



Carla Andréa Silva
Ellery Henrique Barros da Silva
Jeferson Gomes de Sousa
Organização

A LEI Nº 10.639/2003 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

V SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CAFS/UFPI

V ENCONTRO DE MONITORIA - CAFS/UFPI
"AÇÕES AFIRMATIVAS E AMPLIAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS E FORMATIVAS
NO ENSINO SUPERIOR"

IV MOSTRA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO - CAFS/UFPI
"REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-"BRASILEIRA NAS ESCOLAS"



A LEI N° 10.639/2003 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Carla Andréa Silva
Ellery Henrique Barros da Silva
Jeferson Gomes de Sousa
Organização

A LEI N° 10.639/2003 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO



2024



Conselho Editorial

Dr. Clívio Pimentel Júnior - UFOB (BA)

Dra. Edméa Santos - UFRRJ (RJ)

Dr. Valdriano Ferreira do Nascimento - UECE (CE)

Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB (BA)

Dr^a. Eliana de Souza Alencar Marques - UFPI (PI)

Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDF (PI)

Dr^a. Marta Gouveia de Oliveira Rovai – UNIFAL (MG)

Dr. Raimundo Dutra de Araujo – UESPI (PI)

Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA (MA)

Dra. Antonia Almeida Silva - UEFS (BA)

A LEI Nº 10.639/2003 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

© Carla Andréa Silva

Elerry Henrique Barros da Silva

Jeferson Gomes de Sousa

1ª edição: 2024

Editoração

Acadêmica Editorial

Diagramação

Marcus Vinicius Machado Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

L525 A Lei nº 10.639/2003 e os impactos na educação / Carla Andréa Silva,
Elerry Henrique Barros da Silva, Jeferson Gomes Sousa, organização.
– Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2024.
503 p. : il.

ISBN versão digital: 978-65-5999-157-0

1. Educação antirracista. 2. Políticas públicas. 3. Inclusão.
4. Saúde e educação. 5. Tecnologia e sociedade. I. Silva, Carla Andrea.
II. Silva, Elerry Henrique Barros da. III. Sousa, Jeferson Gomes.
IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:

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

DOI: 10.29327/5388547

Link de acesso: <https://doi.org/10.29327/5388547>



SUMÁRIO

V SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CAFs/UFPI - ARTIGOS COMPLETOS 19

DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE-DCTMA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA..... 21

João Antonio de Sousa Lira

POESIA-SE: ENTRE O SENTIDO DA VIDA ÀS CRÍTICAS SOCIAIS NAS EXPERIÊNCIAS DO EVENTO DE EXTENSÃO “RECITA COMIGO?” (LIBERTE/CAFS/UFPI)..... 36

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Marlon Araújo Carreiro

Rosa Maria de Jesus Brito

CULTURA POPULAR, SIMPLICIDADE E COTIDIANO: EXPERIÊNCIAS DO PRIMEIRO E QUARTO ENCONTRO DO EVENTO “RECITA COMIGO?” 46

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Marttem Costa de Santana

Rosa Maria de Jesus Brito

A CRIAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA TRANSGRESSORA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA DISSIDÊNCIA..... 57

Joaquim D’Agostini

“A MORTE NÃO EXISTE. A MORTE É VIVER DEBAIXO DA BOTA DOS OUTROS”: REFLEXÕES SOBRE OS VALORES E REFERÊNCIAS AFRO-BRASILEIRAS NO FILME “BESOURO” 66

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Ana Carolina da Silva

Letícia Carolina Pereira do Nascimento



AFRODESCENDÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM DEBATE PAUTADO NA NÃO VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS..... 76

Vanessa Nunes dos Santos

ESCOLA SANKOFA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA..... 89

Vanessa Nunes dos Santos

Francisco Romário Paz Carvalho

POLÍTICAS PÚBLICAS EM GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA100

Érica Oliveira dos Santos

AS CONTROVÉRSIAS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO EMERGENCIALE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO109

Francisco Romário Paz Carvalho

Nádia Cataryna Nogueira e Silva

CONFECÇÃO DE UM JOGO DE SÍLABAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA124

Kaline Ribeiro de Araújo

Paulo Ricardo de Sousa Batista

Weliton Campelo Rodrigues Júnior

Marttem Costa de Santana

A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL NO PROCESSO DE ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO REPORTAGEM136

Allan de Andrade Linhares

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS PRÁTICAS DE SUA IMPLANTAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FLORIANO-PIAUÍ.....147

Weliton Campelo Rodrigues Júnior

Paulo Ricardo de Sousa Batista

Thaynara Pereira Gonçalves

Ana Maria Gomes de Sousa Martins

O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE REVISÃO158

Paulo Ricardo de Sousa Batista

Weliton Campelo Rodrigues Júnior

Ellery Henrique Barros da Silva



IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO169

Milene Martins

PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – CAFS179

Paulo Ricardo de Sousa Batista

Geraldo do Nascimento Carvalho

A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO187

Aline da Silva Nunes

Ana Caroline de Oliveira Lima

Emilly de Oliveira Santos

Mariana Machado de Souza

TEMPOS, RITUAIS E ROTINAS NA CRECHE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....196

Maria Julia de Melo Lima

Natiele Ferreira Ribeiro

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Leonardo José Freire Cabó Martins

BREVE LEVANTAMENTO DA TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS204

Maria de Jesus Rodrigues Borges

Marilde Chaves dos Santos

HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID, ÁREA DE PEDAGOGIA CAFS/UFPI.....216

Marcela Lopes da Silva

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Reuzileide Nogueira da Costa Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

CONSTRUINDO RELAÇÕES DE AFETO NO COTIDIANO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS PEQUENAS – A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL PROF. BINU LEÃO.....225

Marcos Mendes da Silva

Raylanne Tainara Batista de Carvalho

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Leonardo José Freire Cabó Martins



O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS NA PRÉ-ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL PROF. BINU LEÃO.....233

Roanna Alves Mendes

Karoline Araújo Pereira

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Leonardo José Freire Cabó Martins

OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS AO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....242

Layne Taline dos Santos Silva

Mariely Silva Rosa de Lucena

Reuzileide Nogueira da Costa Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS EM ESPAÇOS COLETIVOS: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA RAIMUNDINHA CARVALHO – FLORIANO, PI.....252

Andressa Lima dos Santos

Carmen Lúcia Oliveira Costa

Marcela Lopes da Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DE AMPLIAÇÃO DAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA.....259

Mayandra Cordeiro de Abreu

Nadja Lorene Gonçalves Clementino

Marcela Lopes da Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

REFLETINDO A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPETIVA DE POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS.....269

Raissa Vitória Freitas Dias

Ana Maria Gomes de Sousa Martins

PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE MOSTRA DE BRINQUEDOS INCLUSIVOS281

Vitória Caroline Carvalho da Silva

Carla Andréa Silva



V SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CAFS/UFPI - RESUMO EXPANDIDO..... 291

UM DIÁLOGO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE PICOS – PI292

Roniel Almeida da Silva

Romildo de Castro Araújo

MUSICALIZAÇÃO COM INSTRUMENTOS NÃO CONVENCIONAIS: FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES298

Jardel Viana de Sousa

Evelyne Ellene Alves de Carvalho

Flávia Regina de Sousa Martins

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: AS AGRURAS E AS ALEGRIAS DE UMA PROFESSORA-ORIENTADORA.....304

Marilde Chaves dos Santos

POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO311

Maria da Penha Feitosa

Geraldo do Nascimento Carvalho

Mônica Núbia Albuquerque Dias

Milene Martins

O CONTEXTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI: PERCEPÇÕES DE UMA GRADUANDA QUANTO À SUA RELEVÂNCIA.....317

Maria Narsanyelle Carneiro Moura

Marilde Chaves dos Santos

ACOLHER CRIANÇAS? NOTAS SOBRE ACOLHIMENTO E AFETIVIDADE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)323

Vitória Caroline Carvalho da Silva

Lucas Pereira da Silva

Maria do Sacramento Vieira Farias

Andréia Martins

BRINQUEDOTECAS VIRTUAIS NO PIAUÍ: PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE SUA PRESENÇA330

Társila Nayane Rodrigues de Lima

Carla Andréa Silva



ANTIRRACISMO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL337

Emilly de Oliveira Santos
Juliana Ferreira de Oliveira
Naison Bruno Costa Aguiar

UM ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM UM ALUNO SURDO342

Célia Camelo de Sousa
João Marcos de S. S. Holanda

V SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CAFS/UFPI - RESUMO SIMPLES 347

DECONSTRUÇÃO DO RACISMO POR MEIO DE OBRAS DA LITERATURA INFANTIL348

Bruna Vitória Rodrigues Oliveira
Raissa Vitória Freitas Dias
Sara Abgail Alves Silva

A LITERATURA INFANTIL NA PERSPECTIVA DO DESMONTE DO RACISMO.....349

Gabriela De Sousa Rocha
Palloma Karen Santos Oliveira
Raynnara Yures Da Silva Rodrigues

ANÁLISE CRÍTICA DO USO DAS OBRAS LOBATIANAS EM ESPAÇOS ESCOLARES350

Iana Duarte da Silva Andrade
Iane Sousa Duarte da Costa
Mayandra Cordeiro de Abreu

A LUTA ANTIRRACISTA E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO EDUCACIONAL.....351

Ana Beatriz Sousa Mota
Grasiela Maria de Sousa Coelho
Karoline Araújo Pereirar
Mellyssa Maria Martins de Oliveira Carvalho

EXPRESSÕES RACISTAS NAS OBRAS LOBATIANAS352

Ícaro Rodrigues de Sousa
Laila Gabriela Ribeiro dos Santos
Daiana Ferreira da Silva



PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO DOCENTE.....353

Evellyne Ellene Alves de Carvalho

Jardel Viana de Sousa

LITERATURA INFANTIL E RACIALIZAÇÃO: O QUE MONTEIRO LOBATO NOS CONTA?354

Grasiela Maria de Sousa Coelho

Karolinne Iria de Sousa Veloso

Thalia Alves Oliveira

A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO A PARTIR DAS OBRAS LOBATIANAS355

Carmita Loiola de Carvalho

Jessica Nikelly Luisa da Conceição Costa Rodrigues

Mara Beatriz Laranjeira Andrade Silva

QUANDO UM TCC NOS CONVIDA A QUESTIONAR A PARTIR DAS NOSSAS NARRATIVAS OUTRAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS356

Thalia Alves Oliveira

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: NEM TUDO QUE ESTÁ DESCRITO SERÁ ALCANÇADO357

Anderson Alves Batista

Gabriel Jorge Carvalho

Rozy Maria Almeida Nunes Carvalho

Jeferson Gomes de Sousa

JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO LÚDICO: CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....359

Iane Sousa Duarte da Costa

Nádia Cataryna Nogueira e Silva

HERBÁRIOS DA REGIÃO SUDESTE: QUANTA HISTÓRIA PRA CONTAR!.....360

Julia Maria Pereira de Souza Lima

Larissa Gabriele Leal Vieira

Maria Carolina de Sousa

Alyson Luiz Santos de Almeida

Edmilsa Santana de Araújo



2 PRA 1 NÃO É DOCUMENTO: HERBÁRIOS DAS REGIÕES NO E CO ..361

Francinilda da Rocha de Jesus
Maria Aparecida Ribeiro de Sousa
Maria Joselane Lucas de Almeida
Alyson Luiz Santos de Almeida
Edmilsa Santana de Araújo

CONHECENDO OS HERBÁRIOS DA REGIÃO NORDESTE SEM SAIR DE CASA.....362

Fábio Júnior Alves da Silva
Jenefer Amorim de Sousa
Andreza Carolynny Alves de Sousa
Alyson Luiz Santos de Almeida
Edmilsa Santana de Araújo

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM AMARANTE-PI 363

Edinilson de Sousa Lima
Geraldo do Nascimento Carvalho

ATÉ QUE ENFIM, O ARROIO CHUÍ: HERBÁRIOS DA REGIÃO SUL.....364

Maria Júlia Almeida Cabral
Valdenia Maria dos Santos
Vinícios Gonçalves Lavor Santos
Alyson Luiz Santos de Almeida
Edmilsa Santana de Araújo

BOTÂNICA PARA ANSIOSOS E FLEUMÁTICOS.....366

Maria Júlia Almeida Cabral
Rayslla Ingrid de Sá Ferreira
Alyson Luiz Santos de Almeida
Edmilsa Santana de Araújo

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA EM PESQUISAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PPGED-UFPI..368

Francisco Romário Paz Carvalho
Marilde Chaves dos Santos

PARCELE EM ATÉ 60X: CINCO ANOS DE PESQUISA DISCENTE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO CAFS/UFPI.....369

Alyson Luiz Santos de Almeida
Leonardo Victor de Sá Pinheiro
Roberta Gomes de Araújo
Edmilsa Santana de Araújo
Kamyla Camelo Osório



AS CRIANÇAS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL371

Francisco Romário Paz Carvalhor
Giseuda Ferreira da Silva
Reuzileide Nogueira da Costa Silva
Leonardo José Freire Cabó Martins

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA373

Vinicius Carvalho Rodrigues da Silva
Vitor Carvalho Rodrigues da Silva
Francivaldo dos Santos Sousa Junior
Arianderson Gabriel Vieira da Silva

PERSPECTIVAS ACERCA DA META 8 DO PNE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO375

Kauan Ferreira da Rocha
Maria Gabrielly Vieira Fonseca

ABORDAGENS PRÁTICAS NO AUXÍLIO DO ENSINO DE GENÉTICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO376

Kauan Ferreira da Rocha

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANO-PI.....377

Evelyne Ellene Alves de Carvalhor
Henrique dos Reis Sousa
Jardel Viana de Sousa
Flávia Regina de Sousa Martins

AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL (OSC) E AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL379

Andressa dos Santos Silva
Leonardo José Freire Cabó Martins

VULNERABILIDADES EMOCIONAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO. 380

Evelyne Ellene Alves de Carvalho
Flávia Regina de Sousa Martins
Jardel Viana de Sousa
Ellery Henrique Barros da Silva



LITERATURA INFANTIL E A REPRESENTATIVIDADE SOCIAL382

Samara Aires Oliveira

Thaís Aparecida Rodrigues de Passos

Grasiela Maria de Sousa Coelho

A LUTA ANTIRRACISTA: UM OLHAR PARA A LITERATURA INFANTIL LOBATIANA383

Andressa Pereira Mende

Laynne Taline dos Santos Silva

Mariana Machado de Souza

Grasiela Maria de Sousa Coelho

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE TEORIAS PEDAGÓGICAS COM USO DASTDIC.....384

Thays de França Ferreira

Nádia Cataryna Nogueira e Silva

ESTUDO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO BÁSICO (FUNDAMENTAL E MÉDIO)385

Vinicius Carvalho Rodrigues da Silva

Vitor Carvalho Rodrigues da Silva

AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL PROF. BINU LEÃO, FLORIANO – PI386

Cleidiane Paula da Silva

Mariana Machado de Souza

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Leonardo José Freire Cabó Martins

APRENDER A PROFISSÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO PIBID, ÁREA DE PEDAGOGIA - CAFS/UFPI388

Daniela Dias Jorge

Vanessa Steffany Dias da Silva

Marcela Lopes da Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

A BRINCADEIRA COMO EIXO ORIENTADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL BINU LEÃO, FLORIANO - PI389

Janmila Barbosa Martins

Soleane Dias da Silva

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Leonardo José Freire Cabó Martins



A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA PROFA. ANTONIETA CASTRO – FLORIANO, PI390

Thaís da Silva Barbosa

Valdelane de Oliveira Santana

Reuzileide Nogueira da Costa Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

O PIBID NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES INICIAIS391

Ana Beatriz Sousa Mota

Ícaro Rodrigues de Sousa

Marcela Lopes da Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

CONSTRUINDO OPORTUNIDADES DE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS PEQUENAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL392

Junaina Rodrigues Lima

Romayane Calline dos Santos Oliveira

Reuzileide Nogueira da Costa Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

A LITERATURA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA.....393

Jakelynnne Martins Ferreira

Myrelly de Sousa Medeiros de Carvalho

Marcela Lopes da Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II.....395

Lara Jeisa Teixeira da Silva

Pedro Gerson Sousa da Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

PARA MUITO ALÉM DE TAREFAS EM PAPEL A4: CONSTRUINDO INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II396

Denyse Alves de Sousa

Isaac Fernandes de Andrade

Veridiana Rodrigues de Azevedo

Leonardo José Freire Cabó Martins



TEM QUE PINTAR DA COR DA PELE!” - MANIFESTAÇÕES DO RACISMO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS PEQUENAS.....398

Társila Nayane Rodrigues de Lima

Luciana Miranda Santos

Leonardo José Freire Cabó Martins

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA BEM PEQUENA – A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II399

Josivaldo de Sousa Queiroz

Leonardo José Freire Cabó Martins

V ENCONTRO DE MONITORIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CAFS/UFPI 400

“ESSE BRINQUEDO É DE MENINA!?”: AFINAL, DO QUE PODEM AS CRIANÇAS BRINCAR?401

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Leonardo José Freire Cabó Martins

SOBRE O QUE PRESENCIEI, EXPERENCIEI E APRENDI NAS VEREDAS DA MONITORIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CAFS/UFPI.....403

Francisco Romário Paz Carvalho

Vanessa Nunes dos Santos

ENTRE TRADIÇÕES, COSTUMES E VALORES: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM DATAS COMEMORATIVAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....409

Mariana Rezende Carvalho

Leonardo José Freire Cabó Martins

“EU DISSE PARA VOCÊ NÃO CONTAR QUE ERA CIGANO!” – OS POVOS CIGANOS E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA E A UNIVERSIDADE....418

Lucas Pereira da Silva

Leonardo José Freire Cabó Martins

A ATIVIDADE DE MONITORIA E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DISCENTE/ MONITOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....427

Samara Aires Oliveira

Luana Maria Gomes de Alencar



A FALTA ESTÁ EM QUEM? EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E APRENDIZAGENS NA MONITORIA ACADÊMICA.....433

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Marilde Chaves dos Santos

“ENTRE OS MEDOS E AS INSEGURANÇAS, ACABEI GANHANDO UM BOLO. VOCÊ ACREDITA?” CARTA A SELMA GARRIDO PIMENTA – EXPERIÊNCIAS DA MONITORIA ACADÊMICA441

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Luana Maria Gomes de Alencar

VIVÊNCIAS DA MONITORIA: DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO, ESTEREÓTIPO E RACISMO NA DISCIPLINA DE LITERATURA INFANTIL449

Luzia da Silva Almeida

Grasiela Maria de Sousa Coêlho

MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA DE METODOLOGIA CIENTÍFICA: UM RELATO SOBRE SABERES, APRENDIZAGENS E REFLEXÕES.....454

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Carla Andréa Silva

FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DA MONITORIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA DA UFPI/CAFS.....462

Everton Duarte Damascena

V MOSTRA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPI - CAFS 467

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI: CONCEPÇÕES E ANÁLISES469

Luana Maria Gomes de Alencar

Thalia Alves Oliveira

OS IMPACTOS DAS METODOLOGIAS INOVADORAS USADAS POR DOCENTES NA EJA.....476

Paulo Ricardo de Sousa Batista

Weliton Campelo Rodrigues Júnior

Jeferson Gomes de Sousa



AS RELAÇÕES AFETIVAS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II.....482

Lobrane Rodrigues Feitosa

Patricia Maria Oliveira Barros

Leonardo José Freire Cabó Martins

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS QUE SÓ O CHÃO DA ESCOLA PROPORCIONA488

Everton Duarte Damascena

Maria da Conceição R. Vasconcelos Fernandes

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS494

Kaline Ribeiro de Araújo

Thaynara Pereira Gonçalves

Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes

CONSTRUINDO RELAÇÕES AFETIVAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II.....499

Denny Francisco Mendes da Silva

Thays de França Ferreira

Leonardo José Freire Cabó Martins



**V SEMANA DE EDUCAÇÃO DO
CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA - CAFS/UFPI**

ARTIGOS COMPLETOS





V SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA UFPI/CAFS

As temáticas desenvolvidas nas produções contidas nestes anais foram gestadas de formas mais diversas e trouxeram à tona questões complexas e dignas de toda atenção no cenário educacional, ao abordarem alvos de debate, que encontram-se na ordem do dia, sintetizadas em sete eixos temáticos, cuja disposição inicia-se com artigos completos, e em seguida resumos expandidos e por fim, resumos simples.

Diversidade, Relações de Gênero e Educação antirracista, foi o primeiro eixo temático, que reuniu treze produções; **Direito Humanos, Enfrentamento da violência e racismo**, segundo do eixo temático, congregou três produções. **Ações afirmativas, Políticas públicas e antirracistas**, como terceiro eixo temático, se estruturou em cinco produções.

O quarto eixo, esteve compreendido pela temática **Tecnologia, Sociedade, Religiosidade e Cultura** e aditou cinco publicações. O eixo temático **Educação superior: Experiências de ensino, pesquisa e extensão universitária**, foi o quinto e culminou em dezessete publicações; enquanto o sexto eixo temático foi relativo à **Inclusão, Acessibilidade e Equidade** com oito publicações. O sétimo e último eixo compreendeu a temática **Psicologia, Saúde e Educação**, e reuniu duas publicações.



DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE-DCTMA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

João Antonio de Sousa Lira
Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil.
E-mail: joao.lira.antonio@hotmail.com

RESUMO

Segundo dados do IBGE de 2012 cerca de 74% da população maranhense se declara negra. Tendo em vista que a maior parte da população do estado se reconhece e se identifica como negra parto da hipótese de que o Documento Curricular do Território Maranhense-DCTMA apresenta competências regionalizadas para discussão dessa temática a fim de valorização e combate sistematizado as múltiplas formas de racismo. Assim, esse texto tem como objetivo analisar como se estrutura no DCTMA elementos de uma educação antirracista a partir da incidência dos termos racismo, raça e etnias. Após a leitura do texto em PDF do DCTMA e com ajuda do localizador de palavras do *Adobe Acrobat* é possível perceber a partir a incidência dos termos que o modo pelo qual se estrutura a educação antirracista não é discutido de forma específica em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, ficando restrita a área das ciências humanas e ensino religioso.

Palavras-chave: Educação antirracista, DCTMA, raça, racismo, etnias.

INTRODUÇÃO

No dia 17 de janeiro de 2023 fez 20 anos da promulgação da lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação brasileira- da educação infantil ao ensino superior- mas sobretudo com direcionamento ao ensino fundamental e médio com “inclusão do 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” (BRASIL,2003) ministradas em todo currículo escolar, mas de modo especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras.



Nesses 20 anos houve diversas mudanças a níveis de políticas educacionais de Estado, dentre elas as reformas curriculares, tendo como a principal a implementação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (prevista na lei 9.394/96) que após três versões foi aprovada em 2017. A premissa da BNCC é a de orientar os currículos da educação infantil, ensino fundamental e médio de modo que assegure uma formação básica comum, ou seja, uniformizar o currículo de todas as escolas brasileiras para que os educandos tenham experiências e aprendizagem similares ao mesmo tempo de forma que os estados da federação e municípios possam adaptar a base comum curricular às suas regionalidades.

No caso do estado do Maranhão o relatório final do Documento Curricular do Território Maranhense-DCTMA foi aprovado e publicado em 2019. De lá para cá muito se tem discutido o DCTMA nas municipalidades com “formações” que na maioria das vezes são slides lidos com pouco ou nenhum senso crítico dos formadores, uma vez que o material dessas discussões é sobretudo preparado por instituições do terceiro setor deixando o “formador” a cargo de ser um reproduzidor desse conteúdo.

Dito isso, e lançando senso de criticidade ao tema que me proponho, esse texto tem como objetivo analisar como se estrutura no Documento Curricular do Território Maranhense-DCTMA elementos de uma educação antirracista a partir da incidência dos termos racismo. Pois, segundo dados do IBGE de 2012 cerca de 74% da população se declarava negra. Tendo em vista que a maior parte da população do estado se reconhece e se identifica como negra parto da hipótese de que o DCTMA apresenta competências regionalizadas para discussão dessa temática a fim de valorização e combate sistematizado as múltiplas formas de racismo.

Para tanto, entendo que a escola e a escolarização surgiram como projetos de expansão de um modo de vida colonialista e civilidade eurocêntrica determinando tempos e espaços para aprender pautado na lógica de disciplinamento de corpos, desejos e vontades excluindo os indesejados desses processos, especialmente a população negra que tivera sua história e identidade usurpada por esse modo que se o estruturou a sociedade.

1 Atualmente, o Maranhão conta com mais de 700 comunidades quilombolas que se concentram na região da baixada maranhense e próximas aos rios Itapecuru e Mearim. (MARANHÃO, 2019)



O ideário de hierarquização da sociedade pautado em raça que se deu a partir modelos científicos difundidos no século XIX, sobretudo após a publicação de Darwin em 1857 da obra *Origem das espécies* que após a rápida ascensão da teoria evolucionista, “estenderia suas possibilidades explicativas muito além das fronteiras demarcadas pelo autor, no interior da ciência biológica e alargou seus domínios para as ciências humanas e as práticas sociais”(GOUVEIA; GERKEN, 2010, p. 21).

Com a apropriação da teoria evolucionista para determinar as relações humanas de forma hierárquica foi formulado o conceito de raça que geraria o determinismo biológico pelo qual “afirma-se uma racialização na apreensão da relação entre as sociedades, culturas e indivíduos que tomava o conceito explicativo das diferenças como desigualdade consideradas determinísticas das possibilidades evolutivas dos distintos grupos sociais”(GOUVEIA; GERKEN, 2010, p. 20). A partir desse momento as categorias de raça, civilidade e progresso fizeram-se presentes para determinar a evolução das sociedades, construindo-se um “modelo linear e universal de evolução das diferentes sociedades humanas, cujo ápice seria alcançado pelas sociedades europeias, as quais se tornariam sinônimos de civilização”(GOUVEIA; GERKEN, 2010, p. 25).

Ou seja, o progresso de uma nação estaria vinculado a questões de civilização que de acordo com Gouveia e Greken (2010, p.25) apresentavam características das “dimensões culturais, econômicas, cognitivas e psicológicas”. Qual instituição seria então utilizada para a propagação desses ideais? Sem dúvidas a instituição escolar e a escolarização seriam instrumento que se faria expandir preceitos de superioridade eurocêntrica, assim surge, a grosso modo, a escola moderna ratificando modelos psicológicos e morais de que a raça humana estaria dividida entre superiores (brancos) e inferiores (“negros selvagens” do continente africano), justificando desse modo a expansão do modelo econômico colonialista por meio das práticas de escravização de sociedades - pessoas utilizados como instrumentos econômicos.

Inclusive, na história da educação brasileira são vários os exemplos em que a população negra foi lançada ao acaso, a saber: em 1824 a Constituição Imperial no artigo 178 parágrafo XXXII “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”(BRASIL, 2023, s/p). Mas quem eram os cidadãos do império? Art. 6, inciso I “Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação” (BRASIL, 2023, s/p). Outro exemplo Lei nº 1, de 14 de



janeiro de 1837: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”.

A escola moderna republicana no Brasil, para além de uma instituição de ensino é uma instituição que promoveu a desigualdade por meio de culturas escolares (cultura de professor- culturas de gestores- cultura de reformadores) excludentes e negligentes, pois o ideal de racialização permeou cursos normais de formação de professores e políticas educacionais.

No tocante a construção da identidade nacional Sodré (2015) evidencia como as narrativas midiáticas pautadas no conservadorismo elitista foram excluindo as identidades plurais, a fim de subjugar-las em detrimento de uma identidade eurocentrada e destaca que não há apenas uma forma de conceber a realidade e identidade brasileira uma vez o pensamento filosófico, social e político do século passado encontra resistência ao tentar se propagar pelo Brasil real, o Brasil de múltiplas identidades.

Todavia, os resquícios desse pensamento elitista e colonialista ainda se faz presente na educação brasileira nesse início do século XXI. Desse modo é preciso pautar uma educação antirracista no espaço escolar entendendo que:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.(TROYNA; CARRINGTON, 1990, p. 1)

A esse respeito o currículo não é uma entidade neutra, mas um conjunto de determinações que são estabelecidas por meio de correlação de forças entre os sujeitos políticos- reformadores, professores, comunidade escolar, gestores. Desse modo, questões curriculares são disputadas e as narrativas com maior força de política se estabelece gerando o currículo oficial com orientações de como proceder em nível de práticas pedagógicas nos sistemas de ensino. Por outro lado, há relações que ultrapassam o caráter oficial dos currículos nas instituições escolares, o chamado currículo oculto.

MATERIALIDADE DO DCTMA

O Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, oriundo de debates públicos a respeito do currículo comum para a educação das escolas públicas e privadas do



Maranhão teve sua aprovação no ano de 2019 quando logo em seguida foi publicado pela editora FGV em formato impresso e digital, perfazendo 482 páginas divididas em:

Apresentação; 1-Introdução; 2-Etapa da Educação Infantil; 3-Etapa do Ensino Fundamental, 3-1 Área de linguagens, 3.1.1 Língua Portuguesa, 3.1.2 Arte, 3.1.3 Educação física. 3.1.4 Língua Inglesa; 3.2 Área de Matemática, 3.2.1 Matemática; 3.3 Área de Ciências da Natureza, 3.3.1 Ciências; 3.4 Área de Ciências Humanas, 3.4.1 Geografia, 3.4.2 História; 3.5 Área de Ensino Religioso, 3.5.1 Ensino Religioso; Ficha Técnica. (MARANHÃO, 2019)

Na apresentação do documento, realizado pelo Secretário de Estadual de Educação do Maranhão em exercício em 2019, Felipe Costa Camarão e o Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão Antônio Magno de Melo Souza, é abalizado que houve amplo debate público com a sociedade civil e organizada em formatos presenciais e online em ação colaborativa entre:

Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). (MARANHÃO, 2019, p. 5).

Como também que o documento:

servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re) elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. É preciso, pois, que todos assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado pelos profissionais de educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais. (MARANHÃO, 2019, p. 5).

A apresentação faz menção a aprendizagens significativas e a forma que deve ser incorporado o documento curricular pelos sistemas de educação e profissionais professores do Maranhão. Entendo o DCTMA como uma estratégia a partir da acepção de Certeau(2014) como produto emanado de um lugar de poder, pois embora tenha tido debate público sua redação final ficou a cargo do Governo do Estado que postulam o espaço de atuação dos profissionais envolvidos nesse debate como sujeitos de ação educativa que pensam políticas públicas. Todavia, é preciso entender que uma vez definido um corpus curricular prescritivo as estratégias, inclusive semânticas, fazem parte para que possamos nos sentirmos incluídos no processo educativo. Essa é uma constatação até óbvia.



Na introdução do DCTMA é possível observar a concepção da instituição escolar como espaço de formação de consciência crítica e ampliação de visão de mundo do estudante levando em consideração suas vivências e as relações Inter e intrapessoais e como “lugares de cultura e diversidade, mas também de contradições e relações que envolvem desigualdades e discriminação, assim como parcerias”. (MARANHÃO, 2019, p. 9).

O currículo é entendido como uma construção entre conteúdos prescritos, planejamento, valores e normas com que cada indivíduo estabelece com sua ação, e o professor surge com a tarefa de auxiliar “os estudantes na organização e seleção do excesso de informações que recebem do currículo, devendo dar condições básicas para que estes sejam inseridos na era da informação e tecnologias” (MARANHÃO, 2019, p. 10).

Ao caracterizar o território maranhense é apresentada a constatação de que a maioria da população do estado é afrodescendente. Segundo dados do IBGE de 2012 cerca de 74% da população se declarava negra². Ou seja, tendo em vista que a maior parte da população do estado se reconhece e se identifica como negra com parto da hipótese de que o DCTMA apresenta competências regionalizadas para discussão dessa temática a fim de valorização e combate sistematizado as múltiplas formas de racismo.

INCIDÊNCIAS DOS TERMOS RAÇA, RACISMO E ETNIAS DO DCTMA E RELAÇÕES COM CONTEÚDO ANTIRRACISTAS

Ao buscar os termos raça, racismo e etnias no DCTMA procuro contextualizar a forma que aparecem no texto e se estão relacionados a unidades temáticas e se há sugestões antirrastas. Sabendo que o termo raça embora tenha surgido como classificação das espécies nas ciências naturais tem sido incorporada nas ciências humanas como conceito para discutir as relações das desigualdades sociais uma vez que “é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2004, p.6). O racismo então surge a partir da noção de raça como ideologia de superioridade

² Atualmente, o Maranhão conta com mais de 700 comunidades quilombolas que se concentram na região da baixada maranhense e próximas aos rios Itapecuru e Mearim. (MARANHÃO, 2019)



É uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (...) é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2004, p.8).

Por outro lado, etnia é um conceito:

sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. (MUNANGA, 2004, p.12).

Após a leitura do texto em PDF do DCTMA e com ajuda do localizador de palavras do *Adobe Acrobat* foi possível constatar que: O termo *raça* aparece uma (1) vez no documento vinculado às atividades sugeridas para professores. O termo *racismo* possui cinco(5) incidências sendo duas(2) relacionadas a composição de argumento para promoção de equidade e diversidade na educação e três(3) relacionados a conteúdo. O termo *etnias* apresenta quatorze (14) incidências sendo cinco(5) relacionadas a composição de argumentos sobre a diversidade étnicas e nove(9) a conteúdo.

O quadro 01 está dividido em área de conhecimento e componente curricular, unidade temática, ano, objetos de conhecimentos, habilidades e atividades sugeridas conforme a organização do quadro curricular do DCTMA, no entanto relacionei apenas conteúdos que se assimilam a incidência dos termos *raça*, *racismo* e *etnias*.



Quadro 01: incidência dos termos raça, racismo e etnias no DCTMA

RAÇA					
Área de conhecimento/ componente curricular	Unidade temática	an o	Objetos do conhecim ento	habilidades	Atividades sugeridas
Ciências Humanas/História	Os processos de independência nas Américas	8º	Não consta o termo	Não consta o termo	Encenação - realização de uma produção teatral sobre algum dos movimentos de independência. Os estudantes devem escolher o tema, os personagens (que devem abranger todo o espectro da sociedade escolhida), escrever o roteiro, ensaiá-lo e apresentar a peça, refletindo sobre as dificuldades desses processos, seu caráter contingente e as desigualdades de gênero, raça e classe que os estruturaram
RACISMO					
Ciências Humanas/História	Configurações do mundo no século XIX	8º	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo	Não consta	Roda de conversa, leitura e pesquisa. Convidar os estudantes a refletirem sobre o racismo , um tema que perpassa a guerra de secessão nos Estados Unidos e o imperialismo do século XIX na Ásia, na África e na América Latina.
Ciências Humanas/História	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	9º	Não consta o termo	EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de	Não consta o termo



				combate a diversas formas de preconceito, como racismo	
ETNIAS					
Linguagens/ linguagem artística: artes visuais	Não consta	2º	Matrizes estéticas e culturais A produção artística visual dos povos indígenas do Maranhão, das diversas etnias . Artesanato e outros objetos	Não consta	Não consta
Linguagens/ linguagem artística: música	Não consta	6º	Não consta	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens	a apreciação, reprodução e execução de músicas das manifestações da cultura popular maranhense e as contribuições das diversas etnias na gênese dessas manifestações assim como para a formação da multiculturalidade
Linguagens/ linguagem artística: artes visuais	Não consta	7º	Matrizes estéticas e culturais	Não consta	Orientar os alunos para a realização de um mapeamento sobre as etnias indígenas existentes no Maranhão
Linguagens/	Não consta	7º	Patrimônio	(EF69AR34)	Estimular a



linguagem artísticas: música			o cultural	Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens	apreciação, reprodução e execução de músicas das manifestações da cultura popular maranhense e as contribuições das diversas etnias na gênese dessas manifestações, assim como para a formação da multiculturalidade brasileira
Linguagens/ linguagem artísticas: artes visuais	Não consta	8º	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).	Estimular a pesquisa sobre artistas e obras que tratam sobre as etnias de matrizes africanas
Linguagens/ linguagem artísticas: música	Não consta	8º	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de	Estimular a apreciação, reprodução e execução de músicas das manifestações da cultura popular maranhense e as contribuições das diversas etnias na gênese dessas manifestações, assim como para a formação da multiculturalidade brasileira



				diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens	
Linguagens/ linguagem artísticas: música	Não consta	9º	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens	Estimular a apreciação, e reprodução e execução de músicas das manifestações da cultura popular maranhense e as contribuições das diversas etnias na gênese dessas manifestações assim como para a formação da multiculturalidade brasileira.
Ciências Humanas/Geografia	Conexões e escalas	4º	Territórios étnico-culturais	Não consta	Roda de conversa com indígenas e quilombolas Ouvir histórias que priorizem o aprendizado sobre a história da formação dos quilombos no Brasil para reconhecer os territórios étnicos e as diferentes etnias.
Ciências Humanas/Geografia	O sujeito e seu lugar no mundo	6º	Identidade e sociocultural	Não consta	Roda de conversa Conversa com idosos do bairro ou entorno da escola, assim como povos de diferentes etnias que residam em seu local de vivência, de modo que possam



					compartilhar experiências vivas em diferentes temporalidades.
--	--	--	--	--	---

Fonte: MARANHÃO, 2019

Conforme observa-se, o termo raça surge apenas no 8º (oitavo) ano e no componente curricular de história com sugestão didático pedagógica para professores. Já o termo racismo surge vinculado ao conteúdo do componente curricular de história do 8º (oitavo) e 9º (nono) sendo que no primeiro há sugestão de atividades didáticas para professores utilizarem em sala de aula; enquanto no segundo aparece como habilidade a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Quanto ao termo etnias é possível verificar que aparece vinculado a área de conhecimento de linguagens e ciências humanas. Em linguagens está vinculado a componentes curriculares de arte com linguagens artísticas em música e artes visuais. Em música se faz presente no 6º (sexto), 7º (sétimo), 8º (oitavo) e 9º (nono). Já em artes visuais no 2º (segundo), 7º (sétimo) ano restrito às etnias indígenas e no 8º (oitavo) ano fazendo menção a povos de origem africana. É importante mencionar que no Maranhão existem aproximadamente 15 mil indígenas distribuídas em sete etnias: guajajaras, awaguajá, urubu-kaapor, canela apeniekrá e rankokamekrá, pukobyê, krikati e timbira (IBGE, 2010).

Percebe-se, por ora, que a incidência dos termos não faz referências a educação infantil, e abrange parcialmente o ensino fundamental anos iniciais e anos finais ficando restrita aos componentes curriculares de História, Geografia e Artes, quando o próprio documento aborda como um dos temas integradores³ do currículo a *Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural*, mas o apresenta em três parágrafos, em pouco mais de 15 linhas, abordando sobretudo a letra da lei 10.369/2023 e sua alteração com a Lei 11.645/2008 que acrescenta como obrigatória o ensino da cultura indígena na educação.

Outros termos também surgem, quando lançamos olhar para conteúdos antirracistas como parte do tema integrador anteriormente citado, como *identidades* que aparece no texto trinta e seis (36) vezes ligado área de ciências

³ temas que “podem ter desdobramentos curriculares diversos com subtemáticas previsíveis pela natureza do tema e outras inusitadas” (MARANHÃO, 2019, p. 35),



humanas (componentes curriculares de história e geografia) mas que em sua maioria estão relacionados a outros conteúdos, e a área de ensino religioso. Neste último percebe-se tratativas a respeito das manifestações religiosas tomando como princípio que:

deve possibilitar ao aluno o conhecimento sobre as representações religiosas na arte, bem como a ideia de divindades, mitos e narrativas míticas nas tradições religiosas para que ele possa reconhecer as funções presentes nessas mensagens contidas nas narrativas de criação. Além disso, identificar elementos de ancestralidade e tradições orais nas mais diversas culturas e religiosidades. (MARANHÃO, 2019, p. 468)

O conteúdo de educação antirracista no componente curricular de Ensino Religioso vai do primeiro(1º) ao nono(9º) ano. Todavia, a localização do componente ensino religioso no DCTMA são nas últimas páginas, como também há o fato do ensino religioso ser de caráter facultativo conforme artigo da Lei 9.394/96.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do levantamento, por ora realizado, o DCTMA embora trate de as relações de *Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural*, como tema integrador é possível perceber a partir da incidência dos termos raça, racismo e etnias os elementos para uma educação antirracista não é discutido de forma específica em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares ficando restrita a área das ciências humanas e ensino religioso.

Aqui ressalto que uma educação antirracista para além do currículo prescrito se estabelece também no dia a dia da escola e da sala aula, perpassando o planejamento didático de professores e das relações sociais diversas que são estabelecidas no cotidiano escolar. Mais do que pôr ponto final deixo a seguinte interrogação: Qual papel de professores frente às questões raciais (e de gênero) tomando por base seu caráter de transformador social entendendo a escola como um microcosmo da sociedade?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 de março de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.

CERTEA, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; GERKEN, Carlos Henrique Souza. **Desenvolvimento Humano: história, conceitos e polêmicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. Censo Demográfico de 2010. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2023.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019]. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju__pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004.

SANTOS, Diego Junior da Silva et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, v. 15, p. 121-124, 2010.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**.



Petrópolis: Vozes, 2015.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform.**
London: Routledge, 1990.



POESIA-SE: ENTRE O SENTIDO DA VIDA ÀS CRÍTICAS SOCIAIS NAS EXPERIÊNCIAS DO EVENTO DE EXTENSÃO “RECITA COMIGO?” (LIBERTE/CAFS/UFPI)

Maria Lizandra Mendes de Sousa
CAFS/UFPI, Floriano-Piauí, Brasil,
E-mail: marializandra1626@gmail.com;

Camila Gabrielly Silva do Nascimento
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: camilagabrielly2611@gmail.com

Marlon Araújo Carreiro
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: malloycarreiro@gmail.com

Rosa Maria de Jesus Brito
UFRN, Natal-RN, Brasil,
E-mail: rosabrito@ufpi.edu.br

RESUMO

A arte lembra, evoca e convoca: denuncia-se, incomoda-se, questiona-se, revolta-se e transforma-se. O objetivo do trabalho é relatar as experiências do e das estudantes extensionistas do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE/CAFS/UFPI) acerca dos sentimentos provocados pelo segundo e terceiro encontro do evento artístico “Recita comigo? A arte da poesia como alento para tempos de pandemia”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. Ratifica-se que o segundo encontro do evento, *A existência e o sentido da vida*, revelou que a poesia ao tempo de ajudar nos encontros das próprias existências e nos sentidos que se dá à vida, acaba afirmando, assim, que a poesia é existência nos braços dos sentidos produzidos as vidas, pois, ela (poesia), então, conduz as pessoas em pinceladas de ousadias. Constata-se, pois, que o terceiro encontro do evento, *Críticas sociais e dilemas atuais*, quase confortando-nos e, ao mesmo tempo, confrontando, a poesia diz que há vagas para a denúncia, os desabafos sofridos,



as tristezas e lutos profundos, os espinhos que rasgam à alma. Há na poesia o direito à vida. Poesia, denúncia. Conclui-se que, desse modo, quase ecoando gritos coletivos, o evento extensionista reafirma: não tenha medo de poetizar-se. Poetize-se, uma viagem de dentro para fora. Poetize-se, revelações de si.

Palavras-chave: Arte da Poesia. Experiências. Extensão.

POESIA-SE SEM PRECISAR DE HORA MARCADA

Ânsia por liberdade, infinitivamente! Talvez o que mais desejamos na vida seja isso: ter liberdade. Uma liberdade que dialogue e se faça presente em toda a complexidade da vida humana, assim como destrua os agrilhoamentos que impedem os tantos (re) encontros da consciência de si, do outro e do mundo, e que não deixa espaço para os sonhos, realidades, encantamentos e transformações possíveis. Sem perceber, os diversos cômodos do corpo-mente ficam fazendo barulhos silenciosos que chamam e convidam para a dança do resgate: queremos liberdade.

Nessa dança em prol do resgate da sonhada liberdade, encontramos pelo caminho milhares de outras mentes que, por um lado, além de dançar, cantam os versos livres de uma vida sem amarras, e, por outro lado, sacodem almas-vozes mantidas desde cedo a ouvirem e pensarem sobre as cordas lineares arbitrárias e injustas da opressão – os delírios ditatórios não somente corroem as esperanças, ela também danifica a consciência, apedrejam as mudanças e deterioram os movimentos plurais e horizontais.

Seria, portanto, ingênuo pensar que usufruiríamos dessa tal liberdade estando mergulhadas/os em contextos sociais marcados pelas desigualdades, violências institucionais e estruturais e ‘tsunami’ de aversões. Melhor, só quem vivencia a liberdade são aquelas/es que beneficiam das cordas-arames da opressão. De qualquer forma, somos forjados a nutrir apreço pelas máscaras que fendam as múltiplas mazelas históricas (e que só aumentam e intensificam) existentes no país. É difícil querer liberdade quando não se percebe a garantia do direito à vida.

Entretanto, há um outro lado dessa moeda catastrófica: a possibilidade de construirmos diferentes estratégias/alternativas de enfrentamento. Como exemplo, a arte que pode tanto se dar como uma ponte em direção às ramificações terapêuticas, curativas e de acolhimento, quanto um ato político



ao denunciar as injustiças, incomodar o dito “normal” e questionar o comum e o vivido. Em outras palavras, a arte lembra, evoca e convoca: denuncia-se, incomoda-se, questiona-se, revolta-se e transforma-se.

Em face desta sintonia com os (re)arranjos, a arte da poesia é um bom exemplo desse lugar repleto de possibilidades de (re)encontros dilacerantes, corajosos, genuínos e tênues, e que se aventura no tempo-espaço de tantas histórias que contam variadas histórias-memórias. A arte da poesia que mantém uma relação destemida com as mudanças, atreve-se a penetrar no âmago do medo e por lá fazer plantações de coragens dando, desse modo, no tempo da colheita, maravilhosos frutos de consciência crítica. O exercício da reflexão, raízes da arte-poesia.

Se para Fischer (1983) a finalidade da arte se articula com o fato de as pessoas necessitarem da arte não apenas porque ela oportuniza aos sujeitos se conhecerem e perceberem o mundo, bem como transformá-lo, mas também ela se faz necessária devido aos seus encantos inseparáveis. Então, a arte na sua instância de denúncia e encantamento, mobiliza o despertar para o mundo por meio de suas teias de convicção, fascínio, de sua vinculação com a realidade e com os aspectos culturais, históricos, sociais, estéticos e éticos.

Em face deste contexto e, como somos todos poetas camuflados pelo tempo, o objetivo desse texto é relatar as experiências do e das estudantes extensionistas do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE) acerca dos sentimentos provocados pelo segundo e terceiro encontro, *A existência e o sentido da vida*, e *Crítica social e dilemas atuais*, do evento artístico “*Recita comigo? A arte da poesia como alento para tempos de pandemia*”. Assim, na esteira dos versos do tempo-experiência, convidamos vocês, leitoras e leitores, a se fazerem presentes nos embalos de um texto que constrói memórias sensoriais através dos sentimentos atravessados pela arte da poesia.

TRAJETOS EM ARTE-POESIA: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Considerar a produção de conhecimentos como possibilidades não somente de ampliar divulgações científicas, mas também de aproximar as pessoas dos processos de reflexões, criticidades, questionamentos e novas interpretações ao conhecido e desconhecido, demonstra que o fazer científico se dá de diferentes formas. Isto, por sua vez, remete ao reconhecimento de novas metodologias ou arranjos distintos para pressupostos metodológicos já conhecidos e amplamente usados.

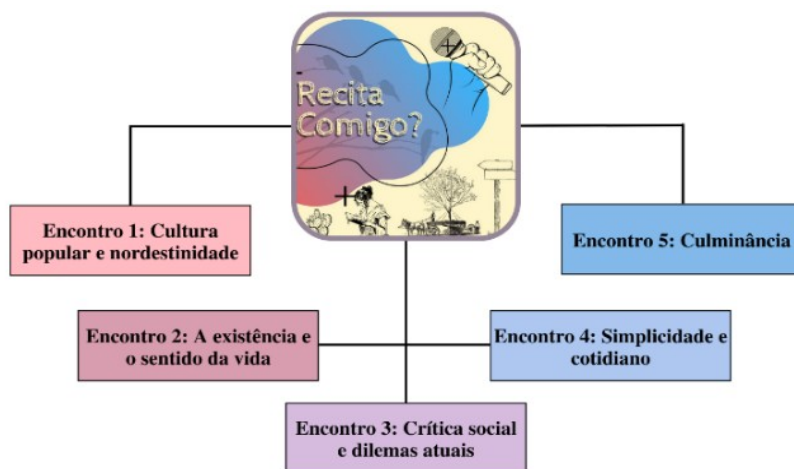


Além disso, é fundamental o reconhecimento e a valorização dos momentos-experiências como mecanismos que une e intensifica a construção do conhecimento. Em seu domínio, a pesquisa qualitativa se torna essa potencialidade crítico-reflexiva dos acontecimentos mediados pelas pluralidades das vivências, pois, traz análises aos fenômenos sem deixar de lado os pontos de vistas de todos os envolvidos no processo, navegando em dinâmicas sociais, culturais, históricas, identitárias e subjetivas, bem como nas relações e interações individuais e coletivas (GODOY, 1995).

Assim, esse texto-recita trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência. O relato de experiência nas produções e divulgações científicas mobilizam reflexões plurais que emergem em si ampliações das percepções sobre as experiências ao se conectar com as subjetividades e as dinâmicas que englobam todas as pessoas, além das realidades.

Nesse entorno, o evento intitulado “*Recita comigo? A arte da poesia como alento para tempos de pandemia: uma ação do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação-LIBERTE*” (e que é o alicerce das reflexões relatadas), teve como finalidade oferecer momentos de arte com poemas/poesias como forma de promover acolhimento, incentivar a leitura e, de inspirar e distrair aqueles que estiveram/estão aprisionados pelo contexto da pandemia da Covid-19. Assim, o encontro se organizou da seguinte forma:

Imagem 1 – Programa do evento Recita Comigo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.



Dessa forma, este texto versa somente sobre o segundo e o terceiro encontro do evento extensionista. É importante, também, salientar que vamos construir teias afetivas-reflexivas-críticas acerca da poesia como elemento essencial da existência humana, bem como conduzir palavras que ousam, em diferentes tonalidades e doses, ir ao encontro de outras palavras conhecidas e desconhecidas.

POESIA-SE: A EXISTÊNCIA E O SENTIDO DA VIDA

O que é existência? Ela promove o sentido da vida? O que é sentido da vida? Tudo que fazemos promove sentidos para nossa vida? Por que aspiramos a busca por sentido(s) na vida? As sensações de vazio são um sintoma da ausência de sentido na vida? As manifestações artísticas são estratégias que usamos para dar sentido à vida e a nossa existência? Quais as contribuições da arte no resgate das existências? A arte é um refúgio para as ausências que sentimos por não ter encontrado um sentido em nossas vidas, bem como sentimentos de pertencimento de si em si? A arte é uma existência e sentido da vida?

Os questionamentos são travessias que impulsionam deslocamentos em meio ao desconhecido e, com isso, o segundo encontro do evento manifestou em nós: a necessidade de ousarmos caminhar em meios as travessias das curiosidades. Pensamos, dessa forma, em uma arte que atravessava as fronteiras dos espaços-tempos e se refaz nas histórias dos cotidianos imersos por trilhas sonoras ainda não tocadas. Os arranjos não conhecidos e sentidos vão ganhando vida por meio das memórias do vivido, naquilo que ousamos dar sentido e nas gargalhadas de nossas existências perpassadas por diversas razões e circunstâncias que tanto acalenta quanto dilacera.

Em face disso, a arte da poesia ou arte-poesia emana da própria existência, pois, em doses pequenas, medianas e altas, a arte “[...] nos abraça, nos dá a mão e, assim, nos é alicerce para que atravessemos a vida apesar do fardo que, muitas vezes, é a realidade: eis o mistério da poética” (LUZ; MENTI, 2021, p. 2). A poesia, dessa forma, vai fazendo cócegas de vida nos braços do tempo-espaço-memória ao nos levar para o aconchego da esperança. Uma trilha permeada por ondas sonoras de palavras lidas, sentidas e ouvidas, a poesia constrói tessituras de sonhos e realidades possíveis tanto por permitir os desabafos que guardamos no nosso interior e que tanto nos sufoca quanto por ser cobertor em dias frios e sombrios.



Em um mar aberto, os convidados falaram acerca da linguagem da arte que emerge de existências marcadas por dores e felicidades, nas perdas e construções de sentidos que vamos dando no decorrer dos dias e das experiências. E a arte se encontra e reencontra na existência e no sentido que damos para a vida por intermédio dos arranjos e desarranjos que o inexplicável nos arremessa, transfigurando em conexões entre as águas doces e salgadas.

A nossa existência e o que damos e produzimos sentidos nas nossas vidas são tudo o que experienciamos, mesmo que nem todos os acontecimentos sejam experiências. A existência e o sentido da vida são as linguagens artísticas que ousam, de variadas maneiras, vivenciar tanto mergulhadas em doses de medos quanto na adrenalina de querer se arriscar mais, de modo a gerar no nosso corpo-mente tessituras calmas e selvagens, pois, somos dualidade. E o que a poesia tem com isso?

De acordo com Luz e Menti (2021, p. 5), a “[...] poesia está contida nos simples fatos de abrir os olhos, olhar para o céu, contemplar uma obra artística, ouvir uma música, observar o movimento das pessoas e das coisas... nós somos poesia”. As autoras, nas nuances de laços com o cotidiano, afirmam que tudo é poesia, uma vez que ela se encontra nos diferentes cantos e contornos de nossas vidas, além de salientar que somos poesia.

Por que isso que os participantes do evento, mesmo sem querer, ao dizer que a poesia ajuda nos encontros de nossa própria existência e nos sentidos que damos para a vida, acabam afirmando que a poesia é existência nos braços dos sentidos produzidos nas nossas vidas, pois, ela (poesia) nos conduz em pinceladas ousadas. Isso, por vez, nos lembrou de Clarice Lispector, no livro *A descoberta do Mundo* (1999), quando esta diz que não “[...] há homem ou mulher que por acaso não se tenha olhado ao espelho e se surpreendido consigo próprio” (1999, p. 4). A poesia é essa surpresa esperada e inesperada que modifica nossa existência e os sentidos que damos à vida, ao tempo que inspira-o encontro ao desconhecido.



POESIA-SE: CRÍTICA SOCIAL E DILEMAS ATUAIS

O que nos incomoda? O que nos revolta? O que nos deixa com raiva e indignação? O que nos faz chorar por ser uma injustiça? O que nos motiva a sentir ânsia das desigualdades? Existe em nós enquanto seres humanos sentimentos de insubordinação as máscaras que cobrem os rostos que produzem e se refazem na miséria em que outros vivem? O que nos cala? O que deixa nas vozes individuais ao esquecer as ondas das organizações coletivas? O que nos faz temer de medo e pavor?

Foi em meio aos questionamentos que o terceiro encontro do evento se revelou para a arte da poesia. Convidamos, assim, vocês, queridas/os leitoras/es, a ampliarem essas indagações nas suas distintas particularidades e subjetividades. Convidamos para um exercício de reflexões e de rememorar situações vividas para, dessa forma, possam traçar linhas dialógicas acerca do que deixam vocês em estado de silêncio. Um exercício de sentir em vocês as dores das outras pessoas, mas também das motivações que lhes inspiram para lutar ao lado de tantas/os. Por que disso? Porque a poesia também é denúncia, e se somos poesia, também somos ecos dessa denúncia.

Mas não podemos deixar de lado a relação da poesia com os sonhos. A poesia emerge sonhos, e juntamente a ele, ressurge a coragem de não desprezar as vivências-experiências dialogadas pela memória-lembrança. Na sua caminhada ao encontro de histórias reais, a arte da palavra produz sentidos, atribui significados, constrói realidades possíveis, mobiliza transformações, dilata reflexões e ecoa sentimentos, porque há na arte da poesia o reencontro inerente com os sonhos. Em movimentos repletos de mutabilidades, o ativista indígena Ailton Krenak no seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* nos emociona ao dizer que:

reconhecer essa instituição do sonho não como experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para as nossas escolhas do dia a dia. Para algumas pessoas, a ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao sentido prático da vida. Porém, também podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades (KRENAK, 2019, p. 25).

Sonhos que não negam e recusam a realidade, mas que reconhece a dualidade que carregamos, os arranjos das práticas e ações sociais que nutrimos em cada canto de nossa existência, as danças, os cantos, as palavras, as cores,



os sabores, as tintas e as distintas sensações de perder-se e encontrar-se nas variadas possibilidades de ser, sentir, perceber e fazer, e os elos reflexivos e críticos que baseiam as decisões que tomamos cotidianamente e, no lado da vivacidade, que não teme os movimentos da vida. Uma arte que vive em cada um de nós quando se percebe possibilidades e oportunidades de continuar seguindo as trilhas sonoras e sensoriais da vida. Há portanto, nos acordes da vida, os sonhos que mergulham em si as partilhas da arte da poesia, ou seja, uma vida-sonhos-poesia.

Foi assim, entrelaçados em abraços nas diferentes vulnerabilidades, que o Terceiro Encontro do evento se constituiu, por memórias sensoriais de denúncias por meio da arte da poesia. Um recita comigo conectado nos encontros e desencontros das travessias e espinhos que implantam em nossas existências inseridas em diferentes marcadores sociais. Vozes individuais que evocam vozes coletivas na busca de uma sociedade com justiça social, econômica e acadêmica, assim como possam usufruir os direitos e liberdades fundamentais.

Nesse sentido, a arte da poesia promove críticas sociais e fala dos dilemas atuais, sem esquecer das perspectivas históricas. Uma poesia, que conforme os convidados nos anunciou, se faz e refaz em tentativas estratégicas ou apenas em desabafos daquilo que sufoca e esmaga as liberdades e direitos das pessoas. Uma poesia que não se ausenta de denunciar as armadilhas de uma sociedade em que uns são mais humanos que outros.

Segundo Krenak (2019), podemos contar outras ou mais uma história se entendêssemos que não existe um único jeito, uma verdade absoluta para ser, tornar-se e pertencer-se as diversas instâncias da sociedade, bem como resgatar suas memórias ancestrais como parte de sua existência, da constituição de suas identidades e dos alimentos da alma que impulsionam para reflexões mais críticas e honestas sobre a humanidade. E a poesia se encontra também nas memórias ancestrais, pois, são partilhas e trocas de afetos, cosmologias cotidianas e inspirações em poder contar uns com os outros.

Nesse entorno, e nos embalos trazidos pelos convidados, as poesias são denúncias que nos convida a não sermos omissões e ampliações de desigualdades; de não nos alimentarmos pela dor-fome de milhares; de rejeitarmos as fendas das injustiças; e de lutarmos por sonhos e realidades possíveis. Recordamos, assim, de um trecho do poema Não há vagas de Ferreira Gullar (2012, p. 54):



O preço do feijão
não cabe no poema. O preço
do arroz
não cabe no poema.
Não cabem no poema o gás
a luz o telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão [...].

Não há vagas para justiça, as diferenças e as pluralidades, educação respeitosa, de sermos quem somos, amar quem queremos amar, materializar sonhos, acesso às necessidades básicas, enfim, não há vagas para o direito à vida. Mas, quase nos confortando e, ao mesmo tempo, confrontando, a poesia nos diz que há vagas para a denúncia, os desabafos sofridos, as tristezas e lutos profundos, os espinhos que rasgam a alma. Há na poesia o direito à vida. Poesia, denúncia.

NÃO ESQUEÇAM DE... POESIA-SE

O texto-recita versou sobre os sentimentos provocados no e nas extensionistas – que se encontram como autoras e autor – durante o Segundo e Terceiro encontros do evento artístico “Recita comigo? A arte da poesia como alento para tempos de pandemia”. Assim, pelas primeiras ondas sonoras de diálogos acerca dos detalhes que envolvem a poesia, percebe-se que a arte da poesia são gritos por liberdade, refúgio das perdas, ecos de encontros consigo e nos embalos das denúncias, incômodos, questionamentos, revoltas e transformações.

No segundo encontro do evento observou-se que a existência e o sentido da vida são as linguagens artísticas que ousam, de diferentes formas, expressar-se, bem como convidar para uma dança que não teme o imprevisível, em deixar existir e experimentar os poemas que carregamos em nós mesmos. A poesia é essa surpresa esperada e inesperada que modifica nossa existência e os sentidos que damos à vida, ao tempo que inspiram o encontro ao desconhecido.

No terceiro encontro, percebe-se uma afirmativa: poesia, denúncia. Uma poesia que critica as injustiças, pois, se as poesias são explanações de críticas sociais, e se somos poesia, também somos ecos de denúncias, além de que



a poesia se encontra também nas memórias ancestrais, pois, são partilhas e trocas de afetos, cosmologias cotidianas e inspirações em poder contar uns com os outros.

