Brasil. Ruy Guerra nasceu em 22 de agosto de 1931 em Moçambique, é cineasta, poeta e dramaturgo, ao lado de Chico Buarque compôs várias músicas e a obra teatral que nos propomos a discutir.

A trama escrita por Chico e Ruy Guerra é ambientada no século XVII, quando Holanda e Portugal lutavam entre si pela colonização de Pernambuco. No texto é trazido um acontecimento histórico do passado para problematizar as questões sociais e políticas do Brasil de 1973. A peça de teatro conta a história de Calabar, um mulato brasileiro que era do exército português e resolve se aliar aos holandeses na ocupação de Pernambuco. Ao fazer a escolha de lutar ao lado dos holandeses ele passa a ser visto como um traidor pelo povo português. A grande questão posta na obra é o conceito de traição, afinal quem é o traidor? As discussões que fundamentam a peça versam sobre o que vem a ser: pátria, traição e nacionalismo.

A peça tem início com o personagem de Frei Manoel falando sobre as delícias do Brasil. Mathias de Albuquerque que é o segundo personagem a se apresentar e faz um comentário sobre Calabar, de como ele era valente e conhecia a terra. A presença feminina se dá com a personagem Barbara, que também representa a resistência do colonizado. No primeiro ato ainda é apresentado uma conversa entre o Frei e o Holandês, mostrando acordos entre igreja e Holanda para exploração comercial da Companhia das Índias. Ainda no primeiro ato da peça há uma conversa entre Mathias, governador de Pernambuco, e o Holandês negociando a entrega de Calabar. Uma conversa entre os personagens Dias, Camarão, Souto e Anna de Amsterdã apresentam um diálogo sobre a traição étnica, política e histórica. E termina com a condenação, prisão e morte de Calabar.

Uma fala que representa uma crítica à história positivista, é a fala do governador de Pernambuco Mathias.

Nesta guerra de Pernambuco, eu ainda represento Dom Felipe de Portugal e Espanha, portanto eu decido ou não?





(...) Deixa eu falar. Nem que seja só pelas derrotas que me faz amargar, ou pelo açúcar que me faz perder, nem que seja injusta a glória, e a glória bagatelas, nem que seja só para deixar o meu nome na história. Com meus vermes e mazelas, Eu condeno Calabar. Pois quem vai querer saber que eu tive diarreia, saber que uma noite de cólicas agudas, vale tanto como uma epopeia? Para ser mais do que eu sou, nestas guerras de Holanda. Para Mathias de Albuquerque lembre um nome, que dói mais do que anda, Só me resta a esperança de um traidor, ligado ao meu destino. Só me resta esperar e até querer, que tudo fie fino. É se mando matar Domingos Fernandes Calabar ainda moço é porque uso o tino, uma vez que o tutano, de tão pobre não merece um outro osso. E se vocês rirem de mim ...(..) Eu sou aquele que custe o que custar, acerta o laço e tece o fio que enforca Calabar. (BUARQUE e GUERRA, 1987, 32 e 33).

Como podemos ler na fala do personagem Mathias, ele tem noção do peso de sua ação para a história do Brasil, e a partir daí tece seus vários argumentos que são extremamente irônicos. Mostrando que a história será contada pelo ponto de vista do vencedor, do representante do Estado, e não do ponto de vista do “povo” das pessoas que não tem representação social e política, neste momento do texto fica muito claro uma visão historiográfica que busca mostrar uma crítica a visão positivista da história. Deixando claro uma concepção historiográfica mais crítica, como podemos perceber na obra de Sérgio Buarque de Holanda (1936).

O segundo ato da peça tem início com a chegada de Maurício de Nassau em Pernambuco, trazendo a discussão da invasão ideológica da Holanda e as obras arquitetônicas de Nassau. A igreja Católica representada na figura de Frei Manoel de Salvador faz acordos econômicos e ideológicos com Nassau. Nesse momento percebe-se mais uma vez sendo posto o conceito de traição, traído e traidor. Por que Calabar foi considerado traidor? Por que se aliou aos Holandeses? Mas o Frei também não é aliado dos portugueses? Como ele faz acordo com os holandeses?

Uma personagem com muito senso crítico é Barbara, que era companheira de Calabar, e após a morte dele passa a se prostituir, as falas dela ao longo do texto apresenta um discurso de cansaço e resistência frente a invasão política, religiosa e ideológica dos colonizadores.

O texto possui uma rica variedade de músicas como “Cala boca Bárbara”, “Tatuagem”, “Não existe pecado ao sul do equador”, “Vence na vida quem diz sim”, mas a que mais me lembrou de maneira direta o pensamento de Sérgio Buarque de Holanda (1936) no capítulo um do livro *Raízes do Brasil* sobre a relação colonizar e colonizado é a música *Fado Tropical*:

Oh, musa do meu fado,
Oh, minha mãe gentil,
Te deixo consternado
No primeiro abril,
Mas não sê tão ingrata!
Não esquece quem te amou
E em tua densa mata
Se perdeu e se encontrou.
Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal:
Ainda vai tornar-se um imenso Portugal!
“Sabe, no fundo eu sou um sentimental. Todos nós herdamos no sangue lusitano uma boa dosagem de lirismo (além da sífilis, é claro). Mesmo quando as minhas mãos estão ocupadas em torturar, enganar, trucidar, o meu coração fecha os olhos e sinceramente chora...”
Com avencas na caatinga,
Alecrins no canavial,
Licores na moringa:
Um vinho tropical.
E a linda mulata
Com rendas do Alentejo
De quem numa bravata



Arrebata um beijo...
Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal:
Ainda vai tornar-se um imenso Portugal!
“Meu coração tem um sereno jeito
E as minhas mãos o golpe duro e presto,
De tal maneira que, depois de feito,
Desencontrado, eu mesmo me contesto.
Se trago as mãos distantes do meu peito
É que há distância entre intenção e gesto
E se o meu coração nas mãos estreito,
Me assombra a súbita impressão de incesto.
Quando me encontro no calor da luta
Ostento a aguda empunhadora à proa,
Mas meu peito se desabotoa.
E se a sentença se anuncia bruta
Mais que depressa a mão cega executa,
Pois que senão o coração perdoa”.
Guitarras e sanfonas,
Jasmins, coqueiros, fontes,
Sardinhas, mandioca
Num suave azulejo
E o rio Amazonas
Que corre trás-os-montes
E numa pororoca
Deságua no Tejo...
Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal:
Ainda vai tornar-se um império colonial!
Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal:
Ainda vai tornar-se um império colonial! (BUARQUE e GUERRA, 1987, 16 e 17)

Nesta música é muito claro a relação entre Brasil e Portugal e seu processo de colonização, a maneira como pode-se pensar à vontade se copiar o “modus” de vida do colonizador. Que mesmo a colônia sendo tão diferente em sua composição social, racial, econômica e geográfica quer importar uma cultura da metrópole, mesmo esta metrópole sendo de outro continente. Mostrando que o povo brasileiro não constitui uma identidade. Reforçando que a peça é uma crítica a ditadura militar. A crítica que os autores fazem ao Regime Militar e a forma como este lida com o povo brasileiro apoiado pelo Estados Unidos da América. Se em um determinado momento histórico fomos colônia de Portugal, na década de 70 do século XX os governantes brasileiros faziam com que o Brasil se tornasse uma colônia norte americana.

A peça termina com Nassau de despedindo do Brasil “Adeus, terras brasílicas. Bom dia, um dia, Brasil”. A última fala é a de Bárbara, que é fantástica, e me remonta ao capítulo seis e sete do livro “Raízes do Brasil”, vamos à fala de Bárbara e depois retomamos ao autor Sérgio Buarque.

Bárbara: Esperais um epílogo do que vos foi dito até agora? Estou lendo em vossas fisionomias. Mas sóis verdadeiramente tolos se imaginais que eu tenha podido reter de memória toda essa mistura de palavras que vos impingi. A história é uma colcha de retalhos. Que importa o que Mathias cantou, o que Dias arrotou, o que Nassau improvisou, o que Anna debochou, o que Bárbara esbravejou, o que Souto pentelhou... O que importa é o resto, que é tudo, e o resto somos nós. Por isso, em lugar de epílogo, eu quero vos oferecer uma sentença, à guisa de charada: odeio o ouvinte de memória fiel demais. Por isso sede são, aplaudi, bebei, vivei, votai, tráf, oh! Celebrem os iniciados nos mistérios da traição. (BUARQUE e GUERRA, 1987, 119)

Com esta fala de Bárbara podemos retomar ao conceito histórico “a história é uma colcha de retalhos” que é uma perspectiva da Nova História, onde a mesma é constituída de vários atores





sociais, e todos estes compõem a historicidade, e a história é feita e contada por todos nós. Para Sérgio Buarque de Holanda o passado histórico deve ser vinculado ao presente histórico, a retomada do ocorrido no Brasil do século XVII pode nos ajudar a entender questões do século XX e do século XXI. No livro *raízes do Brasil* em seu capítulo 6 e 7 o autor retoma a questões de nossa identidade, afirmando que nossa identidade como brasileiro só vai se constituir quando deixarmos de nos espelhar na cultura do colonizador, quando olharmos para nos enquanto população miscigenada. O texto de Chico Buarque e Ruy Guerra tem uma visão histórica que rompe com o positivismo. Os personagens da peça “Calabar” sempre apresentam em suas falas conceitos históricos e sabem de que “lugar” estão falando, tanto os poderosos como os personagens que representam os oprimidos. E nestas falas podemos perceber a influência direta do historiador Sérgio Buarque e de seus conceitos historiográficos na perspectiva da Nova História.

Considerações finais

Este texto objetivou apresentar uma reflexão sobre as influências da obra “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda na Peça Teatral “Calabar: o elogio da traição” de Chico Buarque. É uma peça de 1973, que fazia uma crítica a toda repressão do regime militar, mas ainda continua muito atual, frente aos valores e ao processo de construção de nossa identidade. Ler o autor Sérgio Buarque e sua obra de 1936, também é muito atual e necessário, pois nos mostra como se deu a construção de nosso processo histórico com um novo olhar para a história do Brasil.

A discussão proposta pela construção de uma identidade brasileira, problematizando o hábito de “macaquear” a forma de viver e a cultura de outros países na peça é fundamental para entendermos de que forma a elite brasileira foi e vai se constituindo ao longo de nossa história. Entregando as terras indígenas, destruindo a Amazônia, e não valorizando a constituição indígena, negra e portuguesa de nossa constituição como nação. A peça teatral termina com a música “Elogio da Traição” com todo o elenco cantando: “O que é bom para a Holanda é bom pro Brasil, O que é bom pra Luanda é bom pro Brasil, O que é bom pra Espanha é bom pro Brasil....” e a música continua numa crítica a nossa falta de identidade. Retomemos a Sérgio Buarque de Holanda (1936), a grande revolução brasileira será um processo demorado, não é possível data-la, é preciso que nosso país mergulhe em si mesmo, se reconheça e valorize o nosso processo formativo.

Referência Bibliográfica

BUARQUE, Chico & GUERRA, Ruy. **Calabar**: elogio a traição. 16ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

CHEZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & senzala**: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. 47ª ed. Revista. São Paulo: Global, 2003.

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

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIANNA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. História – Organização – Psicologia. Populações rurais do Centro-Sul. Paulistas – Fluminenses – Mineiros. Vol. 1. 7ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1987.



CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA: AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO: UMA LUTA COTIDIANA

Jeferson Gomes de Sousa³³
profgomessousa@gmail.com

Eixo Temático: 9: Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação; Psicologia da educação; História da Educação e Sociologia da Educação).

Resumo

Esta pesquisa aborda discussões sobre as relações étnico raciais brasileiras, que aqui trataremos da identidade negra, abordando aspectos históricos e conceituando, relacionando a compreensão das contribuições do movimento negro. A presente pesquisa trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, que foi realizada como Trabalho de Conclusão de Curso³⁴. Aqui temos como objetivo geral é investigar como se dá a construção da identidade negra e reconhecer o processo histórico de construção da identidade negra no Brasil a partir das contribuições dos movimentos negros, Procedendo-se da metodologia de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. E para fundamentar nossa discussão referenciamos autores, tais como, Moura (1988), Munanga (2007), Gomes (2003), Fanon (2008), Almeida (2018), Pinto (1993) Sousa (1983), Santos (1994) e Domingues (2007). Observou-se que se autodeclarar negro no Brasil é assumir uma luta contra o preconceito, a discriminação e passar por muitas vezes por um processo doloroso de injúria racial. O movimento negro no Brasil contribuiu nos campos da política e, sobretudo, da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro e assim em outras conquistas quando se trata de igualdade racial no país.

Palavras-Chave: Identidade; Negro; Movimento Negro.

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos o diálogo sobre a identidade negra em questão, buscaremos refletir o processo histórico após a abolição dos escravos no Brasil, para assim, melhor compreendermos como se dá a construção da identidade negra, refletindo a interferência causada pelo meio social e cultural sobre o mesmo. Se fazendo assim necessário

33 Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI/CAFS) e Pós-graduando em História e Cultura Afro-Brasileira pela UNIALPHAVILLE.

34 Pesquisa intitulada “IDENTIDADE EM QUESTÃO: DA NEGAÇÃO À AFIRMAÇÃO DE SER NEGRO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI/CAFS” disponível na biblioteca da Universidade Federal do Piauí Campus Amílcar Ferreira Sobral, teve como orientadora a profa. Dr^a Andreia Martins e Co-orientadora Alba Patrícia Passos de Sousa. A pesquisa foi realizada no ano de 2019.





compreendermos o conceito de Identidade e o sujeito negro e seus reflexos como a ideologia racial.

Construção de Identidade Negra

A discussão sobre identidade é vasta e possui variações, pois “a identidade apresenta uma dinâmica inesgotável no tempo e no espaço, assim algumas explicações e conclusões que podem tirar sobre seu estudo serão sempre provisórias” (MUNANGA, 2006, p.02). Para o autor a identidade está diretamente relacionada ao meio social, cultural e político, e sempre acompanhada da realidade em que os sujeitos estão inseridos como as escolas, grupos de amigos e outros que fazem parte do processo social como o seio familiar, afirmando tal pensamento, ao dizer que a identidade é:

Uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas; a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra os inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (MUNANGA, 2006, p.17).

É a partir da perspectiva histórica e cultura, por luta de classe, gênero, e até mesmo pela identificação do “eu” com o “outro” que se transmite uma imagem identitária que pode ser aceita ou não, pois, esse processo dependerá da identificação do sujeito com os outros sujeitos, respondendo afirmativamente ou não a uma interpelação externa, estabelecendo provisoriamente um sentimento de pertencimento ao mesmo grupo social, se fazendo assim a construção das identidades. Podem surgir complexidades neste processo de relação dos sujeitos, como múltiplas identidades, que podem necessitar lealdades e ao mesmo tempo contradições, que fazem parte do processo identitário e vem a contribuir na formação da identidade do próprio “eu” individual (GOMES, 2003).

Quando falamos de identidade negra, é importante considerarmos que estamos falando de um povo que foi escravizado e explorado, foram capturados e trazidos a força para um continente, ou seja, estamos falando de um povo que foi brutalmente rebaixado socialmente pela sua cor de pele e condição social, enquanto brancos e amarelos eram a classe dominante, que saíram do seu continente por conta própria, visando uma economia rica na América (MUNANGA, 2006).

Para a Sociologia a identidade é construída, e é necessário compreender o contexto em que o indivíduo está inserido, entender como se dá esta construção de identidade, levando em consideração aspectos de peculiaridades, subjetividades e sua finalidade para o sujeito:

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço. (CASTELLS, 1999, p. 23)

Compreende-se que a construção de identidade apresentada por Castells (1999) pode ser individual e coletiva, o que isso pode levar a um conflito no decorrer do processo, logo, essa identidade pode ser induzida por uma classe dominante historicamente, ou seja, legitimadora e indutiva. A identidade passa a ser um processo de resistência quando se trata de indivíduos



historicamente desfavorecidos pelos aspectos social e cultural, o que se transforma em uma luta pelas diferenças que resultam em movimentos sociais em busca da sua própria construção pessoal e do mesmo grupo com os mesmos ideais.

A subjetividade nesse processo de construção de identidade permeia por decisões pessoais de forma racional e irracional dos sujeitos para sua identificação, compreendendo assim o seu próprio eu. É ela que faz com que o indivíduo se apegue a uma identidade peculiar, o meio em que ele está inserido se transforma em um projeto de construção de identidade.

Historicamente os negros são considerados “inferiores” aos brancos, vítimas da antropologia do seu tempo. Um exemplo disso pode ser observado quando Moura (1988) escreve sobre a literatura brasileira:

O mundo ficcional, o imaginário desses romancistas ainda estava impregnado de valores brancos, o seu modelo de beleza ainda era o greco-romano e os seus heróis e heroínas tinham de ser pautados por esses modelos. E a nossa realidade ficava desprezada como temática: os heróis tinham de ser brancos como os europeus e a massa do povo apenas pano de fundo dessas obras. (MOURA, 1988 p. 26)

Ainda sobre essa afirmação, a inferiorização dos negros no Brasil é notável, uma vez que os brancos dominavam por meios de ideologia a massa do povo, colocando-os como agentes sem importância para a sociedade, o autor cita o escritor Machado de Assis que sempre escrevia em seus romances na época, histórias onde o negro era estereotipado aparecendo apenas com personagens ditos pela sociedade como inferiores, enquanto os brancos eram os heróis das histórias, seguindo um padrão Europeu, mesmo que a massa do povo “os negros” fosse responsável pela construção do país. O que implica na desvalorização dos negros. A cultura de desvalorização do negro seria um ponto de implicação no processo de construção da identidade negra?

Uma vez que uma cultura dominante impõe padrões para seus subordinados, onde o preconceito, discriminação e racismo existe, a própria sociedade é excludente no processo de formação, a identidade negra se transforma em luta, uma vez que o Brasil possui “preconceito velado”. A começar pela literatura brasileira desde a época da escravidão.

A escravidão dos negros no Brasil, traz até os dias de hoje marcas que para os brancos são de inferioridade, mas para os negros representa uma parte da luta de suas vidas na construção de suas identidades, sobre isso Fanon (2018) afirma que:

O negro, mesmo sendo sincero, é escravo do passado. Entretanto sou um homem, e neste sentido, [...] Diante do branco, o negro tem um passado a valorizar e uma revanche a encaminhar. Diante do negro, o branco contemporâneo sente a necessidade de recordar o período antropofágico. (FANON, 2018 p. 186)

Para o negro sempre irá existir um passado onde ele foi submisso ao branco, e com muitas lutas conseguiram a liberdade, que para os negros, essa liberdade veio como uma batalha ganha dos brancos, porém, para o lado da cultura branca, os negros serão sempre aqueles negros que os serviram durante muito tempo, ou seja, são inferiores, e para isso, não deixam os negros esquecerem de onde vieram. Podemos perceber que a escravidão faz parte da identidade de todo sujeito negro, pelo fato de os mesmos pertencerem a esse grupo no passado.

Compreendemos então que a identidade está ligada a fatores culturais e históricos, que envolve um processo de aceitação de si mesmo, para uma sociedade de muitos, ou seja, de diferenças, e que mesmo os negros possuem diferenças entre si, uma vez que vivem realidades diferentes, em contextos diferentes, a exemplo, o momento atual, onde a cultura afrodescendente





se manifestas através das diversas formas religiosas, danças, comidas e outras características como as línguas.

Os negros nas representações sociais são carregados de estereótipos negativos, principalmente em relação a sua corporeidade (cor de pele, textura dos cabelos, traços da boca e do nariz). É com essa concepção de identidade negra que este grupo social busca a valorização cultural da negritude, através do “orgulho negro”, lutando contra a estrutura racista presente na sociedade brasileira. O processo de construção da identidade “etnicorracial” é uma luta social dos sujeitos em relação a hierarquia presente nas instituições como universidade, escolas, mercado de trabalho e outros espaços como mídia.

Segundo Gomes (2002) a inferiorização do corpo negro foi um mecanismo utilizado pelo regime escravista para alegar a desclassificação dos negros economicamente e consequentemente na política, pois, a comparação entre corpos que envolviam a cor, o cabelo, bem como o nariz com o corpo do branco europeu, foi pretexto para a criação de um padrão de beleza, situação que persegue os negros até os dias de hoje. Assim, essa comparação do corpo passa a ser expressão de identidade, afim de hierarquizar mais uma vez os brancos, ficando atribuída aos negros uma realidade social que não a corresponde.

Foi o regime escravista que transformou o africano em escravo, e definiu o negro a partir de um pensamento ideológico como raça, e em uma parte da sociedade inferior, ficando o branco como senhores que dialogavam entre brancos, logo os negros se viram como uma classe inferior e tendo que seguir um modelo de identidade dos brancos, porém, a raça tratada como fator biológico principalmente a cor da pele os colocava na mesma situação social e econômica inferior (SOUZA, 1983). Neste sentido a discussão sobre a ideologia racial é pertinente na formação identitária dos negros no Brasil.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa trata-se de um recorte de uma pesquisa maior realizada no ano de 2019 intitulada **“IDENTIDADE EM QUESTÃO: DA NEGAÇÃO À AFIRMAÇÃO DE SER NEGRO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI/CAFS”** como monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, na qual este recorte apresenta o referencial teórico da pesquisa, com uma abordagem de pesquisa Qualitativa e bibliográfica.

A pesquisa qualitativa segundo Gil (1999), fazer o uso dessa abordagem oportuniza a investigação mais aprofundada das questões relacionadas ao fenômeno das relações em estudo, com maior valorização a partir do contato direto com a situação estudada, como pontos em comuns, bem como a individualidades de significados múltiplos. Ou seja, não há uma relação com dados quantitativos somente, mais sim relacionada com os seus significados (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

A pesquisa bibliográfica segundo Severino (2007), é:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).



Deste modo buscamos analisar as fontes encontradas como artigos, livros, teses e outros, que autores que pesquisam na área já tenham desenvolvido, buscando trabalhar a partir das contribuições dos mesmos.

IDEOLOGIA RACIAL

A escravidão que chegou ao Brasil ainda no seu processo de colonização, permaneceu por vários séculos, e aos poucos foi sendo abolida, porém, algumas marcas não se foram com a abolição, pois, uma cultura racista ficou impregnada nos homens brancos, mediante uma cultura que preza apenas as condições exteriores do seres humanos, a condição social. Com a abolição os negros se encontravam em condições de submissão aos brancos, pois não tinham para onde ir, e nem instrução, condições de conseguirem um trabalho, restando-lhes a permanência com seus antigos senhores e morando nas periferias, onde sofreram discriminação e preconceitos, que foram enraizados na sociedade. O Brasil, por pressões exteriores tenta passar uma ideia de um país cordial, sem discriminação racial, porém há um racismo camuflado e disfarçado de democracia racial, senão, como explicar as diversas situações de discriminação, marginalização vivenciadas por negros no país?

Para chegarmos a uma resposta esclarecedoras sobre a discriminação e marginalização dos negros, precisamos discutir alguns conceitos como raça, discriminação racial e preconceito racial. Assim, compreenderemos melhor sobre a realidade social vivida pelos negros em nosso país, começaremos então a discutir sobre racismo.

Segundo Munanga (2004) o racismo é compreendido de duas formas, pode ser conceitual como também uma ideologia, sendo no sentido conceito quando se pretende apenas a especificar a existência de diversos tipos de raças existentes no mundo animal e humano, já quando se refere a ideologia, traz a ideia de racismo que se tornou uma doutrina, com ações discriminatórias e preconceituosas para com as pessoas.

A discriminação racial segundo Almeida (2018) é a diferenciação através de tratamento para sujeitos racialmente identificados membros de um grupo, tendo o poder como requisito fundamental, sendo assim, a não vantagens por conta da cor ou de raça, mas sim o uso até mesmo da força, ele atribui o conceito sendo a discriminação direta ou indireta.

A discriminação direta é quando os indivíduos são repudiados pelo fato da condição racial, a exemplo países que não permitem a entrada de negros, judeus, muçulmanos e outras como pessoas de origem árabe. Já quando falamos de discriminação indireta, é evidenciada em um processo onde a situação de grupos específicos como negros é ignorada, ou seja, pela ausência de intencionalidade explícita direta com as pessoas (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Ainda que haja relação entre os conceitos de racismo, discriminação e preconceito, o preconceito racial segundo Almeida (2018) “é o juízo baseado em estereótipos³⁵ acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racionalizado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.” Ou seja, quando usamos juízo de valor para classificar um grupo ao alguém, a exemplo, quando dizemos que negros são ladrões e inconfiáveis, que os judeus são avaros.

35 Consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a estas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior e o lugar de incapaz no caso dos estereótipos negativos. (GDE, 2009:35)





O conceito de raça que é empregado hoje, evidentemente não predomina as características biológicas, podemos observar que é um conceito cheio de ideologias, e toda ideologia há algo que não se explicita: a relação de dominação através de poder, Munanga (2014). Ele ainda afirma que,

Racismo é a ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos raciais humanos. É um conjunto de ideias e imagens vinculadas a grupos humanos, baseadas na existência de raças superiores e inferiores. O racismo individualizado manifesta-se por práticas discriminatórias de indivíduos contra outros indivíduos. O racismo institucional está presente, por exemplo, no isolamento dos negros (as) em determinados bairros, escolas e empregos. Também está presente no currículo escolar e nos meios de comunicação (MUNANGA, 2004, p. 8).