Nesse sentido, o evento “Recita Comigo?” demonstrou que os ventos do tempo são (re) encontros com as potencialidades da arte da poesia mediada pelos acontecimentos, existências e sentidos da vida e, também, pelas críticas sociais. Assim, quase que ecoando gritos coletivos, o evento reafirma: não tenha medo de poetizar-se. Poetize-se, uma viagem de dentro para fora. Poetize-se, revelações de si. Poetize-se, conversas plurais conduzidas pelas perdas e encontros. Poetize-se, amar as incertezas e ousar arriscar-se no desconhecido. Sejam, portanto, poesias e em dizer: Sou poesias em poetizar-se!

REFERÊNCIAS

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995.

GULLAR, Ferreira. **Melhores Poemas**. Seleção de Alfredo Bosi. São Paulo: Global, 2012.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. [S.l.]: Rocco, 1999.

LUZ, Caroline Silva da; MENTI, Magali de Moraes. **A importância da poesia na (trans)formação do (escri)leitor**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1877>. Acesso em: 30 dez. 2022.



CULTURA POPULAR, SIMPLICIDADE E COTIDIANO: EXPERIÊNCIAS DO PRIMEIRO E QUARTO ENCONTRO DO EVENTO “RECITA COMIGO?”

Maria Lizandra Mendes de Sousa
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: marializandra1626@gmail.com

Camila Gabrielly Silva do Nascimento
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: camilagabrielly2611@gmail.com

Marttem Costa de Santana
CTF/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: marttemsantana@ufpi.edu.br

Rosa Maria de Jesus Brito
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: rosabrito@ufpi.edu.br

RESUMO

A arte da poesia propicia abertura-contato com versos, métricas, estrofes, rimas e ritmo do tempo. Objetivou-se relatar as experiências de extensionistas do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE) acerca dos sentimentos atravessados pelo primeiro e quarto encontro do evento “Recita comigo?”. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência do primeiro e quarto encontro do evento extensionista artístico. Realça-se que o primeiro encontro, *Cultura popular e nordestinidade*, faz parte de um Nordeste plural, transbordando ligações semelhantes e diferentes com tantas outras pessoas e grupos sociais, de forma a dizer: a poesia nas diferentes nordestinidades, as nordestinidades na arte da poesia-memória. Constata-se que o quarto encontro, *Simplicidade e cotidiano*, demonstrou o ato de desvelar acontecimentos cotidianos que transbordam afetos e simplicidades, reorganizando formas (im)perceptíveis de materialização do vivido e de (re)conexão, pois, mesmo que as perdas craven dores (in)



curáveis, as palavras são pontes que nos aproximam das realidades e de outros afetos indelévels. Arriscar-se é necessário, já que é um grito/fala/sussurro de ressignificações. Conclui-se, dessa forma, que o (des)conhecimento que nos chama para mergulhar na cultura, na simplicidade e no cotidiano, de modo a promover acomodações poéticas acerca das experiências e vivências contidas no cotidiano, além de ressaltar que eventos extensionistas são possibilidades de ampliar os diálogos, encontros e aproximações por meio da arte-poesia, do sossego e desassossego, posto que a arte ao tempo que acalenta e potencializa a vida, também, incomoda, estranha, surpreende, faz sentido e faz sentir.

Palavras-chave: Arte. Poesia. Experiência. Evento extensionista. Educação.

AS AVENTURAS INESQUECÍVEIS DA ARTE-POESIA: PRECIOSAS PISTAS INICIAIS

As distintas linguagens da arte vão dando contornos coloridos aos atropelos de uma vida atravessada pelos turbilhões de dados, informações e desinformações, do assombro das incertezas, dos gritos/falas/sussurros ocultados, das vozes do medo, dos dias angustiantes, das notícias monstruosas e dos sentimentos de inutilidade. Podemos, assim, ousar dizer de uma outra forma: as diferentes manifestações, expressões e linguagens artísticas nos aproximam da coragem de ousar, de continuar resistindo, ressoam ecos de esperança, de sonhos adormecidos e das vontades que impulsionam mudanças. Há, nesses (re)arranjos artísticos não somente a relevância urgente de (re) colocar-nos no colo e nos ninar, mas também de não ter medo das feridas que ultrapassou o tempo-espço, quer estejam abertas ou cicatrizadas ou em fases de cicatrização.

Assim, podemos dizer que o intuito da arte da poesia propicia abertura-contato com versos, métricas, estrofes, rimas e ritmo do tempo. Versos que desafogam afetos ainda desconhecidos e, muitas das vezes, inacessíveis, os quais julgamos sermos incapazes de sentir e vivenciar; métrica que não caminham ao lado da linearidade, mas que se movem pelos laços profundos da horizontalidade sem abafar os gritos/falas/sussurros de pressentimentos, sentimentos, sensações e vivacidades; estrofes das mais variadas emoções no encontro com a ousadia de estar vivo; rima dos perfumes de valentia de



escrever-sentir o (não) vivido; e o ritmo da metamorfose em não seguir as lógicas predeterminadas, e sim, as estranhezas das diferenças, as surpresas de cada encontro e as esquisitices que nos fazem ser pessoas únicas.

Eis que nessa engrenagem do mundo em movimento urge a pergunta: Já se permitiu observar, sentir, pensar as coisas e situações do tempo-espaço? “Existir sobre o anterior não tem que carregar consigo o sentido (bloomiano) de chegar depois do tempo, antes acolher a memória do tempo e integrá-la no presente” (AMARAL, 2010, p. 306). Uma integração que envolve em si, as andanças possibilitadas pelas experiências e das memórias incluídas em um diálogo apaixonante de (re)encontros de um tempo que não se distancia do espaço, e de um espaço que abraça o tempo, já que há nessas relações um tempo-espaço de experiências-memórias.

Os (re)encontros do tempo-espaço de experiências-memórias convidam cotidianamente para desfrutarmos das paisagens sensoriais que conversam intrínseca e coletivamente com cada um/a de nós. Nessa conversa, muitas das vezes despercebidas, vamos construindo poesias do cotidiano através das seleções de palavras, imaginações e vozes que vão sendo produzidas pelas descobertas do desconhecido, assim como, pelas marcas das vivências acontecendo em três contornos: devagar, pausar e seguir. Uma espécie de relógio que, também, mantém ligações com a rapidez dos acontecimentos vividos e despercebidos. Nessa perspectiva, podemos questionar: Para que serve a poesia? Para Octavio Paz (1982, p. 15):

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. [...].

Podemos afirmar, então, que a poesia dá vida às pessoas seja por meio do seu encantamento como pelos atravessamentos promovidos pela criação/inventividade para suportar o desespero, a angústia, a injustiça, as violações dos direitos humanos e o amargo de uma vida que ainda não encontrou o sentido. Dessa forma, a arte da poesia serve como catarse que constrói arranjos para incorporar percepções complexas sobre a vida e o que se faz cotidianamente perante as relações e interações individuais e coletivas. Contudo, confessamos que só entenderemos para que serve a poesia pelo contato com as palavras



partilhadas nos poemas (CAVALCANTI, 2014), pois ler, interpretar, compreender e sentir as poesias é, assim, uma forma de entendermos a potência da arte da poesia. Que possamos ousar nos fundir na arte da poesia!

Há, desse modo dialético, um convite que a poesia nos faz cotidianamente: Venha, recita comigo? A poesia transforma vidas, cura feridas dilacerantes e dores psicoemocionais, afasta pensamentos negativos, aproxima pessoas e sentimentos para a valorização da vida, estimula a leitura e a escrita, compartilha emoções e abraça corações. Vai muito além de recitar amontoados de palavras, a poesia juntamente com a arte exerce práticas, construções e funções sociais ao trazer reflexões e novas possibilidades e oportunidades de compreender o propósito e a essência da vida.

Nesse entorno, o objetivo deste trabalho é relatar as experiências de extensionistas do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE) acerca dos sentimentos atravessados pelo primeiro e quarto encontro do evento “Recita comigo?”. Nesse sentido, há convites: venham conosco recitar? A poesia se torna indispensável, uma vez que ressignifica atitudes, promove laços de esperança e reconstrói vivências por meio das interfaces de fora e dentro para criação de aspectos perceptivos, sensoriais, intelectuais, emotivos, psicológicos, sociais, históricos e culturais. A seguir, revelamos os procedimentos metodológicos deste Relato de Experiência (RE).

RECITAM CONOSCO? CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este artigo se trata de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 64), o relato de experiência (RE) “[...] além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)”.

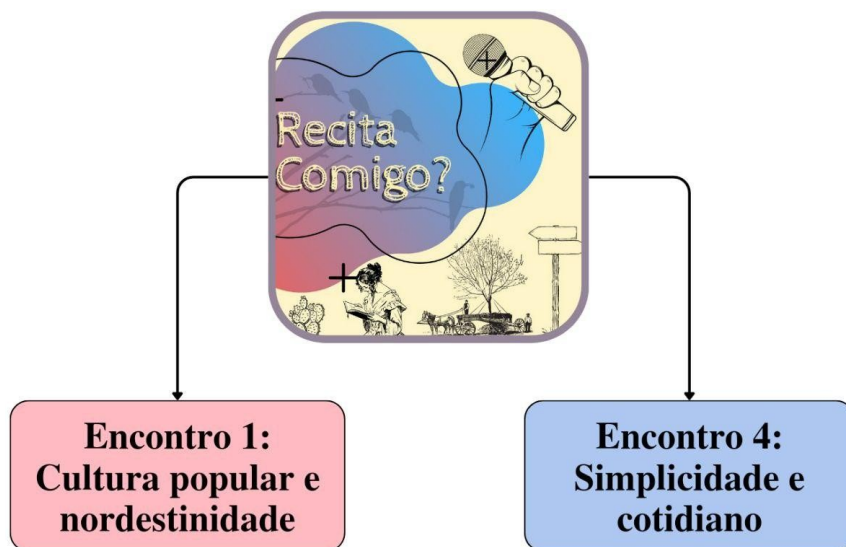
O artigo com RE é uma narrativa científica de fatos da vida pessoal e/ou profissional, conquistas, superações, fases, processos, resiliências, acontecimentos marcantes, significativos e desafiadores. Cada relator/a reflexivo se forma por meio de uma prática de escrita crítico-reflexiva e libertadora (SANTANA, 2022). Dessa forma, para os/as autores/as, o relato de experiência enriquece os aparatos sócio-históricos e culturais, promove aprendizagens mais significativas, produz e intensifica processos de sentidos, aprimora análises e interpretações por meio do desconhecido e das subjetividades plurais e se refaz em dinâmicas reflexivas e críticas.



Para relatar a observação da experiência ou da vivência-poética, utilizamos diários de bordo de cada autor/a com seus respectivos: atravessamentos, encantos, notas, pontuações, parênteses, colchetes. Logo após, realizarmos a análise interpretativa mediada pela catarse proporcionada pelo dois encontros virtuais-afetivos, bem como organizamos os entrelaçamentos, os impactos, as junções que resultaram em uma escrita colaborativa materializada e recitada como ciência-arte-cultura-educação.

O evento de extensão intitulado *Recita comigo? A arte da poesia como alento para tempos de pandemia: uma ação do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação – LIBERTE*, vinculado ao curso de Pedagogia do *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI)*, como exposto anteriormente, se organizou em cinco (05) momentos-vivências em forma de *lives*, no primeiro semestre de 2021, por meio da sala de reuniões da plataforma *Google Meet*. Tais *lives* foram: 1) cultura popular e nordestinidade; 2) a existência e o sentido da vida; 3) crítica social e dilemas atuais; 4) simplicidade e cotidiano; 5) a culminância. Contudo, nesse texto será abordado apenas o primeiro e quarto encontro, como se observa na imagem 1, a seguir.

Figura 1 – Dos encontros às reflexões que serão abordados neste texto



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Assim, conversaremos acerca desses encontros de maneira individual no intuito de melhor tensionar os sentimentos atravessados nas/pela/por extensionistas, e, ao mesmo tempo, criar teias sensórias para que vocês,



leitoras/es deste artigo, possam relembrar momentos que vivenciaram através das diferentes formas de artes, principalmente, da poesia, e criar conexões entre o que não viveram, o vivido e o que estão pensando, sentindo para agir no mundo ou no seu mundo. Essas conexões, quem sabe, poderão servir de reflexões para além do que acreditamos ser capazes de sentir, fazer, ser, estar e expressar por meio das expressões artísticas e culturais.

HÁ EXPERIÊNCIAS E INTERFACES, HÁ CULTURA POPULAR E NORDESTINIDADE

O que pode a poesia? De que forma a poesia se conecta com as raízes identitárias das pessoas? Como a poesia constrói e contribui para o pensamento-sentimento de pertencimento da nossa cultura local, regional, nacional e internacional? Quais razões levaria uma poetiza ou um poeta a resgatar suas raízes identitárias por meio das palavras-sentimentos que trazem nos seus aspectos emocionais, políticos, sociais, históricos e culturais? A poesia pode ser nordestina? O que há de mais marcante no reconhecimento da nordestinidade através da arte da poesia? Quais encontros e reencontros a arte da poesia é capaz de proporcionar aquelas/es que vagaram no esquecimento de suas raízes culturais? A poesia é cultura ou a cultura é a poesia? O que há de popular na poesia? Será que a poesia faz parte da cultura popular ou a cultura popular é em si a arte da poesia?

Esses diversos questionamentos criaram travessias sensoriais em cada um/a de nós. Travessias que foram guiadas pelas palavras-sentimentos da arte da poesia, pois ao falar sobre uma cultura particular, quase que de forma automática, cria-se articulações com outras culturas e o/s sentimento/s de pertencimento de algo que é maior que nós: as diversas ramificações que nos compõem enquanto seres humanos. E nessas ramificações que, dialogicamente, mobilizamos as conversas-questionamentos expostas no parágrafo anterior. Há na poesia essa capacidade inerente de construir teias críticas-reflexivas-afetivas sobre aquilo que pensamos-sentimos-agimos, buscando fomento de novos arranjos sentimentais.

Por isso que os convidados impulsionaram nossa criticidade e reflexividade ao ponto de gerar outras questões sobre as raízes identitárias que compõem nossas existências enquanto seres individuais e coletivos, mas também de compreendermos que fazemos parte de um Nordeste plural/diverso/extenso, transbordando ligações análogas e diferentes com tantas outras pessoas e grupos sociais. Um Nordeste repleto de configurações sentimentais e de resistências,



o qual se constituiu por intermédio de vidas que nunca perderam a coragem de viver, visto que fizeram da dor sua ponte de resiliência, de existência e de resistência.

E o que a poesia tem a ver com isso? A poesia reflete os caminhos do Nordeste, uma espécie de resgate/desvelo daquilo que jamais será esquecido: a beleza de um povo que não teme suas raízes culturais e a luta diária de persistir. A cultura nordestina é feita, também, da arte da poesia, pois ao compor os versos de uma vida real, orquestrou partilhas de risos, dores, angústias, esperanças, amores, cores, sabores e resistências em forma de palavras, bem como, dançou rimas honestas sobre coragem, cantou saudades de despedidas e sonhou sobre a valorização e reconhecimento de um povo cheio de histórias que se reencontra em variadas trilhas vividas e ainda não experienciadas. Há, assim, na poesia o reencontro com a cultura popular, já que há na cultura popular, existem nordestinidades.

Ao ouvirmos os convidados-poetas, lembramos de Patativa do Assaré (2015, on-line) quando este, em um trecho de sua poesia, chamada “A terra é naturá”, disse:

[...] Esta terra é como a chuva,
Que vai da praia a campina,
Móia a casada, a viúva,
A véia, a moça, a menina.
Quando sangra o nevuêro,

Pra conquistá o aguacêro
Ninguém vai fazê fuxico,
Pois a chuva tudo cobre,
Móia a tapera do pobre
E a grande casa do rico. [...]

A terra é o solo que nutre e potencializa as raízes de pensamentos-sentimentos-ações; é também um sol que ilumina esperanças de tantas pessoas; a chuva que molha a mente aflita; o vento que leva para longe as incertezas e os medos; torna-se as plantações que fomentam o alimento cotidiano e os sons que organizam e planejam a festa da saudade, dos amores, das despedidas, dos reencontros, da perda, da esperança, dos desamores e das canções de amparo. Contudo, essa mesma terra que uni também separa. Uma dualidade mantida pelos jogos de poderes e interesses de pessoas que vão contra outras existências. Dessa forma, a poesia constrói raízes na denúncia, no que viola, tormenta, diminui, amarga, adoece e possibilita emancipações profundas.



Nas ondas sensoriais, os convidados nos contaram sobre uma poesia que não teme a realidade, mas que se constrói a partir dela dando contornos e sensações diferentes, uma vez que, dessa forma, “[...] poderão as palavras voar, tangentes, mas livres. Não importa quais sejam as fronteiras” (AMARAL, 2010, p. 327). A poesia atravessa as fronteiras e se (re)encontram na cultura popular, os acordos de ser livre na sua essência, bem como contar suas histórias sem se distanciar das realidades. A poesia nas diferentes nordestinidades, as nordestinidades na arte da poesia-memória.

HÁ EXPERIÊNCIAS E REVELAÇÕES, HÁ SIMPLICIDADE E COTIDIANO

O que há na simplicidade de tão necessário para a poesia? Por que os acontecimentos do cotidiano são fontes de criações/invenções poéticas? Será que ao emergir na simplicidade do cotidiano, cada poeta/poetiza reconstrói em si pontes profundas de revelações de si? As revelações de si guiadas pelas criações/invenções poéticas são sinais e sintomas do inacabamento das palavras? Ao se deleitar nas poesias, cada interlocutor/a se encontra com os pensamentos-sentimentos de cada poeta/poetiza e acabam recriando cenários e interpretações sentimentais?

“Debruçado sobre o papel, o poeta cai sobre si mesmo” (PAZ, 1982, p. 198), revela em si e por si, em uma imersão guiada pelos ritmos das mudanças/transformações e nos contrastes/contradições impulsionados pelas idas e voltas das palavras, das canções, mesmo sem convocá-las. Ao cai sobre si mesmo, poeta/poetiza mistura nas folhas e nas palavras suas perdas, seus amores, duas dores e o inexplicável, de modo, quase que urgente, a confiar profundamente na liberdade que é provocada pelos riscos das desconfianças.

As palavras materializadas vão construindo pontes (in)visíveis, (des) organizadas pelas pluralidades de sentidos e de significados; e, ao ressignificar, de distintas formas, as coisas-situações. Os gritos/falas/sussurros de sofrimentos, felicidades e denúncias revelam-se que a realidade são pontos de partidas para abrir as portas secretas e os labirintos que criamos dentro de nós mesmos. Em estados de análises e interpretações das versões desconhecidas de si e dos acontecimentos, o poeta/poetisa traduz e seduz nas suas poesias as recordações reunidas na simplicidade e no cotidiano.

Em meio aos questionamentos e nos arranjos de se debruçar, o quarto encontro do evento foi movido, ao ponto de sentirmos, nas falas dos convidados-poetas, provocações tensionadas pelos embalos de perceber os acontecimentos



cotidianos pelas sensações de simplicidades, reorganizando formas, quase que inaudíveis/apagadas, de se revelar e se encontrar, pois, mesmo que possamos pensar que as perdas cravam dores incuráveis, as palavras são pontes terapêuticas que nos aproximam das realidades. E nessa aproximação apresentam-se as metáforas de si mesmo/a. Arriscar-se é necessário, já que é o grito/fala/sussurro de ressignificações.

Nesse sentido, os convidados-poetas nos convidaram a criarmos ondas sonoras de ousadias em expressar, por intermédio das palavras, aquilo que não conseguimos compreender e, nos permitimos ser encantados/contaminados pelas palavras e pelas interpretações (in)certas. Para isso, faz-se necessário, observar e registrar em poesia os acontecimentos cotidianos, reabrir as portas da simplicidade e construir pontes curativas pelos ritmos construídos pelas palavras-canção, ou seja, arriscar-se a escrever acerca das coisas-situações percebidas e desconhecidas que emergem das relações e interações cotidianas. Isto, por vez, nos fez lembrar do poema *Eu não vou perturbar a paz* de Manoel de Barros (2015, p. 24):

De tarde um homem tem esperanças.
Está sozinho, possui um banco.
De tarde um homem sorri.
Se eu me sentasse a seu lado
Saberia de seus mistérios
Ouviria até sua respiração leve.
Se eu me sentasse a seu lado
Descobriria o sinistro
Ou doce alento de vida
Que move suas pernas e braços.
Mas, ah! eu não vou perturbar a paz que ele depôs na
praça, quieto.

Em uma praça, em um banco, em um pôr-do-sol há um encontro-afeto com a poesia, nas esperanças de alguém que se revela mesmo sem querer, nas observações de uma respiração que convoca a quietude da vida, rodeada pelos eventos cotidianos e no balançar que pode esconder as dores de uma vida marcada por tristezas, alegrias, nascimentos e lutos profundos, mas também, a leveza de se encontrar, em si, a paz que tanto procurava, escrevia, desejava. A poesia é encontro marcado e, ao mesmo tempo, inesperado com os acontecimentos e a simplicidade do cotidiano, pois, a poesia, na sua ousadia



de abraçar os poetas e as poetisas, acaba passeando por diversos lugares desconhecidos, conhecidos e reconhecidos. Um poeta é fogo, outro poeta é paixão!

RECITAM COM A GENTE? PISTAS FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo relatar as experiências de extensionistas do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE) acerca dos sentimentos atravessados pelo primeiro e quarto encontro do evento “Recita comigo?”. Ratifica-se, desse modo, que a arte se encontra na vida pensamento-sentimento-ação, naquilo que ousamos e não percebemos, nas relações e interações das vivências contidas no cotidiano, nos embates e incômodos, nas alegrias e tristezas, na cultura e na simplicidade. A arte se encontra no imprevisível da vida e, em uma audacidade, nos convida para caminhar e dançar por entre os versos, estrofes e rimas.

Nesse sentido, no primeiro encontro do evento constatou-se que a poesia nos atravessa pela capacidade inerente de construir teias reflexivas-afetivas sobre aquilo que sentimos, mas também, de nos encontrar e reencontrar com as identidades que nos constituem enquanto pessoas plurais e repletas de marcadores sociais. Dessa forma, a poesia também nos ajuda a saber as raízes identitárias que compõem nossas existências enquanto seres individuais e coletivos, mas também de compreendemos que fazemos parte de um Nordeste plural. A poesia é nordestinidade, a nordestinidade são ventos de poesias. No quarto encontro, enfatizou-se a poesia na sua ousadia de abraçar os poetas e passear por diversos lugares desconhecidos e conhecidos, nos movimentos dos acontecimentos cotidianos, nas reaberturas das portas da simplicidade e nas construções de pontes pelos ritmos produzidos pelas palavras. As aventuras inesquecíveis, vivências que fogem: a arte da poesia.

Esse texto-recita, revela trilhas, corredores e labirintos de dois encontros, é um convite para não temer as expressões, indagações e provocações que a arte da poesia refaz em si, no/a poeta/poetiza, na outra pessoa que se encanta e se permite refletir, ou seja, um texto de palavras-canções, um convite para um recital. E nesse recital, há o (des)conhecimento que nos chama para mergulhar na cultura, na simplicidade e no cotidiano, de modo a promover acomodações poéticas acerca das experiências e vivências contidas no cotidiano, além de ressaltar que eventos extensionistas são possibilidades de ampliar os



diálogos, encontros e aproximações, por meio da arte da poesia, do sossego e desassossego, posto que a arte ao tempo que acalenta e potencializa a vida, também, incomoda, estranha, surpreende, faz sentido e faz sentir.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luísa. Se tudo fosse só êxtase súbito: poesia e mundo.

Revista de Estudos Literários, [s. l], v. 1, p. 1-23, 2010.

ASSARÉ, Patativa. A Terra É Naturá. **YouTube**, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/UFjAJb4KLp8>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. Poesia, o que é e para quê serve?

Recorte: Revista Eletrônica, [s. l], v. 11, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2014.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S.L.], v. 17, n. 48, p. 1-18, 1 set. 2021.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SANTANA, Marttem Costa de. Como elaborar um artigo com relato de experiência? Um relato metodológico de um pesquisador-extensionista. *In*: ASENSI, Felipe (org.). **Pensando a produção acadêmica**. Deerfield Beach, Florida: Pembroke Collins, 2022.



A CRIAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA TRANSGRESSORA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA DISSIDÊNCIA

Joaquim D'Agostini

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil

E-mail: ojoaquimdagostini@gmail.com

RESUMO

Ainda que de forma lenta e gradativa, é possível reconhecer alguns avanços na inclusão do conceito de gênero no pensamento educacional brasileiro, no entanto, a escola ainda é um território de reiteração de normas e naturalização de determinadas formas de ser e existir. O texto tem como proposta, estabelecer diálogos entre referenciais teóricos e a experiência vivida de um educador transmasculino, para desse modo pensar o que um corpo dissidente provoca em uma escola que se configura enquanto uma instituição normalizadora de gênero e sexualidade e que opera em um regime de validação das identidades cis-hetero e, portanto, da patologização das dissidências. A partir da ideia deleuziana de fuga como a busca por outros modos de vida, pretendo neste texto, trazer a experiência das transidentidades na educação enquanto uma força que provoca rupturas com estruturas já estabelecidas, favorecendo a criação de práticas pedagógicas transgressoras. Além disso, pretende-se aqui apontar o modo como a exclusão das diferenças segue sendo uma realidade em diversos espaços sociais e isso se perpetua quando pensamos os domínios na esfera do saber.

Palavras-chave: Identidade. Diferença. Cotidiano Escolar. Corpos Trans.

INTRODUÇÃO

No campo teórico da pedagogia há uma infinidade de estudos que apontam e versam acerca da generificação desse âmbito profissional, sendo que a presença feminina é majoritária em relação à presença masculina. No que diz respeito apenas aos corpos cisgêneros, a feminização da profissão docente tem sua raiz em um processo histórico que se mantém até hoje. Diante



das numerosas contribuições acerca dessa questão, destaco os apontamentos trazidos por Lavine Azevedo e Simone Firmino que analisam a divisão de gênero da docência através de uma perspectiva histórica:

Um dos fatos que não permitiram que as mulheres ingressassem nas demais profissões, que são representadas pelo segmento masculino, e a aceitação do magistério, que é ligado aos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse. O trabalho docente, naquela época era uma das profissões mais acessível para as mulheres, principalmente aquelas vindas de famílias da classe alta, pois, até meados da década de 30, era o único trabalho que ligava as suas atribuições domésticas com uma atividade remunerada sendo digna para elas. (AZEVEDO; FIRMINO, 2019, p. 5).

A partir disso, a predominância de mulheres no ensino básico segue sendo uma realidade, pois de acordo com o Censo Escolar de 2018, realizado pelo INEP, existem 2.226.423 professores que atuam na educação básica, sendo que cerca 79,9% desse total são profissionais do sexo feminino e apenas 20,1% são do sexo masculinos (INEP, 2019). Se há uma norma regulatória de gênero no espaço escolar, onde as expressões femininas são mais aceitas, pois dentro do imaginário de representações ideais de papéis de gênero espera-se que mulheres sejam mais aptas ao cuidado, onde e como ficam os corpos transmasculinos na educação? Uma vez que ainda não são encontrados dados em relação a esses professores no campo educacional levando em consideração sua identidade de gênero, aquilo que diz respeito às suas demandas e necessidades enquanto atuantes na educação segue sendo ignorado. Leonardo Tenório e Luciano Palhano, ao fazer um resgate histórico das transmasculinidades no Brasil nos séculos XX e XXI, afirmam que ao longo da história a categoria de “humanidade” foi relegada a apenas alguns corpos, enquanto para outros, tendo negada a sua existência, foi dado o lugar do não-ser.

Nossa existência foi invisibilizada pela maior parte da sociedade por séculos. Em nosso país, o hegemônico sistema ideológico branco-ocidental-judaico-cristão materializou valores ao longo da história em que as categorias de gênero, heterocisnormativas e machistas, eram fundantes. Isso foi expresso nos valores da família patriarcal, da narrativa histórica dos “grandes homens” (esquecendo-se das mulheres) e da razão iluminista essencialmente branca e masculina. A partir desta visão de mundo, as mulheres (brancas) seriam mais sensíveis, emotivas e, portanto, mais irracionais. Ainda de acordo com esse sistema ideológico, mulheres negras e indígenas, a princípio, não ocupariam nem mesmo a categoria de “humanidade”. Homens trans e transmasculinos então sequer teriam o direito à existência. (TENÓRIO; PALHANO, 2022, p. 79).



Em 2018, a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior) realizou uma pesquisa que mostra que pessoas trans representavam 0,2% dos estudantes do ensino superior (ANDIFES, 2019). Apesar dos dados apresentados revelarem instituições que ainda não dão plena garantia de existência às múltiplas subjetividades, sabe-se que a formação superior segue sendo uma das poucas alternativas de ascensão social e econômica para as minorias identitárias.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, constituída por artigos científicos, análise de dados e relato de experiência. Se faz necessário pontuar aqui que o discurso em primeira pessoa e os saberes construídos a partir da experiência foram ao longo da história da população trans um recurso para barrar o apagamento e o domínio do saber médico que muito investiu em categorizar nossos corpos através de pesquisas científicas distantes das nossas realidades. Portanto, utilizo do recurso auto-biográfico estabelecendo diálogos com referenciais teóricos para pensar a experiência das transmasculinidades na educação, fundamentando deste modo, uma reflexão teórica a partir da experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da dificuldade de inserção e permanência nas universidades e da escassez de ações afirmativas que contornem esse cenário, pode-se afirmar que o que está em curso é um projeto de educação que salvaguarda a cisgeneridade⁴. Portanto, a presença de professores e professoras trans na educação é o resultado de um processo individual e coletivo de resistência e confronto aos processos de exclusão e invisibilidade imputados a esses corpos desde a educação básica até o ensino superior. Uma vez que o conjunto de saberes e táticas de sobrevivência formulados através das vivências trans e travestis pouco passam pelos portões de acesso da comunidade acadêmica,

4 “O termo cisgeneridade foi introduzido por ativistas transfeministas como um neologismo no sentido de atribuir um nome às matrizes normativas e ideais regulatórios relativos às designações compulsórias das identidades de gênero. Nesse sentido, nomeia-se, consequentemente, experiências de identificação de pessoas, ao longo de suas vidas, com o sexo/gênero que lhes foi designado e registrado no momento do nascimento (atribuição marcada pelos saberes médico e jurídico). Com a afirmação desse conceito de cisgeneridade, afirma-se também um nome do suposto lugar de “identidade de gênero normal”, a partir do qual a transexualidade foi construída como desvio e patologia” (MATTOS; CIDADE, 2016, p. 133).



que, ao perpetuar certo elitismo epistemológico, submete as transvestilidades a uma organização verbal que pouco ou nada diz respeito às nossas vivências, vemos que determinadas gramáticas são aceitas e incorporadas nas agendas epistemológicas das universidades enquanto outras são excluídas e ao passo que essa exclusão é reiterada pelas instituições de ensino nos deparamos com a falta de representação de sujeitos trans na docência, desde o ensino básico. Isso também ficou evidente ao longo da escrita desse texto em que me deparei com a escassez de produção de saberes acerca da relação entre transexualidade e educação, em especial, referências às identidades transmasculinas, ao passo que só recentemente estas vêm sendo reconhecidas como identidades sociais e políticas⁵. Importante frisar que a não-existência das transmaculindades não corresponde à realidade e aos relatos da presença dessas identidades ao longo da história, trata-se mais de uma política de apagamento e esquecimento e da incapacidade de deslocar o olhar das estruturas hegemônicas para a visualização de outras linguagens, outros modos de produção e partilha de saberes, e até outros modos de vida. Desse modo, é essencial a criação de um projeto de educação que seja capaz de possibilitar a garantia de protagonismo daqueles que até então estavam em condições de subalternização, como um modo de barrar o apagamento da história desses indivíduos.

DISCUSSÃO FINAL

De fato, há uma série de disputas e tensões nos terrenos da educação e o debate acerca da educação esbarra nas dificuldades de descentramento daquilo que se compreende sobre esse fenômeno. Quando partimos do ponto de vista de Santos (2012) de que toda prática social é também uma prática de saber, a engrenagem que condiciona o sistema de ensino a determinado formato de racionalidade se abre às múltiplas possibilidades de contextos educativos e formas de educar. Desse modo, a defesa do saber e das presenças e práticas transvestigeneres nas instituições de ensino é motor para mirar uma pedagogia para além dos caminhos traçados pela cisgeneridade, uma pedagogia que ensina a libertar o corpo das esferas de dominação e sujeição, sendo o corpo trans ele mesmo a ferramenta que provoca mudanças epistemológicas e de discurso nas práticas educativas.

5 Sobre isso ver artigo: TENÓRIO, L; BANKE, L. Transmasculinidades no Brasil: memórias de um movimento da invisibilidade à luta. IN: PFEIL, B; LEMOS, K. (Orgs). A dor e a delícia das transmasculinidades no Brasil: das invisibilidades às demandas. Rio de Janeiro: Instituto Internacional sobre Raça, Igualdade e Direitos Humanos, 2021.



No entanto, ainda que as palavras diferença e diversidade sejam palavras recorrentes no contexto educacional, presentes em documentos oficiais, formações de professores e discussões acadêmicas, elas ainda não são de fato palavras vivificadas. Não basta apenas o uso banalizado da palavra diferença, de modo que, “quando falamos das diferenças na educação, precisamos ter cuidado para não administrá-la pois isso significa capturar, desativar e governar a potência desestabilizadora da diferença” (ADAD; NASCIMENTO; MARTINS, 2020, p.3). É importante pensar o modo pelo qual a diferença é apresentada na escola, para que ela não seja apresentada a partir da ideia de anormalidade e a partir de estereotipações vazias e muito menos seja algo que exista apenas no campo discursivo.

É necessário duvidar das palavras gastas como diversidade e tolerância dentro dos discursos educacionais visto que elas não são produzidas entre as experiências das diferenças, mas para as diferenças, o que implica o seguinte problema: o conceito em questão não tem relação com as situações vividas pelo sujeito da diferença (ADAD; NASCIMENTO; MARTINS, 2020, p.11).

Na busca de trazer o que de fato é vivido pelos sujeitos da diferença, um relatório elaborado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) aponta um alto índice de incidência de violência sobre os sujeitos ainda em idade escolar, em que 5% das vítimas tinham entre 13 e 17 anos e 53% tinham entre 18 e 29 anos (BENEVIDES, 2022). Ainda no relatório destaca-se que:

Dentre diversos casos de violência e violações de direitos humanos contra crianças e/ ou adolescentes trans ao longo do ano, destacamos o fato de não haver qualquer estimativa para que sejam pensadas políticas públicas que garanta a proteção e os direitos daquelas que não se identificam com o gênero designado no nascimento e que sejam menores de 18 anos. (...) Entre tantos casos de violência, são as adolescentes trans as que mais enfrentam dificuldade de ter seus direitos respeitados, principalmente, quando não têm uma família acolhedora. Muitas escolas não têm garantido o direito ao uso do nome social e/ou o respeito à identidade de gênero dessas pessoas, alargando os motivos que propiciam a exclusão do ambiente escolar, interrompendo o direito à Educação de uma parcela considerável da população (BENEVIDES, 2022, p. 42).

A partir disso, é necessário questionarmos o termo “evasão” ao se tratar de crianças e adolescentes trans com o ensino incompleto, pois o que está em questão não é uma problemática individual relegada às discussões acerca de evasão escolar, até porque não é suficiente falar de evasão quando, neste caso, se trata mais de exclusão dos espaços de ensino. Este é um fenômeno



mais amplo que coloca em questão a relação constitutiva entre pedagogia, violência e normalidade, em que a escola não é capaz de proteger as crianças e adolescentes das violências por ela mesma ser um espaço de aprendizado da violência de gênero e sexual (PRECIADO, 2020).

As escolas atuam como propulsoras da evasão. Em um primeiro momento atuam na construção de uma cultura de fobia associada ao ódio, medo, nojo, raiva, desconforto, aversão das pessoas pertencentes a categorias não-binárias de sexualidade. Essas instituições não conseguem alcançar uma unidade, visto que determinados corpos escapam do processo de dicotomia hierarquizada e acabam desobedecendo determinadas regras ou normas. Esses corpos “não padronizados” vivenciam, no contexto escolar, um processo de subterfúgio carcerário, seja pela não possibilidade do uso do nome social ou pela dificuldade em utilizar o banheiro. E, por fim, ainda se tem o pânico moral da convivência dos “normais” com os “anormais” de gênero, dificultando ainda mais a continuidade do acesso escolar (PANTE; FERNANDES, 2021, p. 541).

Diante disso, é importante pontuar que retornar ao ambiente escolar como educador, para um corpo trans, é retornar para uma instituição da qual, na maioria dos casos, se guardam memórias e experiências violentas enquanto aluno. Isso exige aos nossos corpos o constante exercício de criação, criação não só de um novo modo de subjetivação que desnaturaliza a universalidade imposta aos corpos pelo sistema corpo-sexo-gênero-orientação sexual, mas também de táticas e estratégias de permanência, ou seja, criação de linhas de fuga⁶. Deleuze e Guattari (1980) ao afirmar que há uma geografia em toda pessoa, busca compreender o ser humano a partir da cartografia, formada por linhas, sendo as linhas de fuga linhas que promovem rupturas com o já estabelecido e, ao superar as estratificações, lançam o sujeito em um campo aberto que possibilita a criação. Desse modo, vemos que as linhas de fuga são associadas à produção de novos modos de existência, no entanto um corpo que informa possibilidades de transformação torna-se uma ameaça às normatizações

6 “[...] as linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem. E até mesmo a história é forçada a passar por isso, mais do que por “cortes significantes”. A cada momento, o que foge em uma sociedade? É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado, e “pode ser que eu fuja, mas ao longo da minha fuga, busco uma arma”. (Deleuze & Guattari, 1980, pp. 85-86).



institucionais, por isso o lugar ocupado por professoras e professores trans na escola coloca em tensionamento a ordem vigente convidando a escola a se reinventar, tendo como princípio ético a criação.

Ao afirmar uma identidade dissidente a potência desestabilizadora da diferença faz emergir uma pedagogia capaz de “aceitar a subjetividade sexual e de gênero como processos abertos e não identidades fechadas” (PRECIADO, 2020, p. 199), ou seja, faz insurgir narrativas contra a hegemonia que até então ocupa os territórios do conhecimento e saber, criando, assim, uma pedagogia capaz de trabalhar com a não-linearidade, com os desvios e com a heterogeneidade. Isso mostra que é possível que a partir da experiência individual sejam provocadas aberturas no *lôcus* institucional. Pensando a escola a partir da imagem trazida por Deleuze e Guatarri de um “guarda sol por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões” (DELEUZE e GUATARRI, 1992, p.240), podemos dizer que um corpo trans abre uma fenda nesse guarda-sol, permitindo que passem outros modos de subjetivação. Ainda é preciso que se criem redes a fim de barrar as forças que pretendem remendar as fendas abertas até aqui. “Será preciso sempre outros para fazer outras fendas, operar as necessárias destruições, talvez cada vez maiores” (DELEUZE e GUATARRI, 1992, p. 240). Ou seja, será preciso produzir no chão da escola trans-agrupamentos que funcionam enquanto estratégias de resistência e coletividade. Desse modo, surge um sujeito que se concebe a partir do pertencimento a uma comunidade. Preciado, diante da morte de um adolescente trans, propõe a criação de uma rede de escolas-em-fuga (PRECIADO, 2020), *ilhas reparadoras capazes de proteger as crianças e adolescentes da violência institucional*. E pensando justamente na força dos agenciamentos coletivos, pontuo que é preciso também criar uma rede de educadores-em-fuga, educadores que reivindicam novos regimes de representação e visibilidade, que buscam por brechas dentro de um sistema que se apodera dos corpos e imobiliza a ação, não permitindo a produção de vida, e que a partir da afirmação de si produzam um modo de fazer educação em que caibam as diferenças.

REFERÊNCIAS

ADAD, S.; NASCIMENTO, L.; MARTINS, L. Aprendizagens em educação e as diferenças – resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, p. e614985928, 2020.



AZEVEDO, L; FIRMINO, S. **Os Processos Históricos da Feminização da Profissão Docente**. Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, 2019.

BENEVIDES, B. **Dossiê: Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Editora Expressão Popular, 2022.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2, v. 3. São Paulo: Editora 34, 1980.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

ANDIFES. V PESQUISA Nacional De PERFIL Socioeconômico e Cultural DOS (AS) GraduANDOS (AS) DAS IFES – 2018, FONAPRACE. Brasília, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019.

MATTOS, A.; CIDADE, M. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. Salvador: **Periodicus - Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades**, v.1 n.5, p.132-153, 2016.

PANTE, A; FERNANDES, E. Pessoas Trans - Travestis, Transgêneros e Transexuais no Ensino Superior: Acesso, Permanência e Sucesso na Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: saberes plurais e resistências**. Campina Grande: Realize editora, 2021, p. 535-546.

PRECIADO, P. Uma Escola para Alan. In: PRECIADO, P. **Um Apartamento em Urano: Crônicas da Travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 p. 195-199.

SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.



TENÓRIO; L, PALHANO. Breve histórico das transmasculinidades no Brasil no século XX e início do século XXI. **Revista de Estudos Transviades**, v 3, n.5, p. 66-82, 2022



“A MORTE NÃO EXISTE. A MORTE É VIVER DEBAIXO DA BOTA DOS OUTROS”: REFLEXÕES SOBRE OS VALORES E REFERÊNCIAS AFRO-BRASILEIRAS NO FILME “BESOIRO”

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) - Floriano - PI/Brasil,
E-mail: camilagabrielly2611@gmail.com

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) - Floriano - PI/Brasil,
E-mail: marializandra1626@gmail.com

Ana Carolina da Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) - Floriano - PI/Brasil,
E-mail: anasilvacarol57@ufpi.edu.br

Letícia Carolina Pereira do Nascimento

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) - Floriano - PI/Brasil,
E-mail: lecarolpereira@gmail.com

RESUMO

O presente relato de experiência tem como pergunta orientadora: que valores e referências afro-brasileiras se apresentam no filme “Besouro” e quais suas contribuições para a valorização da cultura afrodescendente na escola? A reflexão proposta é resultado de uma atividade relacional a partir do filme brasileiro “Besouro”, desenvolvida na disciplina Relações étnico-raciais, gênero e diversidade, no período de 2021.2, do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CAFS/UFPI). Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre os valores e referências afro-brasileiras presentes no filme “Besouro” destacando suas contribuições para a valorização da cultura afrodescendente na escola. Percebe-se que as produções artístico-culturais foram e são uma forma de denunciar, revoltar e incomodar as logísticas hegemônicas que tanto permearam e permeiam os abraços das histórias, a exemplo do filme “Besouro”. Assim, constata-se que os valores e referências afro-brasileiras mobilizam todo o filme desde o início até o seu fim – fim este que serve como ondas sonoras para o



processo de continuar resistindo e tirando os afagos que cobrem as histórias. Essa mobilização lembra, ecoa, evoca e convoca as memórias e histórias africanas para o fortalecimento do povo afro-brasileiro. Valorização e reconhecimento da sua cultura-história. Conclui-se que as produções artístico-culturais são táticas relevantes e urgentes que denunciam as estratégias autoritária de uma sociedade racista e genocida que almejam o aniquilamento e apagamento das histórias e culturas afro-brasileiras. De tal modo, o uso de filmes, como “O Besouro”, fortalece o trabalho educativo com os valores e referências afro-brasileiras nas escolas.

Palavras-chave: Valores e referências afro-brasileiras. Experiências. Educação.

“A MORTE NÃO EXISTE”, TRAVESSIAS INICIAIS

Os valores e referências afro-brasileiras? Por que e para quê discutir os valores e referências afro-brasileiras? A quem interessa essa discussão? Quais caminhos são necessários para disseminar valores e referências afro-brasileiras em um país racista? Quais táticas são urgentes criar para (re) pensar os valores e referências afro-brasileiras em meio aos projetos de genocídio implantado no país, bem como os esconderijos do mito da democracia racial?

Refletir e considerar essas indagações é também compreender que as instituições de ensino formais enquanto organizações sociais que (re) produzem violências, bem como se sentem confortáveis com a homogeneização e padronização de corpos-existências, precisam se comprometer com a dívida histórica que têm com as pessoas negras, pretas e afrodescendentes. Para tal intento, devem, enquanto espaços formativos e educativos envoltos de práticas sociais, garantir que a história e cultura afro-brasileira esteja presente, e ocupando, nos cotidianos escolares e nos contextos de sala de aula, de modo a ofertar valorização, reconhecimento e sentimentos de pertencimentos das pessoas com suas raízes identitárias.

Em face disso, Nilma Lino Gomes (2010, p. 19-20), nos alerta dizendo que a “[...] produção do conhecimento interferiu e ainda interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro”, sendo atravessadas também pelas relações de poderes e interesses, as quais culminam em avanços e retrocessos,



sejam por construir políticas, práticas, ações e discursos emancipatórios em prol do direito às diferenças, sejam para perpetuar o apagamento das questões étnico-raciais.

Isto, por sua vez, nos faz lembrar do livro, *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak (2019), no qual o autor traz reflexões sobre o que é ser humano aos olhos dos brancos europeus, que buscavam impor seus ideais eurocêntricos considerando que existe uma forma certa de ser e existir na Terra para, assim, trazer a humanidade obscura para a luz. Reflete, também, acerca do mito da sustentabilidade que é só mais uma forma que as grandes associações utilizam de práticas sustentáveis e reducionistas para justificar a exploração que fazem à natureza em troca de manter os padrões de consumo e a conta bancária bastante recheada. Dessa forma, Krenak (2019), propõe um convívio, consumo e enriquecimento de nossas subjetividades através das diversidades humanas existentes (sem protocolos hegemônicos), para não cairmos nas armadilhas da homogeneização.

Nesse sentido, este texto se movimenta a partir do seguinte questionamento: *Que valores e referências afro-brasileiras se apresentam no filme “Besouro” e quais suas contribuições para a valorização da cultura afrodescendente na escola?* A reflexão proposta é resultado de uma atividade relacional a partir do filme brasileiro “Besouro”, desenvolvida na disciplina *Relações étnico-raciais, gênero e diversidade*, no período de 2021.2, do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CAFS/UFPI). Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre os valores e referências afro-brasileiras presentes no filme “Besouro” destacando suas contribuições para a valorização da cultura afrodescendente na escola.

“A MORTE NÃO EXISTE”, TRILHAS METODOLÓGICAS

Este texto trata-se de um relato de experiência, visto que mobiliza reflexões sentidas e construídas na disciplina *Relações étnico-raciais, gênero e diversidade*, como forma de revisitar o vivido e trazer novas tonalidades para aquilo que ainda não foi interpretado. Há, nesse entorno, produções de processos de criticidade para o desconhecimento e, com isso, aprofundamento no imprevisível.

Nessa perspectiva, este trabalho se mobiliza por meio de uma atividade relacional entre o texto *Valores e referências afro-brasileiras*, organizado por Ana Paula Brandão (2006) com o filme *Besouro*, de modo a produzir um texto que



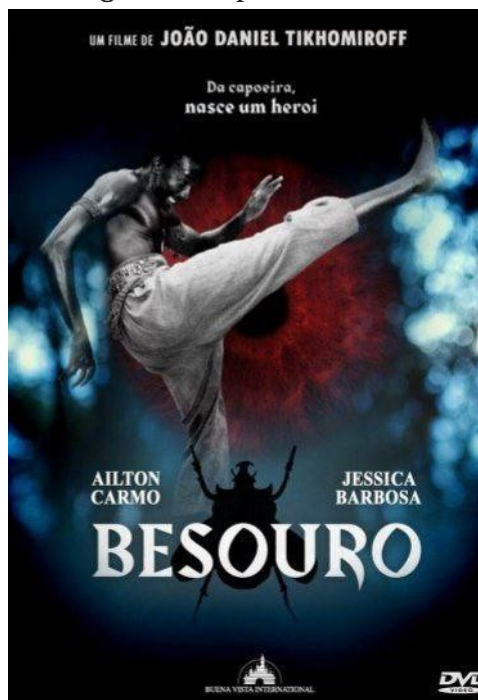
percebesse quais valores e referências afro-brasileiras estavam presentes no filme. Assim, o texto elaborado na atividade proposta na disciplina se torna neste escrever um tópico de reflexões.

“A MORTE NÃO EXISTE”, CAMINHOS, APRENDIZAGENS, VOOS E EXPERIÊNCIAS

Durante muito tempo no contexto escolar a população afrodescendente era excluída nas representatividades de livros, histórias, contos de fada, livros didáticos. Mas com a Lei nº 10.639/2003 (hoje Lei nº 11.645/2008) foi aberta possibilidades de encontros representativos nas escolas e potencializou a literatura infantil afro-brasileira. Contudo, antes existe um princípio constitucional (CF/1988) que já presume essa obrigatoriedade do ensino e cultura étnico-racial e para as diversidades. O debate no âmbito das políticas educacionais para as relações étnico-raciais ainda se mostra tenso, quanto ao pleno cumprimento.

Desta forma, houve a necessidade de as/os professoras/es buscarem possibilidades para trabalhar em sala de aula, e foi através da literatura afro-brasileira que essas/es educadoras/es vem conseguindo sondar novos conhecimentos a aplicar de forma responsável e competente (JESUS, 2019). E foi graças a lutas das pessoas afrodescendentes que hoje, nas escolas públicas brasileiras, já se encontram acervos literários infantis afro-brasileiros que contribuem enormemente para fortalecer a identidade e cultura afrodescendente.

Entretanto, não precisamos ir apenas a lei para averiguar as travessias de desobediências em prol do contar a história real que pautou a construção da sociedade brasileira, ou melhor, das pessoas que foram obrigadas e tiradas o direito de existir, de contar sua história, de viver sua verdade. As produções artístico-culturais foram e são uma forma de denunciar, revoltar e incomodar as logísticas hegemônicas que tanto permearam e permeiam os abraços das histórias. Um bom exemplo dessa ousadia é o filme *Besouro*. Um filme que anda em uma via de mão dupla: revolta e acalento. Uma ousadia de dizer que para compreendermos o que nos constituem é necessário rasgar os cômodos aconchegantes daquelas/es que tanto tiraram o tudo e o nada de nós. E são com essas linhas dialógicas que reverberamos, no ânimo de atrevimento, ao dizermos: “No filme *Besouro* encontramos todos valores e referências afro-brasileiras”. A seguir, na imagem 1, encontra-se a capa do filme.

Imagem 1 – Capa do filme *Besouro*

Fonte: WordPress, 2010. Disponível em: <https://capadedvd.wordpress.com/2010/02/25/besouro/>.

A memória é uma forma de que a “[...] existência afro-brasileira, essa cultura, essa presença africana que existe em nós possa emergir” (BRANDÃO, 2006, p. 19), emergindo das vivências cotidianas, pois, também, elas significam vida que povoam os espaços-tempos-lugares e, com isso, direito a ser conquistado. A **memória** é um aquecimento que aflora nos nossos modos de sentir, perceber, ouvir, cantar, andar, querer, ser gente, amar e se relacionar. A memória é um processo de enfrentamento do silenciamento que é imposto, porém, que, urgentemente, precisa ser quebrado. Podemos conceber essa memória no filme por meio da cena do filho do Besouro que ao escolher seu nome diz: “*Besouro que nem meu pai, porque ele é preto e avoa*”. Há um resgate de uma memória individual, mas também, coletiva. Há um reconhecimento de pertencimento a algo muito maior que nós mesmos: a história atravessa as existências.

E com essa tessitura percebemos a **ancestralidade** que, por sua vez, está numa relação mútua com a memória e a história. Na ancestralidade há um contato direto que marca a aproximação, o ir de encontro, pensar, descobrir e construir uma memória (BRANDÃO, 2006) que, desse modo,



observamos no filme por intermédio da cena onde o mestre Alípio fala para o Emanuel (besouro) criança: *“Preto para vida inteira. Preto com muito orgulho de sua cor. E não deixar ninguém fazer pouco de você”*. Há o processo de ver e ouvir a sabedoria dos mais velhos que ao compartilhar suas vivências oportunizam o encontro e a construção da lembrança. Há uma mediação que necessita do outro. Há o reconhecimento do outro em si.

E é na ancestralidade dialogamos com a **religiosidade** que, segundo Brandão (2006, p. 32), se mostra pelo “[...] respeito ao outro, à alteridade, ao louvor, à saudação, ao mimo, ao cuidado com o outro”, como forma de, nos seus andares de sentir, alcançar a transcendência, emergido os significados e sentidos da memória social e as conexões com sua(s) identidade(s). Essa religiosidade pode ser observada no filme na cena onde Zulmira faz a oferenda ao Exú e Chico o quebra, resultando, assim, no aparecimento de Exú a Chico, ele não o respeitou: *“Sou Exú. Sou bom para quem é bom comigo. E mal para quem não sabe me referenciar”*. Há ensinamentos e aprendizagens que necessitam do respeito à alteridade, ao louvor e à saudação.

Com a religiosidade conversamos com a **corporeidade** e a **musicalidade**. A corporeidade nos instiga a pensar que “[...] o corpo atua, registra nele próprio a memória de vários modos, cantando, dançando, brincando, desenhando, escrevendo, falando. Das músicas às danças” (BRANDÃO, 2006, p. 61). Um corpo coletivo, individual e de resistência, que degustam palavras de histórias-memórias e, com isso, também, gestam gozos. Na musicalidade, entendemos que esta precisa ser valorizada “[...] fazendo frente a processos de massificação, alienação e despotencialização desse nosso patrimônio cultural” (BRANDÃO, 2006, p. 41), pois, o corpo, territórios de memórias, histórias, ancestralidades, identidades..., produzem musicalidades que transgridem os sons, melodias e vivências.

Observamos esses dois valores e referências no filme quando realizaram a homenagem ao mestre Alípio por meio da música e da dança da capoeira. Há, então, o encontro com a consciência com as vibrações do corpo, com as melodias que movimentam e (re) produzem sons, emoções e memórias. Há as dimensões e imersões a ação, ao diálogo e a interação entre os corpos que, por meio dos registros corporais, falam, expressam, renunciam e denunciam. Há aprendizagens, pois ensinando a música e dança (capoeira) ensinam, assim, a própria vida.



A visto disso, percebemos a **ludicidade** no filme a partir das músicas e danças, pois, de acordo com Brandão (2006, p. 68), são formas de correlações com o “[...] aprender como se dança, aprender as canções, aprender a fazer as indumentárias, os adereços” e, com isso, compreender que as trilhas para o encontro com o lúdico se dão nos desejos e vontades, alegrias e amorosidades, e prazeres e brincadeiras. As danças, as músicas, as brincadeiras e os prazeres permeados no filme revelam os caminhos em direção a ludicidade como como processos de ensinamentos e aprendizagens da própria vida.

Pensando na corporeidade e na musicalidade refletimos, dessa forma, com a **energia vital (axé)** e **cooperação/comunitarismo**. A energia vital (axé) como princípio que constrói a “[...] vontade de viver, de aprender. Viver com vigor, com alegria, com o brilho no olho, acreditando que a vida é um/ o presente, o dia-a-dia” (BRANDÃO, 2006, p. 55), forjando novas formas de ser, tornar-se e sentir-se pessoa. Na cooperação/comunitarismo emerge a cultura negra coletiva, posto que pensar “[...] em africanidades é pensar em coletivo, em pessoas, em diversidade, em cooperação e comunidade” (BRANDÃO, 2006, p. 46), isto, por vez, constrói possibilidades, alternativas e táticas de enfrentamentos aos conflitos, principalmente aos sistemas de privilégios racistas.

Nesse sentido, constatamos esses dois valores e referências na cena onde falam os Orixás e estas/es ajudam o Besouro na sua missão. Há a capacidade de resistir, esculpir a liberdade, de criar, amar, inventar e existir. Tudo isso permeado pelo cotidiano. Há, desse modo, o pensar pelo e no coletivo. Do diálogo, parceria e cooperação. Dividir para partilhar o espaço, tempo, poder. Ajudar na construção da liberdade.

Com a energia vital (axé) e a cooperação/comunitarismo dialogamos com a **oralidade** e a circularidade. A oralidade “[...] não como negação da escrita, mas como afirmação de independência, de autonomia relacional, de comunicação, de contato” (BRANDÃO, 2006, p. 35), potencializando as memórias-histórias e valorizando a cultura afro-brasileira. E a circularidade é as redes de sensações, sentimentos, memórias, histórias, ancestralidades e celebração da vida (BRANDÃO, 2006), de modo a promover a cultura dos movimentos e das resistências.



Observamos esses valores e referências na cena quando Besouro aceita sua missão e luta com os algozes, como também na cena onde depois da morte do Besouro o Mestre Alípio fala para ele: “*A morte não existe. A morte é viver debaixo da bota dos outros*”. Há um mecanismo que passa de geração para geração as memórias e a força vital que, nesse encontro de vivências, elaboram histórias, elaboram a vida cotidiana, que reafirmam a autonomia, comunicação, que (re)criam o repertório corporal-cultural: expressão oral. Há o movimento. Movimento que balança a vida, que sacode a cultura. Esse movimento é o que dá força para a sobrevivência e para a resistência. Há renascimento de pessoas entrelaçadas aos seus ancestrais.

Os valores e referências afro-brasileiras mobilizam todo o filme desde o início até o seu fim – fim este que serve como ondas sonoras para o processo de continuar resistindo e tirando os afagos que cobrem as histórias. Essa mobilização lembra, ecoa, evoca e convoca as memórias e histórias africanas para o fortalecimento do povo afro-brasileiro. Valorização e reconhecimento da sua cultura-história. Um processo de retirar as fendas e ampliar a autoestima. O filme, então, constrói novas vidas cotidianas que não são marcadas apenas pela luta e resistência, mas também, pela sua alegria e sua coexistência, pois, segundo Brandão (2006, p. 17), os “[...] valores não são lineares, estanques, mas se interpenetram, se hibridizam, obedecem a fluxos e conexões que se dão na cotidianidade e na imersão e absorção dessa dimensão civilizatória”. Há, desse modo duplo, um (re) pensar sobre a própria vida.

“A MORTE NÃO EXISTE”, TRAVESSIAS FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre os valores e referências afro-brasileiras presentes no filme “Besouro” destacando suas contribuições para a valorização da cultura afrodescendente na escola. Percebe-se, pois, que se encontra no filme *Besouro* todos os valores e referências afro-brasileiras presentes no texto: memória, ancestralidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, energia vital (axé), cooperação/comunitarismo, oralidade e circularidade. Valores e referências importantes na valorização e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e, com isso, na garantia dos sentimentos de pertencimentos das pessoas negras, pretas e afrodescendentes as suas memórias, histórias e experiências, revelando-as como direito humano.



Assim, constata-se, também, que diante das históricas lutas em prol da obrigatoriedade legal nos currículos escolares do ensino e cultura afro-brasileira e africana, bem como dos povos indígenas, que o debate mais sistematizado quanto à sua obrigatoriedade legal, proporcionou que os sujeitos pertencentes ao segmento social em questão, pudessem aparecer para as políticas públicas no nosso país, ainda que saibamos dos desafios contínuos de sua plenitude. Dado o sistêmico projeto racista e capitalista.

Nesse sentido, compreende-se que as produções artístico-culturais são táticas relevantes e urgentes que denunciam as estratégias autoritária de uma sociedade racista e genocida que almejam o aniquilamento e apagamento das histórias e culturas afro-brasileiras para, assim, continuar perpetuando discursos pautado na democracia racial e na miscigenação. A arte como denúncia. A arte como prazer, gozo e alegria da vitalidade humana. A arte como elo com a ancestralidade, cultura e histórias.

O filme revelou-se que *“A morte não existe”*. A vida e a morte se aproximam, correlacionam, fundem e, até mesmo, confundem-se. Os antepassados (ditos por alguns como mortos) estão presentes nas vidas das pessoas de cultura africanas, auxiliando nas decisões do agora. Revivem ao serem chamados. Ocupam os espaços-tempos-lugares da vida. São reverenciados. As realidades continuam com eles. Dando-os forças, coragens, ensinamentos e ajudando-os, pois, a reflorescer. O início de uma nova existência, a espiritual. O filme, pois, nos convidam a aprendermos com as diferentes manifestações das ancestralidades africanas a respeito dos entraves entre vida e morte.

Assim, perguntamos, como proposta para futuras reflexões: De que forma as separações entre vida e morte estão correlacionadas com as desigualdades históricas vivenciadas pelas pessoas afrodescendentes? Como os conceitos de relações étnico-raciais se relacionam com os valores e referências afro-brasileiras? O que nos dizem as corporeidades africanas nos espaços escolares e acadêmicos sobre os valores e referências afro-brasileiros? O não cumprimento da Lei nº 10.639/2003 é uma forma de continuar garantindo o epistemicídio das existências negras, pretas e afrodescendentes? O que os valores e referências afro-brasileiras nos dizem sobre o mito da democracia racial? A quem interessa o silenciamento do colonialismo?