A relação de poder e hierarquia está ligada diretamente ao racismo, uma ideologia que divide a sociedade em grupos superiores e inferiores, podendo ser praticado de forma individual ou a um grupo de mesmas condições raciais, em diferentes instancias como região, bairros, instituições escolares, e até mesmo em aspectos como currículo escolar e meios de comunicação, como rádio e tv. Podemos observar a força da ideologia racial quando abrimos um livro didático e observamos a representação dos negros que nele está, ao assistirmos as novelas e percebemos quais papeis estão sendo representados por negros. Mas há uma vasta mudança nesse cenário, e para compreendermos partiremos agora para luta do movimento dos negros, na busca da igualdade racial.

AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO: UMA LUTA COTIDIANA

O movimento negro surgiu no Brasil logo após a abolição, mas para entendermos melhor, vamos caracterizar o que é o movimento negro, que segundo Pinto (1993) é a luta dos negros contra seus problemas na sociedade, que em tese são o preconceito e as discriminações raciais, que marginalizam socialmente, culturalmente, bem como na escola, na política e no mercado de trabalho. Esse movimento vem na luta a favor da população negra, que viviam uma concepção de harmonia entre pretos e brancos.

Uma outra definição de movimento negro é definida por Santos (1994), onde ele diz que,

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS 1994, p.158).

Compreende-se então como movimento negro, todos as ações dos negros, sejam elas em entidades, em grupos, para fim prover suas mais diversas manifestações como religião, dança e mobilização para fim de busca por seus direitos. Há exemplos dos tempos de hoje temos as religiões de matrizes africanas, movimento que luta contra a discriminação cultural pela sociedade, através da música, e da arte, e outros espaços, onde o movimento negro atua pelos mesmos direitos de expressar abertamente sua religião, lutando contra a marginalização concebida pelo período escravocrata.



Segundo Domingues (2007) Uma das maiores organização do movimento social negro sem dúvida, foi a Frente Negra Brasileira (FNB). Criada em 1931 em São Paulo, que reunia milhares de associados, e se expandiu para vários estados brasileiros, transformando-se em um partido político no ano de 1936, e tornando-se referência para negros em luta contra o racismo. Para que esse movimento acontecesse foi essencial a existência de duas organizações que foi a “Imprensa negra e grêmios, clubes ou associações de negros”, sobre isso, Santos (1994) comenta,

A luta organizada contra o racismo nasce às vésperas da Revolução de Trinta. Semi-intelectuais e subproletários se juntam em São Paulo, então caminhando rapidamente no sentido de se tornar a maior cidade do país, numa “imprensa negra”. Jornais como O Clarim d’Alvorada [fundado em 1924] e o Getulino [fundado em 1923], de Campinas – ainda hoje motivos de orgulho dos movimentos – denunciavam as discriminações raciais mais chocantes do nosso quadro urbano, no emprego, na moradia, na educação nos locais de lazer. Foi essa imprensa, o embrião da primeira instituição de luta contra o racismo brasileiro – apresentado então, eufemisticamente, como discriminação racial –, a Frente Negra Brasileira. (SANTOS, 1994: p. 89)

Percebe-se aqui que o movimento social negro ganha força quando se juntaram para denunciar situações de discriminação racial e buscar direitos, que muitas vezes eram negados a eles principalmente na zona urbana o direito ao emprego, a moradia, a educação e lazer, pelo simples fato por uma questão da cor da pele. O enfrentamento se dava através das denúncias mais graves, tornando público a realidade que eles viviam a margem da sociedade brasileira, desmitificando a falsa ideia de democracia racial vivida no país. Tornando-se um movimento político de militância da identidade negra.

Então entidades negras começaram a surgir no século XX, divididas em três grandes momentos, no primeiro “em (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo” estavam entre elas; A Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); o Clube 28 de Setembro (1897), Clube 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), o Centro Cívico Palmares (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); o Centro Cívico Cruz e Souza (1918), Frente Negra Brasileira (1931), e no segundo “em (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar” tivemos as organizações como: Teatro Experimental do Negro (1944), Comitê Democrático Afro-brasileiro (1944), entre muitas outras como o Conselho Nacional de Mulheres Negras (1950) (DOMINGUES, 2007).

O terceiro momento surge em 1978 e vai até os anos 2000, que pegou do início do processo de redemocratização à República Nova. Segundo Domingues (2007) o golpe militar de 1964 trouxe uma grande derrota para o movimento negro, pois os militantes enfrentaram o racismo. Cunha (1992. p. 66) escreve “tínhamos três tipos de problemas, o isolamento político, ditadura militar e o esvaziamento dos movimentos passados. Posso dizer que em 1970 era difícil reunir mais que meia dúzia de militantes do movimento negro.” Houve então um refluxo na organização do movimento negro.

Foi somente em 1970 que a reorganização política dos movimentos negros populares, sindical e estudantil começaram a ganhar forças. E mais uma vez em São Paulo no ano de 1972, um grupo de estudantes e artistas criaram o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); surgindo timidamente a imprensa negra, com os jornais Árvore das Palavras (1974), O Quadro (1974), em São Paulo; Biluga (1974), em São Caetano/SP, e Nagô (1975), em São Carlos/SP. Em seguida se disseminou por Porto Alegre com o Grupo Palmares (1971), que foi o primeiro no Brasil a defender as comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, surge o movimento Soul, pouco depois batizado de Black Rio. Nesse mesmo estado, foi fundado o





Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1978, é criada a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), que volta à cena política do país do movimento negro organizado (DOMINGUES, 2007).

Com o nascimento do MNU, foi possível unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional, pois segundo Domingues (2007. p. 120) “O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro”. Nessa luta o termo “negro” deixou de ser pejorativo e passou a ser sinônimo de luta, e pela primeira vez o movimento deixa de ser marginalizado pela sociedade. Vejamos agora a tabela que traz os marcos dos três primeiros momentos movimentos do movimento negro no Brasil.

Tabela 1 - Quadro comparativo da trajetória do movimento negro na República

Movimento Negro Brasileiro	Primeira Fase (1889-1937)	Segunda Fase (1945-1964)	Terceira Fase (1978-2000)
Tipo de discurso racial predominante	Moderado	Moderado	Contundente
Estratégia cultural de “inclusão”	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista (igualdade na diferença)
Principais princípios ideológicos e posições políticas	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “direita”, nos anos 1930	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “centro” e de “direita”, nos anos 1940 e 1950	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980
Conjuntura internacional	Movimento nazifascista e pan-africanista	Movimento da negritude e de descolonização da África	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Principais termos de auto-identificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, o “afro-brasileiro” e “afro-descendente”
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o despreparo moral/ educacional	A escravidão e o despreparo cultural/ educacional	A escravidão e o sistema capitalista
Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política (“negro no poder!”), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial
Métodos de lutas	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
Relação com o “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial
Capacidade de mobilização	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de vanguarda
Relação com a “cultura negra”	Distanciamento frente alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambigüidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)
Como concebiam o fenômeno da mestiçagem	De maneira positiva (discurso prômestiçagem)	De maneira positiva (discurso prômestiçagem)	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem)



Dia de reflexão e/ou protesto	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	20 de Novembro (dia de comemoração da morte de Zumbi dos Palmares)
Principais lideranças	Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos	José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento	Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez

Fonte: DOMINGUES, 2017.

Percebe-se que a trajetória do movimento social negro no Brasil não foi de uma forma linear, foi marcada por contradições, uma vez que há altos e baixos, mas podemos avaliar em linhas gerais que caracterizaram a ideologia da dinâmica interna na atuação política dos métodos de luta nos discursos dos movimentos, tratando-se de uma tentativa de sinalizar as principais tendências que traçaram e nortearam a luta anti-racista no Brasil, apresentando as principais contribuições do movimento social negro para as políticas de combate ao racismo no país.

Abordaremos agora o quarto momento do movimento negro no Brasil, ou seja, a contemporaneidade a partir dos anos 2000, Segundo Domingues (2007) o ponto de partida é o movimento que está se abrindo uma nova fase do movimento negro, o hip-hop, o mesmo diz “Trata-se de um movimento cultural inovador, o qual vem adquirindo uma crescente dimensão nacional; é um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais”. O hip-hop expressa a rebeldia dos afrodescendentes, que traz um estilo musical o rap, que em suas letras denunciam o racismo e a discriminação social vivenciada nas periferias.

No que tange a respeito do movimento negro contemporâneo sobre as contribuições para educação, Segundo Gomes (2011) diz que,

Precedido, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. A educação básica e a superior e ainda o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas. (GOMES, 2011)

A autora evidencia um quadro de desigualdade racial no país, por um viés da educação o movimento negro busca a implementação de ações afirmativas para educação básica e superior, é então que o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. E em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Segundo Gomes (2011) a mesma afirma que “Tais ações no campo da política e, sobretudo, da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro.” Mas, que a sua efetivação dessas ações da implementação da lei ainda precisa ser acompanhada pelos cidadãos para a sua efetivação, por meio de efetivo controle público. Dentre eles ao que se refere a formação de professores, o que iremos discutir a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se nas fontes pesquisadas que se autodeclarar negro no Brasil é assumir uma luta contra o preconceito, a discriminação e passar por muitas vezes por um processo doloroso de injúria racial. Pois o preconceito, racismo e a discriminação racial não acabaram com a abolição dos escravos no Brasil.





O movimento negro no Brasil contribuiu nos campos da política e, sobretudo, da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro e assim em outras conquistas quando se trata de igualdade racial no país. E até hoje a luta continua em prol dos direitos de igualdades raciais, através da luta constantes por políticas públicas para a população negra no País.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, **Silvio Luiz de. O que é racismo?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CUNHA, Henrique Júnior., Textos para o movimento..., op. cit., p. 66.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, vol. 23, nº 12, julho, 2007, p. 100-122.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

GERHART, Tatiana Engel. **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

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

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1997.

GOMES, N.L. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas**. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?**. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 40-51, set.-dez. 2002, p. 42.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo. V.29.n.04, p. 167 – 182. Jan/Jun. 2003.



MOURA, Clovis Mura. **Sociologia do Negro Brasileiro**. Série Fundamentos. Editora Ática. São Paulo. 1988.

MUNANGA, Kabengele. apud, GOMES. Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 02-17.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade nacional versus Identidade negra. Petrópolis. Autêntica editora. 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Cadernos PENESB. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro. N5. p. 15-23, 2004.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1993.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A Luta Organizada Contra o Racismo**. In: BARBOSA, Wilson do Nascimento (org.). Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Movimento negro e crise brasileira**, Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras, Joel Rufino dos Santos e Wilson do Nascimento Barbosa, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed; - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.





FUNDAMENTOS DA TEORIA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA: EDUCAÇÃO COMO ORGANIZAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Maurozan Soares Teixeira³⁶

Eixo Temático 9: Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação, Psicologia da educação, História da Educação e Sociologia da Educação).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a teoria educacional de Dewey em relação à formação da criança e o sentido da experiência para a educação. No primeiro tópico é analisada a maneira como Dewey concebe a experiência; no segundo é analisado o processo de organização e reorganização das experiências, sendo, pois destaque a maneira como a educação deve passar pelos processos de organização e reconstrução do conhecimento; o terceiro tópico apresenta uma análise sobre a experiência educativa, isto porque, para Dewey, a teoria que não utiliza estes processos pode se tornar deseducativa e não conduzirá a criança ao progresso. Para Dewey, a educação deve ser vista em todos os âmbitos da formação da criança, desde o social informal ao campo formal da escola. Assim, a educação em Dewey é desenvolvida através da experiência em todos os âmbitos, proporcionando ao educando a oportunidade de crescimento.

Palavras-chave: Dewey. Experiência. Educação.

Teoria de John Dewey através da experiência

O universo está em constantes mudanças e transformações que podem ser vistas tanto a olho nu, quanto com ajuda de aparelhos. Nesta dinâmica de mudanças, ocorrem as relações que são desenvolvidas pelos corpos através da grandiosidade e diversidade que existem no universo. De acordo com Dewey (1980, p. 113), “o universo é o conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível”. Os elementos se entrecruzam e por conta desse cruzamento de um elemento com o outro existe o que Dewey diz em seu pensamento, “a multiplicidade e variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável, e o obrigam a perpetuar transformação” (1980, p. 113). As relações que são apontadas no pensamento deweyano entre os elementos em contínua transformação demonstram o sentido experiencial de cada corpo ao se defrontar tanto com o novo quanto com o velho. Não importa de que maneira será o contato, o que se percebe é que depois da relação os elementos não permanecem estáveis, sempre haverá uma perpetuação de novas relações dando sentido a

³⁶ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí. Professor tutor do curso de Filosofia da UFPI-CEAD, Professor substituto da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral-Floriano



novas experiências. Assim também se desenvolve a Educação, a criança entra em contato com a pessoa adulta e dela retira novas experiências, assim como o velho também aprende algo da criança.

Tudo o que possui existência viverá de acordo com as relações mútuas com outros elementos. Os corpos se desenvolveram de forma ágil a partir de uma ação sofrida de outro corpo, sendo transformado a partir do experienciado e levado a modificação e reciprocidade com outros corpos que também sofrerão alterações (DEWEY, 1980, p. 113). Todas as ações sofridas pelos corpos são no pensamento deweyano algo além de uma simples experimentação científica.

Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (DEWEY, 1980, p. 113).

Todos os corpos estão incluídos no sentido da experiência. A diferença está nas relações e nos objetos. No mundo dos objetos físicos da natureza como assim diz a ciência, as experiências diferem, por exemplo, as experiências não carecem de adaptação com o outro corpo. Os corpos não precisam conservar seu caráter principal e primário: o ferro ao passar por alguns processos não apresenta necessidade essencial própria que o faz tornar-se ferro novamente, ele não resiste no desejo de permanecer o que era antes com todas as características, “ao entrar em contato com a água, breve se transforma em bióxido de carbono” (DEWEY, 1980, p. 113).

No plano da vida humana é diferente. A ação entre os corpos necessita de uma adaptação e readaptação. O corpo precisa conservar o organismo e as experiências adquiridas, isto é, a pessoa humana não passa a ser outra coisa, outro elemento diferente de sua essência. As experiências nesse plano são físicas e psicológicas; os corpos procuram agir e reagir na tentativa de manter além da adaptação uma forma equilibrada em seu plano de vida. A adaptação não está só no plano biológico, mas também ao conhecimento educacional, à reflexão e à “reconstrução” da experiência (DEWEY, 1980, p. 113).

A experiência não é algo contrário à vida ou a outros elementos, a “experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram: situação e agente são modificados” (DEWEY, 1980, p. 113). O agente e a situação ao se encontrarem são modificados, como se viu no parágrafo acima. No sentido humano, as mudanças não movimentam a essência, mas outros campos. As pessoas ao entrarem em contato com as outras, seja cultural e psicologicamente, sofrem uma mudança de vida e carregam consigo as novas experiências, dando possibilidade a algo novo e outras experiências posteriores.

A experiência pensada por Dewey conduz ao seu pensamento educacional. Não é apenas um aprender por experiência da linguagem popular que se conhece, mas a experiência se coloca além, em um nível distante das realidades percebidas comumente, por isso “o processo da experiência atinge, então, esse nível de percepção das relações entre as coisas, de que decorre sempre a aprendizagem de alguns novos aspectos” (WESTBROOK et al, 2010, p. 37). Esta compreensão vai muito mais distante do que um simples aprender, pois o novo surge para continuar a dinâmica da vida, dando sentido à perpetuação das experiências e fazendo com que a continuidade seja cultivada a cada passo dado para não se tornar uma coisa cíclica, mas instável e que possa contribuir com o futuro da criança como aprendizagem continuada. Percebe-se que não há como se distanciar de uma constante modificação no curso existencial dos seres: “vida, experiência, aprendizagem, não se podem separar. Simultaneamente vivemos e aprendemos” (WESTBROOK et al, 2010, p. 37).





Diante de tais considerações, pode-se perceber no diagrama da experiência como ocorre o processo de adaptação dos dois fatores: agente e situação. (DEWEY, 1980, p. 115).

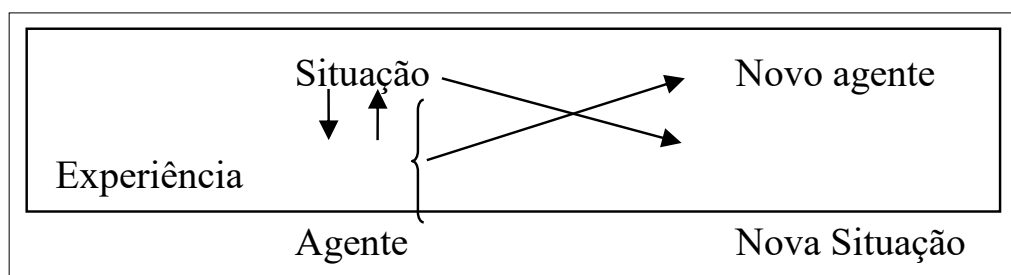


Figura 1: diagrama da experiência (DEWEY, 1980, p. 115)

Aqui se pode fazer uma referência à vida através das experiências, algo que está em situação se defronta com o agente e daí surgem novos agentes e novas situações. A vida se torna então uma longa aprendizagem, se vive e se aprende a cada dia, sendo cometida por uma contínua dinâmica do aprender e do experimentar. Neste sentido, a experiência humana apresenta uma grande diferenciação das outras experiências. De acordo com Cavallari Filho (2007, p. 54), “a capacidade humana de pensar a própria experiência é a particularidade que diferencia nossas experiências de outras, como a experiência de objetos inanimados”, o ser humano traz consigo uma realidade diferente, pois com ele vem a capacidade de fazer juízo de suas próprias experiências.

Partindo de considerações pertinentes sobre a experiência e sobre o sentido da experiência no pensamento deweyano, far-se-á uma reflexão sobre a Educação desenvolvida através da experiência e como ela conduz a criança ao novo.

Educação como renovação e reorganização da experiência

A Educação em Dewey versa sobre a experiência, pensamento e realidades vividas que se que desenvolveram a partir de novas realidades. “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (DEWEY, 1980, p. 116). Dewey demonstra a relação com a continuidade das ações educativas que às vezes, não foram percebidas em algum estágio da experiência, por isso ele destaca também a valorização de novos conhecimentos de forma reflexiva, e que se deve estar acordado para o passado, o presente e o futuro, pois os conhecimentos decorrentes disso estarão de acordo com a parte natural da pessoa (DEWEY, 1980, p. 116).

Com isto, Dewey (1980, p. 116), define “Educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe se percebe mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos à melhor dirigir o curso das experiências futuras”. A vivência no curso normal da vida implica várias experiências, principalmente os desejos e os impulsos naturais, sendo que essas experiências possibilitam a abertura ao conhecimento. O teórico estadunidense descreve isso como uma preparação para a reorganização das experiências. E nessas preparações manifestadas através da vida, “Dewey entende que são o ponto de partida para o crescimento intelectual, desde que o indivíduo consiga adiar-se da ação imediata e reflita, unindo a observação à memória (experiências anteriores)” (CARLESSO, 2006, p. 6). A reconstrução ajudará o indivíduo a manter o equilíbrio após adaptações e transformações sofridas por ele.

Por essa definição a Educação é o fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constituem o característico



mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental e espiritual. (DEWEY, 1980, p. 116).

A Educação está ligada diretamente com a vida da criança, porque não se forma só para o futuro, mas, sim também para o presente. Segundo Dewey (1980, p. 116) “essa contínua reconstrução em que consiste a Educação tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade experiência”. A inteligência abre portas para apresentar uma experiência de qualidade renovada nos modelos de elaboração do conhecimento, e assim torna segura qualquer experiência que se deseja direcionar no campo educativo. Dessa forma a inteligência contribui com a experiência de forma direta e abre espaço para uma contínua reorganização bem elaborada e dinâmica.

Em Dewey, a Educação segue um processo no qual está intimamente ligada com a vida fazendo união entre experiência de vida e experiência educacional. É como diz Dewey (1980, p. 116), “enquanto vivo, eu não estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa Educação”. Não se vive primeiro depois se aprende. As experiências vão dando roupagem à Educação do indivíduo, através das experiências vividas com a qualificação da inteligência. De acordo com Westbrook (2010, p. 38):

[...] Todas as experiências tem igual importância e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque- instrução e Educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração.

Todas as experiências vividas são acolhidas de maneira igual na vida da criança ou do adulto, pois não importa qual posição temporal se deu a experiência, o importante é que ela modificou algo no curso histórico do formando, por isso todas são de suma importância. Sendo que a parte externa do formando não dita tudo sobre os resultados, mas, sim uma reconstrução elaborada com categoria. A qualidade da experiência deve ser mantida e a inteligência dirigir o curso normal da vida levando em consideração cada momento, tanto educativo no sentido formal (escola), quanto informal (vida no cotidiano na família), tendo conhecimento que cada processo é importante e apresenta igualdade no reconhecimento, pois tanto as primeiras experiências quanto a seguinte contribuem para uma Educação de forma instruída (DEWEY, 1980, p. 116).

Dewey destaca o sentido de uma continuidade educacional, ou seja, uma contínua reorganização. De acordo com Dewey (1979, p. 26), “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. As experiências devem apresentar certa interação na vida do formando. Segundo Dewey (1979, p. 34), “a palavra interação é o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa”. Qualquer experiência transformará os dois lados, tanto o da criança que se deseja formar através da interação com o adulto, quanto o do adulto que também vive uma contínua reorganização das experiências no curso normal de sua história. De acordo com Westbrook (2010, p. 38), a Educação desenvolvida por Dewey é definida aos moldes da sociedade em que vivia, não se prendia somente as experiências da criança, mas também a preparação como um todo do ser humano, não importando qual estágio da vida.

Seja na infância, na idade adulta ou na velhice – todos participam ou podem participar do caráter educativo de suas experiências. Quando muito, haverá questão de grau de educabilidade, no sentido em que, na infância, nada foi acumulado, as experiências são totalmente aproveitadas, enquanto na velhice, por exemplo, a nossa menor plasticidade, como o nosso maior saber, tornam mais difícil esse aproveitamento. (WESTEBOOK, 2010, P. 39).





As experiências educativas não se limitam a idades ou estágios da vida; o processo educacional não se confunde apenas com certo período da vida, mas vai além de um momento, sendo que o ser humano está em um constante aprender, podendo-se dizer que o aprender ou ato de educar estão ligados diretamente com a vida humana. Assim, Educação é uma categoria da vida, resultado que não se pode evitar, decorrente das experiências. O que vai acontecer com a diferença de idades é que na infância a criança tem mais abertura para o acolhimento das experiências repassadas a elas. Já em certa idade mais adulta, o ser humano pode apresentar certa rigidez no acolhimento e na aprendizagem, pois já possui uma bagagem de experiências que lhes fora transmitidas no percurso de sua história.

A experiência, dessa forma não está só em um espaço reservado do ser humano. Em sua dissertação de mestrado, Cavallari Filho (2007, p. 134) descreve a característica da experiência “Com efeito, a existência da experiência educativa, para Dewey, não está unicamente dentro de cada um de nós (seja na mente, seja no corpo), ou dentro dos objetos do mundo. Ela está na relação entre as pessoas e as coisas”.

Crítérios para uma boa experiência: nem todas as experiências são educativas

As experiências, segundo Dewey, precisam ser trabalhadas em todos os estágios da vida; a experiência deve ser positiva e que transforme a criança. Tendo como base a obra *Experiência e Educação* de John Dewey, percebe-se como esse autor trabalha o sentido da experiência no campo educativo, como ele caracteriza, distingue e percebe uma experiência positiva da experiência negativa. Sendo que para o teórico da Educação, nem todas as experiências são positivas, pois algumas experiências não estão de acordo com os moldes estabelecidos para que existam experiências positivas, e dessa forma servem mais para deseducar do que para se educar uma criança. Segundo Dewey (1979, p. 14), “é deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores”.

Dewey não ataca diretamente a Educação Tradicional com seu pensamento, mas descreve que as experiências da Educação Tradicional não são totalmente positivas, não porque sejam ruins, mas porque não eram bem trabalhadas sendo que (DEWEY, 1979, p. 5), “o esquema tradicional é, essencial, esquema de cima para baixo e de fora para dentro” impedindo o crescimento da criança através do experimentar o que se aprende. Não há uma continuidade de experiências que são obtidas no decorrer da formação, mas, sim uma imposição dos antigos sobre os mais novos.

Na Educação Tradicional não se visava um compartilhamento de experiências vividas, mas uma imposição como foi dito no parágrafo acima. De acordo com Dewey (1979, p. 6), “aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos”. O conhecimento é colocado dentro da mente da criança, sendo que o formando não tem abertura para adentrar a suas próprias experiências e transformá-las. E dessa forma se percebe que o aprender que se caracteriza como adquirir algo dos mais velhos é simplesmente copiar e colar no próximo que virá.