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres, v.3: modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.



BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jan. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Relações Étnico-Raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. *In*: BRANDÃO, Ana Paula [org.]. **Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres 4**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Relações Étnico-Raciais., Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

ODÉ, Ivan de. Besouro um filme sobre os orixás. **YouTube**, 15 de set. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/-Yv6quBys-Y>>. Acesso em: 31 de mar. 2022.



AFRODESCENDÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: UM DEBATE PAUTADO NA NÃO VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Vanessa Nunes dos Santos

Universidade Federal do Piauí (UFPI/CAFS), Florianópolis/Brasil,
E-mail: vanessanunes@ufpi.edu.br

RESUMO

Este artigo traz um debate sobre a afrodescendência na escola refletindo sobre a produção de outros modos de educar para práticas antirracistas. Tendo por objetivo, problematizar as categorias formação docente, afrodescendência, violências nas escolas, na constituição da educação e desenvolvimento das identidades étnico-raciais de afrodescendentes dentro das instituições de formação, trabalhando as nomenclaturas usadas para caracterizar esse grupo subalterno através da análise de autores que trabalhem textos oriundos das lutas antirracistas. Constitui-se, portanto, em uma pesquisa bibliográfica que adotou, como procedimento metodológico, a revisão sistemática da literatura utilizando-se de livros, artigos de periódicos científicos, legislações, buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nos resultados obtidos, identificaram-se o papel da formação e prática educativa na convivência e inclusão dos afrodescendentes na escola; o uso do termo afrodescendente como nomenclatura ideal para problematizar as cargas semânticas adotadas na educação; a importância de se reconhecer a implementação da Lei 10.369/03 na escola. Nesse sentido, este texto torna-se relevante por retratar a emergência de pesquisas na área de educação e afrodescendência em torno da formação docente e convivência no espaço escolar pautada na valorização da história e cultura da categoria afrodescendente como forma de reconhecimento da pluralidade social, contribuindo para a criação de práticas educativas sensíveis que eliminem espaços de segregação, preconceito, discriminação, racismo e violências nas escolas.

Palavras-chave: Formação docente. Afrodescendência. Violência nas escolas.



INTRODUÇÃO

A educação no Brasil sempre foi influenciada e até mesmo determinada por interesses políticos, a prática educativa adequa-se, muitas vezes, ao tipo de indivíduo que se deseja formar. O cotidiano escolar reflete o pensamento da sociedade e a prática educativa é fruto das relações existentes nela. Assim, os elementos do processo educativo acabam reproduzindo o modelo de sociedade e de cidadãos ao qual pertencem.

No que se refere ao fenômeno da violência, observamos a atuação social e presenciamos a propagação da violência de forma cada vez mais banalizada que reflete-se no âmbito escolar. Nesse momento, a escola atua de maneira a reproduzir tais manifestações ao mesmo tempo em que se empenha em coibi-las. A escola, tal como se encontra hoje, utiliza-se de seus elementos educativos para condicionar o comportamento dos alunos na tentativa de eliminar atividades contrárias ao idealizado pelo sistema de ensino.

O racismo exacerbado em nosso país naturalizou os estigmas voltados para os significados de “preto” e “negro” a coisas sem valor, o que contribuiu para a desvalorização de nossos saberes e a própria negação da identidade afrodescendente e de nossas raízes ancestrais, o que só vem se modificando nas últimas décadas com a chegada das legislações que nos acolhem e representam.

Segundo Boakari (2010) a maioria da população afrodescendente ainda vive em condições precárias e de miséria, vivendo de forma desumanizada, continuam enriquecendo o país com sua mão de obra, porém enfrentam todos os tipos de violências que segundo os dados do Atlas da Violência 2021, no Brasil as questões de desumanização racial e social nos leva ao patamar de estar entre os 10 países que mais mata jovens no mundo, e a maior parte deles são os rotulados negros e pobres, das periferias das grandes cidades. De acordo com Cerqueira (2021, p. 49) “o país vitimou em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2”.

Dessa forma, este trabalho pretende analisar a convivência nas escolas através das experiências, criações e resistências desenvolvidas na formação docente como produção de outros modos de educar estudantes para não violência nas escolas. Tendo por objetivo problematizar as categorias formação docente, afrodescendência e violência nas escolas, na constituição da educação e desenvolvimento das identidades étnico-raciais de estudantes afrodescendentes dentro das instituições de formação, trabalhando as nomenclaturas usadas



para caracterizar esse grupo subalternizado através da análise de autores que trabalhem textos oriundos das lutas antirracistas. Constitui-se, portanto, em uma pesquisa bibliográfica que adotou, como procedimento metodológico, a revisão de literatura utilizando-se de livros e artigos de periódicos científicos e buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Nos resultados obtidos, identificamos o papel da Universidade e da escola na formação inicial e contínua para a não violência; o uso do termo afrodescendente como nomenclatura ideal para problematizar as cargas semânticas adotadas durante séculos de história brasileira para a população originária do continente africano e a importância de se reconhecer nos currículos escolares a implementação da Lei 10.369/03 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências.

Este texto torna-se relevante por retratar a emergência de pesquisas na área de educação em torno da convivência no espaço escolar através da formação docente pautada na inclusão e na não violência escolar que provoquem práticas educativas inovadoras levando os docentes a restaurar o sentimento de pertencimento de estudantes afrodescendentes no espaço escolar.

AFRODESCENDENTES, SIM! PORQUE NOSSAS VIDAS IMPORTAM

Nos últimos anos, vivenciamos o crescimento das pesquisas em torno da problemática das relações sociais entre educação e diferenças culturais. No Brasil esse debate ganhou destaque nos movimentos sociais e trabalhos acadêmicos, mesmo que ainda timidamente em relação a quantidades, mais grandiosamente quando se trata das reflexões causadas por estas pesquisas feitas pelos próprios afrodescendentes que hoje trazem sua escrita para legitimar a oralidade ancestral de séculos de história que não conseguiram ser apagados, mesmo com as imensas tentativas, a cultura dos povos excluídos permanece viva, passando por gerações.

Os estudos voltados para as relações étnico-raciais foram decisivos para as conquistas legais das últimas décadas que foram transformadas em políticas públicas e legislações de proteção. As lutas dos movimentos sociais possibilitaram o multiculturalismo e os avanços de legitimação das identidades dos afrodescendentes, no entanto, ainda temos um longo caminho a ser trilhado para eliminar os resultados de séculos de colonialismo.



Esse conceito de colonialismo refere-se à tentativa do colonizador em destruir o imaginário dos povos colonizados. Essa inferiorização da cultura dos não europeus levou ao epistemicídio no Brasil que está ligado à redução dos conhecimentos dos povos conquistados à condição de manifestações de irracionalidade, de superstições, ou a irrelevância dos saberes populares, práticos e locais, quando subordinados à ciência. O saber não europeu não tem valor para a ideologia ocidental. Para eles, o único conhecimento válido, é o saber científico ocidental, reduzindo-se a diversidade epistemológica, social, cultural e política a homogeneização do mundo. Essa epistemologia eurocêntrica, como dominação de poder, trouxe o epistemicídio e o colonialismo como crime ideológico para o mundo moderno, resultando em escolas que disseminam esses mesmos preconceitos epistêmicos como herança histórica. Segundo, Santos (2005, p.30): “O colonialismo [...] continua hoje a ser sinônimo de empobrecimento de saberes. Na medida em que promove a guetização dos saberes, obliterando outras formas de conhecimento, e, de produção e transmissão de experiências”.

Desse modo, no Brasil esse colonialismo levou à negação dos saberes dos povos afrodescendentes. Essa subalternização epistêmica foi a forma legitimada pelo poder para excluir o pensamento do ‘outro’ como ser inferior, supervalorizando o conhecimento científico eurocêntrico em detrimento do saber local. Assim, precisamos enquanto educadores trazer a discussão de que todos os conhecimentos devem ser valorizados e ensinados na escola e não devem ser usados para menosprezar ou tornar um povo inferior, rejeitando suas histórias, culturas e costumes.

Dessa forma, é importante a reflexão sobre a produção dos conhecimentos através da decolonização intelectual, pois possibilita a superação da mentalidade e cultura em uma visão única ocidental e abre espaço para avançarmos em uma visão da realidade em direção ao pensamento pós-abissal, porém, sendo necessário que se reconheça a persistência do pensamento abissal e se pense em sua transição, mostrando o quanto podemos aprender com uma “Epistemologia do Sul”. Abandonando assim essa concepção linear da História, bem como a superação da exclusão, construindo um novo modo de se compreender a história o que já nos é garantido pela Lei 10.639/03.

Portanto, a escola precisa repensar a construção dos conhecimentos científicos e perceber que eles são estabelecidos de formas e contextos diversos, respeitando as diferentes experiências, vamos então, dando contornos a



conhecimentos, saberes populares, ampliando as possibilidades e escapando do pensamento do erroneamente rotulado homem branco, dominante e excludente.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que perpassa leituras e análises de artigos científicos, livros e trabalhos do catálogo de Teses & Dissertações da CAPES que contribuíram para o desenvolvimento destes escritos em torno dos afrodescendentes, vistos ao longo da história como sinônimos de inferioridade, marginais, perigosos, sujos, desonestos, preguiçosos acarretando estereótipos irreais carregados de preconceito ligados ao léxico de morena/o, mulata/o, negra/o, parda/o, e preta/o.

Os estigmas internalizados e mantidos pela sociedade trazem a importância da inversão de valores construídos a partir da escrita de uma nova história que leve em consideração nossa tradição oral a tanto menosprezada para que possamos perceber que a própria escrita da história foi imposta seguindo apenas a visão do homem branco do outro lado da linha Abissal. Segundo Grosfoguel (2016, p. 40): “Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento”.

Assim, focamos nessa construção na melhor compreensão dos vocábulos em torno da raça, cor e etnia dos povos africanos, trazendo os verbetes construídos ao longo dos anos em meio a uma sociedade racista e preconceituosa, para a análise de seus significados, que irão ser detalhados nesse texto como uma forma de repensarmos esses tantos aspectos negativos disseminados na nossa sociedade ao longo dos séculos.

A escolha pelo termo “afrodescendente” vem como possibilidade de ressignificar nossa história, problematizando as nomenclaturas que nos foram destinadas desde as estruturas coloniais, carregadas de preconceitos ligados a uma história única onde ser “negro/a”, “preto/a”, “mulato/a”, “pardo/a”, “moreno/a” no Brasil, nos retoma a condição de coisificação, objeto de lucro do processo de escravidão, negação nossa ascendência africana, em uma história passiva contada pela literatura e história europeia.

As expressões em especial, “negro/a”, “preto/a”, vem até ganhando contornos positivos nas lutas dos movimentos sociais, no entanto não elimina a carga do léxico dessas palavras reproduzidos durante séculos da história



brasileira como algo negativo, em usa sociedade racista como a nossa, termos ligados a estereótipos apenas reproduz os preconceitos e discriminações. De acordo com Fanon (2008, p. 15):

[...] Muitos negros acreditam neste fracasso de legitimidade e declaram uma guerra maciça contra a negritude. Este racismo dos negros contra o negro é um exemplo da forma de narcisismo no qual os negros buscam a ilusão dos espelhos que oferecem um reflexo branco. Eles literalmente tentam olhar sem ver, ou ver apenas o que querem ver. Este narcisismo funciona em muitos níveis. Muitos brancos, por exemplo, investem nele, já que teoricamente preferem uma imagem de si mesmos como não racistas, embora na prática ajam frequentemente de forma contrária.

Infelizmente essa cultura de segregação está tão arraigada em nossa sociedade e reflete na educação a falta de representatividade e lugares de fala e escuta nos processos de ensino, com currículos ainda carregados de pertencimento Ocidental, que acabam por legitimar a dominação. Por outro lado, as questões raciais vêm ganhando contornos positivos através dos movimentos negros, pesquisas acadêmicas e a criação de legislações próprias. As reflexões ideológicas evidenciam a importância de persistir na ideia da herança africana, dos afrodescendentes, pois ao olharmos para o passado percebemos que as outras nomenclaturas não fazem parte de “nossa ancestralidade”, mas são reflexos da exploração, dos epistemicídios e genocídios ao longo dos séculos.

Segundo Coelho e Boakari (2013, p.16):

Uma coisa é se dizer negro, cujo termo se refere à raça; preto ou pardo se referem à cor, mas não acrescenta nada da descendência, da história, das origens. Outra coisa é dizer afrodescendência, cujo termo, traz uma carga positiva de reafirmação de origens, identidade e história.

Nesse sentido, é que somos hoje, afrodescendentes, nossas vidas importam, nossa história merece ser recontada por nossos descendentes a partir da sabedoria de nossos antepassados que mantiveram suas tradições em meio às violências dos tantos homens que nos tentaram apagar com correntes, sangue, açoites.

Ninguém vai conseguir eliminar nossas memórias de dor, nós não podemos mudar nosso passado, mas podemos ressignificar nosso presente e futuro; não somos as expressões usadas para nos inferiorizar tais como: “lado negro da força”, “o boi da cara preta”, “o gato preto”, “a ovelha negra da família”, “a coisa está preta”, “a cor do pecado”, “magia negra”, “denegrir” esses rótulos não nos representam, são termos associados ao preto como algo perigoso, desagradável e ruim; ou ao negro como ofensivo, maldoso, prejudicial. Nossos



cabelos não são duros, as indústrias de cosméticos até tentaram, mas não conseguiram destruir nossa beleza, apenas hoje nos traz mais um motivo de empoderamento, pois podemos ter o cabelo que quisermos ter.

Precisamos de educadores preocupados com suas práticas e que não reproduzam termos preconceitos desde a primeira infância, pois ainda é comum durante a realização de atividades artísticas, as professoras pedirem que as crianças se representem através de desenhos e pintem com o “lápis cor de pele” referindo-se a um tom de cor de rosa que na verdade não é cor de ninguém. É urgente pensar essas questões, para verificarmos o quanto disseminamos uma história irreal e racista que acaba eliminando a representatividade identitária desses educandos que desde muito pequenos são levados a entenderem as diferenças como algo que os segrega, pois não tem lugar para suas subjetividades, nem para representar os seus traços negróides. Como destacam Coelho e Boakari (2013, p.64):

Os movimentos ativistas, na luta pela ressignificação da história dos afrodescendentes no Brasil, vêm provocando uma questionamentos sobre terminologias adotadas, que além de não se relacionarem com a identidade verdadeira dos afrodescendentes, estão embutidas de estereótipos e preconceitos, que os inferiorizam.

Nesse sentido, nossa identidade não tem relação com os vocábulos que nos foram referenciados durante séculos de história, por isso hoje somos afrodescendentes, pelo menos até que surja algo novo. Os racismos que nos inferioriza em fatores biológicos, culturais, ideológicos e cognitivo quer nos patologizar, ligando-nos ao fracasso e a falta de ascensão social; estratégias da elite branca para nos desmobilizar, precisamos portanto de uma educação antirracista.

FORMAÇÃO DOCENTE PAUTADA NA NÃO VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

O debate em torno do trabalho docente deve ser pautado em construções de conhecimentos plurais, para pensar as epistemologias multiculturais, a partir das trocas de saberes e experiências com os estudantes afrodescendentes, contribuindo para formação positiva de suas identidades na luta por igualdade e contra os preconceitos. Nessa acepção, acreditamos que a formação docente precisa ser constituída por temas diversos dentro do currículo de ensino numa perspectiva multicultural crítica; com metodologias ativas e inovadoras; com



sistemas avaliativos participantes e dinâmicos; com o acesso à construção dos conhecimentos pelos estudantes de forma que repensem as tarefas e conteúdos para melhor atender a realidade a qual estão inseridos.

Como observamos nas leituras o estilo de formação adotado pelo sistema de ensino atual carrega fortes contornos da Cultura Ocidental, excludente em que a educação segue moldes gerados por um único grupo dominante que impõe uma concepção de educação que se perpetua e monopoliza toda a estrutura educacional, reproduzindo, assim, as mesmas relações de força existente nos âmbitos extraescolares e importa o sistema de ensino dominante para assegurar o monopólio da violência legitimada pela sociedade.

Assim a escola torna-se, muitas vezes, um espaço onde os sujeitos agem de maneira insegura, numa dinâmica doentia, dentro de um quadro configurado por disputas pelo poder. Os professores sentem-se ameaçados pelas representações de violência que seus alunos trazem e não estão preparados para lidar com essas manifestações. Nesse momento, gera-se um conflito, às vezes silencioso, às vezes declarado.

Os alunos, por sua vez, também tentam impor sua forma de poder, passando frequentemente a depredar, declarar guerras aos professores e aos administradores da escola, além de estabelecerem relações conflituosas entre eles mesmos. Nas salas de aula, podemos observar claramente: mesas riscadas com canivetes ou pintadas com corretivos, cadeiras e portas quebradas a pontapés, paredes rabiscadas, banheiros destruídos com pias e aparelhos sanitários entupidos, livros são roubados, riscados ou rasgados, além de presenciarmos as constantes cenas de violência explícita entre alunos nos corredores, exigindo a presença de alguém que seja capaz de apartá-los. Não podemos banalizar a violência, pois como bem descreve Abramovay (2006, p.14):

Violências são atos reais, muitas vezes de sangue, de órgãos arrancados, de gritos, de pessoas desfiguradas: é o que dói. Mas nem todas as dores são físicas e, não necessariamente, todos sentem a dor com a mesma intensidade e da mesma maneira, pois em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam.

Precisamos, portanto, transformar a escola num espaço onde seja possível dialogar sobre os conflitos e as violências, não somente acusar, mas permitir a todos a conscientização da existência do problema e, assim, a construção conjunta de soluções. Não podemos tratar a violência escolar como algo isolado,



mas sim, lembrarmo-nos da sua íntima relação com a rotina escolar e o com o cotidiano dos estudantes que participam dela que sofrem influências tanto dentro como fora dos muros da escola.

A escola como uma fábrica de pessoas não é mais aceitável para a conjuntura atual, precisamos de uma escola participativa e democrática que dará sentido às aprendizagens, integrando questões até então excluídas da formulação de seus currículos estimulando os alunos a participarem das decisões e aprenderem a resolver seus conflitos de um outro modo, praticando a não violência.

No entanto, o ambiente escolar ainda reproduz valores excludentes, sendo constituído de repetições: os conteúdos, as normas, os discursos dos educadores, o disciplinamento dos corpos, até as práticas educativas buscam tecnologias pedagógicas para docilizar seus comportamentos, prejudicando as aprendizagens. O condicionamento dos jovens, a falta de lugares de fala e escuta, traz o fracasso para escola. Para Abramovay e Rua (2002, p. 78):

As questões relativas à violência escolar não podem ser tratadas de modo isolado, mas sim em íntima articulação com a dinâmica educativa da escola como um todo, “dentro e fora dela”, especialmente porque os jovens trazem para seu cotidiano escolar, de uma forma aberta, sua maneira de ser, sua linguagem e sua cultura.

Assim, devemos puxar o debate para a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores capaz de interligar teoria e prática, voltando-se para a leitura das realidades em que educadores e educandos estão inseridos, colocando os conhecimentos para serem obtidos a partir das experiências práticas de convivência.

Ressaltamos que o processo formativo do professor, passa pelo desafio de aprender e ensinar em um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens, conhecimentos e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas que discutimos ao longo destes escritos. Analisando a revisão de literatura para constituição deste texto concluiu-se que o processo formativo deve incluir processos de aprendizagens contínuas de caráter plural, multifacetário, formal e não formal que incluam as epistemologias do sul.

Portanto, os espaços “formativos e educativos” precisam das experiências dos estudantes para permitir a vivência coletiva, trazendo aprendizados essenciais frente às questões necessárias para a mudança e desenvolvimento da convivência, com o respeito às pluralidades e diferenças, eliminando os



preconceitos. Precisamos de conhecimentos na prática possíveis de reflexão que nos ajudem a ultrapassar situações complexas e conflituosas entre os sujeitos da escola, servindo como peça-chave na resolução de problemas.

Observamos nesta análise que a escola não leva em consideração as culturas dos estudantes, em especial os afrodescendentes, onde são vistos apenas como um aluno que precisa ser disciplinado e orientado dentro de um espaço de reprodução de saberes e poderes hierárquicos, que não preocupa-se com a diversidade de estudantes, mas sim em formas de homogeneizar o ensino e eliminar qualquer ação estranha à norma, o que causa os altos índices de reprovação, baixo rendimento, baixa autoestima, evasão, ou melhor, definindo “expulsão”, em um contexto no qual a escola não sabe recebê-los, apoiá-los crescendo o sentimento de não pertencimento e falta de representatividade. O que reflete no aumento das violências no espaço escolar, como válvulas de escape negativas para a manifestação da fala que torna-se transgressora.

A partir da análise de Ribeiro (2019) precisamos mudar de atitude, apresentando aos estudantes livros com personagens afrodescendentes que os representem, garantindo que a escola aplique a lei 10.639/2003, valorizando as experiências e histórias dos afrodescendentes na construção do currículo, rompendo com a hierarquizada visão das pessoas brancas, diminuindo as desigualdades. Pois adotar autores afrodescendentes nos ajuda a fugir dos perigos de uma história única, como bem nos ensina a autora Chimamanda Adichie (2019), pois é preciso conhecer a história dos povos que nos constituíram socialmente.

Perceber os privilégios de alguns grupos sociais e transformar as práticas educativas nas escolas pode transformar situações de violência em processos de conscientização e aprendizagem. Sendo a comunicação entre as culturas e experiências diversas a melhor mudança nas relações escolares. O prazer em aprender parte do envolvimento de todos os sujeitos desse espaço, que no momento que passam a participarem e serem ouvidos, muda a convivência, pois a escola passa a funcionar como um espaço democrático. Dessa maneira, é necessário lembrar a todo o momento que a escola precisa se preparar para uma diversidade de alunos que se diferem pela classe social, etnia, raça, gênero, sexo, ideologia, religião entre tantos outros aspectos identitários, que precisam de atenção.

Portanto, construir lugares de fala e escuta possibilitando o diálogo desses sujeitos, através de experiências humanizadas, significa a quebra dos silêncios institucionalizados. Essa falta de conexões da escola prejudica as relações



sociais, esses desajustes bloqueiam os pensamentos juvenis causando angústias, isolamentos e reações contrárias ao sistema, tais como rebeldia, incivilidade, indisciplina, depredação e violências. Segundo Freire (2016, p. 135):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Assim é essencial uma educação voltada para a inovação curricular com o desenvolvimento de estudos que favoreçam projetos, experiências e diálogos que acolham as culturas, histórias, valores e ideias, em especial dos afrodescendentes, como forma de apreender o mundo em meio ao reconhecimento da pluralidade social, na perspectiva das diversidades contribuindo para práticas educativas transformadoras e antirracistas que eliminem espaços de segregação, preconceito, discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao exposto, observamos com esse estudo que o papel da escola passa pelas relações dos estudantes e docentes com os saberes escolares, articulados às experiências de vida em comunidade, a construção de saberes, a socialização, a formação docente e a convivência para não violência nas escolas. Desse modo, defendemos “o diálogo” como a melhor maneira de transformamos a convivência escolar desenvolvendo pontes para a promoção e transformação da comunidade escolar através da quebra de uma história única e divulgação de histórias multiculturais com epistemologias de todos os grupos e não mais uma monocultura excludente. Aqui ressaltamos a convivência inclusiva como ponto importante para melhorar a escola dentro de uma diversidade cultural.

Nesse sentido, precisamos lutar por uma formação docente que forneça subsídios importantes para um conhecimento crítico da realidade histórico-cultural, implementando a Lei 10.639/03 como forma criativa de se retratar a História e Cultura Afro-Brasileira, possibilitando uma mudança de paradigmas capaz de transformar os conteúdos educativos, através da práxis pedagógica, configurando-se, portanto, numa educação para a multiculturalidade. Possibilitando inclusive, às várias camadas populares, a apropriação, o domínio e o desenvolvimento cultural, de identidade e ideologias enquanto uma dimensão humana.



Assim, o presente artigo apresentou um estudo em torno da formação docente voltada para a inovação curricular com o desenvolvimento de estudos que favoreçam projetos, experiências, criações e diálogos capazes de implementarem o multiculturalismo, ampliando as formas de apreender o mundo, melhorando assim o clima escolar e o desempenho dos alunos contribuindo assim para as aprendizagens plurais através de práticas educativas transformadoras capazes de educarem para a vida. Ressaltamos no texto estratégias para a representatividade afrodescendente na escola, e conseqüentemente a quebra das violências e racismos, através da criação de possibilidades educativas que colaborem para a execução da Lei nº 10.639-03 na escola.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. 1. ed. Brasília: Mania de Educação-Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam. RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BOAKARI, Francis Musa. **Eurocentric rationality: a model deservingly crying for burial?** Entrelugares: Revista de sociopoética e abordagens afins. (UFC). v. 3, no. 1, set.2010/fev.2011. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/artigo/numero5/artigos/boakari.pdf> Acesso em: 02/06/2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e Africana” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 30/03/23

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021** / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/212/atlas-da-violencia-2021> Acesso em 14 de



março de 2021.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. **As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí** / Raimunda Ferreira Gomes Coelho. – 2013. 229p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistémico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, jan/abr 2016, p. 25-49.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Ciência, colonialismo e colonialidade: a produção de (des)conhecimento(s)**. In: Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 26-35.



ESCOLA SANKOFA: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Vanessa Nunes dos Santos

Universidade Federal do Piauí - UFPI/CAFS, Floriano-PI/Brasil,
E-mail: vanessanunes@ufpi.edu.br

Francisco Romário Paz Carvalho

Universidade Federal do Piauí - UFPI/CAFS, Floriano-PI/Brasil,
E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a importância da Lei nº. 10.639/03 (BRASIL, 2003), para a promoção de uma educação antirracista capaz de combater a segregação e a discriminação dentro da escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica a qual reunimos trabalhos de estudiosos na área que também tiveram como foco de estudo discutir sobre a discriminação racial que ocorre dentro da escola e suas implicações na autoestima de crianças afrodescendentes. Esse tema que a décadas foi silenciado, desprezado e suprimido por educadores de crianças, nos leva a necessidade de repensar a educação, os currículos e a dinâmica da sala de aula, promovendo transformações com o propósito de combater as discriminações e racismos. Ressaltamos como resultados que é urgente uma educação antirracista, capaz de formar crianças afrodescendentes dentro de uma perspectiva de inclusão e representatividade de seus modos de ser e estar no mundo, tornando-as cidadãs livres e conscientes de sua importância na história do mundo.

Palavras-chave: Afrodescendência. Lei nº. 10. 639/03. Discriminação. Educação antirracista.

INTRODUÇÃO

A Sankofa (sanko = voltar, fa = buscar/trazer) é um pássaro mítico ancestral que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, ou seja, o futuro. A Sankofa tem origem em um provérbio tradicional entre os povos africanos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Significando em Akan “*se wo were fi na wosan kofa a yenki*” que



pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Que nos leva a reflexão de que os erros do passado não devem ser esquecidos para que não aconteçam novamente no futuro, sendo assim uma manifestação da História Africana de resistência por meio da arte, para que não esqueçamos a escravidão de nossos povos, mas que principalmente, não possamos nunca mais permitir que se repita.

A Sankofa neste texto nos permite olhar para o chão da escola que construímos para nossas crianças afrodescendentes e perceber se mudanças aconteceram, principalmente após a implementação da Lei nº. 10.639/03 (BRASIL, 2003), no combate a segregação e a discriminação dentro da sala de aula. Neste artigo iremos nos referir a esses povos como afrodescendentes, pois concordamos com Boakari (2015, p. 22), que explica: “o termo afrodescendente tem carga positiva de reafirmação de origem, identidade e história, que acredita na origem africana de todos os seres humanos, e configura-se no mais apropriado, pois, permite acesso a nossa própria história afrodescendente”.

É preciso pontuar que a Lei nº. 10.639/03 (BRASIL, 2003), trata da obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de Educação Básica e determina 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. §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 da formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, 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 de História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003, p. 01).

Desse modo, a Lei supracitada, ressalta a importância da história da África e da cultura dos africanos na formação da identidade da sociedade brasileira, é preciso destacar que essa lei é fruto da luta empreendida pelos movimentos sociais de afrodescendentes por todo país, que busca quebrar os tabus atribuídos à África e seus descendentes, com o finalidade de transformar o currículo de predominância eurocêntrico presente nas escolas e universidades, definido por relações de poder, e historicamente responsável pelo silenciamento, supressão e desprezo as potencialidades de crianças afrodescendentes no ambiente escolar, fazendo com que, não exista representatividade nesse espaço, apesar que na nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) destaca-se em seu



“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ou seja, toda criança tem o direito a ter uma educação de qualidade que promova a sua inclusão, com a finalidade de educá-las para vida em sociedade, desenvolvendo assim suas potencialidades e competências “[...] nas dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural”. (BRASIL, 2010, p.21). Porém, não é o que percebemos quando trata-se das crianças afrodescendentes.

Levando em consideração esses aspectos, escolhemos trabalhar neste artigo sobre a importância da Lei nº. 10. 639/03 (BRASIL, 2003), no combate a segregação e a discriminação dentro da escola, como forma de promover uma educação antirracista, por acreditar ser necessária uma formação docente, capaz de abolir os preconceitos, através da criação de outros modos de educar capazes de incluir nos currículos um debate sobre as diversidades étnico-raciais contemplando estudos e pesquisas de afrodescendentes no cotidiano escolar. Sendo assim, este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, onde destacamos alguns autores e pesquisadores que estudam o racismo na escola para que juntos, possamos pensar sobre o tema. Mediante ao exposto, esse texto objetiva analisar a importância da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), para a promoção de uma educação antirracista capaz de combater a segregação e a discriminação dentro da escola.

Portanto, sabemos que vivemos em meio a utopia de um país que aceita as diferenças, onde o racismo é considerado por muitos como inexistente, consequentemente dificultando os estudos e deixando em segundo plano a história dos que construíram o Brasil, muitas vezes com dor, sangue, força e suor. Desejamos que esses escritos os inspirem caros leitores, a pensar e fazer da Universidade e da escola espaços essenciais de acolhimento e debate sobre as diferenças e os saberes ligados às diversidades, através de uma escola Sankofa, capaz de compreender que implementar a Lei nº. 10.639/03 (BRASIL, 2003) no sistema educacional passa por uma formação e educação antirracista, que nos livre do perigo de uma história única e nos aproxime verdadeiramente do Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana.

UBUNTU: OUTROS MODOS DE EDUCAR CRIANÇAS AFRODESCENDENTES



Segundo Boakari (2018, p. 2) “*Ubuntu* (palavra sem tradução direta) quer dizer solidariedade, responsabilidade conjunta, significa que uma pessoa só é uma pessoa por meio de outras pessoas, é uma humanidade para com os outros”. Nessa perspectiva, *Ubuntu* será traduzida neste trabalho, como um modelo de educação ideal para crianças afrodescendentes, pois é capaz de educá-la com consciência, favorecendo habilidades e conhecimentos que rompem com as discriminações raciais e exclusões tornando a trajetória escolar acolhedora para todos. De acordo com, Cavalleiro (2006, p. 26), a discriminação social opera, na nossa sociedade,

[...] como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferentes etnias, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas parece ignorar essa questão.

Observa-se que a criança afrodescendente desde seus primeiros anos escolares, necessita de acesso a conteúdos com representatividade para que forme sua identidade de forma positiva e participativa. Lutar contra práticas racistas nas escolas, contribuirá para a construção da autoestima das crianças. Pois o que é hoje corriqueiro, é que dependendo do seu tom de pele, classe social e origem, nossas crianças tornam-se vítimas fáceis e frágeis dos estigmas e discriminações provenientes de seus algozes sociais, dentre eles, infelizmente estão os que deveriam educar e cuidar, que são seus próprios professores. Para Ribeiro (2019, p.10) o mundo apresentado na escola era o dos brancos,

[...] no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais — que é um lugar de privilégio — acabam acreditando que esse é o único mundo possível. (RIBEIRO, 2019, p.10).

Ribeiro (2019) retrata que uma de suas maiores preocupações em relação ao ensino e educação das crianças, são as situações de discriminações que em sua maioria acontece na presença dos professores, quando não são provocadas pelos próprios professores, que deveriam ser responsáveis por uma formação democrática, acabam por promoverem uma autoimagem negativa da criança afrodescendente, inferiorizando-a e desvalorizando sua cultura.



Esse comportamento por parte de docentes acaba agravando as questões ligadas ao preconceito no ambiente escolar, banalizando as violências e contribuindo para novas ocorrências de ações preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar que acabam se estendendo para os demais espaços sociais. A ausência de reflexão sobre o racismo constitui como uma das bases para a reprodução da discriminação racial. Por ser banalizado e naturalizado, até mesmo na escola, que deveria ser o lugar de excelência da educação, esse tipo de violência se torna cada vez mais comum.

A ausência de temas ligados à cultura Afro-brasileira no planejamento escolar acaba por dificultar as relações étnicas. Pois existe um silenciamento em torno do tema racismo que continua por tratar afrodescendentes como seres inferiores. Segundo Almeida (2019, p.41-42): “a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes”.

Nesse sentido, as crianças ao conviverem em uma escola onde aprendem sobre as diferenças de maneira tão preconceituosa, com a ausência de debates e estudos sobre o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana garantidos pela Lei n°. 10.639/03 (BRASIL, 2003), acabam por vivenciar o espaço escolar que silencia a compreensão da diversidade étnica tanto por parte dos docentes, como dos gestores que não colocam como pauta das reuniões pedagógicas, nem mesmo dos currículos a urgência por uma educação antirracista. Fazendo da escola o espaço para uma minoria normalizando vários tipos de exclusões, segregações e discriminações no âmbito da escola.

Segundo Adad, Santos, Silva (2021, p.699) é preciso criar outros modos de educar tais como, [...] “traz a ética Ubuntu, que potencializa práticas educativas de pertencimento e valorização da perspectiva afrorreferenciada na escola. [...] Ubuntu transmite um sentimento de relação comunitária, superando-se a cultura do individualismo, ao adotar como estratégia o diálogo”. Desse modo, acreditamos na necessidade de um modelo de educação Ubuntu para uma formação docente capaz de desenvolver uma escuta sensível em torno dos afrodescendentes, incentivando a total implementação da Lei n°. 10.639/03 (BRASIL, 2003), na escola possibilitando apagar as formas excludentes e hegemônicas de educar.

EDUCAR ATRAVÉS DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS



A violência escolar requer princípios éticos, políticas públicas e institucionais baseadas no respeito mútuo, na empatia, na equidade e na Cultura da paz, chamando a atenção às questões relacionadas às ofensas, desrespeito, à identidade e à dignidade do outro, como o racismo. Cada vez mais percebemos a falta de diálogo, da comunicação e da negociação, pilares básicos da mediação educativa, que acabam por estimular as violências, os preconceitos e as discriminações devido ao fosso que existe entre a cultura escolar e a cultura dos estudantes. O desentendimento entre essas duas culturas diametralmente opostas se deve à falta de escuta sensível por parte das autoridades escolares. (SANTOS, 2018).

Das experiências e eventos da vida dentro e fora da escola emergem importantes implicações para o desenvolvimento intelectual, social e emocional de uma criança. E nesse contexto os docentes têm uma participação importante nesse processo, pois “Para muitos, o afeto do professor pode significar a continuação da permanência na escola”. (ALMEIDA, 1999, p. 13). Dessa forma, as escolas não podem ignorar, subestimar ou eliminar o espaço para o afeto com/entre as crianças. Precisamos acolher todas as nossas crianças respeitando suas características individuais e cuidando para que possam ter autoestima positiva.

Cavalleiro (2006) relata que em suas pesquisas presenciou várias vezes, situações de discriminação de professores sobre as crianças afrodescendentes, como descreve: “Quem mandou soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito. Por que soltou? Ele é muito grande e muito armado! Precisa ficar preso – em seguida, energicamente, pega a maria-chiquinha do pulso da menina, prendendo-lhe os cabelos.” (CAVALLEIRO, 2006, p. 64-65).

É comum constatarmos a diferenciação afetiva na relação professor-aluno quando se refere a crianças afrodescendentes na escola, a forma como escolhem as personagens para as apresentações escolares, a maneira como recepcionam ou elogiam crianças brancas e afrodescendentes é perceptível em toda e em qualquer espaço escolar, pois o racismo está escancarado o que resulta numa diferença nesse acolhimento e afeto para com as crianças com fenótipos afrodescendentes, sendo muitas vezes excluídas de atividades e apresentações importantes na escola, por possuírem características diferentes do padrão eurocêntrico.

Ao rejeitarmos a diversidade na escola, atacamos severamente a autoestima de crianças afrodescendentes. Essa naturalização de um modelo de beleza branca passa a ser algo desejável para as crianças afrodescendentes que



passam a negar a si e desejar uma estética que é melhor aceita na sociedade, causando problemas emocionais e violências em todos os sentidos. A omissão da diversidade racial na escola representa um fardo de preconceito e racismo. Segundo Fernandes, Bernardes (2012, p. 73):

Os profissionais da educação devem pensar em promover espaços de análise e estratégias, no intuito de desenvolver ações pedagógicas de práticas anti-racistas com a contribuição da lei nº 10.639/03. A lei garante a reinvidicação do movimento negro que é a obrigatoriedade dessa temática em sala de aula para que possa haver uma ressignificação à história do negro no Brasil. Uma história que possa chegar a todos os discentes (brancos ou negros) e que mude o conceito da história do negro no Brasil e que desmitifique o eurocentrismo que está encravado em nossa cultura.

Daí a necessidade de revertermos esse quadro através de uma formação docente que se responsabilize em construir práticas educativas com construções positivas sobre a cultura e história dos afrodescendentes como determina a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), possibilitando informações sobre esse grupo étnico que por séculos foi silenciado, demonstrando a importância de contarmos a história dos povos afrodescendentes no Brasil, a partir do seu lugar de fala. Como ressaltam, (ADAD; SANTOS; SILVA, 2021, p. 697):

Trazer para dentro das salas de aulas práticas bem-sucedidas de afrodescendentes, histórias de sucesso, representa, para esses sujeitos e para a sociedade, uma formação para a cidadania, democracia e respeito, significa um compromisso com a vida de crianças, adolescentes e jovens Afrodescendentes.

Portanto, observamos ser urgente que a escola, lugar de acolhimento, repense sua cultura a partir do respeito às diversidades, em especial, as raciais que são o foco deste artigo. Reconhecendo em seu dia a dia a relevância da história, cultura, costumes, beleza e características das crianças afrodescendentes. Concordamos com Gomes (2001, p. 87) quando nos diz que: “A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça”. Ou seja, precisamos de uma prática docente equitativa, que respeite as diversidades de classe, gênero, idade, raça, etnia, cultura e crença presentes no ambiente escolar, para assim repensar os currículos e os conteúdos escolares à luz dessa realidade tão diversa. Sendo a educação um direito de todos os cidadãos, é paradoxal que os espaços escolares não estejam preparados para acolher as crianças afrodescendentes com o respeito e a dedicação que merecem.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os professores e professoras têm a responsabilidade de ensinar as crianças, especialmente as afrodescendentes que foram submetidas a atos racistas, a confrontar e reconstruir a história e a serem protagonistas ativos de suas próprias vidas. Para que a ideia de uma verdadeira democracia racial germine no Brasil, é preciso reconhecer a importância do Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana garantidos pela Lei nº. 10.639/03 (BRASIL, 2003). Isso significa desenvolver políticas educacionais que valorizem a diversidade, questionando estereótipos e estigmas pejorativos muitas vezes associados à comunidade afrodescendente e manifestações de preconceito e atitudes discriminatórias quase sempre acompanhadas de um sentimento de superioridade dos indivíduos de pele branca.

Há também a necessidade de respeitar a cultura e a história afrodescendente para que se possa entender e honrar os saberes desses sujeitos. Ou seja, os professores e professoras devem ser formados para lidar com a diversidade cultural dos estudantes, educando-os de acordo com suas individualidades.

Observamos que o silenciamento dos docentes, pais e gestão escolar às violências, acaba por encobrir o racismo. Desse modo, não podemos simplesmente fingir que esses fatos não estão acontecendo em nossas escolas, submetendo os estudantes a atos constantes de preconceitos e discriminações. Destarte, considera-se importante que as escolas reflitam e discutam questões que assolam a humanidade no cotidiano, dentre as quais podemos destacar a discriminação e o preconceito e suas diversas formas de manifestações, bem como seu grave impacto no desenvolvimento principalmente de crianças, adolescentes e jovens afrodescendentes.

Cabe à escola e aos professores, fugir do presente de uma História única e construir caminhos para uma História contada de outros lugares, outras gentes, outras fontes, outros modos capazes de trazer à tona a imagem positiva das culturas dos povos de ascendência Africana. É preciso romper com o silêncio, pois como afirma Freire (2016, p. 134) “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Compreendemos o fato de que a escola sozinha não é capaz de reverter séculos de silenciamento e desvalorização da História e Cultura Afro-brasileira, porém, acreditamos ser o local de excelência para essa tarefa, para a formação de cidadãos sensíveis, conscientes e livres.



Dado o exposto, reconhecemos a difícil tarefa de educar as crianças em uma perspectiva Ubuntu, e em uma escola Sankofa, pois muitas ainda são as barreiras dos preconceitos e discriminações enraizados e impostos pela sociedade as pessoas afrodescendentes, criando estereótipos negativos a tudo que refere-se a esses povos. Sendo assim, cabe aos professores, juntamente com a escola, buscar efetivamente conhecimentos sobre a questão étnico-racial que incluam de forma positiva a criança afrodescendente dentro do ambiente escolar e promova a construção de projetos que dialoguem com sua cultura.

Em vista dos argumentos apresentados, ressaltamos a importância, neste artigo, da escuta sensível, do diálogo, e das práticas antirracistas nos espaços educativos, capaz de criar outros modos de educar crianças afrodescendentes, longe dos modos habituais, que se manifestam de forma excludente, discriminatória sobre a hegemônica forma de educar eurocêntrica. Assim, desejamos uma escola que valorize as próprias trajetórias afrodescendentes, tornando suas histórias vivas, através da participação efetiva à escola. Nesta perspectiva, essa pesquisa mostra a potência e importância da Lei nº. 10.639-03 (BRASIL, 2003) que deve ser discutida e concretamente implementada na escola, como forma de garantir uma educação democrática e antirracista.

REFERÊNCIAS

ADAD, S. J. H. C.; SANTOS, V. N. dos; SILVA, K. de S. Youth, violence and school living: A sociopoetic research. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 8, p. e16610817048, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i8.17048. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17048>. Acesso em: 3 apr. 2023.

ADAD, S. J. H. C.; THAYSA TÂMARA MACIEL DOS; SILVA, M. do S. B. da . Afrodescendência e metodologias inventivas para implementação da lei n 10.639/03 na escola: a criação de jovens da pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em**

Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 682–702, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i2.14663. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14663>. Acesso em: 3 abr. 2023.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, São Paulo:



Papirus,1999.

BOAKARI, F. M. Aprendiz de *Ubuntu*. **Revista Revestrês**. Entrevista - Samária Andrade, André Gonçalves, Wellington Soares, Ana Carolina Magalhães Fortes, Maurício Pokemon. Nov./dez. 2018, p. 8-18. Disponível em: <http://revistarevestres.com.br/entrevista/aprendiz-de-ubuntu/> Acesso em: 10 maio 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Flávio Chrístian Lemos; BERNARDES, Vânia Martins. **O racismo e práticas discriminatórias no ambiente escolar**. In: RODRIGUES FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do (Org.). *Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil*. 1. ed. Uberlândia, MG : Editora Gráfica Lops, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60º ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In:

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Vanessa Nunes dos. **Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI**. Fortaleza: EdUECE, 2018.



POLÍTICAS PÚBLICAS EM GÊNERO E RAÇA NA



EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Érica Oliveira dos Santos
Florianópolis – PI, Brasil,
E-mail: erica.oliveira2315@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute as percepções de professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira acerca da Lei n. 14.164/2021 e seus possíveis desdobramentos para o debate de gênero nas escolas, contrastando analiticamente com suas percepções sobre as questões étnico-raciais no marco da Lei n. 10.639/2003. O artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa com a utilização de entrevistas com professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de Florianópolis - PI. Para tanto, adotou-se como principais referências a Lei n. 9.394/1996; Lei n. 14.164/2021; Lei n. 10.639/2003; além dos estudos de autores como Heilborn (2010), Bandeira e Almeida (2013), Carneiro (2003), Domingues (2007), Cardoso *et. al.* (2019), Gomes e Jesus (2013), Cerqueira *et. al.* (2021) e Akotirene (2019). Apontamos, ao final do trabalho, como o processo de implementação da Lei n. 14.164/2021 torna-se imprescindível para compreendermos os desafios da inclusão de novas políticas públicas educacionais no currículo escolar brasileiro.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Gênero. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende discutir as políticas públicas em gênero e raça na Educação Básica brasileira a partir da percepção de professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental acerca da Lei n. 14.164/2021 em contraste com a Lei n. 10.639/2003. Para tanto, adota-se como importante demarcar definições e semelhanças entre as Leis n. 14.164/21 e n. 10.639/03, refletindo sobre a violência contra as mulheres como um debate necessário dentro das escolas. Por conseguinte, adentra-se na temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais a partir do contraste entre as Leis n. 10.639/03 e n. 14.164/21 nas percepções de professoras da Educação Básica da cidade de Florianópolis - PI.

A pertinência de se investigar a Lei n. 14.164/21 em contraste com a Lei n. 10.639/03 se dá pelas semelhanças existentes entre as duas, pois ambas incluíram temas no currículo da Educação Básica e os propõem como transversais.



Como se sabe, segundo a Lei n. 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país. Já a Lei n. 14.164/21, sancionada pela presidência da república em meados de 2021, torna obrigatório, dentre outras coisas, a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra as mulheres nos currículos de todas as escolas brasileiras.

O interesse por esse objeto de pesquisa surge das discussões apresentadas na Disciplina “Políticas Públicas, Etnias, Gênero e Sexualidade” ministrada no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação para as Relações Étnico-Raciais, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus de São João dos Patos. Trata-se de refletir sobre o cenário atual das políticas públicas nacionais no que tange às relações étnico-raciais, eixo de formação do Curso, e suas intersecções com o debate de gênero, de modo a compreender como elas estão sendo inseridas no currículo escolar da Educação Básica da rede pública de ensino pelas pessoas responsáveis por executar a Política na ponta, no caso, as/os docentes.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, com natureza exploratória e foi realizada a partir de um estudo desenvolvido com a aplicação da técnica de pesquisa social conhecida como Grupo Focal com professoras da educação básica da cidade de Floriano, interior do Estado do Piauí. O objetivo principal é investigar as percepções de docentes da educação básica acerca da Lei n. 14.164/21 e seus possíveis desdobramentos para o debate de gênero nas escolas, contrastando analiticamente com suas percepções sobre as questões étnico-raciais no marco da Lei n. 10.639/03.

CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

De acordo com Heilborn (2010) o debate sobre as políticas públicas cresceu nos últimos anos, de modo que foram produzidas diversas teorias sobre o tema. É importante ressaltar que, ainda de acordo com a autora, o termo políticas públicas surgiu nos Estados Unidos criando uma nova forma de estudos que focalizam as produções dos governos sem vínculo com as ações do Estado. A área surge no campo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, dando ênfase aos estudos sobre as ações dos governos (HEILBORN, 2010).

Conforme o desenvolvimento de estudos neste campo, política pública pode ser definida, para os propósitos deste trabalho, como “[...] tudo aquilo que o governo (municipal, estadual e federal) faz no que diz respeito às leis,



medidas reguladoras, decisões e ações.” (HEILBORN *et. al.*, 2010, p. 19). No entanto, isso não significa dizer que as políticas públicas surgem exclusivamente da vontade espontânea de governantes.

É da sociedade civil que emergem as demandas para que os governos possam efetivar medidas concretas que beneficiem a população em geral. Assim, as políticas públicas possuem o papel crucial de atender os anseios e problemáticas emergentes na realidade das pessoas, com o objetivo principal de corrigir as desigualdades sociais, visando a efetivação de direitos.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM GÊNERO

As políticas públicas em gênero na Educação Básica brasileira se destacam por considerarem a diversidade dos processos de socialização, os quais se fazem presentes ao longo da vida nos conflitos e nas negociações produzidos nas relações interpessoais entre homens e mulheres. É importante ressaltar que essas políticas envolvem a dimensão da subjetividade. Assim, abrangem uma perspectiva mais relacional e crítica das desigualdades entre os grupos de homens e mulheres (BANDEIRA & ALMEIDA, 2013).

No quesito geração de demandas e controle social, pode-se dizer que os movimentos de mulheres e feministas no Brasil são alguns dos mais respeitados no mundo, uma vez que se tornaram referência em diversos temas do interesse das mulheres no plano internacional. Ainda nesse quesito, são também alguns dos movimentos com melhor desempenho dentre os movimentos sociais existentes no país no sentido de ter suas reivindicações transformadas em políticas públicas. Sendo assim, movimentos muito importantes para a conquista dos direitos das mulheres (CARNEIRO, 2003).

De acordo com a militante feminista negra e filósofa Sueli Carneiro:

Esse movimento destaca-se, ainda, pelas decisivas contribuições no processo de democratização do Estado produzindo, inclusive, inovações importantes no campo das políticas públicas. Destaca-se, nesse cenário, a criação dos Conselhos da Condição Feminina – órgãos voltados para o desenho de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero e combate à discriminação contra as mulheres. A luta contra a violência doméstica e sexual estabeleceu uma mudança de paradigma em relação às questões de público e privado. A violência doméstica tida como algo da dimensão do privado alcança a esfera pública e torna-se objeto de políticas específicas. (CARNEIRO, 2003, p. 117).



Em decorrência da militância destes movimentos sociais o enfrentamento da violência doméstica e sexual contra a mulher repercute na sociedade e as mulheres adquirem cada vez mais voz e vez nos espaços de discussões, estabelecendo, inclusive, uma mudança de paradigma em relação ao debate acerca dos espaços público e privado.

A violência doméstica que era vista como algo do ambiente privado, passa a alcançar a esfera pública de maneira mais ampla, e se torna objeto de políticas públicas específicas para o combate da violência contra as mulheres. (CARNEIRO, 2003; BANDEIRA & ALMEIDA, 2013).

Com as questões étnico-raciais não foi diferente. De acordo com Petrônio Domingues, em seu texto “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”, o movimento negro no Brasil vem desenvolvendo diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira. Esse movimento ainda se destaca por realizar dinamicamente diversas estratégias de luta a favor da população negra. Com isto, o movimento negro brasileiro foi/é essencial para a elaboração de políticas públicas contra o racismo (DOMINGUES, 2007).

Neste contexto, Domingues (2007) o conceito de movimento negro. Para o autor:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, pp. 101-102).

De acordo com essa definição é possível ressaltar que esse movimento social é de extrema importância para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que beneficiam a população negra, além de se configurar como um agente social fundamental na mobilização e luta contra o racismo. É a partir desse movimento, por exemplo, que se inicia os debates e as reflexões sobre as problemáticas que envolvem a escolarização de pessoas negras no Brasil (DOMINGUES, 2007).

A partir destas concepções é viável dizer que esses movimentos sociais focalizam o debate sobre problemáticas existentes na sociedade, visando contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas que objetivem



combater as mazelas existentes na construção histórica desse país. As ações realizadas através das conquistas desses movimentos abrem espaços para a inclusão das políticas públicas de gênero e raça na educação brasileira. Assim vão transformando e introduzindo mudanças importantes na sociedade.

A julgar pelo cenário atual do país, com o avivamento de grupos conservadores e reacionários, a educação se torna um campo ainda mais relevante. Conforme Cardoso *et. al.* (2019, p. 1459) afirma, “[...] a escola, nesse contexto, é campo de batalha prioritário, além de ser um dos alvos principais dos vetos e dos protestos da sociedade civil e dos representantes políticos, o que, por vezes, se materializa nas alterações das políticas públicas educacionais.” Neste contexto, a escola é o lugar por excelência onde podemos lutar para que as políticas públicas sejam efetivadas de maneira que beneficiem e transformem a sociedade.

Desse modo, destaco a relevância de adentrar nas discussões sobre a política pública, foco central dessa pesquisa, a partir da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, a qual apontarei sua definição, semelhança e contraste com a Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Justifico tal escolha pela importância de discutir sobre violência contra a mulher dentro das escolas, e sobre as políticas públicas em gênero e raça evidenciarem um papel fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

AS DEFINIÇÕES E SEMELHANÇAS DAS LEIS N. 14.164/2021 E N. 10.639/2003

A Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, altera o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n. 9.394/1996) para introduzir, dentre outros, o conteúdo sobre a prevenção da violência contra as mulheres nos currículos escolares da educação básica brasileira, além de instituir a Semana de Combate à Violência contra a Mulher, que acontecerá no mês de março, uma vez por ano (BRASIL, 2021).

De acordo com a Lei n. 14.164/21, a escola deverá incluir conteúdos no ensino que sejam relativos aos Direitos Humanos, e à prevenção de todas as formas de violência contra a mulher, sendo estes aplicados como temas transversais nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, observando as diretrizes da legislação correspondente à produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (BRASIL, 2021).



Observando o texto da Lei n. 14.164/21 é possível dizer, sem sombra de dúvidas, que o seu objetivo principal é impulsionar a reflexão crítica dos estudantes, professores e toda a comunidade escolar sobre o combate e a prevenção à violência contra a mulher. Uma temática que até então nunca havia sido contemplada de maneira tão direta nas políticas públicas de gênero direcionadas às escolas do nosso país.

Ainda é cedo para afirmar que a Lei n. 14.164/21 é um verdadeiro avanço no enfrentamento da violência contra as mulheres, pois sabemos que há um longo percurso a ser vivenciado e colocado em prática pelas escolas públicas e privadas do Brasil. Porém, acredito que essa é uma grande oportunidade de levarmos essa discussão adiante no ambiente escolar, enfatizando a importância de diminuir os crescentes casos de violência contra à mulher.

Quanto à Lei 10.639/03, esta destaca-se no contexto educacional por tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio do país. Uma política pública educacional com o intuito de promover a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas (GOMES & JESUS, 2013).

A Lei n. 14.164/21 se assemelha à Lei n. 10.639/03 pelo fato de que ambas incluíram temas no currículo da Educação Básica brasileira e os propõem como transversais. Juntas, elas parecem convergir para um debate mais amplo sobre as questões de gênero e raça nas escolas públicas e privadas do Brasil, fazendo valer, pelo menos em tese, parte da proposta do movimento feminista negro de caminharmos na direção da interseccionalidade⁷ (AKOTIRENE, 2019). Diante de tal semelhança e aparente complementariedade, é possível dizer que ambas as leis são políticas públicas que notadamente abrangem os debates sobre o combate e a prevenção da violência contra as mulheres e as

7 A militante, pesquisadora, autora e colunista do feminismo negro no Brasil, Carla Akotirene (2019), discute o conceito de interseccionalidade como forma de abarcar as vivências e intersecções a que está submetida uma pessoa, em especial, a mulher negra. O termo define um posicionamento do feminismo negro frente às opressões da nossa sociedade cisheteropatriarcal branca e de base europeia, desfazendo a ideia de um feminismo global e hegemônico como voz única. Desse modo, a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.



questões étnico-raciais dentro dos espaços escolares, valorizando um ensino cuja diversidade do povo brasileiro seja reconhecida e respeitada dentro e fora das escolas, ou seja na sociedade.

Como nos lembra a médica e feminista Fátima de Oliveira:

O movimento de mulheres negras defende que a dimensão racial precisa ser considerada em todos os campos da atividade humana para que seja feita justiça ao sistema de desvantagens que o racismo historicamente impôs às suas vítimas. [...] se ao idealizar, elaborar e implementar qualquer política pública não se levar em conta onde vive, como vive a população negra – suas respectivas singularidades de materialidade de vida e suas demandas por cidadania plena, no contexto da herança deletéria dos séculos de escravidão, por uma questão de honestidade intelectual e política, é forçoso que se reconheça que se abriu mão de compreender a população negra como parte expressiva do povo brasileiro. [...] a interseccionalidade³ impõe que o recorte racial/étnico não se dilua nas ditas políticas universais porque ele está no âmago da interseccionalidade estrutural, o que em tese (digo em tese porque quem elabora e quem implementa a política deve estar convencido que está diante de uma questão estrutural) exige que ele seja considerado sempre porque está na raiz dos problemas que exigem solução, isto é, o desafio é quebrar os fios que mantêm as pessoas presas no interior das estruturas de dominação interconectadas. É um processo de desbaratar uma rede de fios de dominação que se comunicam, se retroalimentam e se fortalecem (OLIVEIRA, 2008, p. 4 *apud* HEILBORN, 2010, pp. 90-91).

Assim, se executadas de maneira dialógica, as leis aqui tratadas se destacam pelo potencial para fazer valer uma das demandas do movimento feminista negro no sentido de implementação de políticas públicas com uma abordagem interseccional.

Em síntese, a Lei n. 14.164/21 se diferencia da Lei n. 10.639/03 pelo seu caráter de política pública de gênero, voltada especificamente para incluir o tema e instituir a semana de combate a violência contra a mulher nos currículos escolares da educação básica brasileira, visando a reflexão crítica dos profissionais da educação, alunos e comunidade escolar. É importante ressaltar que a Lei n. 14.164/21 é uma lei recente, promulgada no ano 2021 em contexto pandêmico, onde os números de casos de violência contra mulher aumentam demasiadamente.

Segundo os dados do Atlas da Violência (2021) em análise dos últimos dez anos entre 2009 e 2019 os homicídios de mulheres nas residências brasileiras cresceram 10,6%, enquanto os assassinatos fora das residências apresentaram redução de 20,6% no mesmo período, o que mostra um provável crescimento da violência doméstica no país. (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p. 41). Esses indicadores justificam o interesse por discutir as políticas públicas



de gênero e raça na educação básica brasileira, uma vez que os casos de violência doméstica aumentam na sociedade e têm as mulheres negras como suas principais vítimas. Nesse sentido, a escola possui papel fundamental na educação e formação dos cidadãos, construindo espaços para o debate que visem a transformação social. Esses e outros índices nos permitem afirmar que a violência contra a mulher é um debate necessário dentro do contexto escolar. Por isso busquei compreender de forma exploratória, a receptividade e as percepções de professoras da educação básica do município de Floriano - PI acerca da Lei n. 14.164/21 em contraste com a Lei n. 10.639/03. É importante ressaltar que usei a Lei n. 10.639/03 como contraste porque essa é uma lei que guarda semelhanças com a Lei n. 14.164/21 por modificar o currículo escolar e está vinculada ao eixo de formação do curso de pós-graduação no qual se situa o presente trabalho. Ademais, por ser uma lei promulgada há 19 anos no Brasil, a experiência de implementação da Lei n. 10.639/03, a partir do olhar das docentes, pode indicar caminhos a serem trilhados na implementação da Lei n. 14.164/21.

CONCLUSÃO

As políticas públicas em gênero e raça na educação básica brasileira contribuem de maneira significativa para a superação das desigualdades sociais, violência contra as mulheres e racismo. Assim, o processo de implementação da Lei n. 14.164/2021 torna-se imprescindível para compreendermos os desafios da inclusão de novas políticas públicas educacionais no currículo escolar brasileiro. Com isto, essa pesquisa buscou contribuir com os novos elementos de análise para a pesquisa educacional.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

BANDEIRA, Lourdes M.; ALMEIDA, Tânia M. C. A transversalidade de gênero nas políticas públicas. **Revista do Ceam**, Brasília, 2 (1), 2013, jan./jun., pp. 35-46.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996** - dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 22 de mar. 2022.



BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003** - Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 22 de mar. 2022.

BRASIL. **Lei 14.164, de 10 de junho de 2021** - Inclui conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm Acesso em 22 mar. 2022.

CARDOSO, Livia de Rezende; GUARANY, Ann L. A; UNGER, Lynna G. S; PIRES, Manuella de A. Gênero em Políticas de Educação e Currículo: do Direito às Invenções. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p.1458-1479 out./dez, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, 17 (49), 2003, pp. 117-133. CERQUEIRA, Daniel. Atlas da violência. São Paulo: FBSP, 2021.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. São Paulo, 2007.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003 desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, pp. 19- 33, jan./mar. 2013.

HEILBORN, Maria Luiza *et. al.* [Orgs.] **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GGP – GeR: Módulo I – Políticas Públicas e Promoção da Igualdade**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.