Uma saída para tal problema seria segundo Dewey (1979, p. 8), “uma relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a Educação”, representando uma unidade entre experiência e Educação, visando uma formação que abarque todos os âmbitos da vida, não somente o campo da mente, da Educação, mas também a vida na sua realidade diária. De acordo com Dewey (1979, p. 5), na Educação Tradicional “a atitude dos alunos, de modo geral, deve ser docilidade, receptividade e obediência, [...] os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações de imposições das normas de conduta”. Na Educação Tradicional os alunos são dóceis, passivos e parados; o professor é o principal detentor



do conhecimento, se coloca distante do aluno, apega-se somente ao conteúdo do livro didático e despreza o dinamismo da Educação e necessidade da criança, apega-se somente com o mental e depósito de conhecimentos, às vezes, inúteis para a vida, não se preocupa com a criatividade e senso crítico do formando. Essa forma de educar apresenta pontos negativos, caracterizando-se como deseducadora, pois só absorve o conteúdo do livro e nada mais.

As experiências tidas como deseducadoras, negativas para o processo educacional, pois não liga uma experiência com a outra produz uma incompatibilidade com o real.

Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. (DEWEY, 1979, p. 14).

Aqui se percebe o quanto as experiências negativas não servem para formar a criança. Elas causam na criança certa dureza e insensibilidade na busca por responder os principais apelos de uma vida social. As experiências negativas não possibilitam experiências futuras mais ricas, capazes de dar maior abertura para o novo.

A Educação para ser positiva e educativa deve conduzir quem se deseja formar a um crescimento. De acordo com Cavallari Filho, em sua dissertação de mestrado (2007, p. 62), “a educação como crescimento exige uma experiência reflexiva não somente na vida cultural, de uma forma geral, mas especialmente na educação-escolar”. Os professores são responsáveis também para fazer com que os alunos apresentem um pensamento reflexivo sobre suas experiências principalmente na escola.

A preocupação principal deweyana, seu objetivo, seja que se aprenda a pensar na experiência, deve existir, para tal, um lugar onde se possa ensaiar, experimentar, aprender a pensar reflexivamente. Essa é a função principal da Educação formal, ou seja, fazer com que o aluno aprenda a pensar para a vida. (CAVALLARI FILHO, 2007, p. 62).

A experiência educativa se baseia também no pensamento reflexivo para a vida, onde se possa ter em mente não algo acabado, mas algo que se renova a cada momento, algo em transformação, algo em uma constante renovação. E a escola deve ser o lugar de se praticar tais coisas.

Considerações finais

John Dewey entende a Educação como uma reconstrução e uma reorganização do conhecimento, ou seja, uma reconstrução e uma reorganização a partir das experiências. Para ele, a criança que está sendo formada traz consigo um pouco da sociedade, um pouco da sua vida interna e as motivações que decorrem de cada momento vivido. Nessa reconstrução, ela aprenderá novos valores e os transformará em uma dinâmica harmoniosa entre o que já se tinha com o novo que foi obtido. Na reorganização, a criança estruturará suas experiências dando verdadeiro sentido aos seus objetivos. Isso tudo porque após uma experiência nada sai como entrou, pois sempre há uma grande modificação.

No que diz respeito aos pontos considerados positivos na teoria educacional de Dewey, pode-se chegar à relação que a experiência tem com a Educação na formação progressiva da criança, na qual o papel da Filosofia na Educação é contribuir para uma teoria da Educação bem elaborada de maneira que leve em consideração as experiências do formando. Para Dewey, a





Filosofia da Educação é de suma importância, pois ela dá suporte à reflexão sobre as experiências humanas no decorrer do processo educativo.

Já nos pontos negativos, Dewey destaca a Educação Tradicional como deseducativa, pois ela não entendia a criança como um todo, mas como um objeto que deve receber tudo passivamente. A Educação Tradicional não se interessava pelo pensamento da criança, mas sim em perpetuar os ensinamentos do passado de forma a cultivar só o exterior, deixando fora do contexto educativo os anseios de quem se deseja formar. Para ele, a Educação deve observar dois processos importantes: organização e reconstrução das experiências. No que tange aos princípios, deve ser colocado em destaque os seguintes princípios: interação e continuidade.

Referências

CAVALLARI FILHO, Roberto. **Experiência, Filosofia e Educação em John Dewey:**

As “muralhas” sociais e a unidade da experiência. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/filho_rc_me_mar.pdf>. Acesso em: 26 de ago. 2018.

CARLESSO, Dariane. **John Dewey e a Educação como “reconstrução da experiência”:** um possível diálogo com a Educação contemporânea. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Rs, 2008. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2190>. Acesso em: 24 ago. 2018.

DEWEY, John. Vida e Educação. Trad. e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. In: _____. **Experiência e natureza; Lógica:** a teoria da investigação; **A arte como experiência; Vida e Educação; Teoria da vida moral.** Traduções de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

_____. **Democracia e Educação:** capítulos essenciais. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007. (Ensaio comentado).

_____. **Experiência e Educação.** Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. Anísio Teixeira.

WESTBROOK, Robert et al. (org). **John Dewey.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.



AS CONTRIBUIÇÕES DA UNIDADE ESCOLAR MONSENHOR LINDOLFO UCHÔA PARA FLORIANO

Celina Nayara Camelo
cellynayara@hotmail.com
Marilde Chaves dos Santos
marildechaves@bol.com.br

Eixo Temático: 9: Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação; Psicologia da educação; História da Educação e Sociologia da Educação).

RESUMO

O presente trabalho é resultado de estudos acerca das colaborações da Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa para o contexto educacional florianense. Teve como objetivo geral analisar as contribuições da escola para a educação de Florianiano e como objetivo específico assinalar aspectos resultantes do trabalho da escola para a cidade. Nesse sentido, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, classificada como descritiva pelos seus objetivos e de campo por suas fontes. Para a coleta de dados foi utilizada a metodologia da História Oral. Fizeram parte da pesquisa três moradores do município de Florianiano que possuíram ligação direta e indireta com a escola em questão. Os instrumentos de coleta de dados utilizado foram entrevistas não dirigidas norteadas pela temática estabelecida pelo entrevistador, aportadas pela metodologia da História Oral. Realizou-se ainda pesquisa aos documentos da escola. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados apontaram que a Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa representou um marco na educação florianense, assim como para o desenvolvimento social e econômico, revelando aspectos para além do previstos nos objetivos dessa pesquisa.

Palavras-chave: História da Educação. Instituições Escolares. Escolas Normais. Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

Contar a história de um lugar, algo ou alguém é uma busca não apenas de conhecer, mas também de se inserir como parte da história. É a partir do ato de rememorar que refletimos acerca do tempo e passamos a atuar como agentes construtores e reconstrutores do lugar em que vivemos, assumindo a nossa identidade, e passando a valorizar a natureza histórica, bem como a própria influência da história sob as relações e situações atuais.

Nesse sentido, ao reportar-se neste trabalho à história das escolas que marcaram e marcam uma sociedade, percebe-se o quanto essa história é significativa para compreender o lugar ocupado por determinadas instituições dentro das ações que levaram a consolidar a cidade de Florianiano como referência na área da educação no âmbito do Estado do Piauí. Da mesma maneira,





estudar a história de uma instituição possibilita entender porque algumas práticas educativas, em especial às que se referem à gestão escolar, mantêm-se como modelo para outras escolas.

Outro aspecto importante a ser levantado com relação à história das instituições escolares é a deferência que pessoas das camadas intelectualizadas têm em relação à elas, o que leva à reflexão sobre as influências culturais que tais instituições desempenharam. Pensando nisso é que o presente trabalho tem por finalidade analisar as contribuições que a Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa, escola localizada no município de Floriano trouxe para a educação da cidade.

À princípio esse interesse por pesquisar essa escola foi de cunho pessoal, uma vez que a pesquisadora que realizou essa pesquisa ser filha de Floriano. Mas para além do interesse pessoal, há também o interesse acadêmico, advindo da participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Licenciatura em Pedagogia se deu na referida escola.

Diante da oportunidade dada pelo PIBID, cuja experiência se deu na área de gestão escolar, foi possível conhecer de fato a instituição, antes conhecida por relatos de terceiros, que destacavam a importância dela. O desenvolvimento de atividades junto à gestão da escola, por meio dos eixos das práticas pedagógicas, monitoria e atividades complementares do programa, permitiu uma aproximação com documentos, corpo docente e discente, dentre outros profissionais da educação atuantes na escola, aumentando o interesse em conhecer mais a respeito da trajetória da instituição, pois o nascimento da mesma também marca a história do município de Floriano, pelas questões envolvendo uma didática, (tida como tradicional), sua administração escolar, e por ter formado pessoas que, posteriormente, tornaram-se referências na história da educação da cidade. E foi a partir disso, em meio à prática, foram levantados alguns questionamentos sobre de que maneira essa escola deu sua contribuição para a educação de Floriano.

Dessa maneira, pretendeu-se através de objetivo geral analisar as contribuições da Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa para a educação de Floriano e por seus objetivos específicos identificar a instituição no contexto das escolas normais no Brasil, buscando entender as teorias que as sustentaram, sua definição, história, bem como suas finalidades educativas, visto que a U. E. Monsenhor Lindolfo Uchôa foi inicialmente uma escola normal. Como também relacionar o modelo de gestão adotada na escola com o pensamento pedagógico da época, e ainda assinalar aspectos resultantes do trabalho da escola para a cidade de Floriano, apresentando suas colaborações.

Com relação ao recorte do tempo feito para o estudo (primeira metade do século XX) ele se justifica pelo fato de se considerar que ao longo dos primeiros seus primeiros quarenta anos (1929-1968) a escola tenha construído as bases de sua identidade como escola de referência para a cidade.

Espera-se que em se alcançando tais objetivos seja possível fortalecer a identidade da escola perante a comunidade florianense por meio dos conhecimentos obtidos de suas contribuições, permitindo posteriores pesquisas para aprofundamento da temática, assim como, para estimular o interesse na área o estudo de outras instituições situadas na cidade, que igualmente deram sua colaboração para o desenvolvimento educacional do município.

MÉTODO UTILIZADO

Ao se pretender resgatar a história de uma instituição escolar deparou-se com elementos de natureza subjetiva, como a memória positiva que o nome da escola evoca, com o envolvimento afetivo que os entrevistados demonstraram e pelo o fato de a escola ter se firmado como uma



das escolas de referência em Floriano. A escola na qual aconteceu a pesquisa, a Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa, localizada no município de Floriano-PI, Praça da Bandeira, S/N. Operar com esses elementos correspondeu a inserir a pesquisa no âmbito das pesquisas de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2012, p.21), as pesquisas são assim definidas quando:

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para responder aos objetivos definidos para o estudo, recorreu-se às fontes: bibliográficas, documentais e orais. Neste sentido, pode-se dizer que pelas suas fontes esta pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, a documental e de campo. A respeito desses procedimentos Gil (2009, p.44) diz que,

A primeira é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e a segunda vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Já a terceira, sobre o estudo de campo, diz que procura mais aprofundamento das questões propostas.

As fontes documentais utilizadas referem-se aos documentos da instituição de ensino em questão, dos quais localizou-se sua identificação, data de fundação, bem como outros registros. Precisou-se também recorrer ao auxílio de pessoas que de alguma maneira tinha relação com a escola. Como fontes orais participaram da pesquisa três sujeitos: um ex-gestor da Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa, um ex-aluno de uma das professoras que dirigiu a instituição, bem como um sobrinho de uma ex-gestora, todos moradores do município de Floriano-PI. A escolha deles se justificou pelo fato dos três serem pessoas comprometidas com a memória da cidade, sendo memorialistas com produções escritas, entre outros aspectos. Antes de colher as informações foram apresentados aos participantes os objetivos da pesquisa, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na fase da pesquisa bibliográfica foi feito levantamento em sites de buscas e em material da biblioteca do CAFS. Na fase da pesquisa de campo como instrumentos de coleta de dados, foi utilizada a entrevista não dirigida. A coleta de dados foi realizada durante o mês de junho de 2016.

RESULTADO E DISCURSÃO DOS DADOS

A Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa como fomento da educação de Floriano

As escolas normais no Brasil tiveram sua importância destacada pelo fato de serem agências formadoras de quadro da educação. Isto se pôde constatar também com a Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa. A partir dos depoimentos pode-se constatar que a escola possui uma representação social marcante para a cidade. Os três entrevistados da pesquisa situam-na como uma escola primordial, pois se apresenta como uma escola que delimita a educação na cidade. E esta delimitação não é só histórica mais também geográfica, pois seu alcance se entende para as cidades próximas (Picos e Amarante) e para as distantes (Corrente), bem como para o estado vizinho. Deste modo, a escola se incorpora à identidade da cidade, que passa a ser difundida como um polo educacional, reverberando numa autoimagem positiva para o seu povo.





Nota-se que a escola subsidiou a educação do município, devido a marca deixada, tanto pela sua abrangência no ensino, oportunizando o ingresso de muitos para a instrução escolar, como também pelos bons professores que exerciam seu ofício com eficiência. Há, assim uma representação positiva dos professores das escolas, que vinham de Teresina para lecionar em Floriano, uma visão que corresponde a uma época em que os professores ao menos tinham reconhecimento social. Neste sentido, pode-se dizer que a Unidade Escolar Monsenhor Uchoa consolidou o ideal de formação das escolas normais (Demes, 2002) na medida em que no currículo das escolas com essa modalidade havia preocupação com a formação moral e intelectual dos seus alunos. Assim, a escola possibilitou o crescimento intelectual de muitas pessoas. Ver-se então que a escola desempenhava um papel de formação intelectual para a população que não necessariamente se restringia só a preparação para o ensino primário.

Assim, Monsenhor Lindolfo Uchoa, ao inaugurar em 1916 o Colégio 24 de Fevereiro, que foi responsável pela formação das muitas pessoas que por ali estudaram. Desse início em diante a cidade de Floriano, começou a ganhar destaque pela educação ofertada, expressa pela abrangência que tomou a nível regional e estadual, e pela equipe docente que atuavam em suas escolas. Nisto destacou-se as escolas normais, uma vez que estas tinham por finalidade a preparação de quadros para atuarem no então chamado ensino primário, através da formação moral e intelectual, bem como para a habilitação dos aprendizes para cargos de lideranças, quando se organizavam na modelo de Institutos de educação. No caso de Floriano, a escola normal extrapolou essas finalidades, pois proporcionou formação cultural de seus alunos, que por conseguinte tornaram-se ícones da cultura da cidade.

O caso da escola que foi objeto deste estudo é emblemático. Primeiro por sua longevidade, já que foi inaugurada em 1929 e até 2017 se manteve em atividade. Segundo por ter sido mantida pelo primeiro pelo município, fato incomum para uma escola do porte físico e da importância que ela representava. Em outras cidades do Brasil neste período escolas deste porte eram mantidas pelo poder estadual. Destaca-se também o fato de ela ter funcionado, nos estágios de sua existência, como liceu, outra modalidade importante na História do Brasil, uma vez que os liceus eram responsáveis pela formação para a instrução de nível médio quando existiam raras escolas que podiam desempenhar essa função e que por isso localizavam-se mais nas capitais e não nas cidades do interior.

A escola e o desenvolvimento social, cultural e econômico de Floriano

Retornando a história da cidade, temos que iniciou sua formação sob a égide da educação, através do Estabelecimento de São Pedro de Alcântara, pelo Dr. Agrônomo Parentes, o qual inspirou a criação de outras escolas, dentre elas a do Padre Monsenhor Lindolfo Uchoa, a 24 de Fevereiro, quando a Vila já havia se constituído cidade em 1929. A escola atuou na formação daqueles que vinham de outras regiões, e até mesmo de outros países, como foi o caso dos árabes, influentes na área do comércio. E, nesse sentido, contribuiu de maneira a elevar o índice cultural como também intelectual de sua população, por meio da instrução escolar desenvolvida pela escola para a formação de muitas pessoas.

Ao passo que também favorecia a ascensão social de muitos que, posteriormente, exerceram cargos de destaque e influencia na sociedade florianense, o que por sua vez acabou por respingar em outros setores como foi o caso do setor econômico, pois com o progresso educacional que alcançara a escola, chamava a atenção e atraía outras pessoas a estudarem em Floriano, favorecendo o crescimento social e econômico.



Assim, a partir dos dados bibliográficos e documentais constatou-se que a cidade de Floriano tem seu surgimento relacionado à área educacional, pois esta se desenvolveu em torno de um estabelecimento educacional. Merece ser pontuado aqui o fato de o Estabelecimento São Pedro de Alcântara ser destinado à educação de crianças negras, homens e mulheres. Demonstra-se assim o propósito visionário do fundador da cidade, o engenheiro agrônomo Francisco Parente que fincar as bases do desenvolvimento da cidade no âmbito educacional, vocação que a cidade desempenha até os dias atuais.

Além disso, vislumbra-se que a escola deu sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico por meio do seu trabalho de formação educacional, que ajudou no progresso pessoal e profissional de muitas pessoas, fomentando a cultura, desenvolvendo o setor econômico através de um fluxo cada vez maior de pessoas de outros lugares que se interessavam em estudar na instituição, o que, por sua vez, favorecia o progresso econômico de Floriano. Não se pode deixar aqui de ressaltar a importância da escola para a história da educação das mulheres, visto que, em sua fase como escola normal, ao atender um público preponderantemente feminino vai permitir a participação delas na vida econômica, social e intelectual da cidade.

Em suma, pôde-se constatar que a Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa fomentou a educação da cidade, servindo de base para outros estabelecimentos de ensino, além de ter atuado como formador de aprendizes não somente para atuarem na vida escolar, como também para a comunidade. As suas contribuições para o desenvolvimento social e econômico de Floriano também são observadas através do desempenho e importância de seu papel educacional que favoreceu um crescimento demográfico considerável, atraindo culturas distintas e intensificando o comércio, assim como ocorre nos dias atuais em que a construção civil e o comércio foram impulsionados pela presença de três instituições de ensino superior na cidade.

REFERÊNCIAS

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DEMES, Josefina. **Floriano: sua história, sua gente**. Teresina: Halley, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.





A PERCEPÇÃO DE COMPORTAMENTOS INDICATIVOS DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS EM SALA DE AULA DO CAFS- UFPI SEGUNDO ALUNOS DE PEDAGOGIA

*Autor (a) discente: Alisson dos Santos Oliveira (bolsista do IC-V), Autor(a) docente
(Orientador(a) Drª Carla Andréa Silva, Docente do Curso de Pedagogia CAFS-UFPI)*

Eixo Temático: 9: Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação; Psicologia da educação; História da Educação e Sociologia da Educação).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral descrever as Habilidades Sociais Educativas dos alunos do curso de Pedagogia no cotidiano do Campus Amílcar Ferreira Sobral da Universidade Federal do Piauí. Como objetivos específicos a pesquisa buscou: identificar as contribuições das Habilidades Sociais Educativas aos alunos do curso de Pedagogia; elencar as Habilidades Sociais Educativas mais usuais em discentes do curso de Pedagogia; verificar as Habilidades Sociais Educativas que os discentes do curso de Pedagogia têm mais dificuldades. Utilizamos como referências alguns autores como: Caballo (1996); Del Prette e Del Prette (2005); Bardin (2011), e entre outros. A mesma é de natureza qualitativa e o instrumento para a construção dos dados foi o questionário, que contou com o total de 11 perguntas em torno da percepção dos docentes sobre as Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas. Na análise dos dados foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A pesquisa contou com 29 participantes, todos do curso de Pedagogia do CAFS.

Palavras-chaves: Habilidades Sociais. Habilidades Sociais Educativas. Discentes. Curso de Pedagogia. CAFS.

Introdução

Esta pesquisa decorre de plano de trabalho intitulado Habilidades sociais no Ensino Superior: um estudo com alunos do curso de Pedagogia. A pesquisa realizada se destina a identificar os padrões estabelecidos por professores do curso de Pedagogia que são reconhecidos pelos alunos do referido curso, pois acreditamos que este objeto de estudo tem relação direta com o cotidiano e processo de formação de professores, que como sabemos relaciona-se a dimensão pano de fundo, das relações que o professor estabelece em sua atuação na docência, em qualquer segmento em que esteja inserido.

As Habilidades Sociais- HS no processo de formação do indivíduo e na sua capacidade de interação e inserção no meio social, traz consigo da transformação e do auto monitoramento em



meio as situações em que o mesmo irá se deparar nas suas vivências, trazendo benefícios para si e para as demais pessoas.

Em termos de HS com suas especificações e um contexto educativo que envolva essas habilidades sociais no processo de Educação, nos leva a ter uma concepção que num processo mais centrado e sistematizado no âmbito de sala de aula ou no âmbito escolar como um todo, sendo mais contextualizado, onde o desenvolvimento do indivíduo e seu processo de socialização educativa é fator primordial nessa transformação, onde o mesmo terá a capacidade de descobrir e modificar as suas habilidades.

Tendo como base a proposta de Argyle em suas pesquisas no ano de 1980, propôs-se o conceito de habilidades sociais educativas, onde (Del Prette e Del Prette, 2001), aplicável não somente às relações professor-aluno, mas também a outros contextos formais (por exemplo, os programas de treinamento em serviço nas organizações) e informais (relações pais-filhos e grupos comunitários). Dada essa amplitude, as habilidades sociais educativas (HSE) foram genericamente definidas como: “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (Del Prette e Del Prette, 2001, p. 94), no que se entende como um processo transformador entre os indivíduos no meio social.

Tendo base nessa perspectiva, o processo que envolva as HSE no contexto formal e informal nas interações educacionais, que no intuito de transformação do indivíduo e sua inserção no meio social, trazendo consigo não só as contribuições que a escola desenvolve no aluno, mas como também da família e no processo de construção do indivíduo com relação a sua descoberta de identidade em desenvolvimento, como também de características adquiridas para uma resolução de conflitos de forma adequada nas suas mais diversas situações.

Ainda que não contemplada explicitamente na definição, a efetividade de desempenhos sociais caracterizadas como HSE supõe o uso apropriado de componentes não-verbais (gestos, expressões faciais e corporais) e paralingüísticos (volume e forma da fala, clareza, fluência, ênfase, dentre outros), conforme definidos em Del Prette e Del Prette (2005a).

As habilidades sociais são denominadas de educativas em consequência dos efeitos que produzem ou da probabilidade de gerarem mudanças no repertório comportamental dos discentes, em seu processo de interação social. Com isso, vale ressaltar que não basta a atribuição social do papel de educador e a emissão de determinados comportamentos, ainda que alguns possam ter maior probabilidade de serem efetivos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. A escolha pela abordagem qualitativa, ocorreu em razão de, assim como Esteban (2010), compreendermos esta abordagem em sua potencialidade para a compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais bem como das transformações inerentes às práticas e cenários socioeducativos.

O lócus da pesquisa foi Campus Amílcar Ferreira Sobral da Universidade Federal do Piauí, que está localizado na BR 343, Km 3,5, Bairro Meladão. A amostra foi constituída por 29 alunos do referido curso de Pedagogia do primeiro, quarto e nono bloco, que participaram voluntariamente da pesquisa.

A escolha por estes blocos levou em consideração o momento de aquisição e consolidação das habilidades sociais destes alunos e especialmente como estes poderiam parrear suas habilidades as identificadas em seus professores.