AS CONTROVÉRSIAS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Francisco Romário Paz Carvalho
UFPI/CAFS, Floriano – PI, Brasil,
E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

Nádia Cataryna Nogueira e Silva
UFPI/CAFS, Floriano – PI, Brasil,
E-mail: nadiaped2@gmail.com

RESUMO

Na atualidade, o contexto educacional tem vivenciado diversas (in)certezas provocadas principalmente pela Pandemia de COVID-19. Nesse entorno, diversos termos foram surgindo e influenciando diretamente o modo de promover uma educação de qualidade aos estudantes brasileiros. Destacamos, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que emerge em um momento singular de crise sanitária que atingiu inúmeros setores da sociedade mundial, a fim de possibilitar a continuidade dos processos educacionais. A questão norteadora para essa investigação é a seguinte: Educação a Distância (EAD)/Ensino a Distância (EaD), Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem ser vistos como sinônimos? Diante desse contexto, este artigo tem por objetivo geral analisar os conceitos de EAD/EaD, ERE e TDIC com vistas a discutir o entendimento controverso dos termos (in)compreendidos pelo senso comum. Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e revisão sistemática de literatura. Concluímos, portanto, que elucidar os termos EAD/EaD, ERE e TDIC é substancial para o entendimento adequado à utilização conforme o contexto. Além disso, demonstrar as contribuições das TDIC no processo de ensino e aprendizagem reside em apontar novos rumos à educação levando em consideração as consecutivas mudanças que o ambiente educativo tem enfrentado.



Palavras-chave: Educação a Distância/Ensino a Distância. Ensino Remoto Emergencial. Tecnologias Digitais.

PRIMEIRAS PALAVRAS

“Essa é uma máscara bonita / Mas nunca se arrisque dança estúpida do TikTok / Tive uma aula de samba sim, caí de bunda / Tentando escrever uma melodia é melhor me conectar ao Zoom / Veja meus livros de poncey aprender a cozinhar sozinho / Muita TV, está me lobotomizando, sim”⁸. Esta música foi produzida no auge da Pandemia de COVID-19, em que os casos de contaminação pelo vírus SARS-COV-2 se alastravam em todo o mundo, pelo cantor britânico Mick Jagger, compositor e vocalista da banda inglesa *The Rolling Stones*.

Não aleatório decidimos iniciar as discussões com o excerto da música por retratar tão bem uma busca incansável em sair do regime de *lockdown*⁹, devido à necessidade de distanciamento social para evitar (e na tentativa de controlar a disseminação do vírus), passamos a viver em regime de quarentena nas nossas residências. Assim, todos os setores da sociedade sofreram reviravoltas nunca antes imaginadas que vão desde impactos diretos na economia (preços elevados dos bens de consumo, bem como perda dos empregos formais), na saúde (levando em conta o colapso e a superlotação dos hospitais somados a sobrecarga exaustiva de trabalho) e principalmente na educação, que também foi usurpada de seu ambiente corriqueiro (as escolas) e passou a ser implementada de forma virtual nos quatro cantos da residência domiciliar de educandos e educadores, alterando consideravelmente a rotina de ambos.

Nesse contexto turbulento e repleto de dúvidas, este texto busca analisar alguns conceitos que se afloraram em decorrência da pandemia de COVID-19, são eles, a saber: Educação a Distância (EAD)/Ensino a Distância (EaD)¹⁰;

8 That's a pretty mask / But never take a chance TikTok stupid dance / Took a samba class yeah I landed on my ass / Trying to write a tune you better hook me up to Zoom / See my poncey books teach myself to cook / Way too much TV, its lobotomizing me, yeah. Trecho original de letra da música Easy Sleazy, do cantor Mick Jagger.

9 Expressão em inglês que significa confinamento em regime mandatário. Em outras palavras, é uma política de prevenção sanitária e que o comércio não essencial é obrigado a fechar as portas.

10 É oportuno deixar claro que a expressão EAD se refere à modalidade de educação – Educação a Distância. Já o termo EaD (minúsculo) se refere a Metodologia de Ensino – Ensino a Distância. Segundo o portal do MEC, o EAD é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente. Essa modalidade é regulada por uma



Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nesse ínterim, a questão norteadora para essa investigação é a seguinte: Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem ser vistos como sinônimos? Seriam os termos vértices do mesmo ângulo?

O nosso objetivo de forma geral é analisar as controvérsias sobre os conceitos de Educação a Distância/ Ensino a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. De modo específico, elencamos os seguintes objetivos: i) discutir a Educação a Distância a partir dos aspectos históricos e conceituais; ii) compreender o contexto de inserção do Ensino Remoto Emergencial no âmbito da educação; iii) definir o que são as Tecnologias Digitais, bem como as suas contribuições para o campo da educação.

A justificativa para este trabalho reside na tentativa de clarificar tais conceitos, tendo em vista que corriqueiramente no discurso de professores, pais e alunos os termos são erroneamente cotejados como similares a ponto de confundirem suas definições, por vezes, atribuindo a ambos o mesmo denominador comum.

Desse modo, para atingirmos o objetivo proposto nos utilizamos de uma metodologia de cunho qualitativa e lançamos mão de uma revisão sistemática de literatura. Nesse entorno, concordamos com Gil (2018) ao apontar que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica se configura em permitir ao investigador uma gama de fenômenos, oportunizando conhecer diversos autores que tratam sobre o tema, ou seja, é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos da área. Nessa conjuntura, a promoção desse debate se afigura indispensável e assume uma pertinência inquestionável levando em consideração um contexto de (in)certezas que o campos educacional tem presenciado.

Por esse ângulo, a elucidação das ideias aqui tratadas segue uma estrutura de organização textual em tópicos, distribuídos da seguinte maneira: um primeiro momento em que discutimos sobre Educação a Distância enfocando

legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. No que diz respeito à EaD, Ensino a Distância, conta com ambientes virtuais onde são compartilhados vários tipos de recursos (imagens, textos, vídeos, animações, enquetes etc) e oportunidades de interação (fóruns, chat, e-mail) com professores e outros participantes (alunos) de maneira síncrona ou assíncrona a qualquer momento guiado pelo uso da internet.



nos aspectos históricos e conceituais; um segundo, em que analisamos o contexto de inserção do Ensino Remoto Emergencial no âmbito da educação; um terceiro momento em que procuramos definir o que são Tecnologias Digitais, bem como analisamos suas contribuições para o campo da educação. Por último, expomos as considerações finais seguidas das referências.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: HISTÓRICO E CONCEITOS

Nessa empreitada, se faz oportuno compreendermos o conceito de Educação a Distância e seu histórico de consolidação enquanto modalidade de ensino no Brasil. Grosso modo, diríamos que a definição mais elementar para EAD seria “toda e qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno” (BASTOS, CARDOSO e SABBATINI, 2000). Este conceito, por sua vez, nos leva a refletir sobre uma problemática bem recorrente: associar EAD à utilização necessária de tecnologias digitais¹¹. Veremos, a seguir, pois, que o histórico da EAD no Brasil não se deteve apenas ao acesso à internet ou equipamentos de última geração, muito pelo contrário, a EAD acompanha as tendências impostas pela sociedade em cada época.

Para Alves (2011) há registros de que a Educação a Distância tenha surgido no Brasil em meados do século XX, em meio a difusão do rádio em todo o país. Segundo a autora, em 1904, o Jornal Brasil ofertou um curso por correspondência para a formação de Datilógrafo. Inicia, então, a jornada do EAD em nosso país que a passos largos se consolidou como forma de educação em que seria possível a não presencialidade em espaços de educação formal.

Em 1937, o Ministério da Educação lança o programa Movimento de Educação de Base (MEB) que tinha por finalidade promover um ensino voltado para a alfabetização de jovens e adultos através de programas de rádio (ARAGÃO, 2010). Já em 1947 surge a Universidade do Ar criada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC) que oferecia cursos comerciais por meio do rádio¹².

11 Neste texto há um tópico específico para tratarmos da definição de tecnologias. É válido mencionar que o senso comum tende a associar tecnologias à equipamentos (aparelhos eletrônicos) ou o associam ao acesso à banda larga. Adiante veremos a amplitude do termo.

12 Programas televisivos também ganharam notoriedade na constituição do EAD em nosso país. O mais famosos deles foi o Telecurso 2000, que ainda hoje, oferta cursos voltados para qualificação profissional e se propunham a formar principalmente adultos que não dispunham de tempo nem oportunidade para frequentarem os ambientes escolares. Pensando e articulado em parceria com a Fundação Roberto Marinho o programa era transmitido durante a madrugada,



A década de 70, por sua vez, é o período de mudanças significativas para o EAD no Brasil já que em 1979 foi inserida no contexto do ensino superior. A Universidade de Brasília (UnB) é a primeira instituição do país a ofertar cursos com o auxílio de jornais e revistas e anos mais tarde (1989) é transformado no Centro de Educação Aberta e Continuada. Ainda em Brasília, no mesmo ano é lançado o programa Brasil EAD. Posteriormente, em 1992 é criado no país a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento muito significativo para o EAD no Brasil.

Muito embora esses acontecimentos tenham funcionado como mola propulsora para o alcance do EAD em nosso país, sua normatização só acontece no ano de 1996 quando o Ministério da Educação (MEC) cria a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Neste mesmo ano o EAD passa a ser regulamentado por lei por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9. 394/96 de 20 de Dezembro de 1996.

O verdadeiro “boom” do EAD ocorreu no ano 2000 através da institucionalização da Rede de Educação Superior a Distância (Unirede) que oportuniza as instituições públicas do país a ofertarem cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EAD. Uma parceria de dez Universidades privadas criaram no ano de 2000 a marca Universidade Virtual Brasileira pensada para o desenvolvimento de plataformas e conteúdos para a Educação a Distância.

Na investida de acompanhar as artimanhas de consolidação do EAD no país, o MEC ofertou no ano de 2004 cursos de licenciaturas e capacitações para professores da rede pública de ensino. Em 2005, o Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios criam a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na tentativa de oportunizar capacitação para os professores que atuavam na rede básica de ensino e que não possuíam formação superior, o objetivo principal era ofertar formação adequada principalmente em regiões de difícil acesso do país. A iniciativa deu tão certo que a UAB se mantém firme até os dias atuais (2023) e têm se dedicado na oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Além da qualificação, a UAB gera emprego e renda para diversos profissionais em todo o país, já que conta com uma equipe heterogênea (professores tutores, formadores, equipe multidisciplinar, coordenadores, dentre outros).

horário, portanto, acessível para aqueles que trabalhavam o dia inteiro.



Nesse contexto, visto esse apanhado histórico¹³¹⁴ de consolidação da EAD no Brasil, se faz oportuno compreendermos seu conceito. É consenso na literatura específica da área que a Educação a Distância é sobretudo caracterizada como uma modalidade de ensino em que professores e alunos encontram-se separados no tempo e espaço. Para Oliveira (2014, p. 17) “o EAD, no sentido fundamental da expressão, é a educação que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo e no espaço)”.

Nesse sentido, Moran (2002) nos diz que Educação a Distância é:

É o ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2002, p. 01)

Como se pode perceber pela definição de Moran (2002) na Educação a Distância pode ou não acontecer momentos presenciais. Diversos cursos nas mais variadas plataformas de ensino podem ou não exigir presencialidade para os alunos. Ou seja, outra característica do EAD é sua conjuntura em presencial, semi-presencial e on-line. Grande parte dos cursos de graduação, por exemplo, exigem, pelo menos, uma ida mensal ao pólo presencial para a realização de atividades. Por outro lado, cursos de capacitação, com carga horária reduzida, não estipulam essa exigência para a certificação.

Nesse cenário, é salutar diferenciarmos os conceito de Educação a Distância (EAD) e Ensino a Distância (EaD), conforme anunciado anteriormente. Pelo exposto, podemos compreender a definição de EAD associando seu conceito à modalidade de ensino regulamentada no país. Em consonância, EaD está ligado ao modo como o EAD pode acontecer, ou seja, em ambientes virtuais (aprendizagem *on-line*), sempre se utilizando de recursos diversos (vídeos, textos, imagens, animações, exercícios com respostas diretas, plataforma de

13 Como se pode perceber por meio do histórico do EAD no país pensá-lo somente levando em consideração o uso de tecnologias digitais com acesso à internet é reduzi-lo às demandas atuais e mais além é colocar em escanteio outras tecnologias que se fizeram presentes durante esse percurso. Em outras palavras, argumentamos que não somente computadores, tablets ou outros equipamentos eletrônicos conduziram o EAD, mas, cada tecnologia em seu tempo proporcionou “voz e vez” ao EAD como o rádio, a Tv, os jornais e revistas, por exemplo.

14 Por economia, não foi possível esmiuçar todo o histórico de consolidação da Educação a Distância. Por outro lado, as informações que repassamos foram colhidas através do site da Associação Brasileira de Educação a Distância disponível na página <https://www.abed.org.br/site/pt/>.



escrita colaborativa etc) e múltiplas oportunidades de interação (fóruns, *chats*, *e-mail* e outros tipos de comunicação direta), ocorrendo de forma síncrona ou assíncrona sempre guiado pelo uso de banda larga (internet).

Decerto, independente da maneira como é ofertado a Educação a Distância é inquestionável sua relevância, principalmente no contexto de sociedade capitalista. Desse modo, concordamos com Alves (2011, p. 84) ao afirmar que “O EAD se constitui um recurso de incalculável importância para atender grande contingente de alunos de forma mais efetivas que outras modalidades e sem risco de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos”.

É conveniente mencionarmos que, por não ingenuidade, de modo algum podemos dizer que o EaD/EAD foi sempre muito bem aceito. Tendo em vista a sociedade repleta de padrões tradicionais na qual estamos inseridos, o EaD/EAD quase sempre esteve repleto de preconceitos, o colocando como se fosse uma educação de segunda categoria. Uma percepção tradicional de educação se reduz a sala de aula presencial com professor ao centro, detentor do poder e sabedoria, e alunos como meros reprodutores. Todavia, com a pandemia de COVID-19 novos olhares foram vislumbrados e a compreensão dos possíveis proventos do EaD/EAD serviram de alicerce para o que conhecemos hoje por ERE - Ensino Remoto Emergencial (temática discutida no próximo tópico).

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, PRESENTE!

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia de COVID-19 teve início na China, em dezembro de 2019. Por seu alto poder de transmissibilidade a doença rapidamente se espalhou por todo o mundo, assumindo o status de Pandemia em março de 2020 (SOUZA; MIRANDA, 2020). No Brasil, especificamente, o primeiro caso foi identificado em 26 de fevereiro de 2020 e rapidamente se alastrou por todas as capitais/estados.

Levando em consideração que o isolamento social era a única arma que dispúnhamos para o combate à propagação dessa terrível doença, as instituições de ensino tomaram a atitude de suspender as atividades presenciais afim de conter a infecção. Em 18 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC)¹⁵,

15 Ver mais detalhes no site oficial do MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais> . Acesso em: 27. mar. 2023.



através da portaria nº 343¹⁶, de 17 de março de 2020, autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem os meios digitais, durante o período pandêmico.

Em Abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) em conformidade com as políticas governamentais de prevenção e combate à pandemia aprova o parecer nº 5/2020 que estabelece a reorganização do calendário escolar assim como à computação de atividades não presenciais para o cumprimento de carga horária anual mínima (800 horas), sendo este homologado pelo MEC, em 29 de maio de 2020 (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Nesse ínterim, passa a ser trilhado os caminhos da educação tendo como suporte o ensino remoto em caráter emergencial. Em outros termos, no âmbito educacional foi cada vez mais intensificado o uso das TDIC como ferramentas utilizadas pelos professores a fim de mediar os conteúdos escolares. Nesse entorno, o ERE surgiu com a premissa maior de tentar dirimir os impactos da pandemia no campo educacional.

Na visão de Alves (2020), no ERE as práticas são mediadas a partir do uso de plataformas digitais, em que são trabalhados conteúdos e atividades, podendo ser síncronos e assíncronos. A autora, por sua vez, em se tratando de ensino remoto, complementa que “predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pela disciplina dos cursos presenciais” (ALVES, 2020, p. 358).

É válido ressaltar que o ensino remoto não pode ser encarado como sinônimo de Ensino à Distância. Em ambos os termos há distanciamentos e aproximações, porém, devem ser vistos como conceitos diferentes, evitando, pois, comparações equivocadas. A esse respeito, Garcia et al. (2020) assim se posiciona sobre o Ensino Remoto Emergencial:

[...] se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionada ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar à distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático pedagógico específico e apoio de tutores. (GARCIA *et al.*, 2020, p. 05)

16 Ver mais detalhes em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 27. mar. 2023.



Neste sentido, conforme mencionado, ambos os termos possuem conceitos distintos. Se por um lado, o ERE desponta como alternativa inicial com a finalidade de adaptar as redes de ensino e seus protagonistas (professores e alunos) durante o período de pandemia, o EAD, de maneira geral, é uma metodologia de ensino que vem sendo trabalhada a um certo tempo e congrega planejamento, organização e objetivos pré-definidos (HODGES, 2020).

O ERE não possui como objetivo criar um novo modelo educacional. Pelo contrário, este surgiu, conforme já salientamos, com a premissa maior de tentar diminuir os impactos causados pela pandemia de COVID-19. Especificamente, o ERE diz respeito apenas “à mudança do espaço físico que outrora era presencial e agora, temporariamente, é remoto (digital), termo muito utilizado na área de Tecnologia da Informação (TI) para se referir à não presencialidade” (JOY, MOREIRA & ROCHA, 2020, p. 13).

Por ter sido incorporado de maneira rápida e em um curto espaço de tempo, o ensino remoto emergencial não está isento de críticas. Logo no início de sua implementação foi notório a resistência nas duas faces da moeda: de um lado, os professores, despreparados em lidar com as aulas virtuais, conteúdos, não conhecedores do mundo virtual; de outro, os alunos, que precisavam se manter frente à tela de equipamentos eletrônicos, sem nenhum interesse.

É possível ainda, mencionar diversos outros aspectos que se constituíram como entrave ¹⁷nesses tempos difíceis, exemplificativamente, podemos mencionar: a ausência de uma formação continuada e adequada para os professores, o que possibilitaria a atualização das práticas pedagógicas face aos novos tempos; a sobrecarga profissional, tendo em vista a não formação adequada; a perda do ambiente doméstico já que o trabalho passou a ser feito de casa (*home office*). Em relação aos alunos ficou ainda mais escancarado às desigualdades socioeconômicas tão explícitas em nosso país (tão desigual em diversos aspectos, territorialmente imenso e politicamente conflituoso) como é o caso da necessidade de equidade entre estudantes com e sem acesso a ferramentas digitais.

17 Podemos destacar que o grande desafio para os docentes, sem dúvidas, diz respeito à preparar aulas remotas com o uso de TDIC, sem a formação e o preparo necessário. Educadores e educadoras foram desafiados a se ajustarem rapidamente e de forma improvisada, tornando a tarefa de ensinar cada vez mais hercúlea.



Nesse cenário, e partindo da premissa de que é essencial “enxergar o lado bom das coisas”, podemos mencionar dois aspectos positivos que a pandemia nos trouxe atrelado ao ensino remoto emergencial, são eles: o primeiro, conforme assegura Costa e Nascimento (2020), o estreitamento de laços entre família e escola, proporcionando, sobremaneira, uma parceria necessária e eficaz no processo de ensino aprendizagem; o segundo (e que será motivador para os próximos tópicos deste texto), é a efervescência do debate sobre as tecnologias digitais e suas contribuições no campo educacional.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: ENTRE PROGRESSOS E RETROCESSOS

Afirmar que estamos imersos em mundo no qual precisamos conectar saberes nos parece afirmar o óbvio. Em contrapartida, essa afirmação trivial ainda carece de elucidações para que sua execução ocorra de forma a contemplar todos os indivíduos em sociedade. A impressão que temos é que pensar num mundo pós- março de 2020, levando em considerações todos os percalços sofrido por conta da pandemia de COVID-19, é sem dúvidas, pensar numa reviravolta no campo educacional, principalmente, já que todas as modalidades de ensino tiveram que se habituar a um ensino guiado por tecnologias digitais.

Ao pensarmos em tecnologias logo nos vem à mente a noção de um artefato técnico (notebook, celular, tablet, dentre outros). Por outro lado, antes de definirmos tecnologias digitais é bem oportuno entendermos que o conceito de tecnologia é bem amplo (e existem muitos) e requer uma certa perspicácia. Nesse sentido, Kenski (2012) nos diz que a expressão “tecnologia” refere-se a várias coisas, não se restringindo a um conceito de máquina, por exemplo. O termo, de maneira mais sutil, diz respeito à totalidade de coisas que a sabedoria do cérebro humano conseguiu desenvolver em todas as épocas, sua manipulação, aplicação etc. Ou seja, é tudo aquilo que foi construído pelo homem apoiado por meio de recursos naturais (ou não), com o objetivo principal de criar ferramentas que nos possibilitem vantagens na resolução (condução) das atividades cotidianas. Assim, podemos verificar que a linguagem, a escrita e inclusive o próprio pensamento podem ser considerados uma tecnologia.

Nesse íterim, Kenski (2012) assegura que:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de sociedade, chamamos “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um



computador, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos tecnologias. (KENSKI, 2012, p. 24).

Assim, compreendemos que tecnologias são todas as engenhosidades desenvolvidas pelo cérebro humano, indo muito além de apenas equipamentos e aparelhos. Em outras palavras, tudo o que se produz torna-se tecnologia.

Notadamente, a educação ao longo dos séculos, vem se apropriando de tecnologias múltiplas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, podemos entender a sala de aula como uma tecnologia, assim como o quadro, o giz, o pincel, e outros materiais são ferramentas (tecnológicas) que auxiliam na mediação entre o conhecimento a ser repassado e o aprendiz. Contemporaneamente falando, essa constatação ficou ainda mais evidente pelas mudanças sofridas por conta da pandemia, assim dizendo, a sala de aula deixou de ser presencial (material, tátil) e passou a ser virtual.

Nesse contexto, a questão que salta a nossos olhos (assim como para diversos outros pesquisadores) é a assertiva já formulada por Evans e Nation (1993): “coisas tecnológicas não fazem sentido sem o “saber-como” (know-how) usá-las, consertá-las, fazê-las” (EVANS & NATION, 1993, p. 199). Em termos mais específicos, o grande desafio a nosso ver, não é pensar tecnologias digitais na educação, já que esta encontra-se presente no campo educacional há vários anos (apesar de amada por muitos e odiada por vários), é, sim, pensar na articulação (manuseio) tanto por parte dos professores quanto dos alunos, muito embora, este último seja considerado o sujeito com menos dificuldades para tal ensejo, levando em conta o conceito de nativo digital (PRENSKY, 2001).

É bem oportuno termos em mente que ainda que tenhamos políticas públicas voltadas para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, desde meados da década de 1980, e uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também adverte sobre a utilização de tecnologias digitais no âmbito escolar, muitos foram (e continuam sendo¹⁸) os desafios enfrentados para que a interlocução tecnologias digitais e educação andam de mão dadas na condução do ensino e aprendizagem.

18 Podemos citar, por exemplo, o fato de os educandos não possuírem conexão à banda larga que impossibilita o acesso à plataformas virtuais; condição financeira desfavorável para a utilização de ferramentas digitais; despreparo do corpo docente de diversas instituições de ensino que eram acostumados ao regime presencial e podemos mencionar que grande parte desses, sempre se posicionaram contrários à adesão às salas virtuais de ensino.



Moreira e Kramer (2007) advertem que é preciso repensar uma possível visão excludente entre tecnologias digitais e educação. É preciso, segundo os autores, refletir no diálogo entre ambas e principalmente pensar no contexto em que os alunos (aprendizes) estão inseridos, em especial aqueles alunos da periferia que encontram-se matriculados em instituições de ensino básico público.

Mesmo que deixássemos de lado as questões sociais (embora seja quase impossível), lidar com as tecnologias digitais na escola não se restringe, por exemplo, ao fato de o aluno poder adquirir o artefato tecnológico (computador, celular) ou mesmo ter condições de acesso à internet. É preciso, pois, “ter criatividade para introduzi-los na sala de aula de forma que motive os estudantes e faça-os ter curiosidades na construção de conhecimento (PAIXÃO & SANTIAGO, 2021, p. 5).

Por esse ângulo, os profissionais que trabalham na área da educação possuem o importante papel de saber mediar o uso das tecnologias digitais em favor coletivo, bem como cabe-lhes a tarefa de ter domínio na condução desta, ou seja, estamos imersos num contexto sem ainda saber como lidar. Precisamos, assim, de políticas públicas voltadas para a formação de profissionais da educação para o uso das tecnologias digitais. Diante dessa realidade conturbada da integração (possível resistência) por parte do professorado, das tecnologias digitais na educação é bem pertinente se pensar na garantia da participação de todos (professores, pais alunos, gestão escolar), de forma igualitária para que todo esse processo possa não gerar exclusão educacional por parte dos alunos e nem profissional por parte dos professores.

PONTUAÇÕES FINAIS

Retomando a música que inicia as discussões provocadas nesse texto, o cantor Mick Jagger, em entrevista a um telejornal britânico, nos diz que criou a música inspirado em tentar sair do regime de *lockdown* com algum otimismo muito necessário. Com esse mesmo otimismo e auspiciosamente esperamos contribuir na elucidação dos termos aqui trabalhados. De modo objetivo, acreditamos que seja possível superarmos a “controvérsia das terminologias”.

Sumariamente, podemos resumir as ideias aqui tratadas da seguinte maneira: ao falarmos de EaD estamos nos referindo a uma modalidade de educação consolidada no país que pode (ou não) se utilizar necessariamente de tecnologias digitais (acesso à internet) para sua efetivação e para Ensino a Distância, refere-se a metodologia; já o Ensino Remoto Emergencial surgiu



como uma medida paliativa levando em consideração o distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19 e se utiliza de plataformas digitais para sua efetivação, promovendo encontros síncronos e assíncronos. É indispensável afirmar que diferentemente do EAD, o ERE não é uma modalidade de educação, muito menos, uma metodologia de ensino como é o caso do EaD. Em contrapartida, é legítimo deixar claro que o ERE foi assertivo na tentativa de aplacar os efeitos da pandemia; o conceito de tecnologias digitais, por sua vez, é muito mais amplo e se pensarmos sua aplicabilidade no contexto educacional podemos dizer que se refere a um conjunto de inovações que podem ser utilizadas dentro e fora da sala de aula (seja ela virtual ou não) contribuindo substancialmente para o aprendizado dos alunos ao tornar as práticas de ensino mais eficientes. Por essa via de abordagem, diríamos que as tecnologias digitais tem sua parcela de contribuição na condução da aprendizagem seja no EAD/EaD ou no ERE.

Diante do exposto, concluímos ser necessário desmistificar as controvérsias de atribuir o mesmo conceito aos termos Educação a Distância/Ensino a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Esses termos, contemplam pontos em comum, enquanto outros convergem para caminhos díspares. Portanto, nosso ensejo é que este estudo possa contribuir para que não só os profissionais da educação, mas a sociedade em geral, compreenda o significado e propósito dos termos para a utilização adequada ao contexto. Nesse sentido, ficamos prospectos que ocorra a mudança do vocábulo suscitado pelo título desse trabalho, ou seja, que possamos substituir do nosso vocabulário o termo “controvérsias” por “traquejo”, assim, o título adequado passará a ser “O que “sabemos” sobre EAD/EaD, ERE e TDIC”.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação à Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 26 mar. 2023.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARAGÃO, C. Comunidades virtuais de aprendizagem. 2. ed. Salvador:



UNEB, EaD. 2010.

BASTOS, D. H. M; CARDOSO, S. H; SABBATINI, R. M. E. Uma visão geral da Educação à Distância. Curso de Capacitação docente em EaD. Disponível em: <http://www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral/> . Acesso em: 26 mar. 2023.

COSTA, A. E. R; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. Pdf. Anais CONEDU, Maceió, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/publicacoes>. Acesso em 26.04.2022. Acesso em: 26 mar. 2023.

EVANS, T; NATION, D. Educational Technologies: Reforming Open and Distance Education. In: EVANS, T; NATION, D. Reforming Open and Distance Education. Londres: Koogan/ Page, 1993. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9781315041407-16/educational-technologies-reforming-open-distance-education-evans-terry-nation-daryl?context=ubx&refId=617ea64e-b3ea-47a3-acaa-bb2f25616855> . Acesso em: 28 mar. 2023.

GARCIA, T. C. M; MORAIS, I. R. D; ZAROS, L. G; RÊGO, M. C. F. D. Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula (recurso eletrônico). Natal, SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_2.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 27 mar. 2023.



JOY, C. R; MOREIRA, M. M; & ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/4299-Article-20309-1-10-20200525.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. O que é Educação à Distância?. Cartilha informativa disponibilizada pela Universidade de São Paulo. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> . Acesso em: 26 mar. 2023.

MOREIRA, A. F. B; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, ed. Especial, p. 1037- 1057, out. 2007.

OLIVEIRA, M. S. A história da Educação a Distância e o contexto atual. In: COELHO, F. J. F; VELOSO, A. (Org.). *Educação à Distância: história, personagens e contextos*. Curitiba: CRV, 2014.

PAIXÃO, S. V; SANTIAGO, J. L. As novas tecnologias de informação e comunicação no ensino fundamental I: problematizações acerca da formação de professores. *Revista Sítio Novo*, Palmas, v. 5, n 1, p. 210- 226, jan/mar, 2021. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/issue/archive> . Acesso em: 28 mar. 2023.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, Berkley, v. 9, n. 5, p. 1- 6, 2001.

SOUZA, D. G; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. *Boletim de conjuntura (BOCA)*. Pdf. Ano II, vol.4, n. 11, p. 81-89, Boa Vista, 2020.



CONFECÇÃO DE UM JOGO DE SÍLABAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Kaline Ribeiro de Araújo
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: kalinearaujo989@gmail.com

Paulo Ricardo de Sousa Batista
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: PauloRicardopr47@outlook.com

Weliton Campelo Rodrigues Júnior
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: welitonjunior7890@gmail.com

Marttem Costa de Santana
CTF/CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: marttemsantana@ufpi.edu.br

RESUMO

Este artigo aborda a temática que traz uma reflexão sobre confecção de um jogo durante uma oficina pedagógica proposta pela disciplina de arte e educação do curso de pedagogia, com a finalidade de trabalhar as diferentes possibilidades da arte na aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Objetivou-se compreender diferentes técnicas e procedimentos pedagógicos para mediar a ampliação do vocabulário e a construção de palavras por meio da confecção de atividades didáticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. Analisou-se os dados pela técnica de Análise de conteúdo temática de Bardin (2016). Evidencia-se que o interessante na construção jogo didático é trazer uma possibilidade lúdica de desvendar palavras que existem no dicionário e outras que não tem significado para a língua portuguesa. O jogo possui a outras possibilidades de ser desenvolvido, através do comando do professor orientando determinada palavra, o estudante formará uma palavra com duas sílabas, utilizando duas roletas com o objetivo de escrever esta palavra



formada no seu caderno. Conclui-se que, a oficina de arte e educação, pode trazer significativas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem para formação do pedagogo, uma vez que se dá de modo dinâmico, funciona como potencializador do conhecimento.

Palavras-chave: Jogos didáticos. Ludicidade. Estratégia de ensino. Momentos pedagógicos. Anos iniciais do ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A pesquisa relata a confecção de um jogo durante uma oficina pedagógica proposta pela disciplina de arte e educação do curso de pedagogia, com a finalidade de trabalhar as diferentes possibilidades da arte na aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Escolheu-se o jogo de sílabas para formação de palavras que potencializa o processo de alfabetização de crianças pela mediação dos jogos pedagógicos.

O profissional de pedagogia inova suas técnicas de ensino por meio da ludicidade utilizando de jogos alfabéticos no desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Pesquisou-se diferentes técnicas e procedimentos pedagógicos para mediar a ampliação do vocabulário e a construção de palavras por meio da confecção de atividades didáticas pedagógicas em *Instagram* de pedagogos/as e produtoras de materiais educacionais.

Conforme Prado (2009), a mediação pedagógica se consolida com estratégias de recriação a partir da inter-relação dos materiais, atividades e interações, esta inter-relação tem como princípio o processo educacional e a aprendizagem de forma planejada, isso significa que existe uma relação entre a mediação pedagógica e o campo educacional, pois através da mediação pedagógica acontecerá uma interação entre docente e estudante buscando desenvolver habilidades educacionais em que ambos ensinam e aprendem juntos.

Destarte, a pesquisa traz reflexões de como a arte propicia através de seu papel educativo intrínseco e seu fazer pedagógico, para a ampliação das práticas educativas diante da confecção de materiais didáticos. Cabe aos profissionais de educação investigar, inovar e pensar apoiado em um fazer artístico-cultural para oferecer à comunidade escolar, principalmente no que diz respeito às crianças em processo de alfabetização.



Elegeu-se como pesquisa norteadora: Quais as contribuições da oficina de artes para a elaboração de um jogo de sílabas para realizar a mediação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental vividas pelos acadêmicos de Pedagogia? Para responder essa indagação, objetivou-se relatar a experiência de acadêmicos da Pedagogia sobre a confecção de um jogo de sílabas para o processo de mediação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao escolher o jogo didático (JD) das sílabas se pensou em trabalhar a alfabetização das crianças do ensino fundamental através de um jogo pedagógico. Pois, a partir de jogos alfabéticos será desenvolvido a leitura e a escrita; e a aula torna-se motivadora e irá aprender brincando.

Com isso, fica claro que o trabalho contribui de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, uma vez que o fazer pedagógico elencado às didáticas pedagógicas tem o poder de emancipar o indivíduo no seu contexto de formação, tendo a criança como o centro, na desenvoltura de suas potências de suas realidades através das brincadeiras em sala de aula.

O trabalho está dividido além da introdução, do referencial temático, do percurso metodológico da pesquisa, dos resultados e discussões sobre a confecção do jogo, por fim, as considerações finais.

REFERENCIAL TEMÁTICO

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2007, p. 16).

Desse modo, a criança compreendendo o sistema alfabético, será capaz de avançar na sua aprendizagem no que se refere a leitura e, posteriormente, assimilar as sílabas formando palavras, tendo em vista que a alfabetização é um processo que requer da criança meios diferentes para que possa ter autonomia para ler diversos tipos de textos que circulam na escola, em casa e na sociedade.

É necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio



dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004).

Com isso, é importante ressaltar que o sistema de escrita é dividido em quatro fases, sendo assim, a pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e, por último, a alfabética. Nesse contexto, com as fases já consolidadas, as crianças terão múltiplas capacidades de escrita e leitura, atribuindo novos significados na sua aprendizagem. Com a linguagem se constrói estratégias produtivas para provocar a reflexão fonológica envolvendo diversas unidades sonoras, como rimas, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas; para provocar o reconhecimento de palavras, unindo níveis lexicais e sublexicais da leitura. Com isso, Pacton, Fayol e Perruchet (2005), corrobora afirmando que existe no processo de representação das palavras um sistema integrado ao quando forma os sons, e que numa revisão lexical e sublexical se coincidem nas propriedades do sistema ortográfico que, no percurso de funcionamento alfabético são tidos como modos casuais, ora sugere uma forma mecânica.

A linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função. Até os seus estádios mais elementares de desenvolvimento exigem um alto nível de abstração. É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. Uma linguagem que é puramente imaginativa e que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de simbolização) terá que ser mais difícil para a criança do que a linguagem oral [...] é a qualidade abstrata da linguagem escrita que constitui o obstáculo mais importante e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos (VYGOTSKY, 2003, p. 86).

Para isso, se faz necessário utilizar meios de linguagem utilizando a leitura por meio da construção de palavras utilizando dois círculos com sílabas sendo orientado que a criança pudesse escrever no seu caderno a palavra formada, verificando se a escrita tem sentido e significado para a criança, dando ênfase em sua perspectiva estrutural que corresponde aos diferentes tipos de escritas possibilitado pelo jogo a comunicação e expressão, para que se possa concretizar o ensino de sílabas e palavras.



Segundo Bueno (2022), é de suma importância a utilização de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização das crianças, pois com o uso desses artefatos cada docente proporciona às crianças diversas possibilidades que irão estimular o intelectual, o emocional, a inventividade, a superação de problemas e as dificuldades de aprendizagem. A ludicidade auxilia na aprendizagem das crianças através da criatividade, da interação social, além de estimular nas crianças maior interesse e envolvimento nas atividades propostas.

O jogo pedagógico trata-se de uma forma que se apropria das diferentes práticas metodológicas no processo de ensino para as crianças, pois foge de um modelo mecânico, cristalizado e temporal, uma vez que causa reflexões que revelam curiosos aspectos do mundo desses pequenos, dando espaço para sua ampliação de conceitos, ou seja, impondo um poder criação, uma potência que, a partir do jogo pedagógico pode transformar e evoluir a mentalidade dessas pessoas em desenvolvimento enquanto seres em formação.

Percebe-se que as crianças no seu processo de desenvolvimento cognitivo e psicomotor, são estimuladas por meio de jogos educativos capazes de gerar estímulos, leituras e escritas que interliguem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, mobilizando e potencializando o processo educacional de cada criança. Destarte, para concretizar o objetivo do presente relato, a seção a seguir, revela o caminho metodológico para a realização desta investigação.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. Foi realizada análise em livros, artigos e revistas para se obter os dados utilizados.

As finalidades do artigo com relato de experiência são: viver, vivenciar, experienciar, compartilhar, materializar, recordar, rememorar, preservar e relatar uma experiência em si, quer seja única ou múltipla. Ao se relatar, oportuniza-se reviver situações concretas e significativas, fundamentada na tríade: sentir-pensar-agir, com objetivos teóricos-metodológicos e científicos, incorporando a ação, a reflexão, a sensação, a experimentação, a descrição e a publicação (SANTANA, 2022).



Os interlocutores da pesquisa são três graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Kaline Ribeiro de Araújo, Paulo Ricardo de Sousa Batista, Weliton Campelo Rodrigues Júnior, matriculados na disciplina Arte e Educação do sexto semestre sob a orientação do professor Marttem Costa de Santana.

Utilizou-se o método de análise temática de Bardin (2016) que se divide em três fases de análise: a pré-análise; exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na fase de pré-análise, se deu a partir da discussão do material a fim de formar o jogo das sílabas, sendo um círculo que gira para a formação de palavras. Na segunda fase de Exploração do material, houve a concepção do jogo, a partir dos materiais como cola branca, tesoura, papel cartão A-4, 2 pregos, 3 caixas de papelão. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação houve a apresentação do trabalho, explicando as regras aos estudantes, ou seja, o funcionamento e explicação do jogo das sílabas para os anos iniciais e ensino fundamental.

O estudo não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CAFS, por se tratar de um relato de experiência, contudo, respeitou os aspectos éticos-legais da Resolução n. 466/12 e as recomendações da Resolução n. 510/16, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013, BRASIL, 2016). Na sequência, revela-se a análise e a interpretação deste relato de experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE A CONFECÇÃO DO JOGO

Inicialmente foi pensando na confecção do jogo de alfabetização do tipo caça-palavras. Para a construção desse jogo pedagógico seriam necessárias 81 tampas de garrafas pet de 500ml e uma embalagem do tipo cartela de ovo. No entanto, os números de tampas encontradas não foram suficientes para o dia programado da oficina pedagógica, assim, alterou-se a proposta do jogo, mas com o mesmo intuito “construção de palavras”, pretendendo auxiliar no processo de alfabetização de crianças através de jogos pedagógicos.

A oficina do jogo didático (JD) foi elaborada em três (3) Momentos Pedagógicos (3MP) propostos por Delizoicov e Angotti (1991): Problematização Inicial (PI): realizada a escolha do tema que seria abordado no jogo didático no Laboratório de Informática do CAFS/UFPI; Organização do Conhecimento (OC): confecção do JD na sala de aula n. 24 do CAFS/UFPI; Aplicação do Conhecimento (AC): apresentação do JD confeccionado na sala de aula n. 24 do CAFS/UFPI).



No primeiro MP, chamado de Problemática Inicial (PI), aconteceu no laboratório de informática, foi realizada a escolha do tema e a delimitação da pesquisa utilizando: a Plataforma *Google*, Plataforma *YouTube* e pelo *Instagram* para investigação de confecções de jogos didáticos que facilite a apreensão de conhecimentos e saberes sobre formação de palavras por meio de sílabas para crianças dos anos iniciais da educação fundamental. Nesse momento, foi permitido o diálogo entre os três discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do CAFS/UFPI para a discussão de diferentes jogos didáticos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

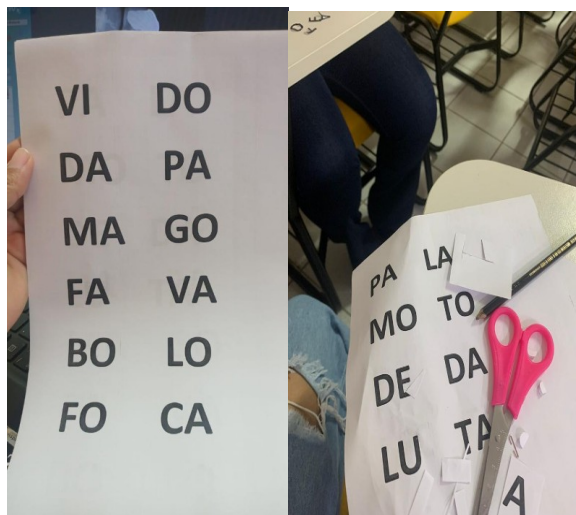
O segundo MP, denominado de Organização do Conhecimento (OC), ocorreu durante a construção do JD. Utilizou-se materiais, tais como: cola branca, três caixas de papelão, papel cartão, tesoura e dois pregos. Nisso, visou-se de modo sistematizado às informações necessárias para a compreensão do tema em estudo e da problematização, sob a orientação do professor da disciplina Arte e Educação. Este momento serve para o discente perceber a existência de outras visões/explicações para as situações-problemas, permitindo compará-las com as suas vivências e lembranças da infância e dos primeiros anos do processo de alfabetização.

A Aplicação do Conhecimento (AC) tem por objetivo a apresentação do jogo em sala de aula, com a explicação do JD chamado jogo de sílabas, que funciona da seguinte maneira: no primeiro momento, de modo manual, no qual gira dois círculos/roletas e para em uma sílaba, tendo a opção de girar duas ou mais vezes para unir e formar palavras de duas sílabas. A segunda maneira é que o professor organiza as sílabas em ambas roletas e solicita que cada estudante faça leitura da palavra formada e a escreva no seu caderno.

Escolheu-se o jogo de sílabas, para a confecção durante a oficina agendada para quatro horas de atividade. Utilizou-se para esse jogo: sílabas impressas em folha A4; três caixas de papelão; uma folha de papel-cartão rosa, uma folha de papel-cartão amarelo, uma folha de papel-cartão vermelho, uma folha de papel-cartão verde, uma folha de papel-cartão roxo; um tubo de cola branca e outro de isopor; uma tesoura com ponta e outra sem ponta; um estilete; dois pregos. Inicialmente, cortou-se um papel impresso com as sílabas e as cinco folhas coloridas de papel-cartão no formato triangular para a formação de duas roletas, com o intuito de formar palavras dissílabas. A seguir, as fotografias retiradas durante a confecção do JD:



Figura 1 - Sílabas utilizadas para confecção do jogo didático



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2022.

Figura 2 – Oficina de confecção do jogo de sílabas



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2022.



Figura 3 – Etapas da confecção do jogo didático



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2022.

O JD produzido é do tipo caça-palavras e baseia-se na regra em que cada estudante tem uma tentativa para girar os dois círculos, de acordo com o plano de aula docente para formar palavras por partes com sílabas diferentes. Para escolher quem realiza a primeira jogada, o docente pode selecionar cada estudante pela fila de carteiras dispostas na sala de aula, por ordem alfabética do primeiro para o último, do último para o primeiro, ou sorteia o número para iniciar o JD. Para Kishimoto (2011), o jogo educativo com fins pedagógicos é um instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Como cada estudante é convidado a fazer os dois giros, bem como, toda a turma é convidada a escrever a palavra formada no caderno. O jogo tem como método instigar as crianças a formarem palavras brincando por meio da mediação pedagógica. Ao girar as duas roletas de sílabas, as crianças formarão palavras aleatoriamente, em seguida, é solicitado que cada uma escreva em seu caderno, de acordo com a parada do movimento da jogada dos dois círculos de sílabas por cada estudante.

O interessante desse jogo é que possibilita o desvendar de palavras que existem no dicionário da língua portuguesa e outras que não tem sentido e significado para a língua materna. Todas as crianças são orientadas a fazer a lista de palavras formadas no jogo, podendo descrever se a palavra existe ou não, o jogo também possui a outras possibilidades de ser desenvolvido, através



do comando do professor orientando determinada palavra, cada estudante formará na roleta e pode escrever esta palavra no seu caderno. Vygotsky (2003) defende que só há aprendizagem com a interação.

Visando facilitar a elaboração do JD, foi realizado o aproveitamento de materiais de fácil aquisição, como por exemplo, a caixa de papelão. Como sugestão para reutilização desse material, pode utilizar velcro, alfinetes ou percevejo para acrescentar novas sílabas para a formação de outras palavras. A seguir, apresenta-se o fechamento deste relato sobre a confecção de JD como uma atividade lúdica e educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de arte e educação pode trazer significativas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem para formação do pedagogo, uma vez que se dá de modo dinâmico, e não só isso, mas funciona como potencializador do conhecimento, pois é possível perceber que muitos estudantes ainda têm dificuldades na formação de palavras, e por ser um jogo didático e lúdico, pode-se tornar uma forma habitual que propicia o ato aquisicional, com palavras culturais de duas sílabas, que abordam, também, a realidade dessas crianças em desenvolvimento na perspectiva de despertar a curiosidade, e que impacta positivamente no aumento de vocabulário social.

Espera-se que através desse estudo o material possa ser utilizado como recurso didático pedagógico em sala de aula, visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola. Realça-se que esse estudo contribua para a prática pedagógica de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental e para que profissionais de educação ampliem a utilização do jogo didático e da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como a própria construção do JD pelas crianças sob a mediação pedagógica de cada docente ou estagiário do curso de licenciatura em Pedagogia.

A leitura desse texto é destinada a professores da educação infantil, ensino fundamental ou acadêmicos da Pedagogia, norteando a confecção do jogo didáticos em momentos pedagógicos facilitando o processo da alfabetização de crianças. a oficina de arte e educação, pode trazer significativas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem para formação do pedagogo, uma vez que se dá de modo dinâmico, funciona como potencializador do conhecimento.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, e220532, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELEDELI, Isolete; HANSEL, Ana. A importância dos jogos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com deficiência intelectual. **Versão Online**. ISBN 978-85-8015-093-3. Cadernos PDE v. 1, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 59, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BUENO, Aline. A importância de jogos e brincadeiras na alfabetização de alunos do primeiro ano do ensino fundamental. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 95-109, 2022.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.



PACTON, Sébastien; FAYOL, Michel; PERRUCHET, Pierre. Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. **Child Dev.**, v. 76, n. 2, p. 324-39, mar./apr.2005.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Estratégias de orientação para a prática do professor no contexto da educação a distância. **Revista e-Curriculum**, PUCSP-SP, v. 4, n. 2, p. 1-15, jun. 2009.

SANTANA, Marttem Costa de. Como elaborar um artigo com relato de experiência? Um relato metodológico de um pesquisador-extensionista. In: ASENSI, Felipe (org.). **Pensando a produção acadêmica**. Deerfield Beach, Florida: Pembroke Collins, 2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, fev. 2004.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.



A CONSTRUÇÃO REFERENCIAL NO PROCESSO DE ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO REPORTAGEM

Allan de Andrade Linhares

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano-PI, Brasil,

E-mail: andrades55@ufpi.edu.br

RESUMO

Este estudo amparando-se em uma perspectiva sociocognitivo- interacional, a qual concebe o texto como o lugar da interação e construção dos sentidos, em que os sujeitos são ativos, atores e construtores sociais (KOCH, 2004) e de referência como um processo (MONDADA e DUBOIS, 2003, 2005) propõe-se a investigar como os enunciadores de um texto exercem a sua capacidade de emitir juízos de valor, através de mecanismos linguísticos de referenciação, por mais objetivo que o texto pretenda ser. Adotaremos para a análise os postulados de Apothéloz e Reicheler-Béguelin (1995) acerca dos mecanismos de modulação dos referentes, a recategorização, e das classificações de anáfora proposta em Cavalcante (2003). Analisamos três reportagens extraídas das revistas *Veja* e *Isto é*, publicadas entre os meses de junho e julho de 2010. Após as análises realizadas, percebe-se que, de fato, as expressões referenciais colaboram na construção de significações, materializando pontos de vista, apontando direções argumentativas e recategorizando objetos do discurso.

Palavras-chave: Recategorização. Anáfora nominal. Argumentação.

INTRODUÇÃO

A necessidade de, através da atividade verbal, referenciar as coisas do mundo induziu o homem a uma busca por maneiras cada vez mais complexas de pensar e subjetivar os processos e ações. Assim, a forma como esses processos e ações são percebidos sofre alterações, à proporção que o homem é colocado diante do outro. É nessa busca pelo entendimento de como se constroem as alusões às coisas mundanas que o homem estabelece a sua subjetividade e instaura o seu lugar no discurso. Nesse sentido, por meio da relação instituída entre o homem e a referência, a argumentação é orientada em favor das formas de apresentação dos referentes. A instauração de marcas subjetivas



no discurso implica a utilização e a escolha das expressões utilizadas para designar os referentes, os quais são co-construídos e modulados em função de um querer dizer.

Nesse sentido, propomo-nos a investigar como as formas de modulação e (re) apresentação dos referentes estão relacionadas com os propósitos argumentativos dos enunciadores em reportagens, configuradas pela esfera jornalística como sendo de cunho, estritamente, objetivo e imparcial. As reportagens que constituem o corpus deste estudo foram extraídas das revistas de circulação nacional *Veja* e *Isto é* que circularam durante os meses de junho e julho de 2010. Para o cumprimento desse propósito, focalizaremos a recategorização, dado o entendimento de que essa estratégia de modulação dos objetos de discurso ao longo da construção discursiva (APOTHÉLOZ; REICHELER-BÉGUELIN, 1995) pode marcar uma apreciação. Entretanto, considerando o fato de que a recategorização perpassa todos os processos referenciais (CAVALCANTE, no prelo), optamos por analisar as formas nominais remissivas cujo referente já tenha sido mencionado no co-texto, trabalhando, assim, com as recategorizações lexicais explícitas, segundo classificação proposta por Apothéloz e Reicheler-Béguelin (1995).

LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO

A linguagem concebida como atividade interativa proporciona a realização social humana, bem como sua relação com o mundo. Assim, numa relação interativa, o homem, como sujeito social, não apenas expõe pensamentos e sentimentos, mas apreende o que os outros têm a dizer. Dessa forma, a interação social mediada pela língua assume, também, um caráter argumentativo. E, por intermédio do discurso, a ação verbal dotada de intencionalidade influi sobre o pensamento e comportamento do outro, objetivando a partilha de opiniões. Conforme Koch (2004, p.17) “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”.

Adotando as concepções de Vogt (1980), Koch (2004) assume a noção de que qualquer enunciado tem algo a dizer, e o faz de certa forma. Tem-se, nesse sentido, para as enunciações uma gama de significações, uma vez que os propósitos dos falantes, ao construir um enunciado, podem ser diversificados, não se pretendendo, portanto, a instauração de um sentido único e verdadeiro. Nesse âmbito, uma apreensão dessas intenções pressupõe o entendimento do sentido do enunciado. Dessa maneira,



A noção de intenção não tem, aqui, nenhuma realidade psicológica: ela é puramente linguística, determinada pelo sentido do enunciado, portanto linguisticamente constituída. Ela se deixa representar de uma certa forma no enunciado, por meio do qual se estabelece entre os interlocutores um jogo de representações, que pode corresponder ou não a uma realidade psicológica ou social. (KOCH, 2004, p. 22)

A constituição do sentido de um enunciado dá-se, ainda, pelas relações interpessoais que se estabelecem no momento da enunciação, através da estrutura desse jogo em que estão inclusos os locutores e os alocutários, quando “na e pela enunciação, atualizam suas intenções persuasivas” (KOCH, 2004, p. 23). Assim, buscando um mesmo objetivo, os participantes da interação utilizam um mesmo código, entretanto, as opções lexicais, construções combinatórias, o enfoque dado a determinados termos, as marcas argumentativas configuram-se como aspectos particulares a cada um deles.

Nesse sentido, o objetivo da argumentação é, segundo Perelman (1996), provocar a “adesão dos espíritos” às proposições que se apresentam a seu assentimento, ou seja, uma argumentação eficaz consegue ampliar a intensidade de adesão, desencadeando nos ouvintes a ação pretendida, ou pelo menos, criando neles uma disposição para a ação que será manifestada no momento mais propício.

Nesse viés, a imparcialidade discursiva configura-se como algo ilusório, assim, “o discurso que se pretende como “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia - a da sua própria objetividade” (KOCH, 2004, p.17). Dessa forma, os aspectos que compõem a estrutura argumentativa podem apresentar-se em textos narrativos ou descritivos em maior ou menor intensidade. Isso explica o fato da argumentação ser constitutiva da linguagem que dispõe de vários mecanismos para a argumentação.

SOBRE REFERÊNCIA E REFERENCIAÇÃO

As questões concernentes aos estudos da referência atravessam a filosofia da linguagem e a linguística suscitando posicionamentos teóricos divergentes. Se amparada em uma tradição lógica e filosófica, a referência constitui-se como a relação direta entre as palavras e as coisas do mundo, assumindo, assim, para a língua um caráter extensional. Por outro lado, conforme reflexões oriundas das ciências humanas e sociais, a referência é apresentada como um processo dinâmico que privilegia as relações intersubjetivas e sociais. Nesse processo, as versões do mundo são publicamente construídas e avaliadas em conformidade com as finalidades e ações dos enunciadores (MONDADA, 2005). Há, portanto,



uma “fabricação” da realidade e dos referentes, uma vez que não são dados aprioristicamente. Concebe-se, então, que entre a língua e as práticas sociais é instaurada uma relação mútua. No dizer de Blikstein,

agindo sobre a práxis, a língua também pode modelar o referente e “fabricar” a realidade. Pois é a partir dessa relação língua/práxis é que podemos aceitar a função interpretante ou modelante da língua (...) a práxis cria a estereotipia de que depende a língua e esta, por sua vez, materializa e reitera a práxis (1983, p.80).

Em linhas gerais, modernamente, a referência não mais é concebida como uma questão estritamente linguística, mas como um fato que simultaneamente diz respeito à cognição e a utilização da linguagem em contexto e em sociedade. E é, nesse viés, que Mondada e Dubois (2003) propõem a substituição da noção de *referência* pela de *referenciação* e, conseqüentemente, a de *referente*¹⁹ pela de *objeto-de-discurso*. Assim, nesta perspectiva, ao referir os interlocutores elaboram objetos-de-discursos, que, sendo construídos e desenvolvidos discursivamente, não podem ser vistos como expressões referenciais que refletem os objetos do mundo e as representações cognitivas, mas como entidades que (re) constroem a realidade extralinguística dentro do processo de interação. Desta forma, “a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele” (KOCH, 2005, p. 33 e 34).

Nesse contexto, Koch (2009) entende a referenciação como uma atividade discursiva. Tal pressuposto além de ancorar em uma visão não extensional da língua e da linguagem, induz a uma instabilidade das categorias utilizadas para descrever o mundo, uma vez que essas categorias são inconstantes e múltiplas e mudam sincrônica e diacronicamente. (MONDADA, 2003).

Ainda consoante Koch (2009) adotando as postulações de Apothéloz & Reicheler-Béguelin (1995) a referência diz respeito a todas as operações realizadas pelos sujeitos à proporção que o discurso se desenvolve. O processamento dessas operações é, de fato, um processamento estratégico. Assim, por ocasião da interação verbal, os sujeitos atuando sobre o material linguístico disponível operam escolhas, objetivando seus propósitos de sentido. Essas ideias implicam que os processos de remissão textual realizados por meio de referenciação constituem escolhas do sujeito em função de um querer dizer. Dessa maneira,

19 Muitos linguistas que partilham a ideia de referenciação, assim como Cavalcante (2003), utilizam o termo “referente” sem fazer distinções entre o termo “objeto-de-discurso”. Nesse estudo, tais termos serão tratados de igual forma.



todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, “publicamente” alimentada pelo próprio discurso, sendo os sucessivos estágios dessa representação responsáveis, ao menos em parte, pelas seleções feitas pelos interlocutores, particularmente em se tratando de expressões referenciais. (APOTHELOZ e REICHELER-BÉGUELIN, 1989 apud KOCH, 2009, p. 80).

Todas essas considerações reafirmam a dinamicidade dos objetos de discursos, uma vez que ativados podem ser alterados, desativados, reativados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, no transcorrer da progressão textual, o sentido.

Dessa maneira, na construção de uma memória discursiva, segundo Koch (2009, p. 83) estão envolvidas as seguintes estratégias de referenciação: a) ativação (introdução de um referente textual, até então não mencionado, passando a preencher um nóculo); b) reativação (um nóculo é novamente ativado na memória); c) de- ativação (ativação de um novo nóculo, deslocando a atenção para outro referente textual desativando aquele que estava em foco anteriormente. Porém seu endereço cognitivo continua no modelo textual, podendo ser reativado a qualquer momento.

Essas estratégias podem ser acionadas durante a construção textual. Isto é, se, por um lado, a ativação e reativação estabiliza o modelo textual, por outro, ele sofre contínuas modificações, quando novas referenciações forem realizadas. Isso porque, durante o processo, outros objetos são introduzidos ou aqueles já presentes recebem outras informações ou avaliações.

As principais estratégias de progressão referencial, segundo Koch (2009, p. 85), que permitem a construção de cadeias referenciais das quais descendem a categorização ou a recategorização de referentes no discurso são:

1. uso dos pronomes ou elipses (pronome nulo): realiza-se por meio de formas que exercem a função de pronome (os pronomes, advérbios pronominais e numerais), sendo descrita como pronominalização (anafórica ou catafórica) de elementos co-textuais.
2. uso de expressões nominais definidas: recebem essas denominações as formas linguísticas construídas a partir de um determinante (definido ou demonstrativo) seguido de um nome, dentre as quais constituem objeto desta reflexão as descrições definidas, as nominalizações e as rotulações metalinguísticas ou metadiscursivas, e ainda aquelas que funcionam como anáfora indireta.



3. uso de expressões nominais indefinidas: caracteristicamente servem como introdutores de novos referentes textuais, porém, podem apresentar-se com funções anafóricas.

Assim sendo, conforme a autora, essas formas referenciais assumem, na progressão textual, funções relativas aos aspectos cognitivo-discursivos, semântico-pragmáticos, argumentativos e textuais.

GÊNEROS JORNALÍSTICOS E REPORTAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O jornalismo pode ser concebido como um processo social articulado a partir da relação (periódica/oportuna) entre organizações formais (editoras/emissoras) e coletividades (públicos receptores), através de canais de difusão (jornal, revista, televisão, rádio) que asseguram a transmissão de informações (atuais) em função de interesses e expectativas (universos culturais ou ideológicos) (MELO, 1985). Assim, todo e qualquer processo de produção jornalística tem suas particularidades, variando com base na estrutura sócio-cultural em que se localiza, na disponibilidade de canais de difusão e no ambiente econômico e político que rege a vida da coletividade.

Em relação aos gêneros jornalísticos, pode-se dizer, com base no estudo das teorias expostas por Melo (1985), que estes são, de forma geral, as maneiras que o jornalista encontra para expressar-se. Com isso, a classificação dos gêneros pode ser restringida a universos culturais delimitados, visto que são determinados pelo estilo que depende da relação dialógica que o jornalista deve manter com o receptor, apreendendo seus modos de expressão (linguagem) e suas expectativas (temáticas).

Para Melo (1985, p. 44), “o jornalismo articula-se, portanto, em função de dois núcleos de interesse: a informação (saber o que se passa) e a opinião (saber o que se pensa sobre o que passa)”. Com isso, o jornalismo assume duas modalidades: a descritiva e a versão dos fatos. A partir de então, enfatizaremos apenas os gêneros jornalísticos informativos, uma vez que estes se encontram diretamente relacionado ao nosso objeto de estudo. Dessa forma, para Melo (1985), os gêneros pertencentes ao universo da informação estruturam-se a partir de um referencial exterior à instituição jornalística, ou seja, tudo depende do surgimento e evolução dos acontecimentos, como também da relação que os jornalistas estabelecem em relação aos seus protagonistas.



Em se tratando do gênero reportagem, que compõe nosso objeto de estudo, Melo (1985, p. 49) diz que este “é um relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que são percebidas pela instituição.” Sendo assim, o autor caracteriza a reportagem como uma notícia ampliada, posto que para ele a notícia é um relato integral de um fato eclodido socialmente.