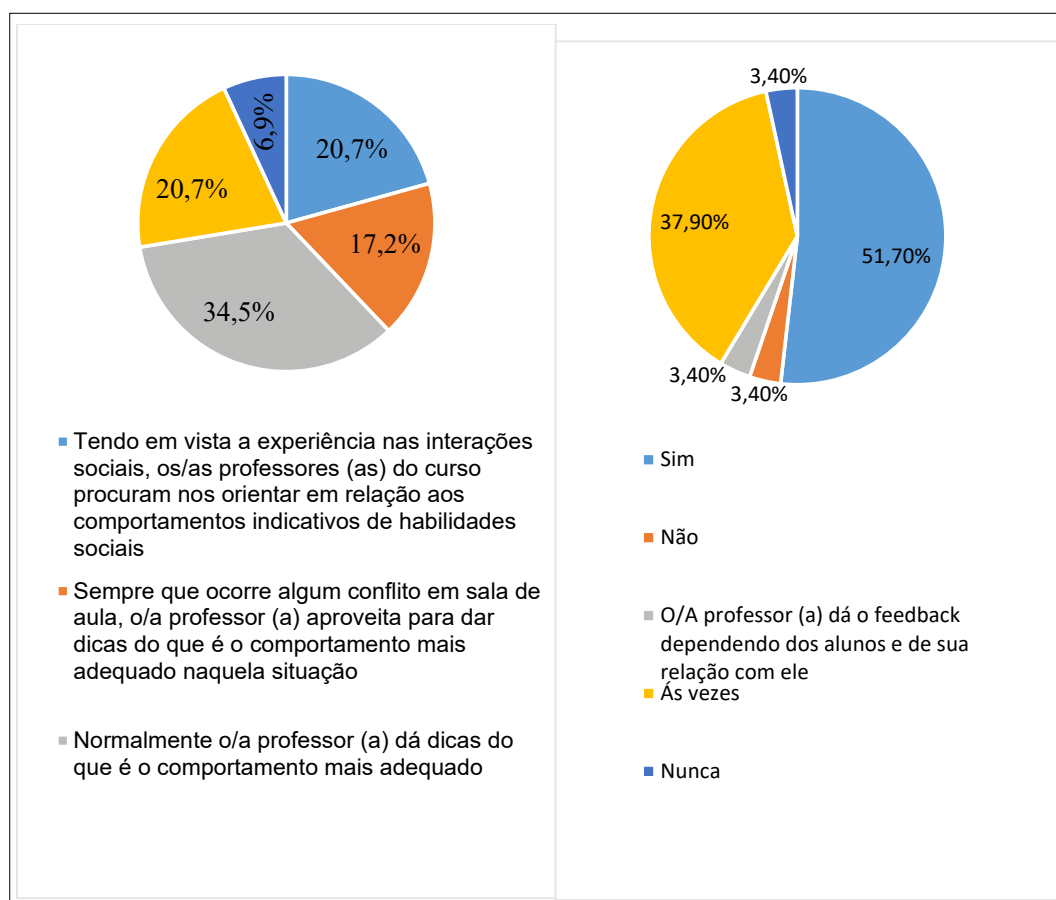




Resultados e discussão

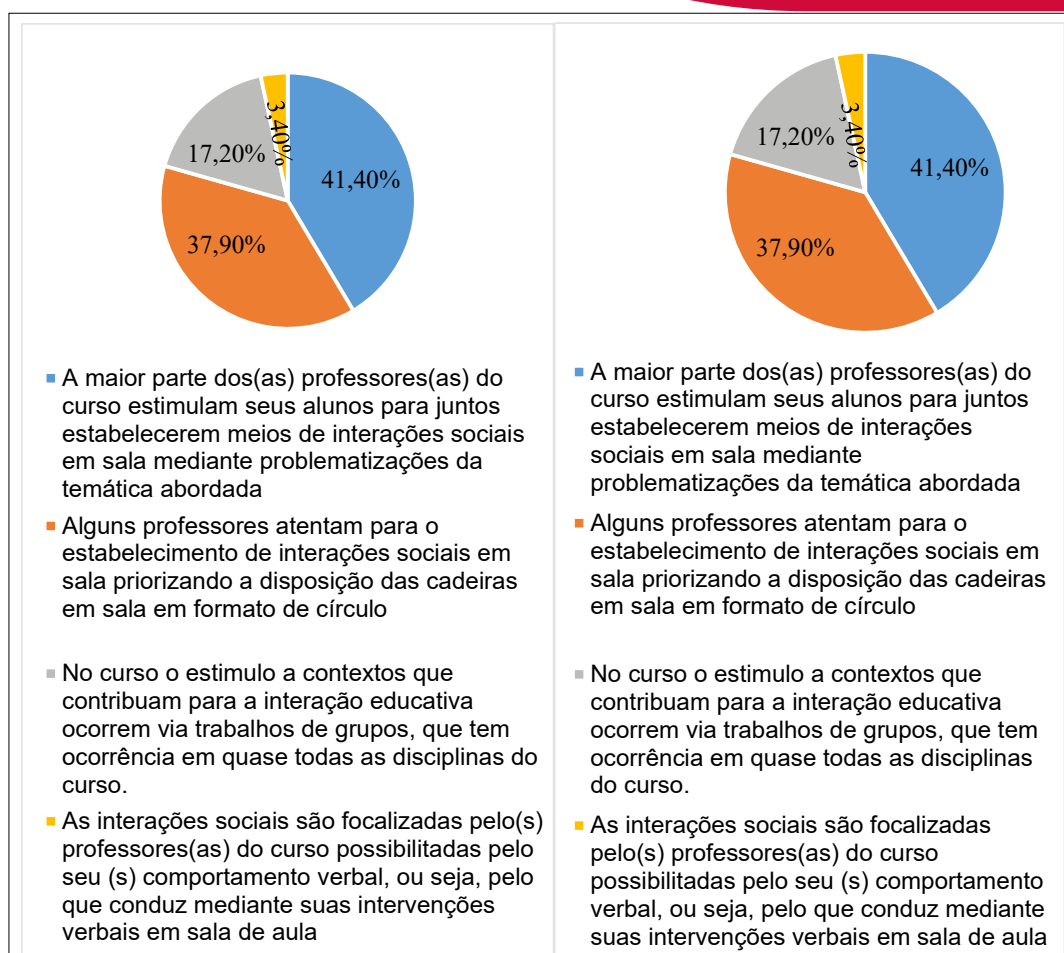
Os dados reunidos nessa seção, emergiram do que foi produzido com a aplicação de questionários construídos com auxílio da ferramenta Google Docs, que possibilitou a organização de questionário online respondido pelos sujeitos pesquisados: 29 (vinte e nove) alunos do curso de Pedagogia vinculados ao primeiro, quarto e nono período sobre as contribuições dos professores para o estabelecimento de habilidades sociais nos alunos de Pedagogia.

Os gráficos aqui reunidos sintetizam as categoria de análise a saber: Identificação de comportamento dos(as) professores(as) na transmissão de conteúdos sobre as Habilidades Sociais em sala de aula, Facilidade em que o professor tem de se expressar verbalmente a discordância em sala de aula, Estimulação dos professores (as) nas interações sociais na contribuição da interação educativa, e o estabelecimento de contextos interativos potencialmente educativos pelos professores (as) do curso junto aos alunos.



Fonte: Dados coletados na pesquisa





Fonte: Dados coletados na pesquisa

Conclusão

Com a realização da pesquisa evidenciamos que a maioria dos pesquisados que a partir das perguntas, demonstraram possuir algum tipo habilidade Social Educativa e que os mesmos utilizam em sala de aula nas suas interações entre professor-aluno e aluno-aluno. Compreendemos que se faz importante que os discentes, sejam capazes de compreenderem o que são as HSE e desenvolvam em suas relações interpessoais, pois assim podem refletir sobre e empenhar-se para aprimorar suas HS e consequentemente melhorar suas relações interpessoais, intensificando assim suas relações professor-aluno e aluno-aluno.

Portanto, a realização da pesquisa foi de suma importância para o pesquisador, pois é um tema que o mesmo tem uma familiaridade e por ser um tema que tem muita importância no meio social. Dessa forma, proporcionou uma grande obtenção de conhecimentos, sendo assim, a pesquisa destaca por instigar aos discentes uma reflexão sobre as suas capacidades em realiza o auto monitoramento, e podendo realizar a reflexão dos participantes da pesquisa sobre a importância das HS e HSE no Ensino Superior e no meio social, bem como quais HS eles precisam aperfeiçoar. Bem como, servir de base para possíveis intervenções e soluções em resolver conflitos, de forma pacífica e desejada, que posteriormente possam acontecer em seu cotidiano



Referências

ALMEIDA, L. R. de e MAHONEY, A. A. Henri Wallon. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2005.

Argyle, M. (1980). **The development of applied social psychology**. In G. Gilmour & S. Duck (Orgs.), *The development of Social Psychology* (pp. 81- 106). London: Academic Press.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes.

DEL PRETTE, Z.A.P; DEL PREETE, A.. **Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre:AMGH, 2010.





RESUMOS EXPANDIDOS





O CONHECIMENTO DA HISTORICIDADE DE ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANO COMO MECANISMO DIDÁTICO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Daniel Elizeu Vieira UFPI/CAFS

daniel16elizeu@gmail.com

Valdênia Maria dos Santos-UFPI/CAFS

Valdeniasanttos25@gmail.com

Zélia Maria Carvalho e Silva UFPI/ CAFS

zeliamariac@gmail.com

Eixo Temático 9: Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação, Psicologia da educação, História da Educação e Sociologia da Educação).

INTRODUÇÃO

O conhecimento histórico caracteriza-se pela relação entre os sujeitos. Nesse sentido, pode-se dizer que a história é construída à medida que os seres humanos produzem ações em sua existência. Segundo Saviani (2000), o estudo do tempo é importante para direcionar o presente, passando a compreendê-lo como:

(...) uma linha progressiva que se projeta para a frente, ligando o passado ao futuro por meio do presente. Surge aí a questão de se compreender a causa, o significado e a direção das transformações. A História emerge, pois, com um problema não apenas prático, mas também teórico. O homem além de um ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade. (SAVIANI, 2000, p.8).

Seguindo a linha da racionalidade o processo de produção do conhecimento necessita da busca pelos fatos históricos decorridos, para assim criar um conhecimento e posicionamento crítico firmado na história das ações advindas dos seres vivos. Nessa perspectiva, observa-se a importância do estudo da história da educação, traçando-se uma visão acerca dos fatos e mudanças ocorridas ao longo do processo educacional, estando de acordo com Lombardi (2006, pp.77-78) que aponta considerar importante o entendimento sobre a História da Educação: “Creio que o mais adequado é considerar que a História da educação está indicando o estudo do objeto de investigação – a educação – a partir dos métodos e teorias próprias à pesquisa e investigação da ciência da História”.

Nessa perspectiva, a cidade de Floriano desde os seus primórdios se destaca por ser um polo de atividades educacionais ao ser comparada com as demais cidades da região. Atualmente o município oferece ensino a todos os níveis de escolaridade, mas foi observado uma carência de



informações sobre a origem e desenvolvimento de algumas escolas que compõem o quadro de instituições da cidade.

Tendo em vista a mencionada linha de raciocínio, neste trabalho buscou-se apresentar a história e importância do conhecimento histórico da escola Fauzer Bucar, em Floriano-PI, mostrando à sociedade a historicidade e contribuição que a escola teve no desenvolvimento da educação do município e região. Segundo Nosella e Buffa(2009, p. 17; 29) “[...] atualmente os estudos de instituições escolares representam um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação”, mas porque servem [...] de instrumento de compreensão da história da escola”, oportunizando um conhecimento não só da estrutura de uma escola, mas também de toda a sua cultura.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No decorrer da pesquisa foi buscado o modo como a escola foi implantada, o seu desenvolvimento pedagógico e estrutural e a importância dos projetos desenvolvidos pela mesma para os seus alunos e sociedade. Utilizando de um método de pesquisa qualitativa descritiva e análise bibliográfica. Foram feitas visitas na escola para conhecer a atual estrutura física e o quadro de profissionais que lá trabalham. Para tanto realizou-se entrevistas com a coordenadora, funcionários atuais e ex-funcionários, dentre eles ex-diretoras, coordenadoras e professores da escola. Após, essa visita, fez-se uma análise bibliográfica, a partir das informações concedidas pelas coordenadoras, juntamente com um levantamento de dados a partir de um documentário feito sobre a escola, produzido em homenagem aos seus 50 anos. Este foi cedido pela ex-diretora Raimunda Carvalho, idealizadora do projeto. Este documentário contém fotos e depoimentos de ex-alunos, professores, funcionários, diretores e coordenadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatou-se que a implantação da escola Fauzer Bucar em Floriano-PI, teve início a partir dos anos 60, sua inauguração foi em 15 de março de 1966, e teve como sua primeira diretora a Sra. Iolanda Ribeiro. O local onde atualmente está situado o prédio da escola antes da sua construção era utilizado para montar as barracas das festas juninas na cidade, o espaço tinha como nome: Pátio Marino Queiróz. A escola recebeu este nome em homenagem ao prefeito eleito naquele ano, o Sr. Fauzer Bucar, o mesmo pertencia a uma família popularmente conhecida por carcamanos. Ele era comerciante da cidade de Floriano, foi responsável pela implantação da Rádio Difusora de Floriano e primeiro Diretor Geral da Rádio, na época, apresentava o programa mais ouvido da cidade por título “Revista da cidade”, que abordava importantes assuntos de Floriano, principalmente, os políticos.

Inicialmente na referida escola funcionava da educação infantil ao 5º ano e, ao longo dos anos foi implantado o ensino fundamental maior do 6º ao 8º ano, na época não existia ainda 9º ano e o ensino médio diurno/noturno contemplando as cidades circunvizinhas, L3, Vereda Grande e Tabuleiro do Mato. Naquela época os referidos anos, chamados de séries, só tinham em duas instituições, nesta escola e no Lindolfo Uchôa, situação que perdurou entre o final dos anos 1980 até meados dos anos 1990 e em razão disso havia superlotação nas salas de aulas e sem estrutura para comportar os alunos, que consequentemente tornava o ensino precário.





Por muito tempo a escola funcionou nestas condições, somente no início dos anos 2000 começou a haver mudanças quanto a sua estrutura física e educacional, proporcionando aos alunos um melhor ensino e momentos culturais.

CONCLUSÕES

Diante do exposto observa-se a necessidade de se trabalhar a historicidade da educação através da história de instituições escolares que exerceram e, ainda exercem um papel significativo na educação da cidade, uma vez que, ajuda na formação dos discentes, possibilitando um contato direto com o ambiente escolar e com a história de origem da educação em nosso município, e assim agrega informações para a diversidade de conhecimentos, além de contribuir no desenvolvimento da formação acadêmica dos alunos de licenciatura, levando a sociedade a fazer uma redescoberta de histórias que são perdidas ou esquecidas pela população.

REFERÊNCIAS

- LOMBARDI, José Claudinei. **História e Historiografia da Educação: Fundamentos Teóricos-Metodológicos**. In: SCHELBAUER, Analete Regina, LOMBARDI, J. C., MACHADO, M. C. Gomes: (orgs.). Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas – SP: Autores Associados.
- NOSELLA, P. e BUFFA, E. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional**. In: SAVIANI, D; LOMBARD, J. C.; SANFELICE, J. L. *História e história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados/ HISTEDBR, 1998.



RAÍZES DE FLORIANO: HISTÓRIA DO GINÁSIO SANTA TERESINHA

Mônica Rodrigues Oliveira-UFPI /CAFS

monicarodriguesct@gmail.com

Zélia Maria Carvalho e Silva-UFPI / CAFS

zeliamariac@gmail.com

Eixo Temático 9: Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação, Psicologia da educação, História da Educação e Sociologia da Educação).

Introdução

A história da educação de Floriano é rica, possuindo diversos acontecimentos importantes para a cidade. No entanto, devido à falta de documentos a respeito da sua história, os relatos existentes estão guardados nas mentes dos mais velhos, não existindo muitos documentos físicos que descrevam a biografia da cidade. O presente trabalho tem por objetivo resgatar a história de uma das escolas mais influentes na área da educação de Floriano, o ginásio Santa Teresinha.

Pesquisar sobre uma instituição escolar não é tarefa fácil, “não se trata apenas de desenterrar histórias e vultos significativos do passado, ainda que a busca do passado apresente sempre um sutil e instigante fascínio” (NOSELLA e BUFFA, 2009, p. 29).

O tema deste trabalho é de grande relevância, devido a influência do ginásio não só no município de Floriano como também no sul do estado, gerando reconhecimento ao Ginásio e fazendo-o receber alunos dos estados do Maranhão, Ceará e norte de Goiás. Sua educação foi considerada de alto nível em decorrência do currículo e disciplina que qualificou, notavelmente, os jovens que receberam a educação da instituição. O Ginásio Santa Teresinha foi de grande importância na estruturação do município de Floriano como um centro educacional, pois trouxe estudantes de outros municípios e estados, o que influenciou no crescimento da cidade tanto no ponto de vista educacional, como também no lado socioeconômico e cultural.

Além disso, acredita-se que este trabalho venha colaborar de maneira significativa no meio acadêmico para formação de pesquisadores da área da História da Educação, além de contribuir acerca da organização social, educacional e cultural da cidade de Floriano, no referido contexto histórico e no seu desenvolvimento até os dias atuais. É importante principalmente para a população de Floriano, por recuperar um momento histórico pouco conhecido pelas gerações mais jovens.





Procedimentos Metodológicos

Para recolhimento dos dados para a pesquisa, foram realizadas entrevistas com ex-alunos e ex-professores do Ginásio Santa Teresinha. Nas entrevistas, foram utilizados questionários para a coleta de dados, que incluíram perguntas sobre a estrutura do ginásio, sobre os gestores da época, sobre a organização escolar, material didático, entre outras perguntas. Além disso, foram utilizados livros que relatavam brevemente a história da escola, que podem ser encontrados no Espaço Cultural Christino Castro.

Resultados e Discussão

Guimarães (2014) diz que o então Instituto Santa Teresinha foi fundado no dia 01 de setembro de 1934 pela professora Iracema Abreu, conhecida como Dona Morena. Posteriormente o professor José Raimundo de Vasconcelos, o professor Zezinho, associou-se a ela na direção do Ginásio. Na época, o Ginásio era uma escola de nível primário, reconhecida por ter boa localização, prédio possuindo salas amplas e modernas, e excelente material escolar. Após alguns anos, em 20 de janeiro de 1939, o Ginásio foi adquirido pelo doutor Manoel Sobral Neto, anteriormente diretor na Escola Normal. Por ainda faltar em Floriano uma escola de nível secundário, Sobral Neto teve a iniciativa de fundar o Ginásio Santa Teresinha, que passou pela época da Reforma Capanema, exigindo cursos de nível secundário com quatro anos de duração. Sobral Neto contou com a ajuda de pessoas como seu irmão, Almir Sobral, e Moema Frejat.

Segundo Demes (2002) o Ginásio passou por dificuldades financeiras, já que na época não existiam verbas destinadas aos estabelecimentos de ensino. Demes (2002) cita ainda que em 5 de julho de 1962, Sobral Neto, já cansado, doente, e de mudança para Brasília, se desfez do Santa Teresinha, passando-o para o Padre Pedro da Silva Oliveira e Adélia Waquim, que durante 18 anos, passam por outras dificuldades devido ao aumento nas folhas de pagamento e as exigências da Legislação Trabalhista.

Devido ao reconhecimento social do trabalho desenvolvido pelo Ginásio Santa Teresinha na cidade de Floriano, seus moradores não permitiram que este encerrasse suas atividades, buscando novos diretores e professores que levassem essa ideia a diante. “Em 1980, o Ginásio foi vendido às professoras Maria Pereira (Mariquinha) e Teresa Chaib Martins, que o ampliaram e modernizaram com a construção de quadras de esporte, piscinas e outros melhoramentos” (DEMES, 2002, p. 530). Em meados dos anos 2000, época em que Demes escreveu o livro Floriano: Sua História, Sua Gente, o colégio pertencia à Evandro Vieira e à Francisco das Chagas Neto (DEMES, 2002).

A partir das entrevistas com os ex-alunos, foram obtidas informações sobre o Ginásio. Há registros históricos que citam o reconhecimento do Santa Terezinha e de seus alunos fora do estado do Piauí. Isso porque os alunos que tinham no currículo registrado o nome do Ginásio eram colocadas nas melhores turmas particulares do ensino médio, o que mostra a relevância do Ginásio e o porquê de virem alunos de diferentes locais para lá estudarem. Segundo Santos (2019), ex-aluna e ex-prestadora de serviços do Ginásio, a estrutura da escola era grandiosa, contendo várias salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, piscina e cantina, dentre outros espaços, informação confirmada pelos ex-alunos. Enquanto aluna, Santos estudou até o 3º ano do curso pedagógico.

No Ginásio Santa Terezinha também existia o técnico em contabilidade. Na época, a cidade de Floriano era referência em educação. Juntamente com as disciplinas convencionais (português, matemática, ciências, estudos sociais e natação), a matriz curricular contava também com latim



e francês, ministrados respectivamente pelos professores Padre Pedro da Silva Oliveira e doutor Teodoro Sobral. O latim era ensinado por ser a base para diversas línguas, e também por ser utilizado nas missas pelos padres e pelos lecionários católicos.

Atualmente bibliotecária e professora de informática do Espaço Cultural Christino Castro, Santos (2019) ainda relata que o perfil dos alunos era diverso, contendo negros, brancos, homens e mulheres, diferentemente dos primeiros anos da instituição, onde apareciam poucas mulheres e negros nos registros fotográficos.

Um dos ex-alunos, Cronembeger (2019), juntamente com outro ex-aluno que preferiu se manter no anonimato, relatou que a escola tinha punho católico, possuindo a disciplina de ensino religioso, além de professores e gestores seguidores do catolicismo. Pode-se mencionar, por exemplo, que se orava todos os dias o Pai Nosso e Ave Maria antes do início das aulas, e até mesmo os alunos não pertencentes à religião católica eram obrigados a participar do momento. Ainda segundo relatos dos ex-alunos, o sistema da escola era rígido. Eram repassados diversos conteúdos, deveres para casa, trabalhos e atividades em sala.

As atividades realizadas eram brincadeiras, exercícios, lições para casa, trabalhos para recuperar a nota e provas orais feitas por alguns professores. Os materiais utilizados eram livros didáticos. Segundo os ex-alunos, as aulas e os professores eram excelentes, e em consequência disso, poucos alunos apresentavam dificuldade de aprendizagem.

Conclusões

O presente trabalho relatou através de entrevistas com ex-professores e ex-alunos do Ginásio Santa Teresinha, que este exerceu um papel importante no passado de Floriano, já que alcançou novas formas e metodologias de ensino e trouxe um grande nicho de alunos de diversas localidades. Deve-se ressaltar o fato de um ginásio de um município do Piauí já atender a Reforma Capanema, promulgada pelo Ministro da Saúde e Educação Gustavo Capanema, através do Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 na época exigência do Ministério da Educação. Após a pesquisa realizada, podemos conhecer a história de uma instituição que foi referência tanto na cidade de Floriano como em outros estados, “nos levando a perceber a importância de considerar a escola como uma entre outras instâncias educativas que atuam nos processos de formação humana” (BOURDIEU e PASSERON, 1975). Assim, pesquisar sobre a história da educação da cidade de Floriano, com foco no Ginásio Santa Teresinha, nos levou a procurar manter vivo nos moradores da cidade o conhecimento sobre seu passado.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www.solei.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2019.

CRONEMBEGER, Walber Klecius. Entrevista sobre o Colégio Santa Teresinha. [jun. 2019]. Entrevistadores: OLIVEIRA, Mônica Rodrigues. Relato pessoal em áudio e texto via aplicativo de mensagens.





Entrevistado anônimo. Entrevista sobre o Colégio Santa Teresinha. [jun. 2019]. Entrevistadores: OLIVEIRA, Mônica Rodrigues. Relato pessoal em texto via aplicativo de mensagens.

DEMES, Josefina. **Floriano: Sua História, Sua Gente**. Floriano: Desconhecida, 2002. 627 p

GUIMARÃES, João Luiz. RETRATOS. 2014. Disponível em: <<http://portaldefloriano.blogspot.com/2014/11/retratos.html?m=1>>. Acesso em: 12 jun. 2019

NOSELLA, P. e BUFFA, E. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SANTOS, Sylmara de Castro Vieira. Entrevista sobre o Colégio Santa Teresinha. [jun. 2019]. Entrevistadores: OLIVEIRA, Mônica Rodrigues. Espaço Christino Castro, 2019. Relato presencial.





RESUMOS SIMPLES





LIMITES DA GLOBALIZAÇÃO PERVERSA: NA PERSPECTIVA DE MILTON SANTOS

Marcos Henrique Macedo Amorim - UESPI
mh41henrique@gmail.com

Eixo Temático 9: Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação; Psicologia da educação; História da Educação e Sociologia da Educação).

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a obra “*Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*” tratada por SANTOS (2001) como limite de inclusão da grande população menos favorecidas dos centros periféricos de baixa renda: sem-terra, indígenas, zonas rurais e demais grupos de mesmo patamar econômico. A metodologia da pesquisa parte da abordagem qualitativa, que segundo Gerhardt (2009) busca descrever, explicar e compreender os fatos inerentes da pesquisa tendo como coleta de dados a revisão bibliográfica, que segundo Lakatos (2003). O aporte teórico é a partir de autores como SANTOS (2001) ALVAREZ (1999); PASCOAL (2018); ALVES (2018); RIBEIRO (1995). A partir da revisão de literatura, podemos perceber que a globalização nos remete a um sistema de segregação, opressão social dos indivíduos, onde cresce os polos econômicos das grandes metrópoles e aumenta a escassez investimentos nas periferias causando um grande impacto na vida dos indivíduos. A globalização traz o reflexo do sistema capitalista, da tirania, do dinheiro, do esquecimento da solidariedade e dos valores sociais. O resultado da globalização é a dominação de classe sobre outra em nome do progresso, provocando desequilíbrio ambientais, poluição, estingue povos e tudo em busca de poder e soberania.

Palavras-Chave: Globalização. Capitalismo. Poder.



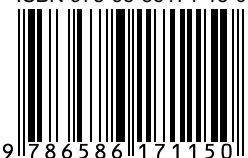


III Semana de Educação do Curso de Pedagogia
Universidade Federal do Piauí
Campus Amílcar Ferreira Sobral/CAFS

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral/CAFS foi implementado no ano de 2009. Dentre as lutas travadas com vista à garantir uma educação pública de qualidade registramos o esforço contínuo para que o curso pudesse efetivamente promover eventos científicos de qualidade e que conferissem visibilidade ao que tem sido discutido na formação inicial em Pedagogia neste campus, conferindo desse modo consistência ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

A terceira edição da Semana de Educação do Curso de Pedagogia CAFS/UFPI constitui-se como um evento de vital importância para a comunidade educacional da cidade Floriano na perspectiva de garantir experiências universitárias de construção de saberes acadêmicos e socialização de pesquisas científicas. Acreditamos, que deste modo estejamos cumprindo o nosso papel de instituição formadora, e ainda contribuindo para o debate de temáticas pertinentes a ambiência educacional de modo a promover práticas transformadoras nos contextos sociais os quais estamos imersos.

ISBN 978-65-86171-15-0



9 786586 171150