Os manuais de redação de empresas jornalísticas tentam generalizar procedimentos de técnicas de redação, em busca de uma uniformização da edição jornalística. Assim, sobre a reportagem O Manual Geral de Redação Folha de São Paulo, datado de 1987, diz que esta deve apresentar economia de adjetivos e advérbios, ou seja, o texto deve ser concreto e substantivo. Porém, quando um adjetivo for necessário que seja o mais substantivo possível. Assim, Kindermann (2003) citando Bahia (1990) afirma que a reportagem narra um acontecimento, explorando exaustivamente ou não as possibilidades desse acontecimento. Para isso, o produtor deve fazer uso de uma linguagem clara e manter-se fiel ao relatar os fatos para que se mantenha o interesse do público. Nesse âmbito, o jornalista pode fazer uso em seu texto de estratégias discursivas que permitam a efetivação de seus objetivos. Com isso, a forma como ele coordena as suas formas de referir os objetos do mundo pode caracterizar-se como uma boa estratégia de indução, como pretendemos investigar neste estudo.

RECATEGORIZAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO EM REPORTAGENS: UMA ANÁLISE

No intuito de perceber como as formas de reapresentação dos referentes, operacionalizadas nas formas de expressões anafóricas recategorizadoras, orientam o discurso produzido em reportagens, as quais são vistas sob o rótulo da objetividade, a um viés argumentativo, analisamos três reportagens extraídas das revistas *Veja* e *Isto é*, publicadas entre os meses de junho e julho de 2010, assim, por questões metodológicas, destacamos apenas alguns excertos dessas reportagens onde podem ser percebidas (re) categorizações dos referentes, as quais podem induzir a uma orientação argumentativa. Assim sendo, passemos às análises.

Em (1), é notória a evolução do referente introduzido por nome próprio, “Bruno”, sendo ele, depois modulado através de uma anáfora direta correferencial recategorizadora, “o goleiro”, a qual, na forma de uma expressão definida, assume a função de particularizar o referente no âmbito de suas atividades



profissionais. Vale ressaltar que, ainda, que não seja costumeiro retomar um referente através do uso do indefinido, a construção “um monstro”, além de contribuir para a continuidade referencial, funciona como uma reapresentação do referente introduzido na cadeia textual em prol de uma visão particular do produtor sobre o referente e, de alguma forma, sobre as ações a ele atribuídas. Nesse caso, há, através da recategorização metafórica do referente como “monstro” uma homologação de todas as ações descritas sobre o referente em toda cadeia textual. Assim, ao estabelecer uma relação de similaridade entre as ações de “Bruno” e os traços comportamentais de “um monstro”, o enunciador disponibiliza, através de suas escolhas lexicais, sua opinião sobre o referente, o que nos permite apontar que, nesse texto, há a denotação de uma orientação argumentativa.

(1) “Bruno jura inocência, mas há fortes evidências contra ele, como o sangue dela no carro dele, os depoimentos de testemunhas e o fato de o bebê ter estado no sítio do goleiro, também na Grande BH, e depois ter sido encaminhado por Dayanne, mulher de Bruno, para a casa de amigos. Se a culpa dele for comprovada, a forma cruel com que se desvencilhou de Eliza e a frieza com que agiu antes, durante e depois de ir para a prisão fazem dele um monstro...” (Reportagem “Ele é um monstro?”, revista Isto é, julho de 2010).

Em (2), tem-se a seguinte continuidade referencial “radicais do PT – dessa hidra– o monstro”. Nesse sentido, o referente sofre modulação por meio de uma anáfora direta correferencial recategorizadora, assim, a opinião do articulista acerca do governo do PT, bem como de seus radicais é notória e possibilitada pela forma que designa os referentes. Nesse caso, ao apresentar os referentes nessas formas, o produtor os concebe como algo que apresenta uma conformação extravagante, lendária e causadora de pânico e, assim, através de suas escolhas propõe aos interlocutores que compartilhem de seu ponto de vista. Ainda, é válido ressaltar que o encapsulamento (dessa hidra) que não pode ser desconsiderado na progressão para a recategorização de monstro, contribui para a construção do referente “os radicais do PT”, o qual evolui na cadeia textual conforme os intuitos do enunciador.

(2) A primeira tenta elucidar um enigma ainda sem solução: afinal, Dilma Rousseff, se eleita, conseguirá repetir o feito de Lula e impedir que os radicais do PT transformem o Brasil em uma república socialista, de economia planejada e centralizada e sem garantias à liberdade de expressão? Lula teve de cortar a cabeça dessa hidra em



diversas oportunidades. Em outras palavras, ele alimentava o monstro no porão enquanto ameaçava deixá-lo à solta caso seus adversários não se comportassem. (Reportagem “A criatura contra-ataca”, revista Veja, julho de 2010)

Em (3), o objeto de discurso “**Dilma**” foi recategorizado explicitamente pelo enunciador do texto através de anáfora direta correfencial recategorizadora, a **sucessora ideal de Lula**, nesse caso, tanto o núcleo da expressão referencial como seus determinantes induzem a uma remodelação do referente, direcionando, assim, a uma visão negativa acerca do papel de Dilma como candidata e, caso seja eleita, como Presidenta da República. Ainda, nesse excerto, o produtor compartilha da opinião do jornal francês Le Monde sobre o fato de considerar Dilma como protegida de Lula. Dessa maneira, por meio da denominação reportada, **La dauphine**, a qual se encontra representada por uma expressão nominal anafórica definida, na forma de uma anáfora direta recategorizadora, além de recuperar um antecedente, ele o reconstrói, direcionando-se, assim, uma orientação argumentativa.

(3) “...Como consequência, há a crença de que Serra tenderá a seguir o roteiro de Fernando Henrique, enquanto Dilma avançará no caminho traçado por Lula(...) Pensando em reforçar a imagem de sucessora ideal de Lula, Dilma viajou a Nova York em maio e, meados deste mês, fez uma turnê pela Europa. Foi tratada pelo jornal francês Le Monde como “La dauphine”, a pupila de Lula, alguém sem experiência eleitoral...” (reportagem Como o mundo vê nossos candidatos, revista Veja, junho de 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das maneiras de se verificar os propósitos ou intenções dos enunciadores de um texto é analisar a função discursiva de elementos referenciais, considerando que as formas como esses são apresentados ou (re) apresentados pressupõem o modo de manifestação do enunciador diante do que está sendo exposto. Diante disso, realizou-se, neste estudo, através da análise das expressões referenciais, uma investigação da forma como o mecanismo da recategorização lexical pode, mesmo em texto que pretendam a objetividade, conduzir a uma orientação argumentativa imposta pelas escolhas do produtor em seu projeto de dizer.



Após as análises realizadas, percebe-se que, de fato, as expressões referenciais colaboram na construção de significações, materializando pontos de vista, apontando direções argumentativas e recategorizando objetos do discurso. Assim, a análise apresenta indícios para que se formule a conjectura de que, no gênero reportagem, apesar do rótulo da objetividade, há expressões referenciais que desenvolvem uma orientação argumentativa.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade**. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

CAVALCANTE, M.M. **Referenciação – sobre coisas ditas e não-ditas**. (No prelo) Fortaleza.

CAVALCANTE, M.M. **Expressões referenciais: uma proposta classificatória**. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas: UNICAMP, 2003.

KOCH, I.V. Referenciação e orientação argumentativa. *In*: KOCH, I.V & MORATO, E. M. & BENTES, A.C. (org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH. I. G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH. I. G.V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINDERMANN, C.A. **A reportagem jornalística no Brasil: desvendando as variantes do gênero**. Dissertação de mestrado. Tubarão, Santa Catarina. 2003.

MANUAL GERAL DA REDAÇÃO. São Paulo: Folha de São Paulo. 1987.

MELO, José Marques. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. *In*:



KOCH, I.V & MORATO, E. M. & BENTES, A.C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M. & RODRIGUES, B B. & CIULLA, Al. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

PERELMAN, Chaïm. **Tratado da argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



A GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS PRÁTICAS DE SUA IMPLANTAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FLORIANO-PIAUÍ

Weliton Campelo Rodrigues Júnior
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: welitonjunior7890@gmail.com

Paulo Ricardo de Sousa Batista
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: PauloRicardopr47@outlook.com

Thaynara Pereira Gonçalves
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: Thaynaragoncalves96@hotmail.com

Ana Maria Gomes de Sousa Martins
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: agomesmartins@hotmail.com

RESUMO

No presente artigo se aborda a temática a gestão democrática e as práticas de sua implantação em uma Escola Municipal de Floriano-Piauí. Tem como objetivo compreender como ocorre o funcionamento e as formas de organização da gestão escolar numa dada escola da rede municipal de Floriano (PI), além de destacar as funções assumidas por cada segmento que compõe a escola. A escolha da temática se deu através da disciplina Organização e Coordenação do Trabalho Educativo, ao exortar a importância da aprendizagem no âmbito da gestão escolar para a formação enquanto pedagogos. Na definição do percurso metodológico utilizamos a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, a técnica de coleta de dados foi a entrevista. Quanto ao método de análise, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os aportes teóricos foram compostos por Libâneo (2015), Luck (2009), Gadotti; Romão (1997), Gil (2002). Concluímos que a gestão democrática é composta por uma equipe que tem



no coletivo sua fonte de inspiração e apoio. O estímulo da criatividade e o confronto das ideias conquistadas a partir da valorização do trabalho em equipe faz com que todos os setores sejam reconhecidos.

Palavras chave: Gestão democrática. Práticas educativas. Organização escolar.

INTRODUÇÃO

A escola desenvolve uma função social, é um espaço onde deve promover reflexões sobre sua articulação com a sociedade e com a construção da cidadania. Os atores sociais que fazem parte da escola devem estar cientes que na instituição escolar se fazem presentes diferentes interesses, sendo o ensino realizado em espaços de disputa, quando se tem mudanças no mundo do trabalho teremos também no trabalho escolar, nas políticas educacionais submetidos à lógica do capital. A função escolar é desenvolver no educando todas as capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, formação da cidadania e esteticidade.

Diante destes posicionamentos, é preciso pensar a gestão escolar que é desenvolvida nas escolas públicas, é necessário refletir sobre o processo de divisão do trabalho na sociedade capitalista e seus reflexos na organização e coordenação do trabalho educativo e sobre as políticas de administração de pessoas e de recursos financeiros, pois entendemos que todos estes aspectos estão atrelados e são decorrentes de influências sociais.

A gestão escolar compreende um conjunto de ações que integram a organização escolar, na mobilização e nos avanços decorrentes do processo participativo e democrático. Com isso, perpassa as esferas administrativas e suas funções, indagando sobre o papel correspondente a cada membro, a importância do cumprimento e da adequação para a devida promoção centrada no conhecimento, a fim de propiciar um ambiente que esteja em pleno harmonia com a cultura, com a dinamização e descentralização institucional, sendo assim, capaz de enfrentar todos os seus desafios (LUCK, 2009).

Nesse sentido, para se pensar na efetivação de uma cultura escolar, onde a gestão democrática se faça presente, é necessário saber que cada instituição escolar possui uma identidade. Pensando nisso, deve ser considerada a gestão integrada na dinamização de um contexto sociocultural que exponha na prática a participação de todos os segmentos escolares.



Sabemos que a educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação dos saberes, procedimentos, atividades, valores por parte dos alunos, ações mediadas pelos docentes e organizada e efetiva pela gestão da escolar. Para Gadotti; Romão (1997), a participação dos segmentos escolares influi na democratização da gestão e conseqüentemente na melhoria da qualidade de ensino. Ensino e gestão são processos interligados, sendo um tema importante e que se encontra em amplo debate.

Diante do exposto traçamos como objetivos compreender como ocorre o funcionamento e as formas de organização da gestão escolar numa dada escola da rede municipal de Floriano (PI), além de destacar as funções assumidas por cada segmento que compõe a escola. O motivo da escolha da temática se deu por conta da disciplina Organização e Coordenação do Trabalho Educativo, ao expor a importância da aprendizagem no âmbito da gestão escolar para a formação enquanto pedagogos.

A pesquisa ora desenvolvida foi fundamentada em Luck (2009) e Libânio (2015) entre outros. A pesquisa pode contribuir para a formação e reflexão de melhorias nas práticas do ambiente da gestão escolar, ao incluir um trabalho participativo em que a equipe da instituição possa promover seu papel e ser considerado importante para a transformação e busca da escola democrática que trabalha uma educação de qualidade para todos.

METODOLOGIA

Em relação ao nosso caminho metodológico, o estudo baseia-se na pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002) o estudo de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrido naquela realidade. Assim, a pesquisa de campo ora desenvolvida, possibilitou aos pesquisadores conhecerem a instituição escolar, conseqüentemente, proporcionou um contato direto com a equipe gestora da escola e a maneira como ocorre a organização e implementação da gestão escolar.

A escolha da escola se deu por indicação da professora, dentre um grupo de escolas que aceitaram receber os alunos para vivenciarem as práticas de gestão. Os partícipes da pesquisa foram escolhidos por comporem a equipe gestora, sendo dois representantes, o gestor e a coordenação pedagógica.



No primeiro momento da pesquisa foram feitos os contatos com a equipe gestora e no segundo momento foram feitas as entrevistas, tendo como finalidade compreender como ocorre o funcionamento e as formas de organização da gestão escolar, além de destacar as funções assumidas por cada segmento que compõe a Escola Sonhos Dourados, nome fictício dado à instituição para preservar sua identidade.

Segundo Gil (2002) pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. A entrevista foi realizada através de roteiro estruturado com a gestora, em que aconteceu um diálogo entre o pesquisado e os pesquisadores.

A entrevista foi gravada para nos apropriarmos das informações e, conseqüentemente, contribuir no melhor entendimento do processo da gestão, na intenção de realizar o trabalho e assim chegar às conclusões. Após a obtenção dos dados, estes foram categorizados e analisados, sendo as análises feitas através da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos níveis e modalidade de ensino trabalhados na escola, são ofertados creche I, pré I e pré II, e ensino fundamental do primeiro ao quinto ano. A escola atende 180 alunos, tem em seu quadro de funcionários 15 professores titulares, 6 cuidadores, 2 monitores, 3 agentes de portaria e 5 agentes de serviços gerais. No que se refere à esfera administrativa tem uma gestora e a coordenação pedagógica é desenvolvida por uma técnica da secretaria que atende às escolas que não tem coordenação pedagógica lotada na escola. Os coordenadores da secretaria atuam por meio da especificidade dos anos de cada turma escolar.

No regime escolar os cargos e funções são distintos, mas na escola as diferentes funções necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem estão direcionadas ao professor e à própria gestora. Sendo que esta afirmou que é responsável pela administração e a parte pedagógica da escola, na medida que “faz tudo”, pois existem escolas que têm o secretário, coordenação pedagógica, evidenciando que a escola não é assistida com esses últimos.



Observamos que a coordenadora faz visitas mensais à escola, ficando de fato as ações da coordenação pedagógica a cargo da diretora. Deste modo, é nítido a sobrecarga que a gestora passa, uma vez que tem que conseguir lidar com as funções da gestão administrativa e pedagógica. Destacamos alguns problemas causados por esse fato: falta de organização didática, o planejamento se resume apenas aos planejamentos bimestrais, interferindo no acompanhamento dos trabalhos dos docentes e na mobilização dos diversos setores a agirem coletivamente para o bom funcionamento da instituição e desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos.

A estrutura física da escola é composta por cinco salas de aulas, uma direção, uma cantina, dois banheiros, um pátio e dois corredores. É murada, piso na cerâmica, forrada e recentemente a escola recebeu ar-condicionado para todas as salas de aulas e para a diretoria. A estrutura física traz aspectos positivos e desafios que ainda precisam ser enfrentados no dia a dia, como a manutenção da escola e recursos alimentícios adequados.

De acordo com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o poder público assegura o direito a uma alimentação adequada, com a quantidade ideal de nutrientes para a idade dos alunos. “O PNAE é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), e também pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público” (BRASIL, 2009). Se a lei assegura, então precisa de fiscalização tanto da gestão quanto dos órgãos responsáveis.

Em relação ao modelo de administração implementado na escola, a diretora afirmou ser democrático, mas tem consciência das limitações de seu trabalho, por falta dos profissionais que compõem a equipe gestora, pois ela desempenha diversas funções. O que se trata de possíveis limites da gestão escolar, pois para que a gestão de fato possa acontecer necessita-se de recursos humanos e financeiro por parte da Secretaria de Educação para atender as demandas da escola. Ao enfatizar a falta de recursos, a gestora destaca que estes dificultam a realização de ações que são de desejos da gestora e consequentemente de todos da escola, a exemplo, o desejo de construir um espaço para o Atendimento Educacional Especializado. Diante de tal realidade, vale ressaltar que os recursos funcionam como estímulo e condições necessárias para a qualidade do ensino. Portanto, causa preocupações com a qualidade do ensino, quando a diretora relata sobre essa ausência.

Desta forma, como destaca Luck (2009):



A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado. (LUCK, 2009, p.24).

Nesta perspectiva, a diretora entrevistada ressaltou que através da dimensão administrativa da gestão escolar ocorre a organização de matrículas, reuniões administrativas para a discussão dos problemas da escola, na qual se encontram professores, gestores e representantes das famílias.

Estas ações são necessárias à gestão escolar, considerada segundo Luck como:

{...} o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LUCK, 2009, p.24).

Vale esclarecer, sobre a organização administrativa, dentro dos parâmetros da gestão escolar está a dimensão administrativa que se refere a estruturação do trabalho escolar, o modelo administrativo que a equipe implementa, além dos cargos e funções existentes na escola. A organização envolvendo recursos físicos, materiais, financeiros e humanos, se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar. Sobre ela se assentam outras dimensões, devendo ser percebida com uma ótica menos funcional e mais dinâmica, pois a gestão administrativa envolve uma perspectiva dinâmica.

Em relação a organização pedagógica da instituição, a gestora nos afirmou que acontece por meio de planejamentos, em que os professores são encarregados em planejar suas atividades, como também os planejamentos anuais e bimestrais que irão direcionar as ações desenvolvidas na escola, tais como: o “Dia da Família”, o “plantão pedagógico” para facilitar a ida dos pais até a escola, tendo em vista, que trabalham e podem estar se organizando ao horário cabível dentro de sua rotina. Cada professor é encarregado de conversar com os pais sobre o andamento das atividades em sala de aula.



Vale ressaltar que os casos extremos que os professores não conseguem resolver são direcionados para a direção, como por exemplo, a questão de muitas faltas, o que levou a escola a se mobilizar e criar a “chamada pelo grupo do WhatsApp”, assim todos os dias a diretora vai até as salas de aula conferir a presença dos alunos, questionando no grupo dos pais o motivo da falta, no sentido de fazer os responsáveis entenderem que estão cobrando pela presença dos alunos. Na ótica da gestora, as ações listadas representam avanços no campo da educação implantados na atualidade pela gestão da escola.

Segundo Fevorini (2009, p. 114), “não se trata de a escola ensinar os pais a serem pais, mas de proporcionar um espaço reflexivo em que eles possam se reconhecer e exercer seu papel de educadores com mais segurança e autonomia.” Por isso, a diretora relata a importância da presença dos pais no ambiente escolar.

A dimensão da organização pedagógica é responsável pela elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), pelo planejamento escolar, seguindo uma proposta pedagógica, dando ênfase na construção do currículo escolar e estabelecendo diretrizes para orientar os professores, a fim de alcançar a qualidade no ensino, a igualdade e equidade na escola. Ademais a função pedagógica possui um norte facilitador no projeto de ensino, fazendo pontes dialéticas com os professores e alunos, viabilizando sugestões que sancionam a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Essa esfera é a que se aproxima da sala de aula, dos alunos. (LUCK, 2009), mas que se encontra comprometida por falta da presença da coordenação pedagógica que representa um suporte às ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Torna-se necessário trazer o significado da participação no planejamento de ensino de uma escola, em que o planejamento de ensino se assenta sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP, como também a organização curricular estabelecida pela escola. Esse planejamento tem como finalidade estabelecer objetivos, conteúdos, métodos e avaliações, em outras palavras, ele direciona as atividades que a instituição escolar realizará. Dessa forma, a diretora da escola, acaba assumindo a responsabilidade desta função, ou melhor, acumula funções e lidera esse plano contando com a participação de todos que compõem a rede, no sentido de compreender o seu público e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Destacou, ainda, que a organização e coordenação do trabalho educativo na escola acontecem por meio do planejamento escolar, ressaltando que para o professor atuar na sala é necessário planejar suas atividades. Assim, afirmou



que a escola proporciona um ensino de qualidade aos alunos dentro de suas possibilidades. A participação no planejamento de ensino acontece na própria escola envolvendo a gestão e professores. Posteriormente, tem a organização da gestão juntamente com os técnicos da secretaria sendo que, uma vez por mês, é levado às problemáticas da escola e é feito o seu planejamento com o coordenador específico, responsável pela escola.

A entrevista da gestora, nos provocou a pensar a realidade educacional desta escola. Torna-se necessário ressaltar aqui sobre a reflexão trazida por Libâneo (2015), quando ele afirma que:

O primeiro sentido de organização e gestão da escola está ligado à ideia de que a escola, enquanto instituição, é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas (lugar de interação, lugar de relações) para alcançar determinados objetivos e, especificamente, o de promover o ensino-aprendizagem dos alunos. Essa atividade conjunta precisa ser estruturada, organizada e gerida. Ou seja, organização e a gestão da escola dizem respeito à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, às formas de relacionamento entre as pessoas (LIBÂNEO, 2015, p.03).

Para tanto, percebemos o quanto uma escola bem-organizada tende a prosperar, mas é necessário entendemos que esse caminhar precisa ser um compromisso coletivo, ou seja, de todos/as colaboradores/as da instituição de ensino e principalmente dos gestores das Secretarias de Educação que devem assegurar as condições materiais e humanas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra e a gestão democrática se desenvolva.

A diretora tem consciência que o acúmulo de funções interfere negativamente em seu desempenho enquanto gestora, não se considera “gestora de verdade”, pois relata que acumula todas as funções na instituição. Podemos, assim, inferir que a gestão democrática é um processo pelo qual há o envolvimento e a participação de pais, alunos, professores e funcionários, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), especificamente em seu artigo 14, preconizando que:

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação da comunidade escolar local em seus conselhos escolares equivalentes. (BRASIL, 1996).



A participação dos profissionais da escola está de acordo com as normas, no entanto, ao se falar da participação da comunidade nos conselhos é uma participação baixa, levando em conta as necessidades de a gestão conseguir o apoio dos pais e mães para discutir sobre o ensino-aprendizagem dos discentes, na qual a família tem um papel fundamental.

De acordo com as falas da gestora, os planos de ações contemplam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com projetos. Destacou que três programas elaborados pela secretaria de educação são efetivados na escola: Nova Chance, que é desenvolvido pelo município, e o outro programa chamado Tempo de Aprender, um reforço escolar que ocorre no contraturno, oferecido pela Secretaria de Educação – SEMED e o Pacto pela Aprendizagem que desenvolvido pelo governo Federal. Os programas que estão vinculados na escola, trazem benefícios de melhorias no ensino-aprendizagem para os discentes, tornando-os mais participativos, aumentando assim as possibilidades de aprendizagem e a elevação dos índices de aprovação no final do ano, rompendo assim, as dificuldades enfrentadas por eles.

Com relação a forma como é assegurada a construção do trabalho coletivo na escola a gestora relatou que pelo Regimento interno da escola, pelo Conselho escolar, PPP e pelo planejamento. A forma como a gestão escolar estabelece o alinhamento é procurando desenvolver todas as ações que são de importância para todos. O processo de orientação da elaboração/reelaboração e da importância do projeto político pedagógico da escola é desenvolvido através de reuniões para definir o processo de construção do PPP da escola. E em se tratando do papel do conselho de classe ela nos informou que o papel é definir as decisões tomadas em reuniões e que para assegurar a gestão de sala de aula as ações que são desenvolvidas pela equipe gestora é dar autonomia ao professor para a tomada de decisões em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir através das análises dos dados que a escola é uma comunidade que precisa de todos os profissionais possíveis para que ela funcione de forma plena. Sendo a equipe gestão escolar o pilar dessa comunidade, onde o gestor deve influenciar diretamente o trabalho dos profissionais da educação, devendo estar em contato permanente com os docentes; ele faz com que cada segmento interno ou externo sinta que a escola pertence a eles e, com isso, o gestor deve ser para esses membros fonte de inspiração e apoio. O estímulo



à criatividade e o confronto das ideias conquistadas a partir da valorização do trabalho em equipe faz com que todos os setores se engajem na construção de uma escola democrática.

Quanto às funções assumidas por cada segmento que compõe a escola concluímos que a falta de profissionais na escola faz com que as ações da mesma ocorram de maneira desordenada, uma vez que a gesto se sobrecarrega de funções o que impede o desenvolvimento de uma com a gestão democrática e participativa. É preciso que os gestores municipais assegurem o quadro de funcionários necessários, bem como as condições estruturais para que assim a escola possa implantar e desenvolver ações que são necessárias à gestão democrática.

Assim, para se implantar a gestão democrática não é um trabalho fácil, exige comprometimento e ações concretas por parte de todos os envolvidos, garantindo a tão desejada educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em 12.01.2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em 12.01.2023.

FEVORINI, Luciana Bittencourt. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório**. 2009. 178 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Departamento de Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde22022010/10435/pt-br.php>. Acesso em: 16 Fevereiro. 2023.

GADOTTI, M. **I Seminário Internacional Itinerante de Educadores/ 2ª**



Jornada Pedagógica da Escola Cidadã – Grupo de Estudos e Organização de Eventos Políticos Pedagógicos. Alegrete e Uruguaiana, 1999

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Paraná: ditora Hecus, 2015.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009.



O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE REVISÃO

Paulo Ricardo de Sousa Batista
CAFS/UFPI, Floriano, PI, Brasil,
e-mail: PauloRicardopr47@outlook.com

Weliton Campelo Rodrigues Júnior
CAFS/UFPI, Floriano, PI, Brasil,
e-mail: welitonjunior7890@gmail.com

Ellery Henrique Barros da Silva
CAFS/UFPI, Floriano, PI, Brasil,
e-mail: elleryhbs@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente artigo é resultado de estudos sobre a temática do Papel da Gestão Democrática Participativa na Organização Escolar. Objetivou-se conhecer o papel da gestão democrática participativa na organização escolar. Desse modo, seguiu-se uma metodologia qualitativa, do tipo bibliográfica, e quanto aos seus objetivos, classificou-se como exploratória, efetuando levantamento de construtos acadêmicos dos últimos 5 (cinco) anos, contemplando estudos em livros, artigos científicos. Os autores que fundamentam a pesquisa são: PARO (2018), MARQUES (2018) e MORASTONI (2019), dentre outros que abordam acerca da Gestão Democrática Participativa na escola. Conclui-se que a gestão perpassa os diferentes espaços da instituição, e há uma necessidade de entender o seu funcionamento como um todo, principalmente no que diz respeito à equipe da gestão escolar, de forma que esteja vinculada com a organização e o planejamento desta gestão.

Palavras-chave: Gestão democrática, Gestão administrativa, Gestão participativa, Comunidade escolar



INTRODUÇÃO

O funcionamento da gestão escolar perpassa diferentes categorias, a saber: a família, a democracia, participativa e administrativa, as quais juntas desempenham em conjunto na qualidade do funcionamento da instituição. A participação das comunidades escolares em processos decisórios dá respaldo aos governos estaduais e municipais para encaminhar ao Poder Legislativo projetos de lei que atendam melhor às necessidades educacionais da população, principalmente no âmbito da gestão escolar.

Por esse motivo, é essencial que no Projeto Político Pedagógico – PPP escolar também possam abordar assuntos referentes às relações interpessoais, a qualidade do trabalho de cada educador, valorização da experiência individual, mutualidade, trazendo assim a participação na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

O presente estudo, possui como escopo conhecer o papel da gestão democrática participativa na organização escolar. Entende-se que o estudo é relevante, pois dessa forma, contribuirá significativamente na nossa formação enquanto futuros pedagogos ajudando a refletir sobre as relações das práticas que atuam na gestão. Assim, traz a compreensão de que a gestão perpassa entre administração e planejamento de ações que ajudam as práticas docentes, uma vez que estão também no âmbito participativo escolar.

Nessa perspectiva, por se tratar de um Artigo de Revisão, 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 5 (cinco) anos, como também em livros, revistas e monografias.

Os critérios de inclusão do trabalho de pesquisa foram: discussão da temática proposta sobre a gestão democrático participativa na escola em uma perspectiva crítica e reflexiva na escola. Os autores que fundamentam a pesquisa são: PARO (2018), MARQUES (2018) e MORASTONI (2019), dentre outros que abordam acerca da Gestão Democrático Participativa na escola.



A pesquisa em si tem um valor científico, pois é capaz de agregar para outros docentes suas novas maneiras de aplicar o conhecimento, de modo que inove e traga outras formatações de ensino para as múltiplas realidades. É importante discutir sobre a gestão participativa, pois traz melhorias e qualidade de ensino, tendo em vista a defasagem submetida por professores, gestores e demais atores e atrizes que circundam o meio educacional por ainda estar atrelados a concepção tradicionalista, reducionistas e individualizantes, impossibilitando assim, uma práxis pedagógica de qualidade.

A PARTICIPAÇÃO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

A participação da escola com a comunidade, principalmente a família dos discentes, é importante pelos seus benefícios de conhecer a realidade do ensino e das dificuldades presentes no desenvolvimento da aprendizagem e na busca de uma oportunidade de melhoria para os discentes.

Segundo Libâneo (2008), a participação é o meio fundamental para garantir a gestão democrática da escola, uma vez que possibilita o envolvimento de profissionais e a clientela no processo de tomada de decisões, bem como no adequado funcionamento da organização escolar.

Participar é um processo mútuo que envolve a parte interna e a externa da escola. E o gestor precisa tomar decisões de cunho coletivo, onde cada um expresse suas necessidades, em um ponto que não sublinhe uma hierarquia, mas papéis atuantes descentralizados de poderes emergindo sobre um mesmo ambiente.

Para isso, inculcar na consciência de que a superioridade, o mais ou o menos importante não existe é verossímil na compreensão de que toda e qualquer pessoa que tem uma ligação para o funcionamento da escola deve ser vista com os mesmos valores, merece ser ouvida e escutar, contribui para a concepção de uma escola ao qual reina uma gestão participativa e democrática. Com isso, Luck (2000, p. 11) reflete que:

A gestão escolar se [...] constitui em uma dimensão e enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento, bem como o desenvolvimento integral do educando.



A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se assim, a importância da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana (LIBÂNEO, 1987, p. 75).

Um desses aspectos que podem favorecer ou dificultar esse processo são as políticas educacionais, tendo como referência as políticas do estado, quando e como são as medidas de melhorias para a educação. Entendendo a realidade de um estado onde a desigualdade é presente, que meios são tomadas para garantir uma educação de qualidade com estruturas decentes.

Nesse contexto de uma educação de qualidade onde os alunos possam ter um senso crítico, se posicionar diante as propostas de um governo onde traz com ele medidas e propostas que não favorecem aquele local, que possam buscar seus direitos, levando em conta seus direitos enquanto cidadãos e possibilitando resultados de representantes corretos. Portanto, segundo: [...] Forma de Estado na qual os representantes são eleitos, de forma direta ou indireta, para o exercício de mandatos temporários. (FERREIRA, 2010, p. 18). Consequentemente, o pensamento do autor, afirma-se que a democracia se conceitua como:

[...] 1. Governo do povo; soberania popular; democratismo. [...] 2. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa de poder, ou seja, regime de governo que se caracteriza, em essência, pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão dos poderes e pelo controle da autoridade, i. e., dos poderes de decisão e de execução; democratismo (FERREIRA, 2010, p. 653).

A democracia sendo um dos princípios de uma gestão democrática, é importante esse entendimento por partes de todos inclusive dos alunos sobre o que é, como ocorre e o que podem fazer, na democracia as pessoas têm liberdades para escolher seus representantes de governos, no entanto, democracia deve consistir além disso, sobretudo, na liberdade de expressão, de participação ativa nas decisões, assim todos da escola tem um papel importante de participação, isso contribui para fora da escola os momentos de cidadania.

De acordo com os conceitos de república e de democracia, pode-se concluir que o primeiro ao adotar um regime em conformidade com o segundo, os povos poderão ser participativos nas decisões políticas, não somente através



de votos, mas principalmente, utilizando de sua liberdade de expressão para manifestar seus pensamentos e ideias acerca de como melhorar o país. (FACO; BRAGA; CASTRO; LIMA; RODRIGUES; SILVA; MENEZES e UCHOA, P. 6, 2021).

GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

Quando se fala em Gestão Democrática, se pensa muito em participação, interação, planejamento, organização de ensino, de modo que seja satisfatória, em uma medida de fazer as execuções e monitorar suas avaliações como meio de se auto avaliar no seu processo de desenvolvimento.

Entretanto, quando se faz uma gestão é necessário compreender seu conceito, pois devemos observar os desafios enfrentados na instituição. Esse trabalho pedagógico requer habilidades de gestores que tenham uma formação adequada para lidar com as diversas dificuldades diariamente, com isso, essas capacidades que os gestores devem possuir fazem com que criem objetivos e estratégias para lidar com o cotidiano.

No momento de relacionar a gestão com a educação, são metas que devem exigir uma observação, estratégias e inovação, e sempre buscar algo novo para melhorar a qualidade do ensino e do meio de planejar as organizações da escola. Uma possibilidade é a eleição para gestores, como meio de inovar para aquele ambiente, uma mudança que possa trazer com os novos gestores meios de aperfeiçoar o avanço da gestão democrática, como também pensar na principal meta da educação para que seja garantido.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (PIAGET, 1982, p. 246). Com isso, esses homens capazes de criticar possam inovar e fortalecer a gestão democrática, em consonância com o planejamento e suas metas propostas todos da escola e comunidade a fim de contribuir nesse processo.

De acordo com Lück (1996, p. 37), o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva.



Para isso, requer uma equipe onde possa ter uma autonomia de decisões, a figura do gestor seja algo que atribui um sentido de união a equipe e não de controle e de quem apenas manda delegar uma função. Essa vontade coletiva proporciona sugestões e boa interação entre os pares da organização escolar. O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

Com isso, pode-se dizer que a gestão além de ser autônoma e participativa, precisa ser refletida sobre diferentes parâmetros e perspectivas no âmbito escolar, pois se encontra uma diversidade local ao qual os indivíduos são singulares, tem suas determinadas funções a serem exercidas, ou seja, têm o direito de fala e de serem ouvidas com as suas contribuições na instituição.

Segundo Cox (1994, p.11) a gestão da diversidade significa planejar e executar sistemas e práticas organizacionais de gestão de pessoas, de modo a maximizar as vantagens e potenciais da diversidade e minimizar as suas desvantagens. Depreende-se, portanto, que o tema da diversidade pode ser estudado sob diferentes perspectivas: nas instituições, nos grupos e nos indivíduos, pois os padrões culturais expressam valores e relações de poder e, precisam ser referenciados e analisados em todos os níveis. Com isso, relacionando esses aspectos vivenciados em uma gestão, percebendo suas características fundamentais para o seu desenvolvimento, é importante entender que:

O objetivo principal da gestão da diversidade cultural é administrar as relações de trabalho, as práticas de emprego e a composição interna da força de trabalho, a fim de atrair e reter os melhores talentos dentre os chamados grupos de minoria. Isso pode ser feito por políticas de recrutamento que incorporem os critérios relacionados à diversidade cultural do mercado de trabalho (Fleury, 2000, p. 21).

Dourado (2008), explana que para que haja uma efetiva democratização no processo de participação da gestão escolar, a discussão surge enquanto essência sobre os problemas que acarretam esse ambiente, e sobre um visão horizontal, revela implicações que buscam resgatar os compromissos e as responsabilidades no que diz respeito a funcionalidade da gestão na sua totalidade, ao dizer que os funcionários e a família devem estar a par desse



vínculo, da presença nas pautas políticas escolares que são regidas por um controle social que vem sendo estudado e estruturalizado aos poucos com a intervenção da opinião de todos.

A gestão não é uma prática que se constitui meramente individual, na verdade se faz coletiva, trabalhada no interesse social, da inclusão dos seres, dos posicionamentos de justiça, levando em conta que o lugar escolar possui uma identidade que necessita ser preservada, ao qual seu caráter tenha pretensão de repudiar todos os tipos de desigualdades vindas historicamente, construídas por concepções tradicionalistas do capitalismo.

Dourado, Santos e Oliveira (2007, p.6) destacam que: a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos.[...] Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...].

Desse modo, a qualidade está muito relacionado com algumas medidas necessárias para seu cumprimento, por ser um processo demorado, onde exige uma boa qualificação dos profissionais, boas estruturas das instituições, recursos para sua ampliação e projetos que evolua o ensino e tenha qualidade no processo de ensino-aprendizagem dos discentes e como um fator bastante preciso a continuação formativa dos professores, programas que incentivem essas melhorias na formação desses profissionais.

O que expressa Cerqueira, Gonzalez e Bernardo (2016), ao enfatizar os processos avaliativos e suas aplicações, ao dizer que:

As avaliações externas inserem mudanças na forma como os gestores escolares conduzem o cotidiano da escola, de maneira que estes precisam atender as demandas e metas trazidas por tais avaliações. As avaliações são aplicadas pelo governo e os gestores devem encontrar meios, juntamente com os demais atores do cotidiano escolar, para alcançarem melhores resultados. Além disso, existe a demanda de divulgação dos indicadores educacionais como, por exemplo, o IDEB, o qual tem seu índice exposto em muitas portas das escolas públicas brasileiras. (CERQUEIRA, GONZALEZ, BERNARDO, 2016, p. 679-680).

As análises feitas por essas avaliações são de suma importância, por sua relação as estratégias que podem ser realizadas para suprir determinados problemas existentes naquele contexto, as estratégias utilizadas pelos gestores



e sua gestão democrática e participativa trazem bons resultados. E um deles são os índices de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), onde é um indicador para medir a qualidade da educação nas Escolas Públicas, com a realização de uma melhoria no desenvolvimento que gera uma possibilidade de evoluir esse índice.

Ao se falar de avanços da gestão democrática do ensino público vale ressaltar que na década de 1990 se tornou explícito na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e, adiante, nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014). Desse modo, a gestão democrática da educação foi consignada na Constituição Federal, artigo 206, (BRASIL, 1988), mas requer regulamentação por meio de leis complementares. Dessa forma, a gestão se deu a criação da autonomia, descentralização e participação.

A gestão/administração, nesse sentido geral, é uma atividade humana necessária para atingir objetivos recorrendo a organização de meios para alcançar fins. (ALCÂNTARA e PFEIL, P. 7, 2020). Utilizando o papel de gestor como intermédio de auxiliar nessa função, onde o planejamento dessas atividades para o cumprimento de seus objetivos se faz um processo de relação entre os integrantes daquela com toda escola, uma vez que para alcançar essas metas estabelecidas, requer um controle de observação, intervenção, e monitoramento diário e por fim os resultados.

Para essas medidas tomadas no planejamento da gestão/administração é condicionada pelos seus meios, fins e racionalidade. Em termos concretos, ela determina e é determinada pelos embates sociais, culturais, políticos e econômicos. Tais contradições sociais e a mútua determinação possibilitam uma dimensão progressista da gestão/administração. (ALCÂNTARA e PFEIL, P. 9, 2020).

Esses termos concretos onde faz uma relação as dificuldades como as possibilidades enfrentadas na gestão, é uma função estabelecida pelo gestor, pois a realidade escolar deve ser conhecida por todos, pois nesses aspectos que são vivenciados, trazem com eles, as necessidades que devem ser enfrentadas na gestão. Portanto, essa participação de todos trazendo assim os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos impactam no desenvolvimento dos objetivos previstos.

As decisões tomadas podem contribuir, nas possibilidades que levam às superações das dificuldades enfrentadas na gestão, por isso, se levando em conta as maneiras como o diretor e a comunidade escolar se posicionam e levam a uma garantia de mudança para uma realidade que demonstra muitas



barreiras. Para isso, existem possibilidades de a gestão contribuir para a superação da estrutura social vigente, desde que sua dimensão progressista não permaneça no campo da espontaneidade, mas se converta em “práxis reflexivamente revolucionária” (PARO, 2012, p. 44).

Outro avanço na gestão democrática, é a criação do conselho escolar, pois possibilita um diálogo mútuo, participativo tanto na gestão, quantos com professores e a família, visando entender a situação e a realidade que são fundamentais para o desenvolvimento do fazer educativo, levando em conta as aprendizagens significativas e os desafios encontrados.

A importância do desenvolvimento da visão na sociedade nas questões educacionais, sendo discutidas formas de descentralizar, desconcentrar, flexibilizar, coordenar ações das Secretarias de Educação. Eleições, Colegiados, Grupos Gestores e tantas outras formas de tornar a escola participante ativa no debate educacional e da execução de políticas educacionais tiveram destaque em diferentes pautas de reuniões (WEBER, 1996, p. 33).

Como bem coloca Martins (2002, p.18), [...] se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor da ação. Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido às ações sociais, a projetos coletivos, a empreendimentos de mudança institucional.

A participação na prática traz conhecimentos, experiências e inovações de ambas as partes, esse conhecimento compartilhado é importante pela sua capacidade de atribuir uma melhoria nas habilidades dos integrantes da escola, fazendo uma mudança de visão, decisões que podem favorecer a gestão democrática presente naquele local. Nesse contexto, o empreendimento coletivo tem essa qualidade de melhorar, mas também precisa de um controle e planejamento por parte da gestão.

Esse controle do planejamento é relacionado às medidas que serão tomadas após a participação de todos em momentos de discussão de pautas referente a escola, a equipe da escola tem como função organizar as possibilidades que podem ser criadas no momento e agir na elaboração de sua prática.

Os meios de organização se fazem necessários, pois após sua aplicação é importante fazer um monitoramento como também sempre ter estratégias de intervenção para suprir as necessidades que podem ocorrer, logo no final o monitoramento das medidas trará os resultados, se foi favorável ou não, e também buscando sempre melhorias.



Como sabemos a importância de uma gestão democrática, suas exigências e ofertas no qual devem possibilitar os avanços necessários na escola, um aspecto bem relevante é a prática do planejamento, uma vez que se torna relevante essas questões e mais atrativas no decorrer do processo da administração escolar. Desse modo, é fazendo uma relação sobre as exigências do planejamento, sua história no Brasil e conhecer suas características necessárias para um bom desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a partir da pesquisa realizada, foi possível perceber que a gestão escolar possui diferentes maneiras de organização, e que ela depende de vários fatores. Nesse sentido, o planejamento da gestão está entrelaçado não somente numa perspectiva administrativa, mas também perpassa a família, os funcionários da instituição como um todo.

Portanto, a equipe escolar no âmbito da gestão é ampla, e o seu papel tem uma reflexão e uma atuação tanto participativa, quanto democrática, e que pode trazer possibilidades de melhores qualidades se tais princípios forem desenvolvidos e bem gerenciados. Esse espaço é um lugar onde todos possuem o direito de atuar, por isso, o funcionamento da escola na sua totalidade só acontecerá de forma efetiva caso seja abrangida a essa diversidade participativa.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Alzira Batalha; PFEIL, Márcia Lisboa. Gestão democrática do ensino público em Rio das Ostras (RJ): **avanços e retrocessos**. RBPAE - v. 36, n. 1, p. 177 - 196. Rio de Janeiro, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CORREIA, Lindamir dos Santos; MEDEIROS, Fabíola de. Gestão democrática escolar: desafios dos gestores. **Educação**, 2019.

CASIMIRO, Ligia Maria Silva Melo de; XAVIER, Beatriz Rêgo; SOARES, Jacqueline Alves; COSTA, Lara Paula de Meneses; SOUSA, Thaís Oliveira Bezerra de. **Plano diretor participativo e a gestão democrática da cidade: desafios da participação popular na implementação e revisão do plano diretor participativo de Fortaleza**. Braz. J. of Develop. Curitiba, v. 6, n. 10,



p.75167-75182, oct. 2020.

COX, T. **Cultural diversity in organizations: theory, research and practice**. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, 1994.

CASIMIRO, Ligia Maria Silva Melo de; MORAES, Filomeno. Planejamento social na Administração Pública: um instrumento essencial na promoção dos direitos fundamentais sociais. *Rev. Direito Econ. Socioambiental*, vol. 8, n. 2, p. 443-461. Curitiba, 2017.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; Cardozo, Maria José Pires Barros; DIVERSIDADE E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL. *Revista Exitus*, vol. 8, núm. 1, 2018. P. 87-111.

FACÓ, Lucileide Germano Bezerra. Et al. Gestão escolar democrática: **desafios e perspectivas**. Vol 7, n.1, p.3651-3671. Curitiba, 2021.

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

MORASTONI, Josemary. **A gestão democrática na escola e a organização do trabalho pedagógico**. Londrina: Thoth, 2019.

FERNANDO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira; CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, vol. 22, núm. 1, Esp., 2018. pp. 31-48.

MARQUES, Luciana Rosa; A gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas: desafios e perspectivas. *Educação e Políticas em Debate – v. 7*, n. 2, p. 230-243. Pernambuco, 2018.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino. 2. ed. rev. *Intermeios*, 2018.



IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Milene Martins
CAFS/UFPI, Floriano/PI, Brasil,
e-mail: martinsmilene@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva mapear a produção científica sobre identidade e profissionalidade docente na educação superior a partir das discussões e reflexões realizadas em dissertações e teses vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação em três universidades públicas federais. O interesse pela temática se deu no processo de formação *stricto sensu* e nas leituras para elaboração do projeto de doutorado em Educação, tendo como objeto de estudo os professores universitários e a constituição da identidade e profissionalidade docente, na perspectiva teórica da Psicanálise e Educação. Destes estudos surgiu o problema de pesquisa, a saber: O que se discute sobre identidade e profissionalidade docente dos professores da educação superior nos programas de pós-graduação em Educação? A justificativa e o recorte temporal, de 2012 a 2022, está embasada no estudo organizado por Brzezinski (2014), que indicou um salto quantitativo a partir de 2006 nas pesquisas em Educação e o termo profissionalidade passou a constar como palavra-chave nas pesquisas. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão integrativa da literatura, com base no repositório de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação de três universidades federais localizadas em regiões diferentes do país, sendo uma da região nordeste, uma da região sudeste e outra da região sul. A busca teve como base os descritores: Educação Superior; Ensino Superior; Profissionalidade docente; Identidade docente; Professores universitário; Docência universitária. Utilizamos como critério de seleção das dissertações e teses: a) um ou mais descritores poderiam estar presente no título; b) um ou mais descritores deveriam constar nas palavras-chave da pesquisa; c) as pesquisas deveriam estar vinculadas aos Programas de Pós-graduação em Educação; d) pesquisas deveriam ter como objeto de



estudo os professores que exercem suas atividades docentes na educação/ensino superior. Foi realizado um levantamento quantitativo de dissertações e teses e elaborado um quadro contendo: nome da universidade, título, autor, ano da defesa, palavras-chave e resumo. Os dados da presente pesquisa indicaram o baixo interesse de estudo nos programas de pós-graduação em Educação sobre a temática e quando ocorre a ênfase é dada na constituição da identidade e profissionalidade docente dos professores bacharéis.

Palavras-chave: Identidade docente. Profissionalidade docente. Professores universitários. Produção acadêmica. Pós-graduação em Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo mapear a produção científica sobre identidade e profissionalidade docente na educação superior, a partir das discussões e reflexões realizadas em dissertações e teses vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação em universidades públicas federais. O interesse pela temática teve início nas leituras para elaboração do projeto de doutorado em Educação, tendo como objeto de estudo os professores universitários e a constituição da identidade e profissionalidade docente, do qual surgiu o problema do presente estudo, a saber: O que se discute sobre identidade e profissionalidade docente dos professores da educação superior nos programas de pós-graduação em Educação?

O presente estudo tendo como aporte teórico a Psicanálise e Educação parte do pressuposto que identidade é constitutiva do sujeito pelo processo de identificação que faz desde bebê, assimilando de forma inconsciente traços ou atributos das pessoas significativas de seu entorno, marcando as relações que o sujeito irá construir ao longo da vida, desprendendo energia emocional e libidinal para com o objeto. Nesse sentido, a identificação com a profissão tem uma carga afetiva e de prazer, que o sujeito num processo contínuo e dinâmico na relação que constrói com a sua subjetividade pode apresentar rupturas, descontinuidade ou reelaboração a partir de modelos anteriores de identificação (GOMES; PEREIRA, 2022).

Para embasar o estudo é importante conceituar os termos identidade e profissionalidade docente, suas especificidades na Educação Superior e a relação com o desenvolvimento profissional. Inicialmente conceituamos a palavra profissão, pois a polissemia da origem da palavra já nos dá o indicativo



da complexidade da discussão sobre os termos como profissionalização, profissionalidade e a relação com a identidade, gerando diferentes vertentes explicativas e múltiplas possibilidades interpretativas.

A palavra profissão deriva do latim *professus*, significando a ação de professar, ou ainda, aquele que declarou em público, e também é derivado do verbo *profitare*, indicando afirmar-se perante todos. “Um professor seria então o sujeito que se declara e se afirma em público” (GOMES; PEREIRA, 2022, p. 105). Esse conceito indica o posicionamento ético e político que os professores deveriam ter com a profissão, pois não professam somente um saber, mas também uma postura pessoal sobre o que ensinam. A história de vida, os traços de personalidade, o inconsciente do sujeito expressa-se na relação que estabelecem com os alunos, com os pares, com a instituição que trabalham e na maneira que desenvolvem a e na profissão.

E essa complexidade intensifica-se ao contextualizarmos o tema na perspectiva da docência na educação superior, pois muitos professores não têm formação pedagógica e constroem sua prática no cotidiano da atividade e, muitas vezes, copiando o jeito de fazer de seus professores da graduação. Cunha (2018, p.8) explicita que este fazer de senso comum mais os conhecimentos específicos da profissão forjam os profissionais de diferentes áreas de atuação em professores, mesmo não tendo nenhuma formação para tal ou que “muitas das suas aprendizagens são históricas, isto é, aprenderam com as práticas escolarizadas que vivenciaram”.

O termo profissionalização refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Há duas vertentes de estudo, uma direcionando a profissionalização como processo de formação profissional do professor, outra enfatizando o processo histórico de construção da docência e as transformações sofridas pelos docentes constitui elemento para a profissionalização. Nesta perspectiva o caminho da profissionalização passa pelo posicionamento social e político dos professores sobre sua profissão (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010).

Já o termo profissionalidade começou a ser usado nas pesquisas sobre professores a partir dos anos 2000 e o aparecimento do conceito de profissionalidade docente teve o objetivo de ampliar a compreensão da profissionalização. No entanto, não há consenso sobre o conceito, podendo estar relacionado: à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição



da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político (GORZONI; DAVIS, 2017).

A profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais de um lado e a construção social do trabalho do professor de outro (LUDKE; BOING, 2010). Pode também ser caracterizada como o elemento subjetivo do processo de profissionalização, levando em conta a história pessoal, social, cultural e técnica de cada professor, estando também relacionada com a motivação e os valores que cada pessoa traz para o exercício da sua profissão.

Morgado (2011) reconhece que identidade profissional está relacionada com as especificidades da profissão e com a identidade que influencia e é influenciada nos contextos do trabalho. Para este autor há uma estreita relação entre profissionalidade e desenvolvimento profissional e explicita que o processo de mudança em relação ao papel do professor e sua condição de reconhecimento social passa por três elementos fundamentais para (re)valorização da profissão docente: identidade profissional, competência profissional e profissionalidade docente.

Na confluência do saber e da identidade, se desenvolve a profissionalidade, caracterizando como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem as especificidades de cada professor, sendo construída de forma contínua, progressiva e tendo como base o desenvolvimento das competências e da identidade profissional (MORGADO, 2011).

Na contemporaneidade o tema da identidade e profissionalidade mostra-se pertinente para ser analisado, pois vivenciamos uma profissão que constantemente recebe pressões de diferentes níveis, repercutindo no processo identitário ou na crise de identidade dos professores. De acordo com Sena (2020), a vida na universidade em virtude de mudanças sociais, estruturais e subjetivas dos professores, alunos e comunidade tem se tornado em muitos aspectos um lugar de fardo, um espaço tedioso e de fastio. A escola e a universidade mudaram, os alunos mudaram e os professores da mesma forma. Portanto, a formação de professores precisa contemplar as discussões sobre subjetividade docente, pois não é mais possível atribuir as mesmas finalidades à educação e definir o papel dos professores da mesma forma (GOMES; PEREIRA, 2022).



METODOLOGIA

No aspecto metodológico este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão integrativa da literatura, com base no repositório de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação de três universidades federais localizadas em diferentes regiões do país, sendo uma da região nordeste, uma da região sudeste e outra da região sul do Brasil. A justificativa do recorte temporal de dissertações e teses selecionadas, no intervalo entre 2012 e 2022, está embasada no estudo organizado por Brzezinski (2014), que indicou um salto quantitativo nas pesquisas em Educação a partir de 2006 e o termo profissionalidade passou a constar como palavra-chave nas pesquisas.

A busca teve como base os descritores: Educação Superior; Ensino Superior; Profissionalidade docente; Identidade docente; Professores universitários. Utilizamos como critério de seleção das dissertações e teses: a) um ou mais descritores poderiam estar presente no título; b) um ou mais descritores deveriam constar nas palavras-chave destas pesquisas; c) as pesquisas deveriam estar vinculadas aos Programas de Pós-graduação em Educação; d) pesquisas que tivesse como objeto de estudo os professores que exercem suas atividades docentes na educação/ensino superior.

A escolha por uma revisão de literatura, tomou por base a compreensão de que este tipo de trabalho, compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo realizado, além de proporcionar uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e também uma referência para comparar os resultados com outros resultados (CRESWELL, 2009).

Na sistematização da metodologia foram selecionadas 14 pesquisas de mestrado e 17 pesquisas de doutorado, totalizando 31 trabalhos. Posteriormente ao ler os resumos foi realizada nova filtragem com base nos critérios de seleção e foi priorizado os trabalhos que continham discussões sobre identidade e profissionalidade docente, totalizando 15 trabalhos. Em seguida foi elaborado um quadro dos trabalhos, contendo ano de publicação, título, autor, resumo e palavras-chave.

Destacamos que o levantamento quantitativo das dissertações ocorreu nos três programas de pós-graduação, já o levantamento das teses ocorreu em dois programas de pós-graduação, pois um deles, localizado na região sul, oferta somente mestrado em Educação. Também evidenciamos que numa universidade, onde o programa de pós-graduação em Educação tem ênfase



no conhecimento, na inclusão social e a diversidade cultural a temática da Educação Superior não se destaca, consequentemente estudos sobre identidade e profissionalidade docente não apareceram nas pesquisas de mestrado, somente em teses de doutorado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar a profissionalidade docente dos professores universitários implica refletir sobre a construção e consolidação de identidades que se cruzam, no processo de profissionalidade dos docentes e como as subjetividades afetam consciente e inconscientemente o desejo e o prazer do fazer pedagógico.

Primeiramente evidenciamos que pesquisar a docência na Educação Superior não se destaca como objeto de estudo nestes programas de pós-graduação, correspondendo a menos de 5% do total das pesquisas, no intervalo selecionado de 2012 a 2022. Destacamos que os estudos sobre Educação ou Ensino Superior enfatizavam a práxis mediadas pelo ensino, a relação entre pesquisa e extensão, as diferentes aprendizagens de ser professor.

As pesquisas sobre identidade, profissionalidade e desenvolvimento profissional tiveram um interesse menor ainda nas pesquisas dos programas de pós-graduação em Educação. E quando ocorreram a ênfase foi dada aos professores bacharéis. Das 15 pesquisas que tinham como foco de estudo a identidade e/ou a profissionalidade, houve direcionamentos dos estudos aos professores das diferentes áreas do conhecimento, como: fisioterapia, psicologia, direito, biblioteconomia, ciências contábeis, pedagogia, licenciatura em língua inglesa, administração, matemática, ciências da natureza e enfermagem.

Os estudos buscaram compreender como estes profissionais bacharéis desenvolveram as competências docentes (SOARES, 2013), geralmente advindos de aprendizados vinculados ao autodidatismo, articulando-se aos saberes de formação acadêmica e da experiência (ORSANO, 2016) e conduzindo suas atividades a partir de suas concepções acerca do que é docência e do papel que deve desempenhar como professor (BATISTA, 2017).

As experiências na docência geraram conflitos aos professores, pois perceberam que somente o conhecimento técnico específico não foi suficiente para o desempenho como professor, exigindo estudo, formação continuada e apoio pedagógico das instituições que trabalhavam (MOURA, 2014). Alguns estudos direcionaram as especificidades do ser professor da educação superior em instituições privadas, que nos últimos anos aumentou a precarização do trabalho e o adoecimento psíquico dos docentes (SENA, 2020).



Os estudos evidenciaram que os professores bacharéis ao adentrar na docência superior constroem uma identificação com a profissão, constituindo uma identidade e desenvolvendo a profissionalidade, buscando formação continuada para superar as dificuldades vivenciadas na prática pedagógica e falta de formação inicial na área. Nesta perspectiva crítica e reflexiva, estando em consonância com Isaia e Bolzan (2004), compreendemos que a tomada de consciência acerca do papel que professores desempenham e da responsabilidade que possuem no contexto formativo em que atuam, constituem-se como elementos fundamentais na produção da profissionalidade e identidade universitária.

É preciso compreender a necessidade de lugares de formação nos projetos de desenvolvimento profissional das instituições que estes professores trabalham, pois como reforça Cunha (2018) não basta saber fazer, mas analisar teoricamente por que se faz, como se faz e as consequências dessas ações como professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a profissionalidade docente dos professores universitários implica refletir sobre o desenvolvimento profissional, a construção e consolidação de identidades que se cruzam e no posicionamento ético e político da prática pedagógica, não só para os professores bacharéis, que buscam compreender as especificidades da docência quando iniciam na profissão, mas todos os docentes que precisam pensar sua atividade.

Essa reflexão deveria começar na formação inicial nos cursos de formação de professores, mas também na formação continuada destes profissionais e dos que não tiveram formação para licenciatura, mas assim se tornaram professores formadores de muitas profissões.

Este compromisso não deveria ser somente pessoal, mas também institucional, não sendo somente dos professores bacharéis, mas de todos que escolheram ser professores da educação superior e ser pauta constante nas políticas de formação inicial e continuada.

Estudar a identidade e profissionalidade é compreender as angústias, inseguranças, expectativas, sonhos, ilusões e todas as questões subjetivas que possam emergir na relação dos professores da educação superior consigo mesmo e com o outro. É também analisar as relações de troca com esse outro, mesmo que seja o outro do inconsciente, podendo contribuir para



melhor compreender a constituição do sujeito como pessoa/profissional, as capacidades individuais e coletivas de ressignificar a si mesmo, sua identidade, profissionalidade e atuação no exercício do seu ofício.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Suênya Marley Mourão **A Formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. 275 p.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>>. Acesso em 27 junho de 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: MEC/Inep, 2014. (Estado do conhecimento, n. 13).

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, 29 maio 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em 27 junho de 2022.

GOMES, Maria de Fátima C.; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicologia Educacional – Sujeitos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2022. 141 p.

GORZONI, Sílvia De Paula e DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 20 Maio 2022] , pp. 1396-1413. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144311>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144311>. Acesso em 27 junho de 2022.



ISAIA, Silvia e BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. v.29, n2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria/RS, 2004.

LUDKE, Menga.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalidade-docente/> acessado 01 jul 2022.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Acessado em: maio/2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Reflexões docentes sobre os caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (Re) conhecimento da experiência**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2014. 201p.

ORSANO, Ana Célia Furtado. **Profissionalidade docente: dimensões intrínsecas ao bacharel professor da educação profissional e tecnológica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. 204p.

SENA, Israel de Jesus. **Os impasses do ensino superior privado brasileiro: o professor e a perversão do laço formativo**. 2020. 505 f. Tese (Doutorado em Educação em Cotutela) – Universidade Federal de Minas Gerais, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Brasil, França, 2020.

SHIROMA, Eneida Ota; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.



SOARES, Ivna Maria Mello. **Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor: desafios implícitos – retratos e relatos.** 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, PI.



PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – CAFS

Paulo Ricardo de Sousa Batista
CAFS-UFPI, Floriano, PI, Brasil,
PauloRicardopr47@outlook.com

Geraldo do Nascimento Carvalho
CAFS-UFPI, Floriano, PI, Brasil,
gncarvalho@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente resumo é relativo ao Trabalho de Conclusão de Curso - TCC no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia - CAFS-UFPI, que teve como objetivo analisar o perfil socioeconômico, profissional e formativo dos egressos do CL em Pedagogia do CAFS/UFPI, entre 2009 e 2019. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com uma abordagem quantiquantitativa sob a técnica de análise de conteúdo. Referências básicas: CORRÊA (2022), MARIANO (2006), PDI/UFPI (2020/2024), BARDIN (2016), SELLTIZ (1967), entre outras. A coleta de dados foi realizada através de questionário com perguntas abertas e fechadas enviadas a 378 egressos que fizeram o curso de 2013.1 a 2019.4. Destes egressos, 60 devolveram os questionários respondidos. Os resultados/conclusões são: maioria é do sexo feminino, solteiras/os sem filhos e na faixa etária entre 18 e 35 anos; 54 egressos ganham na faixa de 1 até 5 salários mínimos e maioria tem origem social rural; maioria não trabalhava ao ingressar no curso, hoje 54 estão trabalhando; maioria continuou/continua estudando pós-graduação, *latu e stricto sensu*; maioria está satisfeita com o curso ao qual atribui conceitos de ótimo e bom; sugestões: fortalecer teoria-prática na atuação docente, formação continuada, ampliação de eventos de ensino, pesquisa, extensão, dentre outras.

Palavras-chave: Perfil. Egressos. Pedagogia. CAFS.



INTRODUÇÃO

O presente texto refere-se aos resultados parciais da pesquisa realizada no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado à Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, pelo presente autor, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

O estudo teve como objetivo geral analisar o perfil socioeconômico, a trajetória profissional e a formação continuada dos egressos do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, entre 2009 a 2019, com vistas a conhecer o egresso antes e depois do curso, no que se refere à vida sócioeconômica, profissional e formativa.

Estudos mostram o baixo índice de estudos e acompanhamento de egressos dos cursos de graduação nas universidades brasileiras. Não foi possível verificar se na Universidade Federal do Piauí – UFPI tem estudos nessa área, mas é possível afirmar que no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS não encontramos nenhum registro sobre o tema, o que faz do presente trabalho um estudo pioneiro no *Campus*.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC, do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, o objetivo geral do CL de Pedagogia é a formação do pedagogo para atuar na Docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão educacional, e na atuação educativa em espaços não escolares, comprometida com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social, de modo crítico e transformador. Portanto, eis um dos aspectos importantes da pesquisa, a busca pela localização profissional dos egressos, no sentido de observar a coerência ou não com o perfil previsto institucionalmente.

Conhecer a inserção profissional, o perfil socioeconômico e a continuidade formativa dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAFS/UFPI nos possibilita saber sobre o cumprimento ou não da missão institucional e sobre a atuação ou não dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAFS/UFPI com o desenvolvimento local e regional, conforme estabelecido no PDI mencionado. Eis em que consiste a relevância do presente estudo.



PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O interesse pelo tema começa com os estudos da disciplina de Sociologia da Educação II, ofertada no período 2019.2, que resultou no trabalho intitulado Trabalhadores-Estudantes do Curso de Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral: breve análise de suas condições de trabalho e estudo (VIEIRA; *et al*, 2020) apresentado na IV Semana de Educação do CL em Pedagogia do CAFS.

Na elaboração do projeto de pesquisa durante a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I, cursada no período 2022.1, tendo em vista as áreas de estudos da orientação (políticas educacionais, educação superior, trabalho e educação) e o primeiro estudo realizado junto aos estudantes do CL em Pedagogia do CAFS, acima mencionado, decidimos em conjunto com o orientador, continuar os estudos sobre os estudantes do Curso, agora junto aos egressos.

Trata-se de uma pesquisa exploratória no que diz respeito aos objetivos que, segundo GIL (2002), proporciona maior familiaridade com o problema. A análise é feita na perspectiva da abordagem quantiquantitativa, sob a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, enviado aos 378 egressos do curso no período de 2013.1 a 2019.4.

Encontramos os e-mails dos 378 egressos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI. Enviamos o questionário no período de 05 a 12 de dezembro de 2022 com 20 questões fechadas e abertas a todos eles. No entanto, somente 160 foram efetivamente enviados, sendo os demais recusados por invalidade do e-mail, segundo o navegador. Dos 160 egressos que supostamente receberam o e-mail com o questionário do google formulários, 60 egressos (37,5%) atenderam à solicitação e nos enviaram suas respostas entre 13 de dezembro de 2022 e 26 de fevereiro de 2023.

Depois do encerramento da fase de recebimento das respostas, passamos à fase de análise do conteúdo na seguinte ordem: categorização, interpretação e análise dos dados. Os dados foram agrupados em três eixos: perfil socioeconômico, trajetória profissional e percurso formativo, apresentados em tabelas e quadros, seguidos de descrição e interpretação.



REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo está ancorado em referências teóricas básicas, fontes bibliográficas e documentais tais como, André (2017), Araújo (2018), Corrêa (2022), Selltiz (1967), Gil (2002), Bardin (2016), PDI/UFPI (2020-2024), PPC (2011), SIGAA (2022/23).

A Universidade Estadual de Londrina - UEL, através de sua Pró-Reitoria de Planejamento, criou o Portal do Egresso, como instrumento do projeto intitulado *Acompanhamento do Egresso*. De um universo de 12 mil formados entre 1998 e 2003, de todos os cursos da UEL, 2.253 egressos cadastraram-se no Portal com dados pessoais, acadêmicos e profissionais, constituindo-se em um canal permanente de comunicação com ex-alunos, com informações atualizadas para a comunidade (UEL, 2006).

André Luiz Sena Mariano (2006, p.12) mapeou textos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED - Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação e nos ENDIPES - Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, no período de 1995 a 2004, e verificou que de um total de 6.978 textos, apenas 24 tinham como foco o professor iniciante (egressos).

Na mesma linha de pesquisa, PAPPI e MARTINS (2009, p. 256), no trabalho intitulado *Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas*, realizaram mapeamento dos textos apresentados na ANPED, no período de 2005 a 2007, teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2007, e concluíram que somente 0,5% dos estudos realizados na área da educação tem como referência os egressos, confirmando a baixa quantidade de produções na área (ANDRÉ, 2017 Apud PAPPI e MARTINS, 2009).

Correa e Portella (2012), ainda nessa linha de pesquisa, encontraram na base de dados da ANPED, no período de 2008 a 2011, o seguinte resultado: dos 198 trabalhos apresentados no período, apenas quatro tinha como foco os professores iniciantes (egressos), o que reitera as conclusões anteriores e sinaliza a necessidade de novos estudos na área.

Com atualizações recentes Gonçalves (2016) deu continuidade ao mapeamento de pesquisas sobre os iniciantes (egressos), a partir dos trabalhos apresentados na Reunião Anual da ANPED, dos anos 2012 a 2015, dos ENDIPES, de 2012 e 2014 e do CONGEPRINCI (Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional), de 2014. O estudo concluiu que os resultados das pesquisas são recorrentes: voltam-se aos dilemas e tensões vividos



no início da carreira, ao choque de realidade, aos processos de socialização e desenvolvimento profissional e reafirmam a ausência de políticas e programas voltados aos professores que ingressam na carreira.

A pesquisa sobre o perfil socioeconômico, trajetória profissional e formativa dos Egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, segue a linha delineada acima. Conhecer a inserção profissional, o perfil socioeconômico e a formação continuada dos egressos, compreendendo sua importância para o contínuo processo de formação humana e profissional, bem como o fortalecimento das políticas de envolvimento do CAFS e da UFPI com o desenvolvimento social local e regional, integrado ao plano nacional, conforme previsto no PDI. Eis no que consiste a importância do presente estudo e a sua continuação.

Conhecer e acompanhar a trajetória profissional e formativa dos egressos não apenas de um curso ou de um *Campus*, mas da instituição Universidade Federal do Piauí – UFPI como um todo, constitui desafio de fundamental importância para a avaliação institucional em geral. Afinal, conforme destacado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, 2020-2024, a “UFPI tem como missão promover a educação superior de qualidade, com vista à formação de sujeitos comprometidos com a ética e capacitados para atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional” (PDI, 2020, p. 34).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após um breve histórico da Universidade Federal do Piauí – UFPI e da recente criação do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS apresentamos e analisamos os dados da pesquisa sobre o perfil socioeconômico, profissional e formativo dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia – CAFS/UFPI, cujos resultados, em linhas gerais, são os que resumimos a seguir.

No que se refere ao gênero, os dados registram que a maioria dos egressos que fizeram o Curso de 2013.1 a 2019.4 é do sexo feminino (44) contra (16) do sexo masculino; quanto ao estado civil, a maioria (34) é solteira, sendo que a metade (30) é solteira sem filhos, contra (04) solteiros com filho; no que diz respeito à faixa etária, a ampla maioria (53) tem idade entre 18 e 35 anos, significa um perfil considerado jovem.

Do ponto de vista econômico, os dados revelam que os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI tem nível de renda individual mensal considerado baixo. A ampla maioria dos entrevistados (54) estão na faixa de 1 (um) a 5 (cinco) salários mínimos e



apenas 03 participantes têm renda individual mensal variável de 5 (cinco) até 10 salários mínimos. Nenhum dos participantes tem renda mensal superior a 10 salários mínimos.

Em relação ao perfil dos pais e mães dos egressos, considerando as categorias: agricultor/lavrador/vaqueiro/trabalhador rural, com 19 pais (32,7%), a pesquisa revela o peso do setor rural/campo na origem social dos egressos; autônomos, com 08 pais (13,7%), revelando também o peso da informalidade e do desemprego nas profissões. Quanto às mães, o destaque é a categoria de dona de casa, que aparece com o maior número de mães dos egressos, 14 (23,3%), revelando a condição social da mulher no Piauí, fora do trabalho formal. Em seguida, a categoria de agricultora/lavradora/trabalhadora rural, com 11 mães.

Em relação ao trabalho dos egressos, a pesquisa mostrou que a maioria (35) não trabalhava quando do ingresso no curso, apenas 25 já trabalhavam. Hoje, ao contrário, a ampla maioria, 54 participantes, afirmaram que estão trabalhando, sendo que 35 trabalham na área da educação, incluindo sala de aula e gestão.

Em relação ao perfil formativo, com o objetivo de saber se os egressos seguiram e/ou continuaram estudando após a conclusão do curso, o resultado é surpreendente: 50 egressos (83,3%) continuaram e/ou continuam estudando e 10 egressos (16,7%) não continuaram e/ou não continuam estudando. Os que continuam/continuaram estudando apresentam o seguinte percurso: *Aperfeiçoamento* 04 egressos (8,2%); *Especialização* 29 (59,2%); *Mestrado* 07 participantes (14,3%) e *Doutorado* com dois participantes (4,1%); a categoria *Outro Curso de Graduação* conta com 07 participantes (14,3%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos destacar que estamos tratando de um estudo pioneiro, portanto, inicial, sobre egressos no curso de Licenciatura em Pedagogia do CAFS/UFPI. Como define o tipo de pesquisa, trata-se de aproximações com essa realidade e com a expectativa de que outros estudos possam ser desenvolvidos no sentido da continuidade.

A continuidade dos estudos da temática é importante e necessária para avaliação do curso e da instituição como um todo. Certamente que a partir do conhecimento aprofundado do perfil dos egressos teremos maiores condições



de saber se o curso está cumprindo sua missão institucional no que se refere ao perfil formativo dos egressos e sua relação com as necessidades e demandas da sociedade.

Com a continuidade dos estudos sobre os egressos, reuniremos condições para que a universidade e, em particular, o curso possam estabelecer relações perenes com os egressos e, a partir daí, estabelecer a ponte entre a universidade os sistemas municipais e estaduais de educação, as escolas e a comunidade, para que se cumpra a missão institucional de atuar no sentido do desenvolvimento local e regional.

As sugestões dos egressos participantes da pesquisa são fundamentais para se pensar a relação teoria-prática na atuação docente em sala de aula, as condições de oferta de educação especial no sentido de ampliar a inclusão, a solidariedade entre docentes e discentes, a necessidade de mais investimentos em educação e na valorização profissional/carreira e remuneração.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. Egressos de um curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.30, n.114, p. 161-181, jan./mar. 2022.

GONÇALVES, G. S.Q. **Inserção Profissional de Egressos do PIBID: Desafios e Aprendizagens no Início da Docência**, São Paulo, 2016.

MARIANO, André Luiz Sena. **A CONSTRUÇÃO DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. São Carlos, 2006.

PAPPI, S e MARTINS, P.L.O. Professores Iniciantes: As Pesquisas e suas bases teórico metodológicas. **Linhas Críticas**, vol. 15, n. 29, Campinas, 2009. PAG 251-269.

PIAUÍ, Universidade Federal do PiauÍ. **PDI 2020-2024 - Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI. Teresina, 2020.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. **Pró-Reitoria de Planejamento**. Diretoria de Avaliação e Acompanhamento Institucional.



Acompanhamento do egresso. Londrina, 2006.



A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Aline da Silva Nunes
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
e-mail: alinenunes9808@gmail.com

Ana Caroline de Oliveira Lima
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
e-mail: anacarollima05@gmail.com

Emylly de Oliveira Santos
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
e-mail: oliveiraemylly65@gmail.com

Mariana Machado de Souza
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
e-mail: marianamachado@ufpi.edu.br

RESUMO

Este artigo de cunho bibliográfico intitulado “A atuação da coordenação pedagógica na elaboração do projeto político pedagógico”, tem como objetivo analisar o trabalho do coordenador pedagógico, sua atuação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, refletir sobre o significado, sua importância para a escola e como isso deve orientar uma proposta pedagógica significativa. A pesquisa foi realizada a partir de análise bibliográfica: Santos (2013), Silva (2021), Placco (2011), entre outros que abordam e/ou discutem sobre a função do Coordenador Pedagógico e sua atuação na construção do PPP. Foi perceptível com a criação deste artigo, o quanto a figura do coordenador extremamente importante na construção do Projeto Político Pedagógico e que como suas observações e ações, vão proporcionar um documento essencial para o desenvolvimento ensino-aprendizagem dos alunos. Construído com a presença de todos os membros da comunidade escolar em essencial, o professor, principal conhecedor da sala de aula, assim o PPP contém as necessidades e as mudanças da instituição de ensino necessárias.



Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Escola; Projeto político-pedagógico.

INTRODUÇÃO

O trabalho da coordenação pedagógica é fundamental dentro da escola, na qual ele possui atribuições e práticas/ações necessárias que conduzem para o bom funcionamento e organização escolar. O Coordenador Pedagógico é aquele que prevê, articula, media e avalia as ações pedagógicas da escola com e para o professor (SILVA, 2021).

Placco (2011) apresenta três visões com relação ao Coordenador Pedagógico e sua figura dentro da escola: aquele que representa os objetivos e princípios da rede escolar em que atua; educador que tem como obrigação oferecer formação aos professores; e alguém que tenta fazer valer suas convicções no Projeto Político-Pedagógico da escola. Ao observarmos as três visões, podemos concluir que o CP possui várias atribuições fundamentais, além de formar professores, é articulador do projeto político-pedagógico da escola.

O motivo da temática deste artigo é de ordem acadêmica e pessoal, por se tratar de uma área que ainda possui visão errônea, bem presente nas escolas, relacionando o CP a função de vigiar, supervisionar. Este trabalho contribui para que o graduando em pedagogia e até mesmo a própria coordenação pedagógica saiba as atribuições do CP, principalmente na construção do PPP, pois muitas vezes, nem o próprio Coordenador sabe ao certo o que de fato é ou não sua atribuição (SILVA, 2021).

O presente artigo de cunho bibliográfico possui como objetivo analisar o trabalho do coordenador pedagógico e sua atuação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e refletir sobre o significado e sua importância para a escola e como isso deve orientar uma proposta pedagógica significativa.

A pesquisa foi realizada a partir de análise bibliográfica: Santos (2013), Silva (2021), Placco (2011), entre outros que abordam e/ou discutem sobre a função do Coordenador Pedagógico e sua atuação na construção do PPP.

DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 A coordenação pedagógica e suas funções

A introdução da supervisão educacional no Brasil aconteceu no contexto da ditadura militar e tinha uma função tecnicista e controladora. O modelo de supervisão de maior influência no Brasil foi o dos Estados Unidos, que



surgiu durante o governo de Juscelino Kubitscheck, no bojo do processo de industrialização do país. Nesse período, foi firmado um convênio do Ministério da Educação com o referido país por ocasião da implantação do Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PARAEE, 1957-1964). "Esse plano previa que professores brasileiros fossem aos Estados Unidos para se especializarem em supervisão para, posteriormente, organizarem cursos desta especialidade no Brasil, conforme afirma Vasconcellos" (2007, p.95).

Devido a antecedentes controladores e fiscalizadores acerca da coordenação pedagógica, não se tinha clareza sobre as atribuições do coordenador pedagógico e, ainda hoje, há uma visão empobrecida das contribuições e ações que o coordenador pedagógico pode desempenhar nos estabelecimentos de ensino, bem como na construção do projeto político-pedagógico da escola. Porém, analisando-se por outro ângulo, pode-se perceber que, na atualidade, o coordenador pedagógico atua como agente articulador do diálogo, devendo estar atento à transformação da comunidade escolar, promover a reflexão em torno das relações escolares e da transformação da prática pedagógica. Assim, estabelece diversos vínculos e relações interpessoais na escola ao desenvolver múltiplas atividades que integram a comunidade escolar. O coordenador desempenha um papel essencial para continuar a motivar os professores a realizarem a rotina pedagógica de forma enriquecedora e promissora para a realidade educacional.

Para Freire (1982), o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

Nesta linha de pensamento, Vasconcellos (2007, p.87) enfatiza que a supervisão pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. É dessa forma, agindo como um parceiro do professor que o coordenador pedagógico vai construindo sua prática, com vistas a melhorar a qualidade de ensino ofertada pela instituição de ensino na qual atua.

Portanto, a gestão escolar deve estar sintonizada com as ações pedagógicas. Para tanto, torna-se indispensável que o coordenador faça o elo entre professores e alunos. Acolha os anseios da comunidade escolar, acompanhe o planejamento coletivo, oriente e subsidie práticas pedagógicas adequadas, o uso de diversos



recursos pedagógicos e estratégias de ensino-aprendizagem. Dessa forma, enriquecerá a formação continuada dos profissionais da educação, a cidadania, a ética e a consciência de direitos e deveres. Em que o coordenador pedagógico dialogue com os docentes a fim de refletir sobre os objetivos gerais elencados no projeto político pedagógico e sua forma de articulação com os respectivos planos.

2.2 A coordenação pedagógica e a construção/desenvolvimento do PPP

É fundamental enfatizar a importância do PPP como instrumento que integra o planejamento e a gestão escolar, norteador coletivamente as ações escolares. Assim, quando o PPP é bem construído e bem executado pode ajudar a escola, de forma decisiva, a alcançar suas metas. Em suma, o Projeto Político Pedagógico necessita de uma administração participativa, da preocupação com o coletivo e do desapego ao poder para seu bom desenvolvimento para que se faça frente a possíveis problemas ou dificuldades com o PPP, é essencial a avaliação institucional e a autoavaliação, visando sua eficiência e eficácia.

Estabelece que o projeto político pedagógico busca um rumo, define uma direção, apresentando-se como uma ação intencional, figurando-se como um compromisso definido coletivamente. Esse projeto é um ato político, uma vez que enseja um compromisso com a formação do cidadão participativo e responsável, capaz de mudar a sua realidade social. Mas para que este projeto se desenvolva de uma maneira exitosa faz-se necessária a participação coletiva de todos os atores envolvidos no processo educativo escolar, onde, através de uma relação dialógica, todos os integrantes dessa comunidade irão estabelecer metas, objetivos e caminhos a serem seguidos. (Veiga 2002, p.195).

Diante disso, a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico aparece como elemento central para a efetivação da gestão democrática. De acordo com Bussmann (2000), a elaboração desse documento deve ser efetivada como um elemento de reflexão das ações da escola, pensado como um processo em contínua construção “[...] cujos resultados são gradativos e mediatos”, renovando-se constantemente, a partir de decisões que sejam precedidas de discussão, que fazem parte da essência da prática democrática. Essa construção coletiva exige, por parte de educadores e gestores, compromisso com sua própria competência. Nessa perspectiva, reitera-se que é inadmissível que o PPP seja elaborado por pessoas que não integram a realidade escolar, com base em projetos prontos. Ao se considerar que o PPP de uma escola deve traduzir a problematização das questões que envolvem o processo de ensino aprendizagem daquela realidade específica.



ANÁLISE DOS DADOS

Ao se construir o projeto político pedagógico é fundamental que o coordenador tenha em mente a realidade que circunda a escola, isso é importante porque o planejamento deve ser participativo e coletivo, é necessário que o coordenador dialogue com os docentes para que de fato se alcance as finalidades do trabalho pedagógico Lopes; Gurgel (2010-2011, pg.34) descrevem o significado do PPP:

É projeto porque reúne propostas de ação concertadas a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico desempenha o papel de orientador nas propostas de atividades que os professores realizam, o que é essencial, pois se torna fundamental a realização de um bom trabalho com os alunos. A intervenção do coordenador ajuda a mudar algumas práticas ao elaborar seu plano de trabalho em concordância com projeto político-pedagógico, conforme a análise bibliográfica demonstra ser muito importante para que a escola tenha qualidade, além de ser um dos instrumentos inovadores da escola democrática.

O campo de atuação do coordenador pedagógico é muito amplo, podendo identificá-lo assim como um transformador no espaço escolar, ao observar e planejar suas atividades tendo em vista uma direção que pretende alcançar. Assim a construção do PPP é um elemento essencial do trabalho do coordenador pedagógico que atua como articulador para formar uma gestão democrática participativa na escola. Para Soares (2012, p. 2):

Há de se compreender que o cotidiano da escola deve ser organizado em função da aprendizagem e do sucesso escolar dos discentes, os quais dependerão de diferentes estratégias metodológicas planejadas e executadas. Estas devem estar em consonância com os pressupostos filosóficos e metodológicos definidos coletivamente no PPP, cuja elaboração deve ser sistematizada pelo Coordenador pedagógico. (SOARES, 2012, p. 2).



O coordenador pedagógico contribui e auxilia na compreensão dos processos de aprendizagem existentes no interior da escola, dessa forma sua participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico é essencial ao promover mudanças, conhecimentos, atribuindo sentido às atividades individuais, coletivas, possibilitando propostas de ação.

Evidenciando assim, um profissional que é conhecedor da sua funcionalidade das atividades da escola e dos profissionais e alunos que nela fazem parte aplicando os conhecimentos com objetivo de alcançar as metas previstas no PPP que teve como colaborador o CP que é conhecedor dos desafios existentes e tem possibilidade de aperfeiçoar o que está elaborado no PPP.

Dessa forma, para Rangel (2006, p.147), o coordenador pedagógico é aquele que tem função de articular as ações, “É também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho educativo.”

Sendo o coordenador representante desse processo de gestão é importante que faça o uso do Projeto Político Pedagógico em seu trabalho, já que uma das suas principais atribuições é a de participar ativamente da construção e do diálogo com professores/as a fim de desenvolver as metas da escola levando em consideração o comprometimento com esse documento e a identidade da escola, uma vez que ele é a base e o principal documento para realizar as atividades, refletindo sobre como articular com os respectivos planos do PPP. Para Fusari (2011), o coordenador pedagógico exerce uma função de transformador da realidade escolar:

Sua missão equivale à de um maestro. Em vez de músicos, ele rege professores para que estes repensem os princípios e objetivos educacionais, reconstruam os conhecimentos curriculares, revejam os critérios de avaliação, reinventem os modos de interação entre o educador e o educando e recriamos métodos de ensino intra e extraescolares. É desse modo que sua atuação contribui efetivamente para a escola cumprir sua função. (FUSARI, 2011, p. 20)

Assim o coordenador pedagógico tem papel fundamental de elaborar um projeto de trabalho que seja compartilhado e construído coletivamente com os interesses da escola, que será o ponto de partida para suas ações, seguindo por buscar na escola momentos para discutir e compartilhar as reais necessidades da escola e elaborar um cronograma, planejamento detalhado com que permitem que a escola alcance seus objetivos.

Durante o desenvolvimento do PPP que é um instrumento essencial que integra o planejamento e a gestão escolar, o coordenador estar em constante busca, por meio de pesquisas para que possa orientar os professores na busca



de soluções criando uma rotina de reflexão coletiva sobre as possibilidades de soluções voltadas para as questões do dia a dia na escola, o coordenador deve ser inovador das práticas que ocorrem no interior da escola e que visam à melhoria do processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho a ser trilhado para construção do projeto político pedagógico-PPP, engloba todo o corpo docente de uma instituição, ou seja, é a partir de ações coletivas, de mobilização entre essa comunidade que serão pensadas às necessidades, métodos e resultados a serem alcançados. Por tal, a importância do coordenador nessa relação de construção do documento é de essencial contribuição, pois este torna-se o principal articulador, conhecedor das realidades da comunidade escolar nas suas potencialidades e dificuldades.

Ao construir PPP de uma instituição, serão pensadas propostas, execução e resultados, considerando os sujeitos presentes no processo formativo e tudo que é relevante para o ensino e aprendizagem, por um período de tempo. Nesse intuito que o coordenador principal conhecedor das funcionalidades da escola deve estar atento, pois a partir de suas percepções e observações, feitas junto a todos, que ocorrerá a montagem Projeto Político Pedagógico sobre as reais condições do ambiente, tratando assim, do documento bem elaborado e condizente com as práticas desenvolvidas.

Todo o processo tratado neste artigo tem como objetivo evidenciar as relações do coordenador pedagógico e sua importância na construção do projeto político pedagógico-PPP, o quanto a presença, conhecimento, articulação dele dentro do ambiente escolar torna-se cada vez mais primordial, e que nesta produção do documento de extrema importância para a escola, o trabalho entre coordenador pedagógico e demais membros da comunidade escolar seja comprometido com o resultado esperado.

REFERÊNCIA

AMARAL, Rodrigo et al. **Fundamentos da gestão educacional e coordenação pedagógica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017. Disponível em: <http://cm-cls-content.s3.amazonaws.com/201701/INTERATIVAS_2_0/FUNDAMENTOS_DA_GESTAO_EDUCACIONAL_E_COORDENACAO_PEDAGOGICA/U1/LIVRO_UNICO.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.



BUSSMANN, A. C. **O projeto político-pedagógico e a gestão escolar.** IN: PASSOS, I. A. V. (ORG.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: SP: Papirus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FUSARI, J. C. **O papel do coordenador pedagógico na concepção do projeto político -pedagógico.** Gestão Escolar, jun. 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/papel-coordenador-pedagogico-concepcao-projeto-politicopedagogico-629895.shtml>>. Acesso em: 26 mar. de 2023

LOPES, Noemia; GURGEL, Thais. PPP na prática. Publicado em **NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR**, Edição 011, Dezembro 2010/Janeiro 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-valiacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml> Acesso em: 14 de mar. de 2023.

SANTOS, Islei Simone Oliveira. **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA:** contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na rede pública de ensino do estado de São Paulo. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista: São Paulo, 2013.

SILVA, A. A. Coordenadores pedagógicos: trajetória, competências e responsabilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 38-51, jan./abr. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25il.13983>.

SOARES, A. F. C. **Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica: uma relação complexa.** Rio Grande do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Movimentos_Sociais,_sujeitos_e_processos_educativos/Trabalho/05_11_20_607-7237-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 mar.de 2023

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto**



político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2002 23ª Edição.



TEMPOS, RITUAIS E ROTINAS NA CRECHE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Maria Julia de Melo Lima

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: mariajuliamoranguinho@gmail.com

Natiele Ferreira Ribeiro

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: natieleferreira@ufpi.edu.br

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Escola Municipal Prof. Binu Leão, Floriano - PI/Brasil
E-mail: cruzinhasaraiva@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho ora apresentado adota como objetivo discutir a organização da rotina na Escola de Educação Infantil a partir da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvida em uma sala de maternal da Escola Municipal Professor Binu Leão, localizada na cidade de Floriano - PI. Para tanto, adotamos uma pesquisa de natureza qualitativa, apresentando por meio de um relato de experiência construído a partir da rotina de uma sala de aula do maternal I durante as ações de monitoria do PIBID na Escola Municipal Prof. Binu Leão. No que se refere à rotina da sala do maternal I, podemos considerar alguns episódios, entre eles o acolhimento das crianças, cantar músicas, contação e recontação de histórias, entre outros. Observar as ações da professora, em seu cotidiano, na realização de atividades na sala do maternal I, nos permitiu construir um outro olhar para o modo como pensávamos a organização da rotina de uma sala de aula de Creche,



e as oportunidades que são oferecidas às crianças. Ademais, reafirmamos a importância da experiência do PIBID e suas contribuições a nossa formação inicial.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Rotina.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil²⁰, enquanto primeira etapa da Educação Básica (Lei n. 9.394/1996), é o primeiro contato que uma criança tem com a forma de educação institucionalizada, nesse sentido, faz-se necessário pensar em espaços, tempos e rotinas que garantam a construção de um ambiente educativo acolhedor e seguro para todas as crianças, de modo a ampliar as oportunidades e vivência a elas oferecidas.

Segundo o Referencial Curricular do Município de Floriano - PI, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil tem como centro do planejamento a criança. Nesse contexto, a criança é compreendida como um “[...] sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANO - PI, 2021, p. 36), garantindo assim o desenvolvimento da criança em todas as dimensões da vida humana.

O documento, alinhado às orientações propostas a partir de aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), e que norteia a organização do trabalho em Instituições de Ensino públicas e privadas, afirma que a Educação Infantil deve ser estruturada a partir de cinco campos de experiências, quais sejam: *Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Além destes, devem ser garantidos seis direitos de aprendizagem, são eles: *conhecer, conviver, brincar, participar, explorar e expressar-se*. (BRASIL, 2017).

É a partir do contexto apresentado que este trabalho adota como objetivo discutir a organização da rotina de crianças bem pequenas matriculadas na Escola Municipal Professor Binu Leão, localizada na Rua Eugenilino

20 De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil é organizada em Creches (bebês dos primeiros meses a 1 ano e 6 meses, e crianças bem pequenas, com idades de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-Escolas (crianças pequenas entre 4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).



Bozon, s/n, Bairro Tamboril, na cidade de Floriano - PI²¹. As atividades aqui descritas foram desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa instituído e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), e que tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente, inserindo nas instituições públicas alunos dos cursos de licenciatura.

TEMPOS, RITUAIS E ROTINAS: A ORGANIZAÇÃO DA CRECHE

O dia a dia das crianças na Creche é marcado por uma rotina e por tarefas que, por vezes, acabam esvaziando de sentido a organização do trabalho pedagógico e a função social das Instituições Educativas que atendem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Na Creche, as crianças brincam, se alimentam, desempenham práticas de higiene. Na Creche há um horário, cronometrado, para tudo. A rotina, conforme Barbosa (2009), é uma categoria pedagógica que os educadores utilizam como instrumento para organizar o trabalho pedagógico diariamente nas Instituições de Ensino. Para a autora, as rotinas nos ajudam a construir “[...] uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado.” (BARBOSA, 2009, p. 35).

Organizar a rotina das crianças de acordo com os espaços, tempos, as preferências e a faixa etária de cada uma delas possibilita à criança participar de cada uma das atividades propostas pelo educador. Como explicam Barbosa e Horn (2001), ao organizar a rotina o educador deve ter conhecimento dos gostos e preferências das crianças, deve observar a forma como brincam, como e com quem estabelecem interações, em qual o local e com quem elas gostam de ficar, quais os momentos do dia elas ficam mais ativas e calmas. É preciso observar com cuidado e interesse de conhecer cada uma das crianças, para que possamos organizar as atividades de um modo mais adequado, para que a rotina não seja apenas um compilado de atividades aleatórias e sem propósito, sobretudo para as crianças.

As atividades desenvolvidas na Creche são organizadas a partir de um tempo para cada uma delas. Segundo Barbosa e Horn (2001), para organizar tais atividades em um tempo, é essencial que o educador leve em conta as necessidades das crianças, como também esteja atento às diferenças individuais

21 A Escola Municipal Prof. Binu Leão oferta Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), durante dois turnos, manhã e tarde.



de cada uma delas, pois elas realizam as atividades propostas em tempos e ritmos diferentes. Cada criança tem um modo próprio de realizar as atividades, por isso é imprescindível que o educador esteja atento para organizar a duração de cada atividade proposta.

A Creche constitui-se como um ambiente social que permite que as crianças se relacionem com outras crianças e adultos, aprendendo a conviver e a compartilhar momentos, espaços, tempos e rituais que lhes são próprios. Os rituais, de acordo Barbosa (2009), são práticas realizadas de forma individual, ou em grupo, que seguem regras e hábitos sociais e possuem um sentido próprio a cada contexto, apesar de serem fixos, podem ser alterados por imprevistos. Os rituais são os atos organizados e praticados durante a rotina das Instituições de Educação Infantil, ajudando as crianças a se habituarem aos novos contextos que elas estão inseridas.

A rotina das crianças se dá em um espaço utilizado de acordo com as rotinas propostas (BARBOSA, 2009). Os espaços onde as crianças estão inseridas devem levar em conta as atividades que ali serão realizadas, assim como também devem ser locais acolhedores, que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

METODOLOGIA

O presente trabalho possui natureza qualitativa. De acordo com Godoy (1995) a pesquisa qualitativa busca obter dados detalhados sobre pessoas, lugares e processos interativos através do convívio do pesquisador com a situação estudada, entendendo os acontecimentos a partir da perspectiva dos participantes da situação em estudo, neste caso, de alunas bolsistas do PIBID.

O ponto de partida a partir do qual apresentamos nossas reflexões é o trabalho desenvolvido como bolsistas do Programa ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2022 e janeiro, fevereiro e março de 2023 na Escola Municipal Prof. Binu Leão e registradas em um Caderno de Formação, utilizado para narrar diariamente a observação das atividades desenvolvidas tanto na Escola, como na sala de aula onde desenvolvemos atividades de monitoria, como também as atividades de formação realizadas no CAFS/UFPI, e em outros espaços.

Trata-se assim de um relato de experiência construído a partir da rotina de uma sala de aula do maternal I. A sala possui mesas e cadeiras suficientes para todos, uma vez que a turma é bem pequena, chegando ao máximo de 12 crianças por dia, sendo esse um número que varia pois em dias chuvosos



muitos não iam para a aula. As cadeiras e mesas são organizadas em círculo no centro da sala durante as atividades realizadas. Ademais, a sala tem uma decoração simples, um armário em que ficam guardados os materiais que são utilizados no decorrer das aulas, dois ar-condicionados, um quadro branco e uma estante em que ficam os livros e os cadernos de atividades das crianças.

Cabe informar que as atividades de monitoria acontecem nos dias de terça-feira, das 07h30min às 11h30min. Não nos ocuparemos de descrever todas as atividades desenvolvidas ao longo dos meses antes referidos, mas apresentar episódios que nos ajudam a compreender como a Instituição tem pensado a organização do trabalho com crianças bem pequenas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos limites do trabalho aqui apresentado, elegemos alguns episódios do cotidiano do trabalho da sala do maternal I para ilustrar a pesquisa. O primeiro diz respeito à acolhida das crianças na sala de referência. Nesse primeiro momento as crianças ficam livres para brincar com os brinquedos. São bonecas, carrinhos e blocos de montar. Nesse momento, crianças ficam sentadas em um grande tapete vermelho brincando. A atividade só começa quando todas as crianças já estão na sala.

Após alguns minutos de espera, a professora dá início ao segundo momento da rotina que é cantar a música de “*Bom dia*”. Em coro, todas cantam: “Bom dia. Amiguinho/Bom dia, amiguinho/Tá na hora de cantar/Tá na hora de curtir/Se você está feliz bate palma/Se você está feliz bate o pé/Se você está feliz põe o dedo no nariz”. Há ainda uma outra música chamada “*Deus é bom para mim*”. Tanto no final do ano de 2022, como também no início deste ano, todas as crianças cantavam junto com a Professora toda a música. “Deus é bom para mim/Deus é bom para mim/Caminhando eu vou/contente estou/Deus é bom para mim”. As crianças participam e interagem bastante nesse momento, cantando e fazendo as coreografias de cada uma das músicas.

O terceiro momento da rotina é destinado ao momento de contação de histórias. Nesse momento a professora escolhe uma história infantil e narra para as crianças, sempre adaptando sua fala às situações que acontecem durante a história, como também fazendo gestos e perguntas às crianças, instigando-as a participar da leitura do dia. As crianças participam da atividade de leitura contribuindo com a narração da mesma e antecipando, muitas vezes, suas hipóteses sobre os personagens ou costumam fazer associações com suas



realidades. Enquanto a professora narrava a história, fazia perguntas às crianças sobre os animais. A cada mistura que ela fazia, ela perguntava o que as crianças imaginavam que aconteceria.

O quarto momento da rotina da sala é destinado para que as crianças possam recontar a história lida no dia. A professora deixa as crianças bastante livres para participar desse momento. Nem todos as crianças se sentem à vontade para falar sobre a história para todo o grupo. As crianças recontam a história à sua maneira, do modo como compreenderam, fazendo uso das ilustrações para lembrar do enredo da história. Para Santos e Farago (2015) a estratégia de recontar as histórias pode ser de grande relevância para a avaliação do desenvolvimento da oralidade das crianças, já que estas são instigadas a falar em público, neste caso para outras crianças, a professora e nós, alunas bolsistas.

O quinto da rotina é destinado a realização de tarefas para desenvolvimento de habilidades e conhecimentos como, por exemplo, o conhecimento dos números e das letras, atividades de pintura, colagem e recorte. Uma das tarefas que foram apresentadas às crianças durante os dias de monitoria tinha como objetivo apresentar os números de 1 a 5, como também desenvolver a coordenação motora das crianças, a partir de uma tarefa de cortar as imagens e fazer colagem no livro didático.

Concluída a tarefa do dia, a professora convida as crianças para lavar as mãos, e posteriormente lanche durante o horário destinado ao recreio. Nesse momento as crianças costumam brincar e aproveitam bastante o tempo de interação com outras crianças de outras turmas. Ao final do recreio as crianças são levadas novamente ao banheiro para escovar os dentes e, em seguida, retornam à sala de referência. Os momentos de higiene pessoal na Escola são relevantes, pois contribuem para que as crianças construam hábitos de higiene desde cedo.

As crianças retornam à sala, realizam mais uma tarefa ou mesmo finalizam a que deram início no horário que antecede o recreio. Esse momento também é destinado ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de números e letras. A atividade consistia em uma brincadeira com uma gangorra de TNT e tinha como objetivo aprimorar a concentração e equilíbrio das crianças. Antes da chegada dos pais as crianças costumam brincar livremente, assim como no início da rotina, até que os pais e/ou responsáveis possam ir buscá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A rotina nas salas de referência do maternal I põe em evidência o processo de adaptação das crianças à nova realidade que é a inserção na Escola de Educação Infantil. Percebemos, ao longo dos meses de atuação junto a Escola que a professora reconhece a importância de oferecer atividades ricas em interações e brincadeiras que contribuam com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Observar as ações da professora, em seu cotidiano, na realização de atividades na sala do maternal I, nos permitiu construir um outro olhar para o modo como pensávamos a organização da rotina de uma sala de aula de Creche, e as oportunidades que são oferecidas às crianças. Ademais, reafirmamos a importância da experiência do PIBID e suas contribuições a nossa formação inicial.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. pp. 67-79.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília- DF: MEC, 2017.

CARDOSO, A. L. S.; FARIA, M. A. A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 7, n. 1, 2016.

FLORIANO - PI. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Referencial Curricular de Floriano, Piauí: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Floriano - Piauí: Prefeitura Municipal, 2021.

FLORIANO - PI. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Projeto Político Pedagógico - Escola Municipal Professor Binu Leão**. Floriano - PI, 2019.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.



Revista de Administração de Empresas – ERA. São Paulo, v. 35, n. 2, pp. 57-63, mar./abr. 1995.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FE-USP), São Paulo, 1992. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000736538> Acesso em: 18 mar. 2023.

SANTOS, M. G. S.; FARAGO, A. C. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro - SP, 2 (1), pp. 112-133, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/handle/123456789/465> Acesso em: 11 de mar. 2023.



BREVE LEVANTAMENTO DA TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Maria de Jesus Rodrigues Borges
Sociedade Educacional Potencial LTDA, Floriano-PI, Brasil,
Maria.jesus-10@hotmail.com

Marilde Chaves dos Santos
CAFS-UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: marildechaves@bol.com.br

RESUMO

O presente texto trata-se de um recorte da pesquisa de TCC intitulada “Conhecimentos dos licenciandos de Pedagogia na área de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Tem como objetivo específico apresentar um breve levantamento da trajetória da disciplina Geografia nos currículos das escolas brasileiras, bem como a forma como ela foi abordada na escola ao decorrer dos anos. É importante conhecer a trajetória dessa disciplina no contexto educacional brasileiro a fim de que possamos compreender as diversas configurações que ela assumiu até os nossos dias. Permite, ao mesmo tempo, relacionar essa trajetória com a forma que ela era ensinada na escola. A metodologia utilizada corresponde a uma revisão bibliográfica e documental. (GIL, 2002). Após as análises dos resultados constatou-se que ao constituir-se como disciplina, o ensino de Geografia refletiu o pensamento das correntes teóricas que a constitui enquanto ciência. Quanto à sua relevância nos currículos, constatou-se que ora ela é concebida como uma disciplina independente, ora ela está acoplada à História ou a outras ciências sociais.

Palavras-chave: Geografia. Currículo. Escola.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo específico apresentar um breve levantamento da trajetória da disciplina Geografia nos currículos das escolas brasileiras, bem como a forma como ela foi abordada na escola ao decorrer



dos anos. Ressalta-se que a inserção da Geografia no currículo escolar está relacionada aos aspectos histórico-cultural e político de cada época, que exercem influência sobre a forma de pensar da sociedade e suas demandas, principalmente com relação à educação. Dessa forma, tal inserção “seguiu o desenvolvimento dos currículos escolares, da expansão das escolas e institucionalização da instrução pública.” (MENDES, 2011, p. 605), apresentando um longo percurso.

Nesse sentido, é importante conhecer a trajetória dessa disciplina no contexto educacional brasileiro a fim de que possamos compreender as diversas configurações que ela assumiu até os nossos dias, a fim de que se possa relacionar essa trajetória com a forma como a disciplina vem sendo abordada na escola.

Para tanto, a metodologia aqui utilizada corresponde a uma revisão bibliográfica e documental. Conforme Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e a pesquisa documental é aquela que se baseia em “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL 2002, p. 45).

Foram utilizados como referenciais teóricos Mendes (2011), Araújo (2011), Andrade (1987), bem como os documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2018) e os PCNs (BRASIL, 1997).

A GEOGRAFIA NO COLÉGIO PEDRO II: A PORTA DE ENTRADA NOS CURRÍCULOS OFICIAIS

Sabe-se que a inserção da Geografia nos currículos escolares relaciona-se com os aspectos histórico-cultural e políticos de cada época e esses exercem influência sobre a forma de pensar da sociedade e suas demandas, principalmente com relação à educação (MENDES, 2011).

Assim, segundo Araújo (2011, p. 658), “a história da educação brasileira e, principalmente, do ensino de Geografia está diretamente relacionada à instalação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, durante o período imperial.” Foi a partir da instalação desse colégio que, no Brasil, a Geografia ganhou o estatuto de disciplina autônoma. Fundado em 1837 o Colégio Pedro II foi criado com a intenção de se tornar um modelo do e para o ensino secundário em todo o país. Esse objetivo não se concretizou, pois o ensino secundário se constituiu apenas como uma porta de acesso para os cursos superiores.



Nesse contexto, a Geografia ensinada durante o Império refletia a influência do pensamento da escola clássica francesa que dominou a Geografia brasileira por muito tempo. Caracterizava-se por ser estritamente descritiva e tinha como método a memorização de informações e conceitos (ANDRADE, 1987, MENDES, 2011).

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO

Segundo Araújo (2011), uma das primeiras reformas educacionais ocorridas no início da República, foi a realizada por Benjamin Constant, que criou o ensino livre e exames de madureza que seriam prestados às escolas superiores. Nesse contexto, a Geografia aparecia duas vezes e unida à História: como Geografia Geral, juntamente com a História Universal; e como Corografia do Brasil, junto com a História do Brasil.

Com relação ao seu ensino, tinha objetivo a memorização dos aspectos físicos e da população brasileira, como era na época do Império (VLACH, 2004). A autora destaca a insipiência científica das publicações na área de Geografia da época, uma vez que sequer poderia ser considerada descritiva, pois se tratavam de trabalhos baseados na nomenclatura e não em uma descrição científica.

Em 1901 uma nova reforma educacional foi elaborada por Eptácio Pessoa, Ministro do Interior do Governo Campos Sales. Nessa reforma o ensino de Geografia no contexto do currículo estava organizado apenas para a aquisição de uma sólida cultura geral e, dessa forma, aparecia nas três primeiras séries da educação básica, apresentando-se como Cosmografia e Geografia física dos continentes na 1ª série, como um estudo descritivo-explicativo dos países e de suas colônias na 2ª série e na 3ª série apresentava-se um estudo geral do Brasil (ARAÚJO, 2011, p. 660).

Em 1915 ocorreu outra reforma, a reforma Carlos Maximiliano, em que “a Geografia [...] era matéria fundamental e exigida por todas as escolas. Seu estudo constava de três partes: Geografia Geral, Corografia do Brasil e Noções de Cosmografia.” (PEDROSA, 1966, p. 482). Essa reforma foi idêntica à anterior, exercendo pouca influência no ensino de Geografia. Passando-se alguns anos, em 1926, ocorre uma nova reforma, a Rocha Vaz, que tinha como objetivo desdobrar os cursos preparatórios em ginásio de caráter formativo. Nela, a Geografia manteve-se no currículo de forma parcial, em diferentes séries (ARAÚJO, 2011).



Logo após a ascensão ao poder de Getúlio Vargas, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública e Francisco Campos foi o primeiro a ocupar a pasta. Ao assumir o Ministério, uma das principais decisões tomadas foi a reforma do ensino secundário, que deu estrutura orgânica ao ensino secundário, ao extinguir os cursos de exames parcelados de preparatório e passando a adotar um curso secundário de currículo seriado para todo o Brasil. Dessa forma, o ensino secundário passou a ser organizado em “dois ciclos (o fundamental é o complementar), sendo exigida a habilitação neles para que pudesse haver ingresso nos cursos superiores” (ROCHA, 2011, p. 627). Com essa divisão, o Ministro pretendia dar um caráter utilitário à educação, em que a parte fundamental ofereceria aos estudantes uma educação para a formação geral, enquanto a parte complementar teria um caráter de formação introdutória.

Nessa reforma, a Geografia passou a fazer parte do currículo obrigatório, integrando o quadro de disciplina do curso fundamental, estando presente nas cinco séries do curso. Com relação ao ensino da disciplina, as recomendações se faziam em torno do ensino era o contato direto com o objeto estudado, pois tal método melhoraria a capacidade de observação, além de proporcionar um conhecimento mais sólido sobre o objeto estudado, representando “a institucionalização da combinação de dois elementos renovadores para os padrões da época: a Geografia Moderna e a Educação escola-novista” (ROCHA, 2011, p. 633).

Ainda na década de 1930 houve outra reforma importante proposta por Francisco Campo: a renovação do Ensino Superior, fazendo surgir os primeiros cursos para a formação de professores de Geografia. Concomitante a esse fato, é fundada em 1934 a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), que passaria a ter uma grande importância para a consolidação da influência da orientação moderna na Geografia escolar (ROCHA, 2011; ANDRADE, 1987).

Na década de 1940, mais uma vez o setor educacional passava por mudanças e dessa vez o ensino passou a servir a uma formação patriótica, atingindo todos os níveis de ensino primário e médio, por meio das Leis Orgânicas do Ensino. Uma das primeiras leis orgânicas a vigorar foi a do Ministro da Educação Gustavo Capanema (1942), defensor da proposta educacional “educar para a pátria”. A partir dela a Geografia alcançou papel de destaque na escola brasileira, passando a ser lecionada em todos os cursos do ensino primário elementar, bem como nas três séries do ensino secundário. (ROCHA, 2011).



Essa reforma contribuiu para a melhoria do ensino e principalmente da qualidade dos livros didáticos, quando grande parte se adaptou à Geografia Moderna, que passou a ser o padrão oficial da Geografia escolar, embora muitos professores continuassem seguindo a orientação clássica, criando assim um modelo híbrido que ficou conhecido como “a geografia dos (as) professores” (ROCHA, 2011).

A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 4024 de 1961), a estruturação dos currículos escolares era de competência dos Conselhos Federal e Estadual de Educação. Ao Federal competia escolher pelo menos cinco disciplinas obrigatórias para todo o Ensino Médio e aos conselhos estaduais, caberia completar em seu número e relacionar as de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1961). De acordo com Araújo (2011), essa reforma foi de certa forma um retrocesso com relação à anterior, pois priorizou algumas disciplinas em detrimento de outras. Assim, a Geografia perdeu espaço no currículo.

Dez anos após a promulgação da primeira LDB, foi sancionada a Lei nº 5.692/71. Por esse dispositivo legal, os currículos do 1º e 2º graus teriam núcleo comum e uma parte diversificada. O núcleo comum seria obrigatório em todo território nacional, ficando a cargo do Conselho Federal de Educação fixar para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum e também relacionar as matérias para que os respectivos sistemas de ensino escolhessem a parte diversificada do currículo (BRASIL, 1971). Nesse âmbito, a disciplina de Geografia figurou como obrigatória, integrando o quadro de disciplinas do Núcleo Comum do 1º e 2º grau, fazendo parte de Estudos Sociais, juntamente com a História e a Organização Social e Política do Brasil. Como disciplina dos Estudos Sociais, a Geografia teria o objetivo de contribuir para a formação do educando sobre o meio, ensinando a viver e conviver, enfatizando os conhecimentos sobre o Brasil em desenvolvimento (BRASIL, 1971).

Em 1996 entra em vigor a Lei nº 9.394/96, que atualmente rege a educação brasileira e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na organização curricular resultante dessa Lei, a Geografia se encontra presente em todo o currículo da educação básica e as orientações didático-pedagógica da área encontram-se reguladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curriculares (BNCC).



O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS: O QUE DIZEM OS PCNS E A BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituíram-se em referenciais para a renovação e reelaboração das propostas curriculares até que as diretrizes curriculares nacionais fossem definidas, servindo também de referências para a formação de professores e para a elaboração dos livros didáticos. A partir deles a Geografia passou a fazer parte integralmente do currículo escolar brasileiro, existindo como uma disciplina independente, mas que faz referências e ligações com as outras disciplinas do currículo. Ao tratar do ensino de Geografia, o documento em questão revisa as tendências de ensino da disciplina, relacionando-as às tendências educativas, de forma semelhante ao já foi apresentado neste texto.

Na proposta apresentada nos PCNs, a Geografia é tratada como área e para que os alunos possam atingir o conhecimento geográfico postula-se que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com as quais essa ciência opera e constitui suas teorias e explicações, de forma que possam não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais pertencem historicamente, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico e saber utilizá-lo. (BRASIL, 1997).

De uma maneira geral pode-se dizer que os PCNs organizaram, inicialmente o Ensino Fundamental em dois ciclos²² e para cada um deles sugeriu blocos temáticos, objetivos e conteúdos possíveis para a área, como pode ser observado no Quadro 1 e 2. A organização dos conteúdos se dará em blocos temáticos diferentes para cada ciclo do Ensino Fundamental, sendo cinco blocos temáticos para o primeiro ciclo e cinco para o segundo ciclo. No documento, há a recomendação que os temas não sejam trabalhados de forma isolada ou seguir uma sequência hierárquica, mas em conjunto, podendo os professores abordarem dois ou mais temas de vez, conforme pode se constatar no excerto apresentado a seguir.

22 Primeiro ciclo - 1ª e 2ª séries, e segundo ciclo - 3ª e 4ª série, hoje anos iniciais 1º ao 5º.



QUADRO 1: Organização de parte dos conteúdos de Geografia do 1º Ciclo do Ensino Fundamental pelos PCNS.

Blocos temáticos	Objetivos para o 1º ciclo	Conteúdos possíveis.
O estudo da paisagem local	reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social.	Lugar, paisagem, moradia, população, bairro, modo de vida
Tudo natureza é	conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens.	Natureza, lugar, paisagem, estudo do meio

Fonte: Organizada pela autora (2021).

Como pode ser observado o primeiro bloco temático e o primeiro objetivo descrito pelos PCNs tratam do reconhecimento da paisagem local. É o que de fato se aborda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois entende-se que os alunos aprendem a realidade a partir do que lhe é próximo, do vivido. No entanto, há de se ter o cuidado com o estudo da paisagem local para que esse não se dê de forma estanque e sem ligação com outras escalas de análise (regional, nacional e mundial), o que pode tornar o conhecimento geográfico fragmentado.

Como exemplo da organização dos conteúdos do 2º ciclo, apresenta-se o quadro 2, com o recorte de dois dos seus blocos temáticos:

QUADRO 2: Organização dos conteúdos de Geografia do 2º Ciclo do Ensino Fundamental (PCN)

Blocos temáticos	Objetivos para o 2º ciclo	Conteúdos possíveis.
As paisagens urbanas e rurais, suas características e relações	Reconhecer e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras	Transformação da natureza pela Sociedade; as diferentes paisagens: urbana e rural
	Reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e de cultura;	Diferentes condições de vida no espaço urbano e rural; diferentes tipos de trabalho no campo e na cidade.



O papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais	Valorizar o uso refletido da técnica e da tecnologia em prol da preservação e conservação do meio ambiente e da manutenção da qualidade de vida;	Desenvolvimento sustentável; Tecnologia e meio ambiente
	Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;	Desenvolvimento tecnológico (no meio urbano e rural); meio técnico e informacional
	Adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, reivindicando, quando possível, o direito de todos a uma vida plena num ambiente preservado e saudável;	Cidadania e meio ambiente; conservação ambiental
	Conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos.	Diversidade cultural; produção do espaço

Figura: Organizada pela autora (2021).

A análise dos blocos temáticos nos remete ao que afirma Straforini (2001), quando este reflete sobre a necessidade de o estudo das categorias de análise da Geografia ser feito de forma interrelacionadas, da mesma forma que o estudo da sociedade e da natureza, de modo que os alunos compreendam que acontecimentos locais podem ter repercussão nacional ou mundial, visto que são as relações entre sociedade e natureza produzem o espaço geográfico.

Tendo em vista atender a LDB 9394/96, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se constitui em um “documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). Na proposta da BNCC, a Geografia se encontra na área das Ciências Humanas, figurando como uma oportunidade de o estudante compreender o mundo em vive, pois esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas diferentes sociedades existentes, além de contribuir para a formação do conceito de identidade. (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC, para realizar a leitura do mundo em que vivem, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. Este consiste num conjunto de conhecimentos de outras áreas além da Geografia e se realiza por meio dos princípios de: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

A BNCC organiza os objetivos e conteúdo de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir dos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciando-os por níveis de complexidade, iniciando primeiro a abordagem dos conceitos mais operacionais como: território,



lugar, região, natureza e paisagem, para depois alcançar o conceito de espaço geográfico, que é mais complexo. Atendendo a essa ideia de complexidade, o ensino de Geografia ficou estruturado em cinco unidades temáticas comuns ao longo de todo o Ensino Fundamental, havendo uma progressão quanto às habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dos anos (BRASIL, 2018), conforme se pode visualizar no quadro 03, que a título de exemplo, traz duas unidades temáticas.

QUADRO 3: Organização dos conteúdos de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela BNCC.

Unidades temáticas	Objetivos (habilidades) No contexto geral	Objeto de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos)
O sujeito e seu lugar no mundo	aprofundar seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade; perceber e compreender a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais; estimular o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares; situações de convívio em diferentes lugares; Convivência e interações entre pessoas na comunidade; a cidade e o campo: aproximações e diferenças; território e diversidade cultural; processos migratórios no Brasil; instâncias do poder público e canais de participação social; dinâmica populacional; diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais
Conexões e escalas	articular de diferentes espaços e escalas de análise; explicar os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos; compreender e estabelecer as interações entre sociedade e meio físico natural	Ciclos naturais e a vida cotidiana; experiências da comunidade no tempo e no espaço; Mudanças e permanências; paisagens naturais e antrópicas em transformação; relação campo e cidade; unidades político-administrativas do Brasil; territórios étnico-culturais; Território, redes e urbanização

Fonte: Organizada pela autora (2021).

Como podemos observar pelas unidades temáticas selecionadas, os objetivos e os objetos de conhecimento propostos pela BNCC estão interligados e em progressão, ou seja, a cada ano as unidades temáticas e os objetos de conhecimento têm um grupo específico de objetivos/habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao final daquele ano, e o nível de complexidade dos conceitos irá aumentando gradualmente.

Comparando-se os dois documentos, pode-se observar que ambos ressaltam a importância de relacionar as escalas de análises, os acontecimentos do cotidiano vivido pelos alunos com acontecimentos do mundo para que assim possam ampliar a gama de conhecimentos sobre o espaço geográficos, tornando-se agente na construção do mesmo. Da mesma maneira, podemos



dizer que tanto os PCNs como a BNCC propõem o estudo da Geografia de forma dinâmica, visto que a organização/agrupamento dos objetivos em unidades temáticas são um arranjo possível e não um modelo obrigatório para a construção do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar a trajetória do ensino de Geografia no Brasil possibilitou perceber as relações existentes entre o desenvolvimento desta enquanto área de conhecimento que adquiriu seu estatuto científico ao final do Século XIX e as diversas transformações ocorridas na legislação educacional brasileira. O encontro dessas duas perspectivas teve implicações tanto na construção dos currículos escolares como na formação dos professores.

Dessa forma, desde 1837, quando com a criação do Colégio Pedro II a Geografia foi instituída como uma disciplina no Brasil, seu ensino refletiu o pensamento das correntes teóricas que a constitui enquanto ciência. Mas de uma forma geral, verificou-se a força da influência da escola clássica, dado o predomínio das práticas pedagógicas que privilegiam o aspecto descritivo da disciplina e o uso do método de memorização de informações e conceitos.

No que tange às diversas reformas educacionais brasileiras observou-se que com relação ao ensino de Geografia essas priorizavam apenas um dos segmentos do ensino, a exemplo o ensino médio, não significando que os outros segmentos não sofreram mudanças, mas em menor proporção

Pode-se perceber também que em sua trajetória que sua relevância flutua nos currículos, pois ora ela é concebida como uma disciplina independente, ora ela está acoplada à História ou a outras ciências sociais, formando os Estudos Sociais, como também sua carga horária aumenta e diminui dependendo da legislação em vigor. Da mesma maneira, é complexa também a formação de professores para atuarem na área, uma vez durante a trajetória da disciplina, nem sempre ela ficou a cargo de professores formados na área.

No que diz respeito à legislação em vigor e em especial com relação à BNCC, pode-se dizer que a Geografia conservou seu status de disciplina independente e obrigatória.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. A institucionalização da geografia brasileira. In: _____. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. Atlas, São Paulo, 1987. Cap 7, p. 81-93.



ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Ensino de Geografia: uma rápida abordagem histórica. In: VASCONSELOS JÚNIOR, Raimundo Paula; et al, (Org.). **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 657-667.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 23 Ago. 2020.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em: 15 Jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em: 06 de Jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. P. 71-110. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf> > Acesso em: 03 Mar. 2020.

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

MENDES, Eluziane Gonzaga: Uma breve história da geografia escolar cearense. In: VASCONSELOS JÚNIOR, Raimundo Paula; et al, (Org). **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 605-621.



ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A geografia escolar brasileira na era Vargas. In: VASCONSELOS JÚNIOR, Raimundo Paula; et al, (Org). **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 622-656.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas series iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, Campinas/São Paulo. Disponível em:< <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/287405> > Acesso em: 15 Set. 2020.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **O ensino de geografia no Brasil**: uma perspectiva histórica. In: O ensino de Geografia no século XXI. VESENTINI, José William (Org.): Campinas, SP: Papirus, 2004. 5ed. 2010 p. 187-218.



HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID, ÁREA DE PEDAGOGIA CAFS/UFPI

Marcela Lopes da Silva
Escola Municipal Raimundinha Carvalho, Floriano - PI/Brasil,
E-mail: macelalopes24@gmail.com

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva
Escola Municipal Prof. Binu Leão, Floriano - PI/Brasil,
E-mail: cruzinhasaraiva@gmail.com

Reuzileide Nogueira da Costa Silva
Escola Municipal Professora Antoniêta Castro, Floriano - PI/Brasil,
E-mail: reuzileidenogueira@hotmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho ora apresentado tem como objetivo apresentar as experiências e vivenciadas de Professoras Supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), registradas e documentadas em Cadernos de Formação a partir do desenvolvimento de atividades realizadas em Escolas Públicas Municipais da cidade de Floriano - PI. Buscando dar conta do objetivo proposto, adotamos como fundamentação teórica os estudos de formosinho (2010), Marques (1999), Nóvoa (1995) e Zabalza (2004; 2011). O trabalho como supervisoras tem sido uma experiência dinâmica, que exige de nós uma reflexão constante e dialógica, estudos, reflexões aprofundadas sobre as práticas pedagógicas, sistematização das ações e um trabalho formativo pautado na busca pela qualidade do ensino ofertado em nossas Escolas. Esse contato entre a Universidade e a Escola de Educação Básica além de ampliar as oportunidades de formação inicial dos estudantes, amplia de igual modo



as oportunidades que são oferecidas às Escolas, e a nós professoras, de refletir sobre nossas práticas e o modo como temos organizado o trabalho com as crianças.

Palavras-chave: Formação e desenvolvimento profissional docente. Educação Básica. PIBID.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por finalidade promover atividades de valorização do Magistério, bem como aperfeiçoar a formação de professores para atuar na Educação Básica. Suas ações formativas fundamentam-se na reflexão e na problematização de situações reais, vivenciadas no cotidiano do trabalho escolar, uma vez que compreende que a formação de professores, inicial ou continuada, requer uma atenção especial sobretudo dos Programas do MEC voltados para a formação inicial e continuada de professores.

Pensar a formação de professores a partir da inserção de alunos no cotidiano das Instituições Escolares e do desenvolvimento de ações de co-participação, construção de materiais didáticos-pedagógicos, bem como o acompanhamento das atividades de ensino pode oferecer, aos professores em formação, experiências e vivências sobre a dinâmica própria do ato de ensinar-aprender.

Nesse contexto, este trabalho adota como objetivo discutir as experiências e vivências de professoras da Educação Básica que atuam como supervisoras no PIBID em três escolas públicas do município de Floriano – PI. O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, e utiliza como instrumento de pesquisa os registros documentados em Cadernos de Formação a partir do desenvolvimento de atividades realizadas em Escolas Públicas Municipais da cidade de Floriano, registros das experiências e vivências junto ao PIBID, bem como elementos das histórias de vida, formação e desenvolvimento profissional docente. Para fundamentar nosso estudo, tomamos como referência as contribuições de autores como Formosinho (2010), Marques (1999), Nóvoa (1995) e Zabalza (2004) e Zabalza (2011).



Assim, buscando dar conta do objetivo proposto, organizamos o trabalho em três seções, quais sejam: i) discutimos o trabalho com histórias de vida, formação e desenvolvimento profissional docente; ii) apresentamos o(s) contexto(s) de formação e atuação profissional na Educação Básica; e, iii) damos evidência ao trabalho de supervisão realizado junto ao PIBID enquanto oportunidade de formação e desenvolvimento profissional.

HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002; 2015) evidenciou a necessidade de melhor articular o campo de formação e o campo de atuação profissional de professores em todo o país, de modo a promover um estreitamento ainda maior das relações entre a Universidade e a Escola. Nesse contexto, pensar a formação e desenvolvimento profissional docente exige que possamos refletir sobre os modos como se produzem os processos de aprender a ensinar em cenários diversos.

Ensinar e aprender são, para nós, processos que vão sendo construídos à medida que ampliamos nossas oportunidades e experiências de atuação e formação profissional, que refletimos e avaliamos o que fazer, como fazemos, por quais motivos fazemos, e assim, modificamos o modo como exercemos as nossas práticas no cotidiano do trabalho nas Escolas.

A reflexão sobre a prática contribui assim com o processo de (re)construção da nossa identidade pessoal e profissional, em um processo permanente de apropriação e desenvolvimento de saberes e competências. Como afirma Nóvoa (1995), todo processo de formação deve ter como referência o reconhecimento e valorização do saber docente.

Ao recuperarmos as nossas histórias de formação, evidenciamos como as experiências oportunizadas ao longo do processo inicial não garantiram uma aproximação com o cotidiano das Escolas e com o exercício da profissão, de modo a relacionar teoria e prática como eixo da formação profissional. Como afirma Zabalza (2004, p. 28) a formação, para que seja eficiente, “[...] deve ser entendida como um processo que não se limita aos anos de estudo na universidade, e sim como um processo contínuo ao longo da vida.”

Há, nos últimos anos, uma preocupação com a formação de professores marcada pela ampliação dos investimentos em políticas públicas e em programas voltados para a melhoria da qualidade da formação inicial. Entre esses



programas, o PIBID se destaca ao fomentar oportunidades de aperfeiçoamento para alunos dos cursos de licenciatura, bem como garantindo aos professores da Educação Básica a oportunidade de uma formação continuada em serviço, de modo a contribuir com a formação inicial dos licenciandos na condução de práticas e vivências na Escola.

O(S) CONTEXTO(S) E AS OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

As Escolas campo de atuação do PIBID, biênio 2022/2024, constituem espaços importantes para a construção de experiências e vivências da docência. São três escolas, quais sejam: a Escola Municipal Professora Antoniêta Castro²³, a Escola Municipal Binu Leão²⁴ e a Escola Municipal Raimundinha Carvalho²⁵.

O PIBID gera oportunidades de formação para todos os agentes envolvidos, nós professores supervisores no programa temos também o nosso papel, somos coprotagonistas na formação inicial dos licenciandos, elencamos aqui que o reconhecimento do papel desses profissionais e de seus saberes é visto também pelo programa, pois, as ações se desenvolvem é na confluência das condições contextuais, dentro das situações vivenciadas pelos sujeitos. É oportuno frisar

23 A Escola Municipal Professora Antoniêta Castro está situada à Rua Alberto Drumond, s/n, Bairro Curador, é mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. A Escola recebeu este nome em homenagem à Professora Antônia Ferreira de Castro, conhecida como Antoniêta Castro. Apaixonada e muito dedicada ao magistério, a Profa. Antônia contribuiu significativamente para a educação no nosso município. A elaboração do Plano Pedagógico da Escola leva em conta o contexto local que está inserida. Sua proposta implica o desenvolvimento de um currículo alinhadas à BNCC, buscando desenvolver uma postura transdisciplinar na organização do trabalho pedagógico, dialogando sobre as questões em torno do contexto social da sua comunidade, buscando a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, de modo a valorizar a prática social do aluno, trabalhando com as diferenças com vistas a construção de um espaço democrático.

24 A Escola Municipal Binu Leão foi fundada em 16 de junho de 2000, e recebeu esse nome em homenagem ao Sr. Albino Bento Leão da Fonseca, importante educador e dono de um vasto conhecimento. A Instituição de Ensino está localizada na Rua Eugenilino Bozon, s/n, Bairro Tamboril, CEP: 64.808-450, na cidade de Floriano - Piauí. A Escola oferta Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), durante os turnos manhã e tarde. A Escola atende crianças do Bairro onde está localizada e imediações. No ano de 2022 foram atendidas 182 crianças.

25 A Escola Municipal Raimundinha Carvalho foi criada em 03 de março de 1998, funcionando inicialmente no Bairro Matadouro, e no ano de 2004 passou a funcionar na Avenida da Integração BR-230, s/n, Sambaíba Nova.



que o desenvolvimento profissional docente só ocorre quando o sujeito está aberto às inovações, quando refleti sobre sua prática e essa reflexão provoca mudanças em seu modo de agir.

Como supervisoras do PIBID vemos o quanto as formações que ocorrem na UFPI, com carga horária de 04 (quatro) horas semanais, nos acrescentam na prática diária como docentes, e consideramos que as mesmas seriam de grande relevância para todos os professores da Rede Municipal de Floriano. Nós professores necessitamos de formações continuadas pelo fato de termos saído há algum tempo da universidade e termos a necessidade de nos atualizar, trocar experiências entre teoria e prática, ressignificar o nosso saber/fazer. É justamente isso que o PIBID faz, dá oportunidade aos discentes de terem contato com as práticas nas escolas públicas e a nós professores de termos o acesso a UFPI e as formações/teorias que embasam o nosso trabalho diário em sala de aula. O diferencial deste Programa é a interação com as discussões que acontecem nos espaços de formações, entre os discentes, coordenadores e supervisores, agregando conhecimento a nossa carreira profissional.

Formosinho (1991, p. 237) define a formação contínua de professores como:

A formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.

Aprender junto a atuação no Programa, de modo a ampliar, fortalecer e renovar nossos saberes. O PIBID proporciona aos docentes um outro olhar para a prática pedagógica, contribuindo para a mudança e redefinição da profissão docente. O contato com as Instituições de Ensino Superior (IES), nos encontros de formação semanal, tem (re)aproximado nós supervisoras de leituras e debates, que nos oportunizam ricas trocas de experiências intergeracionais dialógicas. Ao mesmo tempo em que contribuímos com a formação de professores, somos formadas, nos apropriamos dos debates mais recentes promovidos pelas IES sobre a organização do ensino. Como afirma Nóvoa (1995, p. 26), “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.”

O leque de conhecimentos advindos junto a participação no Programa enriquece nosso currículo, aperfeiçoa nossa prática, conduz-nos a reconstruir nossa ação docente, de modo a buscar alternativas e possibilidades de mudança



pautadas na busca pela qualidade do trabalho pedagógico. O ato de supervisionar os estudantes, professores em formação, possibilita uma experiência fantástica que nos incentiva a melhorar nossa prática cotidianamente.

As atividades de monitoria exigem de cada uma de nós um acompanhamento minucioso, não apenas das ações a serem executadas pelos estudantes em formação, mas também na busca por melhores resultados na qualidade do trabalho oferecido pelas Escolas, em cada uma das turmas envolvidas.

Todas as ações, bem como os estudos de formação, palestras, participação em eventos acadêmicos e científicos realizados ao longo do Programa são registrados nos chamados Diários de Formação onde registramos e documentamos o cotidiano do trabalho realizado nas três Instituições.

Soma-se a isso, as fotografias que compõem os relatórios mensais onde documentamos todo o trabalho realizado nas Escolas. Nos relatórios, os estudantes descrevem, de forma pormenorizada, todas as atividades realizadas ao longo de cada mês, bem como avaliam seu desempenho enquanto participantes do Programa, falam de suas expectativas e dão sugestões sobre como podemos melhorar nossas ações. É importante ressaltar o cuidado com o qual lidamos com as informações das crianças, de suas famílias e responsáveis e, sobretudo, com as imagens que são utilizadas na confecção dos relatórios, bem como de trabalhos a serem apresentados em eventos acadêmicos e científicos.

As fotografias desempenham uma função importante na construção das aprendizagens do Programa, uma vez que, para muito além de ilustrar os relatórios, elas comunicam sobre o que fazemos, sobre nossas concepções de infância, de criança e de Escola. As fotografias apresentam muito além dos cenários a partir dos quais desenvolvemos nossas atividades com as crianças, pais ou com outros professores. Elas põem em evidência os atores sociais que integram as Escolas, os contextos de atuação e formação e o modo como organizamos o trabalho pedagógico no cotidiano de nossas Instituições. Como afirma Bittencourt (2006, p. 199), as fotografias apresentam detalhes tangíveis:

“[...] que permitem a elucidação de comunicações não verbais, tais como um olhar, um sentimento, um sistema de atitudes, assim como mensagens de expressões corporais, faciais, movimentos e significados relações espaciais entre pessoas e padrões de comportamento através do tempo.”

As imagens documentam a história por meio de situações, gestos e rituais que são próprios da atividade educativa na/da Escola (BITTENCOURT, 2006), ao mesmo tempo em que nos desafiam e permitem avaliar, e reavaliar, nossa ação pedagógica.



É em meio a esses muitos desafios que fomos nós construindo professoras: a partir de situações reais vividas no exercício da profissão, em meio às muitas dificuldades dos anos iniciais da carreira. Havia, como ainda há, enormes desafios para garantir a aprendizagem das crianças: exigiam-nós, além do domínio de sala, planejamento detalhado das aulas e de cada uma das atividades propostas, seleção de recursos didáticos, trabalhamos a semana toda, com horários bastantes restritos para planejamento e formação continuada na Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID vem desenvolvendo ações concretas que contribuem significativamente com a construção da prática docente, proporcionando aos futuros educadores uma relação indispensável entre teoria e prática. É importante pontuar que o Programa é uma política pública que visa contribuir com a valorização da carreira docente, tendo impactos no desenvolvimento profissional dos professores tanto da Universidade, como das Escolas públicas. O PIBID constitui-se como um programa de relevância e de grande repercussão na formação docente em todo o país, uma vez que oportuniza uma reflexão ampliada sobre a prática, oferecendo experiências e vivências teórico-práticas na Universidade e na Escola.

A atuação no PIBID vai muito além do acompanhamento ou da orientação dos alunos bolsistas. Trata-se de um espaço de formação em serviço, onde as ações do Programa fornecem subsídios e oportunidades para olharmos para o trabalho realizado pela Escola por uma perspectiva que busca estratégias de melhoria na qualidade das nossas ações, de modo a provocar mudanças no exercício da prática docente.

O acompanhamento junto a supervisão do PIBID, as experiências junto aos professores e com as crianças são essenciais para a construção desse processo de novos conhecimentos sobre as práticas pedagógicas, as concepções de ensino, as várias atividades que abrangem o cotidiano de nossa atuação, contribuindo para que possamos identificar novas possibilidades para o desenvolvimento da ação docente, superando uma visão tradicional do que é ensinar e aprender.

A dinâmica da formação inicial de professores construída dentro dos contextos da profissão, e a partir de trocas de experiências em espaços de diálogo e de ações partilhadas em coletivo com os outros professores e com os alunos bolsistas, nos ajudam a apreender a profissão e a Escola enquanto



espaço de formação profissional que exerce um o papel de articuladora das diversas experiências educativas, se constituindo como espaço por excelência de construção da identidade profissional docente.

A oportunidade de atuar como professoras supervisoras junto ao PIBID na formação docente, junto a estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI), acompanhando e atuando junto a formação de estudantes ao longo de 18 (dezoito) meses, período de duração do Programa, nos dá a possibilidade de ampliar os espaços de diálogo com outros sujeitos externos às Escolas. Sob nossa supervisão, é possível estabelecer interações com saberes e culturas diferentes, modos de ser e conviver de modo intergeracional.

O trabalho como supervisoras tem sido uma experiência dinâmica, que exige de nós uma reflexão constante e dialógica, estudos, reflexões aprofundadas sobre as práticas pedagógicas, sistematização das ações e um trabalho formativo pautado na busca pela qualidade do ensino ofertado em nossas Escolas. Esse contato entre a Universidade e a Escola de Educação Básica além de ampliar as oportunidades de formação inicial dos estudantes, amplia de igual modo as oportunidades que são oferecidas às Escolas, e a nós professoras, de refletir sobre nossas práticas e o modo como temos organizado o trabalho com as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília – DF: MEC, 2000.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Míriam L. Moreira (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.



NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZABALZA BERAZA, M. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, pp. 397-424, set./dez. 2011.

ZABALZA, M. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



CONSTRUINDO RELAÇÕES DE AFETO NO COTIDIANO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS PEQUENAS – A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL PROF. BINU LEÃO

Marcos Mendes da Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: marcosmendes@ufpi.edu.br

Raylanne Tainara Batista de Carvalho

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: raylannne.tl0@ufpi.edu.br

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Escola Municipal Prof. Binu Leão, Floriano - PI/Brasil,
E-mail: cruzinhasaraiva@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho ora apresentado busca discutir o processo de construção de relações afetivas no trabalho pedagógico com crianças pequenas a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal Professor Binu Leão, Floriano - PI. Buscando dar conta do objetivo proposto, organizamos o presente estudo em seis seções, quais sejam: 1) recuperamos o debate sobre o afeto enquanto expressão da atividade humana a partir dos fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e sua relação com a organização do trabalho pedagógico na educação infantil; 2) apresentamos a metodologia da pesquisa; 4) apresentamos dois episódios que nos possibilitam compreender como se dá a construção das relações de afeto e respeito com crianças na Escola de Educação Infantil; 5) considerações finais e as referências. A partir das experiências e vivências oportunizadas pelo PIBID, nos momentos de planejamento, mas também na sala de referência, nos espaços de desenvolvimento do trabalho com as



crianças, é possível perceber como são construídas relações de afeto e respeito entre crianças-crianças e crianças-professores. O trabalho cotidiano na Escola Municipal Binu Leão nos revela que a construção de relações de afeto e respeito têm implicações importantes no processo de formação da personalidade das crianças. Na Escola de Educação Infantil as crianças interagem, brincam, participam, partilham desejos, medos, frustrações e sonhos.

Palavras-chave: Organização do Ensino. Educação Infantil. Afeto.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Nesse sentido, é importante que sejam garantidas, desde o nascimento, oportunidades de acesso a ambientes educativos que possibilitem a elevação cultural dos indivíduos por meio de educação sistematizada, e da mediação qualificada.

Ao olhar de modo mais atento para a forma como se organiza o trabalho pedagógico na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), percebemos a importância de garantir às crianças pequenos estímulos que possam potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 1996).

Para tanto, o processo de desenvolvimento da criança deve ser acompanhado e observado atentamente de modo a garantir a construção de um ambiente educativo rico em oportunidades de aprendizagem e vivências promotoras de desenvolvimento, acolhendo as demandas das crianças e estimulando-as a interagir, brincar, participar, decidir e conviver (BRASIL, 2017).

É a partir das questões mencionadas que o trabalho ora apresentado busca discutir o processo de construção de relações afetivas no trabalho pedagógico com crianças pequenas a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal Professor Binu Leão. A Escola fica localizada na Rua Eugenilino Bozon, s/n, Bairro Tamboril, CEP.: 64.808-450, na cidade de Floriano - Piauí. A instituição de ensino oferta duas etapas da Educação Básica, quais sejam: Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), durante os turnos manhã e tarde. A escola atende as crianças



do Bairro onde está localizada e imediações. A Instituição possui 43 crianças matriculadas na Educação infantil, divididas em turmas de maternal, Pré-I e Pré-II no turno da manhã.

Buscando dar conta do objetivo proposto, organizamos o presente estudo em seis seções, quais sejam: 1) recuperamos o debate sobre o afeto enquanto expressão da atividade humana a partir dos fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e sua relação com a organização do trabalho pedagógico na educação infantil; 2) apresentamos a metodologia da pesquisa; 4) apresentamos dois episódios que nos possibilitam compreender como se dá a construção das relações de afeto e respeito com crianças na Escola de Educação Infantil; 5) considerações finais e as referências.

O AFETO COMO EXPRESSÃO DA ATIVIDADE HUMANA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As emoções constituem elementos indispensáveis para construção dos laços de afetividade, visto que são tratadas como subsídios indivisíveis no processo de formação da personalidade dos indivíduos. No entanto, apesar de serem rotulados como elementos indissociáveis, ao longo da história de desenvolvimento da psicologia, seu desenvolvimento foi estudado de forma individual, haja visto que a psicologia tradicional estabelecia que o afeto e a cognição eram recursos independentes ao campo do desenvolvimento psíquico humano (GOMES e MELO, 2010).

Essa concepção proveniente da psicologia tradicional se contrapõem a psicologia histórico-cultural que defende a ideia de que as emoções não só se originam e se desenvolvem a partir do nascimento da criança, mas a partir das experiências sociais vivenciadas pelos indivíduos (GOMES e MELO, 2010).

Para Smírnov *et. al.* (1961) “As vivências emocionais estão estritamente ligadas à atividade e a conduta do sujeito.” A atividade humana, o trabalho, é a base a partir da qual se organizam e se estruturam as funções psíquicas eminentemente humanas, dentre elas a memória, comportamento intencional, atenção voluntária, imaginação, linguagem e a abstração. Assim, as funções psicológicas superiores são produtos da atividade cerebral – tem uma base biológica, mas são, sobretudo, o resultado das interações dos indivíduos com o mundo, mediada por objetos construídos ao longo do decurso histórico de desenvolvimento humano (FACCI, 1998).



Para Kosik (2002), os homens criam e vivem a história já muito antes de conhecer a si mesmo enquanto sujeitos históricos. Os homens antecipam na consciência o objeto de suas ações e de seus desejos. Criam, agem e transformam a natureza em busca de atender suas necessidades. Nesse contexto, é preciso reconhecer o lugar da transmissão da cultura no processo de desenvolvimento histórico da humanidade.

Nesse contexto, os ambientes escolares, além de se caracterizarem como locais de formação e de apropriação de conhecimentos, se definem também como um ambiente que possibilita a constituição da personalidade dos indivíduos, sua singularidade. Apesar de desempenharem tipos de relação diferentes, a família e a Escola atuam de forma a proporcionar à criança elementos fundamentais para uma formação humana integral (ZAGURY, 2002).

O trabalho pedagógico na Escola de Educação Infantil deve considerar o respeito à singularidade das crianças e à pluralidade da(s) infância(s), sua relação com o contexto geográfico, os fatores históricos, econômicos, políticos e culturais a partir dos quais os indivíduos estão organizados e que exercem determinação no modo como o processo de ensino é organizado.

Segundo Anjos (2020), o trabalho pedagógico na Educação Infantil é organizado a partir de uma concepção de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento. Envolve o planejamento e a organização de tempos, espaços e materiais próprios da ação com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BARBOSA, 2006).

Partindo dos pressupostos apresentados, questionamos: *Que lugar a Escola desempenha no processo de construção de relações afetivas? E a Escola de Educação Infantil?*

METODOLOGIA

A pesquisa ora apresentada possui um caráter qualitativo e foi desenvolvida a partir do trabalho com episódios. Trata-se de apresentar as experiências e vivências do PIBID na Escola antes mencionada, de modo a pôr em evidência a construção de relações de afeto no cotidiano do trabalho pedagógico com as crianças. De acordo com Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador analisar os fenômenos, pessoas e objetos de maneira multifacetada. Recorrer ao.

Buscando dar conta do objetivo de discutir o processo de construção das relações de afeto no trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil, lançamos mão de dois episódios vivenciados ao longo do trabalho realizado



no PIBID, no mês de fevereiro de 2023, em uma sala do Pré-I, e registrados em nossos Cadernos de Formação, utilizados para registrar e documentar as atividades desenvolvidas na Instituição.

Trata-se de um relato das experiências e vivências construídas a partir do trabalho realizado em uma sala com 14 crianças. A sala possui inúmeras decorações nas paredes, entre essas estão os números 0 a 9, alfabeto, desenhos animados, calendário etc. No entanto, o ambiente está adequado para o conforto das crianças e do docente, pois possui cadeiras padronizadas, ar-condicionado, ventilador, canto de leitura, quadro grande, armário para guardar os pertences e brinquedos que podem ser utilizados pelos pequenos durante as atividades em sala.

CONSTRUINDO RELAÇÕES DE AFETO E RESPEITO COM CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BINU LEÃO, FLORIANO - PI

A inserção do PIBID no âmbito das Instituições públicas de ensino oportuniza a construção de vínculos com os profissionais das Escolas, com os pais e com as crianças por meio da observação, co-participação e envolvimento nas atividades que são próprias do Programa. São essas oportunidades de experiências e vivências que expomos aqui, na forma de episódios, para ilustrar o debate ora proposto sobre a construção de relações de afeto e respeito com as crianças na Escola.

Os primeiros dias na Escola são marcados pela dificuldade de adaptação das crianças ao novo ambiente, às pessoas e a rotina da Instituição. Comumente, pode ocorrer das crianças agirem de diversas formas, pois cada uma delas possuem particularidades que deve ser compreendida e respeitada.

Com isso, o acolhimento deve ser realizado cotidianamente, pois desde a entrada da escola até o desempenho na sala de aula, a criança deve receber um olhar atento para ela e para o seu desenvolvimento, onde as crianças precisam de afeto, ou seja, a Escola tem que demonstrar que a criança é bem-vinda no ambiente e que faz parte do mesmo para continuar seu processo de aprendizagem.

O primeiro contato com as crianças no ano de 2023 ocorreu no dia 14 de fevereiro. Na ocasião, nos apresentamos e pedimos permissão para entrar e permanecer na sala junto a elas. No primeiro momento da aula a atividade proposta pela professora era uma brincadeira com peças de encaixe, fato que impulsionou algumas crianças a pedir ajuda. Uma das crianças nos chamou



atenção. Entre as muitas possibilidades apresentadas às crianças a partir da brincadeira com as peças, ela havia construído uma espécie de casa, dando ênfase no que se aproximava da construção de uma geladeira.

Em um determinado momento, a criança se aproxima e parece querer explicar como funcionava a sua geladeira. Para tanto, era preciso que parássemos o que estávamos fazendo para escutá-la com atenção. E assim fizemos. Ouvimos atentamente sua explicação, fizemos questionamentos para que ela fosse além daquela explicação mais simples e pudesse nos apresentar de forma mais detalhada aquilo que havia construído.

Um segundo episódio nos chamou atenção. No dia 28 de fevereiro chegamos na sala de referência por volta das 07h25min. Como costumeiramente fazem, nos momentos que antecedem as atividades próprias da rotina da sala, as crianças brincavam livremente com massa de modelar e com os quebra-cabeças disponibilizados pela professora. No entanto, uma das crianças nos chamou atenção. Desde a entrada da sala de aula a criança parecia não querer se separar da mãe. Atenta, a professora percebeu a situação e buscou acolher a criança, de modo a permitir que a mãe pudesse deixá-la na sala sem que ela ficasse chorando. E assim aconteceu. Passaram-se algumas horas e a criança começou a chorar. Naquele momento ela contou à professora que estava sentindo falta de casa, dos pais e de seus irmãos. A resposta da criança trazia consigo uma expressão de tristeza e saudade de casa. Neste momento convidamos ela para brincar conosco, tentando amenizar aquela situação. À medida que íamos conversando, construímos objetos e animais com a massinha de modelar.

Essas e outras cenas presenciadas na Escola Municipal Binu Leão nos possibilitam a compreensão de que as crianças possuem singularidades que precisam ser ouvidas atentamente e respeitadas. Além disso, é preciso construir uma relação em que haja espaços para o diálogo, sem que suas opiniões, gestos e desejos sejam menosprezados ou subestimados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato apresentado é possível compreender a importância da mediação pedagógica na construção de relações afetivas e de respeito com as crianças na Escola de Educação Infantil. É importante ressaltar que compreendemos o afeto não como sinônimo de bajulação ou paparicação, mas como expressão de respeito pelas crianças e de garantia de seus direitos de fala, participação e agência. O afeto perpassa gestos de carinho, como exemplo o



abraço, mas se estende a uma dimensão mais ampla, em que o diálogo com a criança, a escuta atenta possibilita que a criança se sinta acolhida e respeitada, reconhecendo-se como sujeito histórico e de direitos.

A partir das experiências e vivências oportunizadas pelo PIBID, nos momentos de planejamento, mas também na sala de referência, nos espaços de desenvolvimento do trabalho com as crianças, é possível perceber como são construídas relações de afeto e respeito entre crianças-crianças e crianças-professores.

Percebemos, ao longo do trabalho junto ao PIBID, que não basta apenas planejar as atividades a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de acordo com a sequência didática apresentada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). É necessário pensar em interações e brincadeiras que garantam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças.

O trabalho cotidiano na Escola Municipal Binu Leão nos revela que a construção de relações de afeto e respeito têm implicações importantes no processo de formação da personalidade das crianças. Na Escola de Educação Infantil as crianças interagem, brincam, participam, partilham desejos, medos, frustrações e sonhos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. M. T. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 48, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/organizacao-do-trabalho-pedagogico-na-educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequencias-didaticas>. Acesso em 18 mar. 2023.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília - DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)**. Brasília – DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília – DF: MEC, 2017.



CHIZZOTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, São Paulo, 2003.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico – comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2004.

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

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

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 28, n. 02, pp. 677-694, 2010.

HORN, M. G.; FOCHI, P. S. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. **VI Simpósio do Curso de Formação de Docentes - normal em nível médio**. Foz Iguaçu, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_educacao_infantil.pdf. Acesso em 18 mar. 2023.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANO – PI. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Binu Leão**. Floriano – PI: SEMED, 2019.

SMÍRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L. & TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.

SOUSA, A.; OLIVEIRA, G.; ALVES, L. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, pp. 64-83, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

ZAGURY, T. **Escola sem conflito**: parceria com os pais. Rio de Janeiro: Record, 2002.



O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS NA PRÉ-ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL PROF. BINU LEÃO

Roanna Alves Mendes

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí
(UFPI) Floriano - PI/Brasil, E-mail: alvesroanna@gmail.com

Karoline Araújo Pereira

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: karolinearaujo@ufpi.edu.br

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Escola Municipal Prof. Binu Leão, Floriano - PI/Brasil,
E-mail: cruzinhasaraiva@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho ora apresentado busca discutir o processo de adaptação de crianças pequenas na Escola de Educação Infantil a partir da experiência realizada na Escola Municipal Prof. Binu Leão enquanto atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). A adaptação das crianças na Pré-Escola é um processo desafiador, angustiante e que cada criança responde de uma forma diferente, causando insegurança, conflitos e dificuldades para elas e para as famílias, adultos responsáveis e professoras. Além disso, destacamos que o acolhimento é uma parte essencial para garantir uma adaptação tranquila, portanto, cabe aos docentes respeitar o espaço e os tempos das crianças, demonstrando segurança, carinho e confiança. Além disso, é preciso que possamos compreender com atenção e cuidado os momentos de acolhimento como espaços para que possamos construir relações de respeito e uma escuta atenta às necessidades e desejos das crianças. **Palavras-chave:** Educação Infantil. Acolhimento. Adaptação.



INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado busca discutir o processo de adaptação de crianças pequenas na Escola de Educação Infantil a partir da experiência realizada na Escola Municipal Prof. Binu Leão enquanto atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia, do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O objetivo do PIBID é oferecer oportunidades de aprimoramento da formação docente, apoiando a atuação dos estudantes de Cursos de Licenciatura na Educação Básica durante o seu processo de formação, além de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, proporcionar-lhes oportunidades de experiências práticas inovadoras e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem escolar (BRASIL, 2022).

As atividades do PIBID da Área de Pedagogia CAFS/UFPI estão organizadas em atividades de formação, monitoria em sala de aula, além de construção de materiais pedagógicos que contribuam com a ampliação das oportunidades oferecidas às crianças, de modo a garantir melhoria no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A Instituição de Ensino na qual realizamos as atividades do Programa é a Escola Municipal Professor Binu Leão, localizada na Rua Eugenilino Bozon, s/n, Bairro Tamboril, Floriano - PI.

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS À PRÉ-ESCOLA

A história do processo de desenvolvimento humano e social evidencia como o atendimento às crianças é marcado por momentos de invisibilidade, marginalização e silenciamento (DEL PRIORE, 2004; RIZZINI, 1993). A atenção, e os cuidados, dedicados às crianças pequenas foram sendo redefinidos ao longo da história, sobretudo a partir do momento em que as mulheres passam a ocupar postos de trabalhos necessários à acumulação de capital.

Durante muitos anos a educação das crianças foi uma responsabilidade unicamente da família e do grupo social ao que ela pertencia. Os costumes, expressões e conhecimentos, os cuidados da vida cotidiana eram adquiridos pela convivência em comunidade. Por muitos séculos as crianças foram consideradas adultos em miniatura (ARIÉS, 1981). Suas roupas, bem como as atividades de trabalho que desempenhavam, se assemelhavam com as atividades de uma pessoa adulta. Não havia garantia de proteção e cuidado às crianças.



É a partir das mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento urbano industrial, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, que a atenção voltada à criança ganha força (KUHLMANN JR., 1998; GUIMARÃES, 2017). Como afirma Didonet (2001, p. 12):

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança.

No Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e mais especificamente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que assegura que a educação é um direito de todos e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, devendo ser ofertada em Creches e Pré-Escolas, desde os primeiros meses até os 5 anos, 11 meses e 29 dias.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança é um sujeito histórico e de direitos. Para que possa aprender e se desenvolver, a criança precisa de cuidados, atenção, proteção, liberdade, confiança, convivência, interações e brincadeiras que ampliem as oportunidades que lhes são oferecidas. É preciso oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos de modo a que sejam respeitadas suas especificidades e expressões.

Ao serem inseridas em novos espaços, como nas Creches, objeto de discussão desse texto, as crianças sentem-se inseguras, desenvolvem medos e, por vezes, agem frente a um processo de desconforto. O processo de adaptação da criança em espaços educativos é bastante difícil e, por vezes, angustiante, tanto para elas, como também para os pais e professoras. Nesse sentido, a forma como a criança é acolhida desde os primeiros momentos na Escola é importante para que essa ambientação ao novo espaço seja enfrentada de forma a gerar menores desconfortos.

É de extrema importância que a criança seja acolhida de forma carinhosa e respeitosa por todos que fazem parte da comunidade escolar: professoras, gestores, auxiliares de desenvolvimento infantil, dentre outros, de forma que lhes seja transmitido conforto e segurança, permitindo-lhes assim usufruir de todas as atividades que lhes são oferecidas.

Para habituar a criança, e acolher, é necessário que os professores entendam que o processo para elas é doloroso e difícil e a partir disso estabeleçam ações na rotina do cotidiano da sala de referência e da escola. A acolhida deve ser



feita todos os dias pelos professores responsáveis com atividades na sala de aula e não somente no primeiro dia em que as crianças chegam na Escola. Percebe-se que os professores da Educação Infantil têm ainda uma grande dificuldade em propor atividades que extrapolam a proposição das atividades fotocopiadas, optando por atividades prontas recolhidas da internet. Acolher demanda tempo, atenção e investimento para que seja possível conhecer as crianças e ajudá-las a explorar os espaços da Escola, as pessoas que constituem aquele ambiente, bem como as outras crianças que integram aquele grupo da sala.

É fundamental a participação dos pais nesse processo de adaptação. É preciso, no entanto, que as Escolas organizem atividades em que as famílias participem das atividades com seus filhos e, antes da retomada das aulas, busquem informações sobre elas no dia a dia, sobre sua alimentação, seus brinquedos e brincadeiras favoritas, para, a partir disso, elaborar estratégias que contribuam com a integração das crianças a esse novo círculo.

É necessário que os professores ofereçam atividades que permitam interações e brincadeiras, oportunidades de vivenciar diferentes práticas, brincadeiras e etc. Oferecer colo também é essencial para o acolhimento nos momentos de choro e de insegurança, de modo a tornar esse momento de transição. A criança acolhida pertence diretamente ao microssistema, que no caso é a instituição de acolhimento (YUNES E COLS, 2004), que está sujeita a interferência de contextos mais abrangentes, pertencentes ao microssistema, o mesossistema e ao exossistema (BRONFENBRENNER, 1996). Cada uma delas faz parte de um microssistema, perspectiva citada acima, cada um destes pequenos traz em sua bagagem diferentes experiências e vivências e ao chegarem à Escola há um choque entre essas diferenças.

As relações dos tempos, espaços e rituais próprios da Escola de Educação Infantil precisam ser consideradas quando da organização dos ambientes de modo a garantir que sejam ambientes seguros e acolhedores para todos. A organização desses espaços precisa permitir interações e brincadeiras, além de liberdade para que as crianças possam se expressar livremente e com segurança. Qualquer mudança na rotina das crianças afeta as relações que ela estabelece com seu entorno. Por isso, é preciso construir um olhar sensível e escuta ativa, sem preconceitos ou discriminação. O contexto em que a criança está inserida, e o modo como enxergamos suas potencialidades, contribui para pensarmos os contextos e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que são oferecidas a elas, por isso é importante conhecer atentamente cada uma delas.



METODOLOGIA

Para a construção deste relato de experiência utilizamos de registros e a documentação das ações construídas ao longo do trabalho realizado no PIBID, com foco em atividades e ações que expressam o modo como a Escola Prof. Binu Leão, e as professoras, organizam o acolhimento das crianças pequenas.

A Escola Municipal Professor Binu Leão foi fundada em 16 de junho de 2000, e recebeu esse nome em homenagem ao Sr. Albino Bento Leão da Fonseca, este no qual foi um importante educador. A Instituição de Ensino está situada na Rua Eugemilino Bozon, s/n, Bairro Tamboril, CEP: 64.808-450, no Município de Floriano - Piauí.

A Instituição supracitada possibilita para a população local duas etapas da Educação Básica, são elas: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), pelos turnos manhã e tarde, o público-alvo da Escola são crianças do bairro onde está situada e imediações.

A etapa na qual nós fizemos nosso estágio foi a Educação Infantil (Pré-II), as experiências que observamos e vivenciamos na turma supracitada. A sala conta com 18 crianças, uma cuidadora e uma professora. A sala de aula na qual a turma supracitada está situada dispõe de largura e comprimento apropriados para as necessidades dos alunos e professoras, exceto que às vezes por conter muitas carteiras a locomoção fica um pouco complicada. Em relação a materiais didáticos ao se observar o entorno da sala internamente vê-se muitos cartazes divertidos e claro com conteúdos importantes para o ensino-aprendizagem dos pequenos, observa-se que os docentes e a instituição tiveram a preocupação de que a sala de aula além de ser um espaço de aprendizagem fosse também divertido e interativo, no decorrer do nosso estágio observamos diversas vezes as crianças interagindo com estes materiais.

A sala é organizada no formato U assim deixando de se utilizar a organização tradicional em fileiras, o formato de organização supracitado transmite uma sensação de que todas as crianças estão unidas, com isto não há a concepção arcaica de “fundão” em que os alunos(as) que se instalam nesta localização são baderneiros e desinteressados, com a utilização desta configuração a sala de aula torna-se um espaço sem qualquer distinção.



O(S) CONTEXTOS(S) E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O TRABALHO DE ACOLHIMENTO REALIZADO NA ESCOLA PROF. BINU LEÃO - FLORIANO- PI

A Escola Municipal Professor Binu Leão é uma instituição pública vinculada ao município de Floriano no estado do Piauí, tem seu funcionamento nos turnos manhã e tarde e oferta para a população das imediações, bairro e a quem interessar as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

As crianças da Escola Prof. Binu Leão são acolhidas desde a chegada na sala de referência até o momento em que são entregues aos pais e/ou responsáveis na saída da Escola. O primeiro contato acontece com o vigilante da Escola, um homem de estatura mediana, alegre e que, apesar de falar pouco, é bastante cuidadoso no modo como se refere a cada uma das crianças. A acolhida na sala de referência é feita pelas professoras de cada uma das turmas. Na sala de referências, as crianças seguem uma rotina diária de modo a que possam se familiarizar com as atividades do cotidiano da sala e da Instituição.

As crianças, ao iniciarem a sua vida escolar, passam por diversas mudanças, seja de costumes, adaptação de horários, separação dos pais, dentre outras. Como afirma Andrade (2016, p. 13) “Durante o processo de adaptação, a reação das crianças com relação a separação dos pais pode acontecer de diferentes formas para expressar o que sentem: chorar, ou ficar muito caladas; adoecer; recusar-se a brincar, a comer, a dormir.” Ao chegarem na Escola, as crianças têm uma mudança radical na sua rotina.

O início do ano letivo é bastante difícil e a fase de adaptação das crianças pequenas é caracterizada por muitos momentos de choro e angústia, sendo que o professor(a) sozinho(a) acaba, por diversas vezes, não conseguindo dar conta de acolher todas elas e, involuntariamente, algumas crianças acabam se sentindo desamparadas. Contribuir com esse processo, ajudando nesse momento de transição e adaptação da criança é de grande importância, pois a partir do momento em que estes se sentem acolhidos, seguros tanto pelas professoras quanto pela escola irá acarretar na construção de relações de respeito, escuta e acolhimento e a partir disso tornar o ensino-aprendizagem adequado e tranquilo para todos.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante de todas as discussões e reflexões feitas verifica-se a necessidade de se incluir a pauta do acolhimento tanto na graduação quanto na formação continuada dos professores(as) para que a partir do debate do tema supracitado estes possam compreender a importância de saber acolher, do saber agir, do ter um olhar e escuta afetiva, para que interpretem sem prejulgamentos e desconfianças a atitude da criança neste momento de transição para uma nova fase da vida.

Dentro desse contexto vê-se a carência de estratégias, tanto das instituições quanto dos docentes, que ajudem neste processo de mudanças e adaptação. Nota-se a falta de constar no planejamento estratégias que facilitem a compreensão das crianças sobre o processo vivido de modo a que possam se sentir acolhidas e confortáveis no ambiente escolar. O educador tem um papel de grande relevância neste processo e na vida das crianças. Como afirmam Alcântara e Nascimento (2017, p. 127), “[...] a partir de uma postura ética e humanizada, tem a capacidade de proporcionar mais qualidade de vida, para a criança, através de um ambiente de convívio agradável e acolhedor, desde que esteja efetivamente ligado ao processo.”

Um ambiente desconhecido requer observação cuidadosa e profunda. Portanto, é importante entender que os pais das crianças também passam por esse período de adaptação, se acostumando com a separação dos filhos e com a rotina imposta pelas instituições de ensino. A família deve entender que a separação temporária é necessária na vida das crianças, sendo o primeiro passo para sua adaptação e autonomia.

Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “[...] a maneira como a família vê a entrada da criança na instituição de educação infantil tem uma influência marcante nas reações e emoções da criança durante o processo inicial” (BRASIL, 1998, p. 80). Assim, para o RCNEI, estabelecer vínculos entre os pais e responsáveis com a instituição escolar é uma forma de conhecer melhor os hábitos das crianças, suas culturas, hábitos e preferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta, a partir das experiências e vivência junto ao PIBID, o contexto social de inserção de crianças pequenas na Escola de Educação Infantil e as mudanças que ocorreram ao longo do processo de adaptação em Creches e Pré-Escolas.



A adaptação das crianças na Pré-Escola é um processo desafiador, angustiante e que cada criança responde de uma forma diferente, causando insegurança, conflitos e dificuldades para elas, para as famílias, adultos responsáveis e para as professoras. Além disso, destacamos que o acolhimento é uma parte essencial para garantir uma adaptação tranquila, portanto, cabe aos docentes respeitar o espaço e os tempos das crianças, demonstrando segurança, carinho e confiança. Além disso, é preciso que possamos compreender com atenção e cuidado os momentos de acolhimento como espaços para que possamos construir relações de respeito e uma escuta atenta às necessidades e desejos das crianças.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, A. M. D. NASCIMENTO, A. D. O afeto no processo de adaptação e acolhimento: uma visão winnicottiana. **Revista Educação**, [s.l.], v. 12, n.1, p. 115-128, 2017(ESP). Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/download/2889/2123>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ANDRADE, Maria Ináuria Ferreira de. O processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil. **Biblioteca Digital de Monografias**, 2016. Disponível em: <<https://antigo.monografias.ufrn.br/handle/123456789/2569>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília – DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)**. Brasília – DF: MEC, 1996.



COELHO, Rossana; TADEU, Bárbara. A importância do brincar na educação de infância. **Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa**, Lisboa, p. 106-114, mar. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.21/4565>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 73, pp. 1-161, jul. 2001.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017081>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

TRIVELLATO, Aline Jacob; CARVALHO, Cíntia; VECTORE, Celia. Escuta afetiva: possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, pp. 299-307, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200012>>. Acesso em: 17 mar. 2023.



OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS AO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Laynne Taline dos Santos Silva
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: laynnesantos160@gmail.com

Mariely Silva Rosa de Lucena
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: maryellylucena07@gmail.com

Reuzileide Nogueira da Costa Silva
Escola Municipal Professora Antoniêta Castro, Floriano - PI/Brasil,
E-mail: reuzileidenogueira@hotmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho ora apresentado busca compreender, a partir da perspectiva das/os estudantes, os impactos do PIBID na formação inicial de professores junto ao trabalho pedagógico nas Escolas de Educação Infantil. Trata de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas junto a 25 estudantes bolsistas (remunerados e voluntários) do PIBID, Área de Pedagogia CAFS/UFPI. O questionário, contendo 08 questões, foi disponibilizado via plataforma digital - *Google Forms*, durante o mês de fevereiro de 2023. As experiências e vivências possibilitadas pela participação no PIBID contribuem com a construção do saber docente e para a percepção dos desafios postos ao trabalho nas Escolas de Educação Infantil. O PIBID cumpre com o seu objetivo de proporcionar uma mudança de atitude sobre a necessidade de garantir a valorização do magistério a partir de uma formação inicial de qualidade, promovendo a iniciação à docência e o aperfeiçoamento da formação em nível superior, contribuindo para



melhorar a qualidade da educação básica pública. Dentro desse contexto, e apesar das dificuldades e desafios enfrentados, o PIBID se destaca como uma oportunidade de contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado nas Instituições de Educação Infantil do Município de Floriano - PI ao aproximar as/os alunas/os da realidade das Escolas públicas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação Infantil. PIBID.

INTRODUÇÃO

A oportunidade de participar, como bolsistas, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia – *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), junto a Escola Municipal Professora Antonieta Castro, Floriano – PI, tem sido um espaço importante para pensarmos no modo como o Programa impacta na formação inicial de professores, sobretudo para a atuação nos primeiros anos da Educação Básica, quer seja: Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas) e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º Ano).

O PIBID da Área de Pedagogia CAFS/UFPI está organizado de modo a garantir que todas/os as/os alunas/os tenham experiências e vivências tanto na Educação Infantil, como também no Ensino Fundamental, aproximando-os do cotidiano das Escolas Públicas do Município de Floriano - PI, para que, dessa forma, as/aos alunas/os possam conhecer de forma mais aprofundada os contextos em que elas estão inseridas, contribuindo para a valorização do Magistério e para a elevação da qualidade da Educação Básica em todo o país.

Tal aproximação tem sido realizada desde o início do Curso, neste caso de Licenciatura em Pedagogia, oferecendo as/aos estudantes uma oportunidade de estabelecer relações entre teoria e prática, vivenciar os desafios do trabalho pedagógico nas Escolas Públicas, ampliando assim, os espaços de formação e desenvolvimento profissional docente.

É a partir desse contexto que o trabalho ora apresentado busca compreender, a partir da perspectiva das/os alunas/os bolsistas (remunerados e voluntários) que atuam junto ao Programa, os impactos do PIBID na formação inicial de professores junto ao trabalho pedagógico nas Escolas de Educação Infantil. Trata-se de responder a seguinte questão: *Quais as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores? E quais os desafios encontrados no trabalho pedagógico junto às Escolas de Educação Infantil do Município de Floriano - PI?*



Buscando dar conta as questões acima descritas, e alcançar o objetivo do texto, o trabalho está organizado em três seções, a saber: uma primeira apresentamos a motivação para a realização da pesquisa, bem como a metodologia e os sujeitos da pesquisa; na segunda discutimos os impactos do PIBID na formação inicial de professores a partir da análise dos dados da pesquisa; e, na última seção apresentamos algumas reflexões como considerações finais. Dessa maneira, a estruturação do texto conforme descrito nos ajudam a pensar a organização do trabalho pedagógico junto às Escolas-campo do PIBID.

Cabe informar que se trata de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas junto a 25 estudantes bolsistas (remunerados e voluntários) do PIBID, Área de Pedagogia CAFS/UFPI.

De acordo com Severino (2013), os questionários são construídos a partir de um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que tem como objetivo levantar informações sobre os sujeitos pesquisados, de modo a conhecer suas opiniões sobre um determinado assunto/tema. Por isso, argumenta o autor:

As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. (SEVERINO, 2013, p. 125).

O questionário, contendo 08 questões, foi disponibilizado via plataforma digital - Google Forms, durante o mês de fevereiro de 2023 e contou com a participação de 18 alunas/os. As duas primeiras questões relacionavam-se a construção do perfil dos participantes da pesquisa e solicitavam informações sobre sexo e idade. As questões que se seguiam eram direcionadas a obtenção de respostas sobre os impactos e os desafios junto ao trabalho pedagógico nas Escolas de Educação Infantil e envolviam questões sobre as experiências e vivências junto às Escolas-campo do PIBID.

Buscando dar conta dos pressupostos éticos que orientam a construção e pesquisas em ambientes virtuais, ao final do questionário, solicitamos que cada um dos participantes informasse ciência e dessem anuência para que pudéssemos utilizar os dados para a construção do referido trabalho, bem como para outras pesquisas que pudessem ser desenvolvidas posteriormente. Catalogamos cada um dos formulários de modo que nenhuma informação pessoal dos participantes da pesquisa pudesse identificá-los, garantindo assim



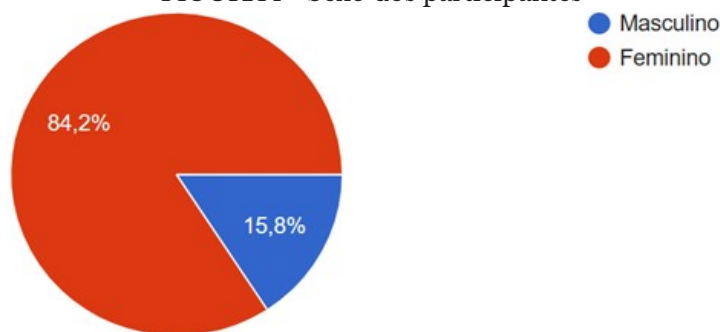
o sigilo e o anonimato de todos²⁶. Ao final, os formulários foram armazenados em uma pasta e salvos no Google drive do pesquisador responsável pela pesquisa, onde deverão permanecer ao longo de 05 (cinco) anos, quando deverão ser apagados.

A pesquisa possui, portanto, uma natureza qualitativa. Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa tem uma preocupação com a realidade e com os significados e valores produzidos pelos sujeitos em seus contextos de atuação. Por isso, caracteriza-se pela busca de aprofundamento e descrição do objeto de estudo, de modo a interpretar os significados que as pessoas dão a ele. Para a análise de dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A técnica de análise de conteúdo envolve três fases, quais sejam: pré-análise, exploração do material e, por fim, análise e interpretação dos resultados.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

O questionário de pesquisa foi respondido por 18 estudantes que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia CAFS/UFPI, biênio 2022/2024. É válido indicar que, em fevereiro de 2023, 25 estudantes integravam o PIBID, portanto apenas 72% delas/es responderam ao questionário, conforme aponta o gráfico abaixo.

FIGURA 1 - Sexo dos participantes



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

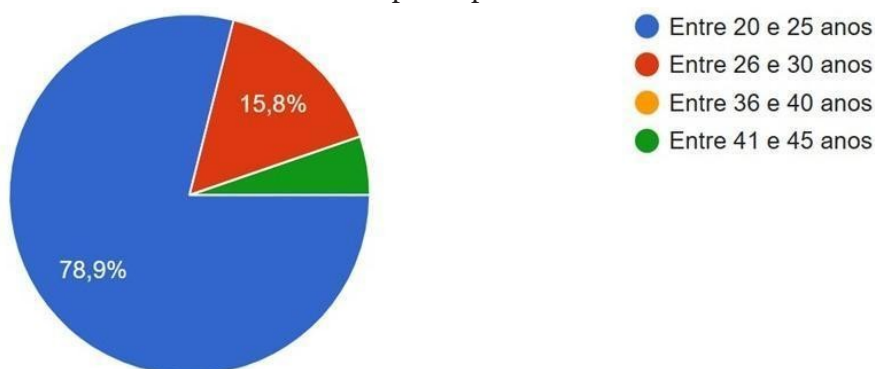
²⁶ Elegemos diferentes nomes para cada uma/um dos participantes da pesquisa com a intenção de garantir seu anonimato e segurança. Ressaltamos, mais uma vez, que os formulários construídos no Google Forms e utilizados para coleta de dados não salvaram qualquer dado dos participantes da pesquisa, nem mesmo foi solicitado, no formulário, qualquer informação que pudesse identificá-las/os.



Os dados fornecidos nos questionários indicam que 03 homens (15,8%) e 15 mulheres (84,2%) responderam ao questionário da pesquisa. Logo, percebe-se que em detrimento aos percentuais de homens e mulheres, existe um percentual significativamente maior de mulheres em relação aos homens, confirmando como, historicamente, o Curso de Licenciatura em Pedagogia mantém sua configuração de ser um Curso que forma, eminentemente, mulheres.

Os dados a seguir indicam a idade das/os estudantes que integram o PIBID, Área de Pedagogia CAFS/UFPI.

FIGURA 2 - Idade dos participantes bolsistas do PIBID



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Os dados fornecidos no gráfico indicam que a idade dos participantes do PIBID varia entre 20 e 45 anos, sendo: estudantes com idade entre 41 a 45 representa - 01 participante (5,3%); estudantes com idade entre 26 e 30 anos – 03 participantes (15,8%) e estudantes com idade entre 20 e 25 anos – 15 participantes (78,9%). Os dados demonstram que a faixa etária de estudantes com idade entre 20 a 25 anos se sobressaem em relação às demais. Desse modo, percebe-se que o perfil dos estudantes que integram o PIBID é bastante jovem.

IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES E DESAFIOS AO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As questões subjetivas do questionário foram organizadas a partir de dois eixos, quais sejam: 1) Percepções sobre os desafios enfrentados pelas Escolas de Educação Infantil na/para a organização do trabalho pedagógico com crianças; e, 2) Impactos do PIBID na formação inicial em Pedagogia.



Observamos que há frequentemente questionamentos por parte dos estudantes que vivenciam a realidade do trabalho nas Escolas públicas do Município sobre como podemos organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil frente a falta de recursos materiais (jogos, brinquedos, dentre outros), além da precariedade das estruturas físicas e da falta de espaço para o desenvolvimento de atividades coletivas. Tais aspectos têm consequências diretas na qualidade da oferta da educação.

Quando questionados sobre a referida questão, as/os estudantes reafirmam o que já temos apontado ao longo dos meses de trabalho junto ao Programa: faltam brinquedos, materiais de apoio, além das salas superlotadas e má qualidade da infraestrutura física das Instituições.

A falta de recursos, sobretudo **brinquedos**. (Eduarda)

O grande desafio é conduzir uma educação de qualidade frente à **falta de apoio**, por exemplo, para a realização de atividades simples com **brinquedos e brincadeiras** para e com as crianças. Faltam **materiais didáticos**, além de **salas superlotadas**, o que impede as professoras de garantir melhores oportunidades de aprendizagem para as crianças. (Francisca)

As escolas não têm uma **estrutura adequada** para receber as crianças. (Jandro)

A **falta de infraestrutura** das Escolas, apesar do esforço dos profissionais do Magistério. Além disso, a **ausência de recursos**, que se traduz na **escassez de materiais e brinquedos**. (Liz) (Grifos nossos)

No que se refere aos desafios no trabalho pedagógico nas Escolas, as/os estudantes apontam fatores como a relação família-escola, e a ausência dos pais e/ou responsáveis no cotidiano do ambiente escolar. Tais fatores, conforme apontam, dificultam a construção do trabalho nas Escolas.

Um dos grandes desafios é **construir parceria com as famílias**. (Rafaela)

A **relação família-escola** é um fator primordial na realização das atividades com as crianças, e é perceptível que há uma dificuldade na construção dessa parceria. Esse é um dos desafios que muitas escolas enfrentam para garantir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, apesar de compreendermos que a escola não é responsável por essa tarefa sozinha. (Giovana)

A **participação dos pais**. (Bruna) (Grifos nossos)

A dificuldade de construir uma relação com as famílias é apontada como um dos fatores que dificultam a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A educação das crianças não é dever somente da Escola,



mas também da família e dos responsáveis que devem atuar de forma a complementar a atuação das Instituições de Ensino, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que assegura no Art. 206 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

No que se refere aos impactos do PIBID na organização do trabalho pedagógico das Instituições de Educação Infantil, as/os alunas/os destacam suas experiências e vivências da sua inserção no cotidiano das Escolas e como as atividades de monitorias e de formação têm oportunizado construir estratégias que possam contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho.

O Programa proporciona muitas atividades, tanto teóricas como práticas, mas a **nossa inserção na escola, e a possibilidade de construir nossos saberes a partir da realidade escolar, é fundamental**. Apesar de não podermos ministrar aulas, podemos desenvolver atividades de monitoria, vivenciando ainda experiências a partir da observação das práticas pedagógicas das professoras, o que contribui com a **construção da nossa identidade profissional**. (Lucas)

Os impactos são inúmeros, mas o principal é termos a **oportunidade de viver a prática e podermos ter uma visão mais aproximada sobre as realidades da Escola e da sala de aula**. (Pedro)

O PIBID tem impactos na formação inicial ao ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional a partir da inserção dos estudantes nas Escolas de Educação Básica, permitindo assim uma compreensão mais aprofundada sobre a organização do trabalho pedagógico.

No que se refere às contribuições do Programa para a formação inicial, as/os alunas/os apontam:

Contribui para a construção e mudanças das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na Educação Infantil. A partir da experiência do PIBID temos a **oportunidade de olhar a problemática a partir de um outro lugar: o de professor em formação**. (Ana)

Confesso que **eu tinha resistência em relação à minha atuação na Educação Infantil**. Por outro lado, destaco a importância do Programa ao proporcionar vivências que são substanciais para minha formação. (Liz)

As vivências dentro do Programa contribuem tanto para a escolha da área que mais nos aproximamos dentro do Curso de Licenciatura em Pedagogia, quanto para nos apresentar os desafios da vida profissional. (Joana)

O PIBID contribui para a formação inicial ao proporcionar, aos futuros pedagogos em formação, uma experiência inicial junto à realidade da sala de aula e ao contexto do ambiente escolar, aproximando a teoria da prática. Ele possibilita que os licenciandos integrantes do



Programa se familiarizem com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação tendo contato com diversas situações reais vividas pela Escola desde a Educação Infantil até os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. (Maria) (Grifos nossos)

No que se refere às contribuições do PIBID para a formação inicial docente, Serpa, Santaiana e Lima (2017, p. 18) apontam que:

É justamente pensando em melhorar a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula das escolas públicas que a formação docente se destaca como prioridade na luta por avanços na qualidade da educação, o que nos aproxima a pensar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como uma possibilidade de contribuir com a qualificação dos futuros docentes. Ao aliar teoria e prática escolar, o programa fortalece a interação com a realidade educacional e promove a realização de intervenções pedagógicas inovadoras, no sentido em que os acadêmicos se tornam capazes de analisar as bases teóricas estudadas a partir do contexto em que começam a vivenciar.

A participação no PIBID oferece possibilidades para pensarmos o ser e fazer pedagógico a partir da realidade das Escolas, e dos desafios enfrentados por elas diariamente, numa perspectiva de aperfeiçoamento das habilidades e competências necessários à atuação docente, potencializando espaços para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam com a qualidade do trabalho na Escola. Conforme afirma a BNCC, entre os desafios do trabalho pedagógico na Educação Infantil²⁷ estão a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir os impactos do PIBID na formação inicial de professores e os desafios ao trabalho pedagógico na Educação Infantil constatamos que um dos maiores desafios enfrentados na Educação Infantil é a falta de recursos necessários para se desenvolver um trabalho de qualidade com e para as crianças.

²⁷ A BNCC agrupa as crianças em três grupos etários, quais sejam: Bebês (dos primeiros meses a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).



Soma-se a isso a dificuldade de construir uma relação com as famílias, que seja capaz de garantir a construção de uma ação pedagógica de qualidade, pautada no diálogo e na convivência respeitosa, e cuidadosa, entre todos. Construir uma Escola de qualidade exige um ambiente que proporcione às crianças a concretização dos seus direitos de aprendizagem, conforme aponta a BNCC (2017), quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

As experiências e vivências possibilitadas pela participação no PIBID contribuem com a construção do saber docente e para a percepção dos desafios postos ao trabalho nas Escolas de Educação Infantil. O PIBID cumpre com o seu objetivo de proporcionar uma mudança de atitude sobre a necessidade de garantir a valorização do magistério a partir de uma formação inicial de qualidade, promovendo a iniciação à docência e o aperfeiçoamento da formação em nível superior, contribuindo para melhorar a qualidade da educação básica pública.

Dentro desse contexto, e apesar das dificuldades e desafios enfrentados, o PIBID se destaca como uma oportunidade de contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado nas Instituições de Educação Infantil do Município de Floriano - PI ao aproximar as/os alunas/os da realidade das Escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo - SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)**. Brasília – DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília – DF: MEC, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho, Braga - Portugal.

LE MOS, Sandra Monteiro; AZEVEDO, Gilmar (Org.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.



PIAUÍ. Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso Estado. Teresina - PI: SEDUC, 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo - SP: Cortez, 2013.



INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS EM ESPAÇOS COLETIVOS: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA RAIMUNDINHA CARVALHO – FLORIANO, PI

Andressa Lima dos Santos
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: santosandressash@gmail.com

Carmen Lúcia Oliveira Costa
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: carmenlucia@ufpi.edu.br

Marcela Lopes da Silva
Escola Municipal Raimundinha Carvalho, Floriano - PI/Brasil,
E-mail: macelalopes24@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho adota como objetivo discutir a organização do ensino na Escola de Educação Infantil a partir das interações, jogos e brincadeiras em espaços coletivos. Para tanto, recupera experiências e vivências realizadas junto ao trabalho no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia CAFS/UFPI, da Escola Municipal Raimundinha Carvalho, localizada no Bairro Sambaíba, em Floriano - PI. A pesquisa foi construída a partir das observações registradas e documentadas em nossos Cadernos de Formação, utilizados para narrar o trabalho cotidiano com as crianças na Escola. Apresentamos assim, parte dos registros construídos ao longo dos meses de fevereiro, março e abril de 2023, nos momentos de atividades realizadas em espaços coletivos da Instituição, no horário do recreio. Afirmamos, ao final do trabalho, que oportunizar interações e brincadeiras é fundamental para garantir a ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essas atividades ampliam o desenvolvimento da criatividade, imaginação, autonomia e de respeito às diferenças, transformando o ambiente escolar, ao construir espaços de interação ampliada.



Palavras-chave: Educação Infantil. Recreação. Oportunidades de Aprendizagem e desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho adota como objetivo discutir a organização do ensino na Escola de Educação Infantil a partir das interações, jogos e brincadeiras em espaços coletivos. Para tanto, recupera experiências e vivências realizadas junto ao trabalho no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia CAFS/UFPI, da Escola Municipal Raimundinha Carvalho, localizada no Bairro Sambaíba, em Floriano - PI.

A Escola Municipal Raimundinha Carvalho integra a Rede Pública de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Floriano - PI. A Intuição oferece ensino nas etapas de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano), nos turnos manhã e tarde. No que se refere a Educação Infantil, etapa na qual desenvolvemos as atividades do PIBID, a Instituição atende aproximadamente 200 (duzentas) crianças. Cabe informar que as atividades de monitoria, produção de material didático e acompanhamento das atividades pedagógicas têm sido realizadas, prioritariamente, em salas que atendem grupos de crianças com idades de 03, 04 e 05 anos e 11 meses.

No que se refere ao processo de produção de dados, a pesquisa foi construída a partir das observações registradas e documentadas em nossos Cadernos de Formação, utilizados para narrar o trabalho cotidiano com as crianças na Escola. Apresentamos assim, parte dos registros construídos ao longo dos meses de fevereiro, março e abril de 2023, nos momentos de atividades realizadas em espaços coletivos da Instituição, no horário do recreio. São atividades de recreação, momentos de brincadeiras livres e atividades com jogos e brinquedos. Trata-se de uma pesquisa de caráter essencialmente qualitativo, que busca compreender com profundidade um grupo social em sua organização cotidiana (GERHARDT & SILVEIRA, 2009), quer seja: o grupo de crianças e sua atividade em espaços coletivos.

A pesquisa parte da seguinte questão: *Afinal, como interagem e brincam as crianças nos momentos de atividades coletivas na Escola de Educação Infantil?*



AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO EIXOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, como resposta à luta dos movimentos sociais organizados, sobretudo por mulheres, a educação das crianças de 0 a 5 anos, passou a figurar como direito das famílias e um dever do Estado, sendo ampliado a partir da década de 1990 (BRASIL, 2006).

Os anos de 1990 marcam uma ampliação no atendimento às crianças em todo o país. Houve uma preocupação, inclusive, com a ampliação do número de equipamentos escolares para atender bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017). Os documentos normativos passam a conceituar a criança como cidadão histórico e de direitos, criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, produtora de cultura, que aprender a partir de múltiplas linguagens (BRASIL, 2006; 2009; 2017).

Nesse contexto, as interações e brincadeiras passam a se constituir como os eixos a partir dos quais deve ser organizado o trabalho pedagógico na Educação Infantil (BRASIL, 1996; 2009; 2017). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as brincadeiras livres devem ocorrer em ambientes planejados para essa finalidade, de modo que as crianças possam vivenciar experiências de cuidado com o corpo, capazes de lhes propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização (BRASIL, 2012).

As interações e brincadeiras contribuem para a descoberta, criação, invenção e para ampliar as oportunidades de interação entre criança-criança e criança-adulto, de modo a ampliar o círculo de relações sociais das crianças. Nesse sentido, devem ser desenvolvidas em espaços seguros e agradáveis para que as crianças possam se sentir confortáveis e acolhidas para atuar de forma individual e/ou em pequenos e grandes grupos.

Os ambientes coletivos devem atender com qualidade as crianças para que elas possam interagir e brincar tanto com outras crianças quanto com adultos, neste caso, o professor. Desse modo, para grandes agrupamentos, deve-se prever não só a diversidade, mas a quantidade de materiais e brinquedos para garantir o direito de cada criança e ampliar os contatos sociais entre elas. O clima de confiança se estabelece quando se criam momentos em que as crianças ensinam as brincadeiras que conhecem aos novos coleguinhas, em situações de cumplicidade entre crianças de diferentes grupos etários (BRASIL, 2012).



A organização da Escola de Educação Infantil deve garantir assim que a criança acesse os processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à libertação, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência; e à interação com outras crianças (FLORIANO, 2021).

Assim, as atividades de recreação devem ser organizadas a partir de interações e brincadeiras que ampliem as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança, respeitando seus interesses e os contextos nos quais as crianças estão inseridas. Para tanto, é preciso compreender que o ambiente exerce um papel importante na construção dessas oportunidades. Brincar de forma livre, interagir com a natureza, sendo esses contatos que permitem com que a criança contribua com bem-estar social, físico, emocional e cognitivo da mesma.

O brincar é, em muitas Instituições de Ensino, a forma com que as crianças encontram para ser livres. Livres das limitações que os espaços das salas de referência lhes impõem, livres dos tempos marcados/cronometrados, livres das atividades mecânicas e repetitivas propostas cotidianamente pelas professoras. Assim como afirma Kishimoto (2005), acreditamos que é construindo e transformando, experienciando e vivendo que as crianças se expressam.

O brincar na Educação Infantil proporciona não apenas um meio real para a aprendizagem das crianças, mas também:

[...] que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo (MOYLES, 2002, pp. 12-13).

As interações e brincadeiras ampliam as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo em que nos permitem, a partir das observações, registros e documentação, perceber seus desejos, necessidades e gostos.



A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDINHA CARVALHO, FLORIANO - PI

Inaugurada em 03 de março de 1998 a Escola Municipal Raimundinha Carvalho tem uma estrutura modelo CAIC e funciona nos turnos matutino e vespertino com as modalidades de Educação Infantil - Creche I e II, Pré-Escola I e II, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. A Escola dispõe ainda de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ao longo dos meses de atividades de monitoria na Escola, por meio do PIBID, é possível observar como acontecem as atividades de recreação das crianças. É a partir desse contexto que, ao passo que apresentamos o modo como são organizadas as atividades nos momentos de recreação, apresentamos sugestões de atividades que podem ampliar as oportunidades de interação e brincadeiras entre diferentes grupos de crianças.

As brincadeiras recreativas, realizadas em espaços coletivos, devem ter como objetivo a ampliação das oportunidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades das crianças desde as séries iniciais, para isto nada melhor que aconteça da forma que elas mais gostam, brincando. Dessa forma, leva-se em consideração que o brincar, os jogos e as brincadeiras recreativas dirigidas às crianças do Ensino Infantil devem desenvolver habilidades específicas como coordenação motora, orientação espacial, ritmo, equilíbrio, organização temporal e desenvolver a linguagem como forma de comunicação.

As observações aqui registradas aconteceram no intervalo das aulas. É nesse momento que as crianças têm a oportunidade de brincar livremente, no pátio da Instituição. O espaço utilizado para correr, saltar e interagir com crianças de diferentes grupos e idades é bastante amplo, e quase que completamente tomado por uma grossa camada de cimento, embora também existam espaços que possibilitam o contato das crianças com a natureza (areia e plantas). Há, em um dos quadrantes do pátio, duas estruturas de cimento, em forma de cilindro. Em um outro lado, já próximo às estruturas metálicas que dividem as áreas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma estrutura de aço, formada por diversas estruturas quadradas menores, na cor azul.

É nesses espaços que as crianças brincam. Embora não existam jogos e brinquedos, elas utilizam do horário de recreação para interagir com as crianças das outras turmas, e brincarem juntamente de brincadeiras tradicionais, tais



como: pega-pega, esconde-esconde, rodas de cantigas e outras. Dito isso, é importante ressaltar que o brincar coletivo é uma atividade que amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado junto ao PIBID nos permite observar o modo como a Escola de Educação Infantil tem oportunizado espaços para a construção de interações e brincadeiras com crianças de 03, 04 e 05 anos na Escola Municipal Raimundinha Carvalho. Oportunizar interações e brincadeiras é fundamental para garantir a ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essas atividades ampliam o desenvolvimento da criatividade, imaginação, autonomia e de respeito às diferenças, transformando o ambiente escolar, ao construir espaços de interação ampliada.

A organização do ensino na Escola de Educação Infantil tem se pautado na oferta de tarefas fotocopiadas, atividades de cortar, colar e na reescrita de letras e números, o que faz com que percam facilmente o interesse pelas tarefas que lhes são ofertadas todos os dias, e ao longo da rotina da Escola. Atividades que não prendem a atenção da criança e tornam a Escola um espaço para audiência dos adultos, sem questionamento, que as obriga a realizar aquilo que lhes orientam rotineiramente.

As brincadeiras não podem ser vistas apenas como um momento de distração ou de passatempo para as crianças. As atividades de recreação são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças, uma vez que seus benefícios vão muito além do lazer e da descontração. Elas estimulam o movimento e a independência, além de ajudar na interação com o mundo, com elas mesmas e com os outros, no reconhecimento de objetos e suas formas e nas habilidades para usar o corpo e a mente.

No que se refere a oferta de atividades, no contexto da Educação Infantil da Escola Municipal Raimundinha Carvalho, seria importante a construção de espaços onde as crianças pudessem brincar e explorar o ambiente da Escola, ter contato com a natureza, ter espaço para o expandir da imaginação, interagir com colegas da mesma idade ou idade diferente, e até mesmo contribuir para o convívio social entre a comunidade escolar. Há espaços para a construção de amarelinhas, balanços, gangorras, quadras pequenas, dentre outras.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília – DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília – DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília – DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília - DF: MEC/SEB, 2012.

FLORIANO – PI. **Referencial Curricular do Município de Floriano - Piauí**. Floriano – PI, 2021.

GERHARDT, Tatiana Egel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de Pesquisa. In: SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. pp. 31-42.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOYLES, J. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.



AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DE AMPLIAÇÃO DAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Mayandra Cordeiro de Abreu
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: mayandracordeiro@ufpi.edu.br

Nadja Lorene Gonçalves Clementino
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: nadjagoncalves0605@gmail.com

Marcela Lopes da Silva
Escola Municipal Raimundinha Carvalho, Floriano – PI, Brasil,
E-mail: macelalopes@hotmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho ora apresentado tem como objetivo discutir as relações entre família e Escola no contexto da Escola de Educação Infantil. Buscando dar conta do objetivo proposto, nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. A pesquisa adota como instrumento de recolha de dados um questionário organizado com perguntas abertas e fechadas, aplicado junto a professores, coordenadores pedagógicos e pais e/ou responsáveis de crianças matriculadas na Escola Municipal Raimundinha Carvalho, Floriano - PI. Partimos do pressuposto que a participação na vida diária e o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é uma tarefa que deve ser realizada em cooperação, a partir de uma relação dialógica, pautada na construção de relações de confiança e no respeito. Percebemos, a partir dos dados da pesquisa, que a participação da família na educação dos filhos deve ser contínua e mediada pela construção de relações de diálogo e cooperação



com a Escola, de modo a construir um trabalho de qualidade desde a Educação Infantil. Compreendemos que, apesar de desempenharem funções sociais distintas, as duas Instituições desempenham funções importantes no processo de formação humana.

Palavras-chave: Relações Família e Escola. Diálogo. Cooperação.

INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado tem como objetivo discutir as relações entre família e escola no contexto da Escola de Educação Infantil. A discussão ora suscitada não é nova, uma vez que muito já foi produzido sobre o tema. Apesar disso, ainda se faz necessário buscar respostas sobre como podemos ampliar a participação das famílias na organização do cotidiano do trabalho pedagógico nas Escolas de Educação Infantil.

Justificamos ainda a recuperação do debate pelas dificuldades enfrentadas no trabalho cotidiano junto a Escola Municipal Raimundinha Carvalho²⁸, localizada na BR 230, s/n, Avenida da Integração - Bairro Sambaíba Nova, Floriano – PI. A referida Escola integra as Instituições contempladas com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como o Programa Residência Pedagógica (RP), ambos financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC)²⁹.

Contrariando as ações realizadas cotidianamente e que prezam pela presença das famílias e/os responsáveis nas Escolas de Educação Básica apenas nas reuniões, atividades festivas (datas comemorativas) ou mesmo para a entrega de notas e/ou de trabalhos escolares realizadas bimestral ou semestralmente, este texto busca ampliar o debate sobre a participação das famílias na Escola a partir da seguinte questão: *Afinal, como as famílias têm participado da organização do trabalho pedagógico na Escola de Educação Infantil?*

28 A Escola Municipal Raimundinha Carvalho funciona nos turnos matutino e vespertino com e atende 115 crianças na etapa de Educação Infantil (Creche: I e II; e Pré-Escola: I e II), e 653 alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A Escola atende crianças em jornada integral e no ano de 2022 atendeu 755 estudantes. A Escola dispõe ainda de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

29 Outras duas Instituições integram as Escolas-campo de atuação do PIBID, quais sejam: a Escola Municipal Professora Antonieta Castro e a Escola Municipal Binu Leão.



Partimos do pressuposto que a participação na vida diária e o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é uma tarefa que deve ser realizada em cooperação, a partir de uma relação dialógica, pautada na confiança e no respeito. Assim, organizamos o texto em quatro seções, quais sejam: 1) discutimos o conceito de família, buscando ampliar sua compreensão ao tratá-la como um construto histórica e social, portanto, em movimento; 2) apresentamos a metodologia e os sujeitos participantes da pesquisa, bem como os critérios utilizados para sua seleção; e, 3) apresentamos os resultados e discussões evidenciadas a partir dos dados coletados.

FAMÍLIA(S), NO PLURAL MESMO

O conceito de família tem sofrido alterações significativas ao longo do processo de desenvolvimento histórico. São mudanças na cultura, na organização dos tempos e lugares em que se vive, dentre outras. Nesse sentido é importante destacar que as formas de organização, ou os arranjos familiares, mudaram.

Nos primórdios as famílias se organizavam a partir de um núcleo unido por laços biológicos e, portanto, hereditários, que se prolongava por muitas gerações. Era a consanguinidade que assumia fator preponderante na organização do núcleo familiar. Esse modo de organização sofreu profundas alterações. Como afirma Szymanski (2002), na sociedade modernas, a família é definida como uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas, assumindo o compromisso de cuidar uns dos outros³⁰.

30 Existem famílias nucleares com filhos biológicos, as chamadas famílias extensas, formadas por três ou quatro gerações; as famílias adotivas temporárias; a família adotiva birracial ou multicultural; os casais sem filhos; as famílias monoparentais, chefiadas pela mãe ou pai; os casais homossexuais com ou sem filhos; as famílias reconstituídas após os divórcios, e pessoas que vivem juntas, sem laços sanguíneos ou legais, mas que assumem o compromisso do cuidado mútuo (SZYMANSKI, 2002). O reconhecimento das diferentes configurações familiares tem sido um desafio para as políticas públicas e para a sociedade em geral, mas é fundamental para garantir a inclusão e a proteção dos direitos de todas as pessoas. As políticas públicas que podem ser acionadas incluem programas de proteção social básica e especial, ações voltadas para a prevenção da violência e do crime, programas de atendimento socioeducativo, políticas de inclusão social e formação profissional, entre outras iniciativas que promovam o bem-estar e o desenvolvimento integral das famílias (WIESE & SANTOS, 2009).



Essas mudanças na estrutura familiar foram influenciadas por fatores como mudanças nos valores sociais, avanços tecnológicos e pelas lutas dos movimentos sociais organizados. A família moderna é vista como uma unidade de afeto e apoio mútuo, que busca atender às necessidades emocionais, sociais e econômicas dos seus membros, mais flexível e adaptável, permitindo uma maior diversidade de arranjos (SZYMANSKI, 2002).

A família constitui-se assim como um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas que estão ligadas diretamente às transformações sociais (SZYMANSKI, 2002). Em suas mais diversas formas de expressão e constituição, é o primeiro núcleo social onde a criança tem contato com as normas e regras de convivência social.

Dentro desse contexto, a Escola constitui-se como um núcleo secundário que, ao mesmo tempo em que contribui para a formação e desenvolvimento da criança, amplia os espaços de convivência com outros grupos sociais. Ao buscar construir uma relação pautada no diálogo, no respeito e na cooperação, família e Escola ampliam as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de modo a garantir a construção de uma educação de qualidade.

METODOLOGIA

Buscando dar conta do objetivo proposto, nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. De acordo com Gil (2002), este tipo de pesquisa é utilizado quando se tem como objetivo familiarizar-se ou conhecer o fenômeno ou obter nova percepção dele, descobrindo, dessa forma, novas ideias.

A pesquisa adota como instrumento de recolha de dados um questionário organizado com perguntas abertas e fechadas, aplicado junto a professores, coordenadores pedagógicos e pais e/ou responsáveis de crianças matriculadas na Escola Municipal Raimundinha Carvalho, Floriano - PI. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 107), “[...] as técnicas de coleta de dados são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos.”

Buscando atender aos pressupostos éticos que orientam a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, após apresentação do questionário, solicitamos que cada um dos pais e/ou responsáveis dessa ciência e anuência para que pudéssemos utilizar os dados da pesquisa para a construção do trabalho ora apresentado, bem como para outras pesquisas que possam ser desenvolvidas posteriormente. Informamos ainda que catalogamos cada um dos formulários



de modo que nenhuma informação pessoal dos participantes da pesquisa pudesse identificá-los, garantindo assim o sigilo e o anonimato de todos. Ao final, os formulários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) foram armazenados em uma pasta e salvos no gabinete do pesquisador responsável pela pesquisa, onde deverão permanecer ao longo de 05 (cinco) anos, quando deverão ser incinerados.

O questionário está estruturado com 10 perguntas objetivas e foi aplicado junto às professoras que atuam na gestão da Escola (Direção e Coordenação Pedagógica), professoras e pais/responsáveis, totalizando 10 participantes. As respostas foram agrupadas e analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A análise de conteúdo é caracterizada por três etapas, quais sejam: pré-análise, exploração do material e, por fim, análise e interpretação dos resultados.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 03 professoras, 01 Coordenadora da Área de Educação Infantil e 06 pais/responsáveis. Buscando proteger a identidade das professoras, da Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, bem como os pais e/ou responsáveis, suas falas aparecerão ao longo do texto da seguinte forma: letra “P” indica as Professoras e “C” a Coordenadora Pedagógica e “PR” indica pais ou responsáveis. No que se refere ao número, ele representa a ordem de preenchimento do questionário. Exemplo: “P1” e “C1”.

TABELA 1- Perfil das Professoras e Coordenadora Pedagógica da área de Educação Infantil – Escola Municipal Raimundinha Carvalho

Identificação	Idade	Curso de Nível Superior	Tempo de docência	Tempo de docência na Instituição
P1	53 anos	Pedagogia (2004)	25 anos	15 anos
P2	29 anos	Pedagogia (2017)	02 anos	01 Mês
P3	30 anos	Não informou	03 anos	03 anos
C1	Não informou	Não informou	Não informou	01 ano

Fonte: Dados Pesquisa de campo (2023).

Como demonstrado na Tabela 1, as professoras têm idades entre 30 e 59 anos. As Professoras P1 e P2 têm formação de nível superior em Pedagogia. Já a Coordenadora Pedagógica não informou idade, formação de nível superior,



nem mesmo tempo de atuação na docência em Educação Infantil. A Professora P1 possui mais 25 (vinte e cinco) anos de exercício da docência, sendo 15 deles dedicados ao trabalho na Instituição. Já as educadoras P2 e P3 possuem 02 e 03 anos de atuação, respectivamente.

AS FAMÍLIAS

A Tabela 2 apresenta o perfil das famílias participantes da pesquisa. Buscando preservar a identidade desses sujeitos, eles serão identificados pela letra “PR” para indicar os Pais ou Responsáveis, seguida de um número, que identifica a ordem de preenchimento dos formulários de pesquisa (Ex. “PR1”).

TABELA 2 – Perfil das Famílias e/ou responsáveis

Identificação	Idade	Parentesco	Escolaridade	Profissão	Renda familiar
PR1	25	Mãe	Ensino Médio completo	Autônomo	R\$ 900,00
PR2	32	Mãe	Ensino Superior Incompleto	Não informou	Não informou
PR3	30	Mãe	Ensino Superior Incompleto	Dona de casa	R\$600,00

PR4	25	Mãe	Ensino Médio completo	Manicure	R\$600,00
PR5	37	Mãe	Ensino Médio completo	Dona de casa	Não informou
PR6	22	Mãe	Ensino Médio Incompleto	Dona de casa	Não informou

Fonte: Dados da Pesquisa de campo (2023).

A Tabela 2 evidencia que as mulheres-mães possuem entre 22 e 37 anos, e são donas de casa (03 mães), manicure (01 mãe) ou autônoma (01 mãe). 01 (uma) das mães não informou sobre sua profissão. Ainda hoje as mulheres



são as principais responsáveis pelo cuidado e educação dos filhos, bem como pelo acompanhamento escolar das crianças. Vale ressaltar que apenas a PR2 inclui a presença do pai no acompanhamento escolar da criança.

Outro dado a ser destacado é que 02 mães têm Ensino Médio completo, 02 delas não completaram o Ensino Superior e 03 não completaram sequer o Ensino Médio. No que se refere à renda familiar, apenas 03 (três) das mães informaram os dados. Todas têm uma renda familiar menor que um salário mínimo³¹.

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

As respostas dos questionários foram organizadas em formas de tabela, e tem como objetivo apresentar como se dá a relação das famílias e a Escola. Assim, no que se refere às relações entre as famílias e as Escolas, questionamos como as professoras e a Coordenadora Pedagógica compreendem essa questão.

Deve haver um elo que aproxima ambos. Deve ser uma relação de confiança, respeito e reciprocidade. (P1)

Acredito que é essencial a relação da família com a Escola. Deve haver sempre comunicação em uma via de mão dupla. (P2)

Uma relação que deve ser de parceria e maior envolvimento por parte das famílias. (P3)

É necessário para que as crianças se sintam apoiados pela família e motivados a aprender. (C1) (Grifos nossos)

Questionamos ainda em que medida essa relação contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Quando há uma boa relação entre pais e professores as crianças se sentem acolhidas, seguras e se desenvolvem melhor. (P1)

Quando os pais e/ou responsáveis ouvem as solicitações e orientações da Escola há um aprendizado melhor e um melhor desempenho das crianças. (P2).

A criança se sente confiante quando os pais confiam nos professores. (P3).

31 O salário mínimo equivale a R\$1.320,00 (valor atualizado em 01 de janeiro de 2023).



A relação família e escola é muito importante no processo aprendizagem da criança. Por exemplo, a família que está participando da vida escolar do seu filho no dia a dia da Escola essa criança atinge o objetivo desejado. (C1).

Os dados fornecidos pelas Professoras e pela Coordenação Pedagógica da Escola evidenciam a necessidade de construir uma boa relação entre pais e/ou responsáveis e professores, proporcionando segurança e acolhimento para as crianças, de modo a garantir uma comunicação efetiva e uma parceria estreita entre essas duas instituições.

O QUE AS FAMÍLIAS DIZEM SOBRE A RELAÇÃO COM A ESCOLA?

Ao longo da entrevista buscamos compreender como as famílias percebem essa relação com a Escola de Educação Infantil. Na oportunidade, observamos que as 06 (seis) mães avaliaram como bastante importante a construção de uma relação de diálogo e respeito entre as famílias e a Escola.

É importante para observarmos de perto o processo de desenvolvimento das nossas crianças. (PR2)

Este tipo de acompanhamento amplia a possibilidade de conhecermos o processo de desenvolvimento da autonomia da criança, suas potencialidades e habilidades, bem como as formas de superar as dificuldades. (PR3)

Os pais e/ou responsáveis reafirmam, em suas respostas, a importância de garantir a construção de uma relação de cuidado e atenção no acompanhamento da vida das crianças na Escola. Sua participação nas atividades escolares envolve não apenas atividades rotineiras de reunião e entrega de atividades, mas também em festas e atividades comemorativas promovidas pela Instituição, bem como no acompanhamento das tarefas encaminhadas para casa, como pode ser observado na Tabela 3.

TABELA 3 - Participação nas atividades escolares

ATIVIDADE	FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA INSTITUIÇÃO
Reunião de pais	6
Festas e comemorações	6
Acompanhamento das tarefas	6

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2023).



DISCUSSÃO E RESULTADOS

A Escola Municipal Raimundinha Carvalho oferece projetos de interação e integração das famílias com as atividades realizadas pela escola. Entre eles destacamos o Projeto “*A leitura, a escrita e a matemática no mundo encantado da Literatura Infantil* (LECRI-MAT)”, o Projeto Escola Seletiva, além das atividades de reuniões de pais /ou responsáveis e professores que acontecem comumente em todas as Instituições de Ensino.

Ao longo dos meses das atividades realizadas junto ao PIBID percebemos que os princípios de participação e colaboração das famílias com as atividades propostas pela Escola são bastante respeitados. A grande maioria dos pais e/ou responsáveis atende aos convites da Escola, apesar de ainda ser necessário um acompanhamento mais próximo de algumas famílias que, rotineiramente, não participam das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada buscou discutir as relações entre família e escola no contexto do trabalho pedagógico na Escola de Educação Infantil a partir de uma pesquisa com pais e/ou responsáveis pelo cuidado e acompanhamento das crianças.

Percebemos, a partir dos dados da pesquisa, que a participação da família na educação dos filhos deve ser contínua e mediada pela construção de relações de diálogo e cooperação com a Escola, de modo a construir um trabalho de qualidade desde a Educação Infantil. Compreendemos que, apesar de desempenharem funções sociais distintas, as duas Instituições desempenham funções importantes no processo de formação humana.

REFERÊNCIAS

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

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

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafio de um mundo em mudança. **Revista Serviço Social e Sociedade**, ano XXII, n. 71, 2002, pp. 09-25.



WIESE, M. L.; SANTOS, R. Políticas públicas e família: as novas configurações familiares e sua centralidade nas políticas de seguridade social. **Anais... IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 25 a 28 de agosto de 2009. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís – MA, 2009.



REFLETINDO A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPETIVA DE POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Raissa Vitória Freitas Dias

Campus Amilcar Ferreira Sobral-UFPI, Florianó-PI, Brasil,
E-mail: raissafreiras665@gmail.com

Ana Maria Gomes de Sousa Martins

Campus Amilcar Ferreira Sobral-UFPI, Florianó-PI, Brasil,
E-mail: agomesmartins@hotmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa se discute sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais nos espaços educacionais por meio de práticas inclusivas, conforme é assegurado nos marcos legais, no sentido de incluir esse público nas atividades escolares e desenvolver suas habilidades. Por essa razão, traçou-se como objetivo geral: analisar a forma de organização e desenvolvimento da educação especial conforme os marcos legais. Tendo como objetivos específicos: compreender o desenvolvimento das políticas públicas e das práticas inclusivas a partir dos marcos legais; mapear as práticas inclusivas desenvolvidas para alunos com necessidades especiais. Assim, se teve como base os aparatos legais e às pesquisas desempenhadas por Glat (2018), Glat e Fernandes (2005), Glat e Pleitsch (2007), Glat e Nogueira (2003), Ferreira e Marturano (2022), Miranda e Teófilo (2012) e Silva (2015) que discutem a importância de promover uma educação inclusiva e uma formação qualificada aos professores. Para a construção da pesquisa, foram utilizados os recursos metodológicos da pesquisa bibliográfica por meio da revisão sistemática. Portanto, quanto à organização da educação especial, encontra-se contemplada em lei, porém, seu desenvolvimento nas escolas requer melhorias em prol de um ensino significativo. Através da pesquisa, compreende-se que, o AEE e a SRM é primordial para desenvolver práticas inclusivas e promover a inclusão.

Palavras-chave: educação especial; alunos com necessidades especiais; práticas inclusivas.



INTRODUÇÃO

A educação inclusiva de pessoas com deficiência é um objeto de estudo social de suma relevância, sendo primordial promover a inclusão de todos os indivíduos, pois as pessoas com deficiência precisam ser incluídas tanto nos espaços escolares como fora deles, bem como, tornar os espaços acessíveis e igualitários a todos.

Desse modo, a escola e o corpo docente serão instrumentos imprescindíveis no processo de inclusão. A instituição escolar deve possibilitar as condições para a inclusão de todos os estudantes. Deve responder às exigências do corpo social, tornando-se um local acessível para todos. Nessa perspectiva, é essencial que esse espaço, além de estar apropriado fisicamente, tenha profissionais habilitados para conduzir as atividades pedagógicas, com a finalidade de que todos os alunos possam participar, aprender e desenvolver suas habilidades (BRASIL, 1996). Nesse sentido, compreende-se por educação inclusiva, uma educação que permita ao aluno com necessidades especiais participar com os demais da rede regular das atividades desenvolvidas no espaço escolar.

Atualmente, cogitar a educação inclusiva, é proporcionar a inserção de todos os indivíduos nas escolas regulares, pois não basta apenas conceder um ensino, é necessário dispor de ações que assegurem uma educação de qualidade para todos no mesmo ambiente. A educação especial no contexto atual está ligada ao paradigma da educação inclusiva, dado que ao implantar a educação especial no país houve a necessidade de estabelecer políticas inclusivas na intenção de garantir o acesso de todos nos espaços escolares.

Dessa forma, o presente trabalho tem como problemática: as políticas de inclusão direcionadas a alunos com necessidades especiais a partir dos marcos legais estão suprimindo suas especificidades? Partindo da problemática, traçou-se como objetivo geral analisar a forma de organização e desenvolvimento da educação especial conforme os marcos legais. Tendo como objetivos específicos: compreender o desenvolvimento das políticas públicas e das práticas inclusivas a partir dos marcos legais; mapear as práticas inclusivas desenvolvidas para alunos com necessidades especiais.

O presente artigo tem como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, pois segundo ela, o sistema de ensino deve garantir um ensino que possibilite o processo de aprendizagem pleno aos alunos com necessidades especiais, bem como, a Constituição Federal de 1988 que garante a educação para todos, o Plano Nacional de Educação (2014-



2024), em que estabelece metas em prol de um ensino melhor. Assim, foram consultadas às pesquisas desempenhadas por Glat (2018), Glat e Fernandes (2005), Glat e Pleitsch (2007), Glat e Nogueira (2003), Ferreira e Marturano (2022), Miranda e Téofilo (2012) e Silva (2015).

Posto isso, inicialmente foi primordial estudar os marcos legais que abordam e asseguram uma educação inclusiva a todos os estudantes, em seguida, analisar de acordo com trabalhos já investigados na área, se de fato a lei está sendo concretizada nos espaços escolares.

POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS DIRECIONADAS A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Conforme o contexto brasileiro, nas seis primeiras décadas do século XX à educação formal foi vista como desnecessária para as pessoas com deficiência, uma vez que elas eram consideradas incapazes de aprender ou acompanhar o andamento escolar com os outros alunos do ensino regular (GLAT; FERNANDES, 2005). Entretanto, na década de 1970 houve a preocupação de oferecer um sistema educacional aos indivíduos com deficiência, estabelecendo o acesso à escola para esse público, em outras palavras, foi instituída a educação especial no Brasil.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial– CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil que sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. (BRASIL, 2005, p.10).

O ensino disponibilizado por meio da Educação Especial aconteceu de forma segregada, os alunos que não atendiam às demandas do sistema do ensino regular não permaneciam nas mesmas classes que os discentes ditos como “normais”. Neste período amplia-se a compreensão de que é possível os diferentes aprenderem, o que foi possível através de novos métodos e técnicas de ensino desenvolvidas com base no comportamento e controle de estímulo. Começa-se, então, a perceber a lacuna nas condições inapropriadas de ensino ofertado a esse público.

A educação especial no Brasil até então acontecia de modo separado do processo educacional ofertado no sistema de ensino regular, embora a LDB 4024/61 estabelecesse o atendimento educacional a estudante com deficiência



preferencialmente no sistema regular. E, a LDB 5692/71 reforçava nitidamente a exclusão dos alunos com necessidades especiais, pois eles eram encaminhados para espaços especiais.

Contudo, a criação do Centro Nacional de Educação Especial criado pelo MEC em 1970 possibilitou pensar em alternativas que pudessem responder às demandas dos indivíduos com necessidade especial no sistema educacional, tendo um avanço nos direitos dos alunos com deficiência. Todavia, nesse período ainda não é pensado em um atendimento especializado, tendo em vista, atender as particularidades desses alunos no sistema regular do ensino (BRASIL, 2005, p.10).

Glat e Fernandes (2005. p.2) comentam “O diferente pode aprender tornando-se uma revolução, onde resultando numa mudança de paradigmas do modelo médico predominante até então para o modelo educacional”. Portanto, a educação especial instalada em nosso país ainda de maneira segregada, permitiu discutir/pensar em novos recursos para garantir a inclusão de todos no ensino.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 assegura que a educação é um direito de todos, estabelecendo o pleno desenvolvimento dos indivíduos, tanto para a cidadania como na direção do mercado de trabalho, além disto, garante o ingresso e permanência dos mesmos nas instituições educacionais de forma igualitária. No artigo 3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

A Declaração de Salamanca elaborada em 1994, contribuiu significativamente no processo de promoção da integração de todos, pois propôs uma educação inclusiva. Ela oferece elementos básicos no sentido de formular, reformular políticas e o sistema da educação com base na interação de todos que compõem o corpo social. “A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for” (MENEZES, 2001, p. 3). Desse modo, compreende-se que as instituições tiveram que se estruturar na direção de suprir as dificuldades de qualquer aluno no processo educacional, integrando-os nas instituições escolares com intuito de aprender com os outros discentes.

As propostas estabelecidas pela Declaração de Salamanca possibilitaram um avanço para o campo educacional no que se refere à inclusão de todos nesse espaço. Nesse cenário, o Brasil é um país signatário desse documento, pois se



comprometeu a proporcionar uma educação com acessibilidade para que todos permanecessem na instituição escolar e tivessem suas necessidades atendidas, independentemente de sua deficiência. Assim, o Brasil se organizou, objetivando assegurar a inclusão de todos no processo educacional, conseqüentemente, propondo que as escolas modificassem sua organização pedagógica em prol de uma educação inclusiva (RAIÇA, 2014). A Declaração de Salamanca sendo um documento internacional, abriu caminhos para nosso país pensar num ensino em que todos possam estar.

Vale ressaltar, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 foi o primeiro documento a detalhar a proposta do paradigma inclusivo, por determinar que o sistema escolar proporcione condições fundamentais a fim de garantir a acessibilidade e permanência de todos que necessitam de suportes essenciais para o seu pleno progresso. Determina no artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, por suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996, p. 19).

Além disso, o Plano Nacional de Educação é um documento atual, no qual é composto por vinte metas que devem ser cumpridas no decorrer de uma década (2014-2024). Esse documento visa melhorar a educação brasileira por meio de estratégias e diretrizes para a política educacional, entretanto, conforme o balanço desse plano, as metas não serão alcançadas no prazo estipulado por uma série de políticas que vão em direção opostas em relação às metas previstas no PNE.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, na Meta 4 estabelece:

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. (BRASIL, 2014).

Entretanto, é de conhecimento geral que é necessário concretizar esse direito, dado que muitas instituições escolares no Brasil não apresentam estruturas adequadas para receber alunos com deficiência. Considerando o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE apenas 82,5% da população de



4 a 17 anos com deficiência frequentava a escola, ou seja, o direito à educação era negado a 190 mil crianças e adolescentes. Já em 2020, 93,3% frequentam classes comuns da educação básica, sendo que no mesmo ano (6,7%), ainda estão em salas especiais, isto é, o direito ao acesso à educação na rede regular de ensino ainda não se concretiza em sua plenitude nas escolas brasileiras.

Além disso, apenas 48% dos estudantes que necessitam de atendimento especializado recebem recursos necessários para atender suas peculiaridades, ou seja, nem todas as instituições brasileiras possuem estruturas adequadas no sentido de responder às necessidades dos alunos com deficiência, por conseguinte, causando prejuízo na qualidade da educação, como também no desenvolvimento das habilidades necessárias para suas vidas. Assim, compreende-se que essa meta está sendo parcialmente alcançada, em que provavelmente não será cumprida até o prazo estipulado de 2024 (BRASIL, 2014).

A partir dos marcos legais, pode-se afirmar que pensar em práticas inclusivas é refletir sobre quais ações a instituições escolares, com a equipe de profissionais que compõem o espaço, devem buscar para que todos sejam incluídos no âmbito e nas atividades realizadas. No sentido de desenvolver essas práticas na escola e possibilitar caminhos para uma sociedade igualitária, e por esse motivo as atividades executadas no decorrer das aulas e do ano letivo precisam atender às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais em razão de desenvolver a inclusão e principalmente a aprendizagem de todos (GLAT, PLETSCH, 2007).

Vale ressaltar, que a partir da Constituição de 1988 é proporcionado o Atendimento Educacional Especializado-AEE, sendo preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Conforme o Ministério da Educação (2009) “O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado-AEE é uma ferramenta primordial nesse processo, uma vez que possibilita compreender as necessidades do aluno, bem como, utilizar os materiais e métodos que ajude o aluno aprender conforme suas limitações e necessidades específicas. Segundo o MEC (2009) “O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino



regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação”.

Posto isso, entende-se que o Atendimento Educacional Especializado - AEE possibilita os alunos a desenvolverem suas potencialidades, tendo o suporte da SRM, assim, esse espaço precisa ter profissionais capacitados e recursos didáticos essenciais para a aprendizagem. Por essa razão, ao implementar o AEE nas instituições, é importante investir nesse atendimento por meio de estrutura, recursos didáticos e profissionais qualificados, tendo por finalidade, responder às demandas dos alunos, como também, permitir avançar e participar do processo de ensino.

Desse modo, pensar em atividades inclusivas não é destinar exercícios diferentes aos alunos com necessidades especiais, mas sim, propor atividades que todos os alunos (incluindo os deficientes e os demais da rede regular) possam participar no mesmo momento em que a atividade está sendo realizada. Visto que a proposta é realmente promover a inclusão e não apenas a integração. (BRASIL, 2006).

Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (MIRANDA; TEÓFILO FILHO, 2012, p.20).

Nota-se que pensar em práticas pedagógicas para incluir os discentes com necessidades especiais requer um conhecimento amplo. O professor precisa ir além da formação inicial, em razão de que ele está sujeito a encontrar diferentes situações no espaço educacional, em consequência, fazendo-se necessário buscar métodos que garantam o desenvolvimento pleno dos educandos. Vale lembrar que esse comprometimento não depende somente do docente, é uma responsabilidade de todos que compõem a escola, com isso, é fundamental proporcionar diálogos e intervenções.

Nesse sentido, é preciso trabalhar no coletivo para desenvolver ações que contemplem a aprendizagem dos estudantes, e assim conscientizar a todos que os alunos com necessidades especiais conseguem aprender. Por isso, é importante criar alternativas que superem os desafios presentes na vida escolar. Conforme destacam Miranda e Teófilo Filho (2012, p.21) “Necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos”.



Nesta perspectiva, para a concretização da educação inclusiva é essencial qualificar todo o sistema escolar. Certamente, a escolarização dos discentes com deficiência exige cada vez mais dos professores aperfeiçoamentos nas metodologias, o que torna desafiador o seu trabalho docente. Em função disso, a formação continuada dos docentes será primordial no sentido de superar os desafios pertinentes no decorrer do processo de escolarização. Vale lembrar que essa formação deve ser para todos que fazem parte do sistema escolar, visto que o corpo docente encontrará situações diversas em razão de que cada sujeito é único, com suas peculiaridades e dificuldades.

Dessa forma, a ação do educador é relevante para buscar soluções que ultrapassem os obstáculos deste processo educacional.

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade. (MIRANDA; TEÓFILO FILHO, 2012, p. 32).

Em virtude do que foi mencionado, compreender, respeitar e tornar os espaços acessíveis a essa diversidade na sociedade, é promover a igualdade aos indivíduos. Indubitavelmente transformará os sujeitos e possibilitará um meio social mais justo, em que os cidadãos compartilhem suas diferenças e aprendam uns com os outros por meio de experiências, tendo em vista, compreender que o mundo é composto por diversas pessoas, onde cada uma tem suas necessidades e peculiaridade. Sendo assim, a educação é primordial nesse processo de inclusão e conscientização.

METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa bibliográfica, em função de colocar o investigador em contato de maneira direta sobre obras já elaboradas por outros autores.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p.66).

Por esse motivo, o estudo teve como base os marcos legais, no sentido de compreender o que está previsto nas resoluções em relação à inclusão no Brasil. Assim, o estado da arte foi necessário para realizar a pesquisa através



da revisão sistemática, visto que possibilita ao investigador analisar de forma crítica a literatura dos textos, pois é um estudo científico que busca responder à pergunta elaborada pelo pesquisador. Nesse sentido, é preciso reunir e avaliar criticamente os passos da pesquisa, sendo fundamental utilizar métodos sistematizados e claros no intuito de escolher e alcançar resultados significativos.

Dado que “uma revisão sistemática requer uma pergunta clara, a definição de uma estratégia de busca, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos artigos e, acima de tudo, uma análise criteriosa da qualidade da literatura selecionada” (MATTOS, 2015, p.3). Assim, no levantamento da pesquisa para a localização dos artigos, utilizou-se o banco de dados da Scielo e a busca foi realizada utilizando os descritores: práticas inclusivas, educação especial e políticas de inclusão.

CONCLUSÃO

Quanto à forma de organização e de desenvolvimento da educação especial é notável que os marcos legais estão estabelecidos, representam as políticas de inclusão, ou seja, elas existem e proporcionam aos alunos o direito a frequentarem a escola, se desenvolverem e aprenderem.

Em relação ao desenvolvimento das políticas públicas e das práticas inclusivas a partir dos marcos legais, as análises das pesquisas utilizadas neste estudo, apontam a realidade ainda distante do que é assegurado nos marcos legais, tendo em vista que ainda se encontra alunos com necessidades especiais fora da sala regular. No tocante à formação dos profissionais, as políticas formativas ainda não atendem as especificidades do público. Há falta de recursos e acessibilidade, fatores que precisam ser repensados e organizados para atender as peculiaridades de cada aluno conforme os marcos legais.

Indubitavelmente, o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais são ferramentas que contribuem para os alunos desenvolverem suas habilidades, pois têm uma organização e profissionais preparados no sentido de atender as especificidades dos alunos, e estes possam ser incluídos em todo o processo educacional. Por meio dessas ferramentas é possível pensar em práticas inclusivas. Por isso, todos os profissionais da escola precisam estar capacitados para desenvolver essas práticas e promover um ensino que compreenda e responda às necessidades de cada aluno, tendo em mente, que todos podem aprender.



Desse modo, os marcos legais, o espaço escolar, as adequações da estrutura física da instituição, a formação dos professores tanto da rede regular quanto os professores especializados, as metodologias, são fatores essenciais para efetivação da inclusão. Sendo necessário que todos trabalhem em consonância em prol da qualidade do ensino que deve ser ofertada. É importante que a equipe gestora planeje suas atividades sempre pensando em promover a inclusão, pois é evidente a necessidade de práticas inclusivas desenvolvidas no ensino regular, no sentido de todos os alunos participarem, por conseguinte, desenvolverem suas habilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LDB Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2023.

_____. **Revista da Educação Especial** / Secretaria de Educação Especial. v. 1, n. 1(out. 2005) - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Katiuscia. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In: **Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexão sobre o fazer pedagógico**, Rio de Janeiro, p. 149 – 161.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva:



uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355. Santa Maria, RS, Brasil.

MATTOS, Paulo. **Tipos de Revisão de Literatura**. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos, Botucatu, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: < <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/> > Acesso em: 28, mai 2021.

MIRANDA, Theresinha; FILITO, Teófilo. **O professor é a educação inclusiva: formação, prática e lugares**. EDUFBA, Salvador, 2012.

PELLANDA, Andressa. **Manual Semana de Ação Mundial 2020-compromisso para a eleição: não corte da educação**. [S.I]. [S.N], 2 ed, 2022.

Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 01 – 20.

RAIÇA, Darcy. Vinte anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios. **Revista GIZ**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5122>>. Acesso em: 7 de novembro de 2022.

SOUSA, Angélica. OLIVEIRA, Guilherme. ALVES, Laís. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.



VIDIGAL, Lucas. **Relatório do Inep aponta retrocessos e descumprimento de metas do Plano Nacional de Educação**. [S.l.]. gl, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/02/relatorio-do-inep-aponta-retrocessos-e-descumprimentos-de-metas-do-plano-nacional-de-educacao.ghtml>. Acesso em: 3 out. 2022.



PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE MOSTRA DE BRINQUEDOS INCLUSIVOS

Vitória Caroline Carvalho da Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral, Universidade Federal do Piauí, Florianópolis-PI, E-mail: vicarvalho03@ufpi.edu.br

Carla Andréa Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral, Universidade Federal do Piauí, Florianópolis-PI Brasil, E-mail: carlandrea@ufpi.edu.br

RESUMO

Nesta discussão trata-se das avaliações feitas por graduandos do curso de Pedagogia do CAFS acerca de uma mostra de brinquedos inclusivos que ocorreu em um evento organizado no âmbito deste curso, tratando da temática de inclusão. A referida mostra reúne 8 bonecas(os) representando as seguintes deficiências: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, e Transtorno do Espectro Autista(TEA). A referida mostra faz parte do que é exposto dentro da Brinquedoteca Mundo Encantado, funcionando como importante recurso para trabalhar a temática da inclusão. A pesquisa tomou como base autores como Loro (2015); Fortuna (2008); Ribas (2011) entre outros. Na dimensão metodológica, a pesquisa adotou os princípios da pesquisa qualitativa, em específico a pesquisa-ação participativa. No processo de produção de dados utilizou-se das avaliações livres dos participantes sobre a mostra bem como a observação realizada nesse momento. Como resultado verificou-se que os discentes levantaram questões como: representatividade e criatividade na montagem da mostra, o acesso a informações sobre as deficiências na participação da mostra, a presença do elemento lúdico e inovação na mostra, e por fim, a importância de mostrar para abordar temas como a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Brinquedos; Ludicidade; Mostra.



INTRODUÇÃO

Essa discussão provém de TCC em andamento da primeira autora e teve como objetivo analisar as primeiras avaliações sobre uma mostra de brinquedos inclusivos, realizadas por graduandas(os) do curso de Pedagogia do CAFS em um evento organizado no âmbito deste curso, na área de inclusão.

Ao acessar a definição de mostra dicionarizada, verifica-se que esta consiste em o ato pelo qual se torna visível alguma coisa. Nessa discussão importa destacar que a ideia da mostra de brinquedos inclusivos surgiu inicialmente como parte de um projeto de extensão a ser desenvolvido pela Brinquedoteca Mundo Encantado do curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral, no ano de 2020 e por conta da pandemia o projeto não se efetivou e a mostra só foi retomada em 2023, quando as condições de enfrentamento e controle da Covid-19, consolidando-se agora como objeto de pesquisa da primeira autora, graduanda em Pedagogia e brinquedista.

Importa recordar que a mostra em sua proposta inicial tinha o objetivo geral de levar uma mostra de brinquedos inclusivos as escolas municipais de Florianópolis com o intuito de promover maior interação de crianças com e sem deficiência mediante interação com bonecas e bonecos que foram adaptados e que de algum modo representem as distintas deficiências. Além disso, a mostra objetiva fazer parte do que é exposto dentro da brinquedoteca em questão, funcionando como recurso para tratar a temática da inclusão³².

Uma vez que este estudo parte do entendimento de que a brincadeira está presente na vida das pessoas desde da sua infância pois é por meio do brincar que adquirem capacidades de se desenvolverem, socializarem e terem compreensão de mundo; além de, “desenvolver áreas da personalidade, como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade” (LORO, 2015).

Com isso, optou-se por trabalhar com uma mostra que reuniu 8 bonecas e bonecos(as) que foram modificados para retratar deficiências visíveis e invisíveis, como: deficiência física, auditiva, cegueira, e deficiência intelectual³³.

32 Ainda em 2019 iniciou-se o período de arrecadação de bonecos e bonecas que passaram por modificação de sua estrutura e vestimentas para poderem compor a mostra. Outras bonecas foram doadas e eram bonecas novas, e retratavam a deficiência física.

33 No tocante às deficiências intelectuais foi abordado sobre o cordão girassol, utilizado para auxiliar na identificação de deficiências invisíveis, como é o caso da deficiência intelectual ou TDAH. No caso do autismo foi exposto o cordão autismo.



Outros bonecos(as) foram adquiridos por doação, já vindo de fábrica com essa adaptação a temática inclusiva, como é o caso de alguns bonecos e bonecas da marca Mattel, doados exclusivamente para compor a mostra.

Fig.1. Fotos dos bonecos(as) modificados para compor a mostra



Fonte: arquivo da autora 2022

Importante destacar que, a decisão por seguir em frente na proposta da mostra, tomou por base a compreensão de autores como Fortuna (2008, p 461) sobre o potencial de bonecos como instrumento de socialização e inclusão, visto que, “Brincando, que reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas(...)”, com isso, a proposição de realizar uma mostra que conseguisse trazer recursos lúdico e interativos para instigar os participantes da mostra a pensarem um tema tão vasto como a inclusão.

As atividades lúdicas envolvem um leque de possibilidades que estimulam o desenvolvimentos das crianças, autores como Jundi e Amiralian (2006), apontam as características que essas atividades possuem:

Como a possibilidade de estimular a autonomia, de ter um caráter livre e criativo, de alterar papéis, fazem com que seja possível reverter as relações sociais que se estabelecem na instituição. Portanto, partimos do princípio de que a interação social entre pessoas com deficiência



e sem deficiência é benéfica para ambas as partes. A atividade lúdica possibilita outras formas de relação, de estabelecer e de auxiliar uma interação mais positiva. (JUNDI e AMIRALIAN, 2006. p. 197 e 196).

Partindo disso, ao pensarmos em uma mostra de brinquedos inclusivos, vamos de encontro com o pensamento de Ribas (2011) ao apontar que, para que haja interação entre as pessoas com e sem deficiência, é essencial que ocorram mudanças nas atitudes de ambos. Com isso, a proposta da mostra que retrata as diferenças estando disponível e acessível, no espaço da brinquedoteca, deixa livre para que cada pessoa que passar pela brinquedoteca terá a chance de voltar seu olhar a uma demanda tão importante mas tão pouco valorizada.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho nos norteamos pelos princípios da pesquisa qualitativa que segundo Prodanov e Freitas (2013, p.70) é uma pesquisa que “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coletar os dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Ou seja, estávamos no local onde aconteceu a mostra, estando em contato com o ambiente.

Se classifica ainda como uma pesquisa-ação participativa, onde Marconi e Lakatos (2018) veem nesse tipo de pesquisa o sujeito como agente que tem a capacidade de ação e poder de transformação, já que pode trazer um melhoramento da qualidade de vida. Indo de encontro com o objetivo da mostra que é trazer informações sobre as deficiências e melhorias na interação das pessoas com e sem deficiências.

Na produção de dados utilizamos da observação já que “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI e LAKATOS, 2018, p. 83). Com a observação das pessoas em contato com a exposição da mostra inclusiva podemos acompanhar as primeiras impressões ao interagirem com as/os bonecas(os). Para a avaliação da mostra optamos por montar um espaço com cordas de barbante onde foram sendo fixados as avaliações dos participantes; uma caixa grande ficou disponível, onde pequenos pedaços de papéis foram colocados, nessa caixa era possível o apoio físico para escrever a opinião sobre o que cada participante achou da mostra.



Fig.2. Fotos do local para as avaliações da mostra



Fonte: arquivo da autora 2022

Neste trabalho o público alvo foram os discentes do curso de pedagogia do CAFS, participantes de um evento sobre inclusão organizado pela IES. No planejamento da mostra, nos decidimos por trabalhar com os qr codes, como meio de trazer informações sobre cada deficiência, por serem um material de fácil acesso, e por ser uma ferramenta disponível na maioria dos celulares com câmeras. Além disso, verificou-se que, “o uso do QR Code está presente em diversas áreas, proporcionando ao público acesso rápido às informações e aos mais diversos tipos de serviços” (RIBAS et. al. 2017 p. 17). Com isso, confeccionamos cards de cada uma das deficiências retratadas nos bonecos, e geramos cinco QR code no site “QR Code Generator”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As apreciações dispostas nessa discussão, refere-se ao primeiro momento em que a mostra ocorreu em um evento que abordava a temática inclusiva ainda em 2022 nos dias 14 e 15 de dezembro. E a proposta efetivada foi a disposição dos bonecos em espaço devidamente decorado para que o público entrasse em contato. A interatividade provocada junto ao público, foi pensada mediante informações sobre cada deficiência representada pelos bonecos e bonecas, que eram acessadas pela leitura de qr codes dispostos abaixo de cada boneca(o)³⁴. Foram criados cinco qr codes, sendo eles: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, e Transtorno do Espectro Autista(TEA).

³⁴ Importante esclarecer que o Código QR consiste um código de barras, ou barramétrico, bidimensional, que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares



Na parte final da mostra foram dispostos pequenos papéis coloridos, em formato quadricular, para que os participantes tivessem a oportunidade de deixar sua avaliação escrita sobre a mostra. Socializa-se nesta discussão um total de 12 avaliações, que abordaram questões como: representatividade, criatividade, acesso a informações sobre deficiências, lúdico, inovação e a importância de mostras para abordar temas como a inclusão. As outras avaliações foram desprezadas pois continham parabéns ou elogiavam a beleza da mostra, nos dois casos eram compostos por apenas numa palavra a avaliação.

As primeiras reações dos participantes em relação à exposição dos bonecos inclusivos eram ligadas à curiosidade, sendo possível observar que alguns grupos de pessoas chegavam no local onde a mostra estava exposta, direcionando perguntas à pesquisadora.³⁵ Dentre essas perguntas, elas desejavam saber o porquê dos brinquedos estarem ali e por quê das modificações realizadas neles.

Fig.3: Interação entre e a pesquisadora no momento da mostra



Fonte: acervo da autora 2022

A participação na mostra foi apontada pelos participantes como espaço para obtenção de informações, e muitos visitantes faziam perguntas sobre os bonecos assim como sobre as deficiências. Os visitantes mostravam interesse em acessar os conteúdos reunidos nos qr codes, pois observamos que estes

equipados com câmera

³⁵ A pesquisadora está nas fotos da figura 3, em interação com os participantes da mostra. Nas fotos, ela está trajando vestido branco com detalhes marrons.



liam cada uma das informações disponibilizadas. Nas avaliações, destacadas abaixo, estas se referiram as informações acessadas mediante a participação na mostra, em trechos como:

“A mostra está rica em informações, tanto com o acesso aos folhetos por meio dos qr codes, quanto nos bonecos que compõem à mostra.”

“A inclusão social é fundamental para a construção do ser! De forma que a amostra de cada tipo de deficiência foi um importante meio de ampliar as informações.”

Frente ao exposto, entendemos que a mostra além de despertar a curiosidade dos participantes trouxe igualmente informações sobre algumas deficiências. Observar essa realidade nos fez perceber que a proposta da mostra converge com a posição de Ribas (2011) de que para que haja a interação entre as pessoas têm que haver mudanças nas atitudes e as forma de ver os deficientes, assim como os próprios deficientes têm que mudar a forma de se interagir como os outros para que possa ter a inclusão. Dessa maneira, compreendemos que a troca de informações veiculada na mostra, certamente promoveu interações satisfatórias para despertar o interesse dos participantes em relação à temática inclusiva.

Dentre as avaliações encontram-se algumas que destacaram a questão da representatividade, por meio de apreciações, como as que se seguem:

“Representatividade é imprescindível. Que honra fazer parte desse lindo evento. Organização e tratamento impecável. Gratidão por tanta sensibilidade.”

“Amei a representatividade”

Como se pode verificar os participantes manifestaram-se favoravelmente à questão da representatividade concretizada em cada boneco(a) que compunham a mostra. Nessa direção, podemos destacar o pensamento de Ribeiro et. al quando traz a importância dos brinquedos, relacionadas com a questão da representatividade, ao apontar que:

Os brinquedos se apresentam como uma categoria peculiar e de grande representatividade nos processos de desenvolvimento do caráter dos indivíduos, funcionando como um espelho para representações de padrões, comportamentos, regras sociais e fantasias infantis (RIBEIRO et. al. 2020 p. 156 e 157).



Com isso, entendemos que planejar e estruturar uma mostra que pudesse tratar sobre a inclusão, permitiu igualmente, desbravarmos espaços, para que as pessoas que possuam alguma deficiência se sentisse representados nos bonecos, assim como as pessoas que não possuem deficiências pudessem a partir da experiência com a mostra, adquirir um olhar voltado para essa temática conquistado por uma vivência ao mesmo tempo didática, estética e afetiva.

Outras questões levantadas pelos participantes da mostra foram aquelas relacionadas a criatividade e inovação agregadas a realização da mostra, mediante avaliações como:

“Adorei a exposição e explicação. A criatividade dos bonecos com as deficiências ficou legal.”

“Eu amei a exposição e conhecer mais sobre esse tema que é tão importante também a criatividade das pessoas envolvidas por proporcionar esse momento incrível.”

“De grande importância pois soma e é inovador para sensibilizar toda a comunidade.”

A realidade positiva retratada acima pelos participantes, no qual situam a mostra como criativa e inovadora, nos faz retomar pontuações tecidas por Pinto (2012) por serem opostas e alertarem sobre momentos “quando perante qualquer inovação surgem tensões e dilemas”. Dessa maneira, entendemos que identificar dentre as avaliações a menção a mostra como prática inovadora e criativa foi um alento, uma vez que a complexidade da temática sempre deixou-nos em alerta, por se tratar de uma temática séria e ampla.

Ao final das avaliações, encontramos uma delas que destacou o fato da mostra tratar da temática da inclusão de forma lúdica

“Trazer o lúdico para o contexto da inclusão é abrir um espaço de compreensão e acolhimento ainda na infância. Gostei bastante da mostra de brinquedos. Parabéns”

A avaliação acima, de algum modo, aponta que as atividades lúdicas contribuem para a discussão de temas complexos, tornando-o um objeto de discussão mais natural. Essa realidade também é apontada pela literatura especializada, em seu potencial, visto que estas “ajudarão a fazer com que a inclusão aconteça de forma mais natural, onde todos ajudam e são ajudados, além dessas atividades ajudarem no desenvolvimento intelectual de cada um”. (SILVA e COSTA, p. 02).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta discussão buscou-se efetivar análise das avaliações feitas por discentes do curso de Pedagogia sobre a mostra de brinquedos inclusivos, objeto de estudo do TCC da autora. A proposta da mostra surgiu como possibilidade de trabalhar a discussão sobre a inclusão, fazendo uso de recursos lúdicos e mais interativos.

Diante das avaliações, tivemos acesso a percepções de graduandos de Pedagogia sobre a mostra de brinquedos inclusivos em pedagogia, que participava de um evento de inclusão; oportunidade em que foi levantado por parte dos discentes questões como, uso da criatividade e inovação com a montagem da mostra e meio de obtenção de informações sobre deficiências como, porquê das cores diferentes das bengalas da boneca cega, sobre as deficiências intelectuais e seus dos cordões retardados na mostra com o de girassol e do autismo.

Os participantes também se referiram a questões como a da representatividade, já que os bonecas retratam de alguma forma alguma deficiência, abrindo desta maneira, espaço para que pessoas deficientes se sintam representadas. Além disso, os participantes da mostra ressaltaram ainda, a elemento lúdico em sua presença permeando toda a mostra.

Com a execução da mostra temos igualmente entendido da importância da mostra como forma de falar sobre o tema da inclusão, de forma lúdica, nos animando para a continuação com o projeto e assim objetivando que, mais pessoas sejam alcançadas, especialmente as crianças da rede municipal de ensino de Floriano.

REFERÊNCIAS

FORTUNA, Tânia Ramos. **O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social**. Atos de pesquisa em educação, v. 3, n. 3, p. 460-472, 2008.

JURDI, Andréa Perosa Saigh; AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo de Moraes. **A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 23, p. 191-202, 2006.

LORO, Aline Rafaela. **A importância do brincar na educação infantil**.



2015. 45f. TCC(Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa,2015. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3391/Aline%20Loro%20TCC%20p%3b3s%20banca.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 28 mar. 2023.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

PINTO, Alfredo José Ferreira de Almeida. **Inclusão e inovação: As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva**. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)- Universidade Católica Portuguesa, Viseu. 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de, **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**.2. ed. Novo Hamburgo: Feevale,2013.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**.2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBAS, Ana Carolina et al. **O uso do aplicativo QR code como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem**. Ensaios Pedagógicos, v. 7, n. 2, p. 12-21, 2017.

RIBEIRO, Rita AC et al. **Design e espelhamento: uma análise de brinquedos inclusivos**. 2020. Disponível em: https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2020/Vol_Pesquisa/Vol_Pesquisa_cap6.pdf

SILVA, Franciely Cardoso da; COSTA, Luana Cruz da. **Iudicidade: um caminho para a inclusão dentro da educação infantil**. 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA5_ID1219_13112020215602.pdf>



V SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CAFS/UFPI

RESUMO EXPANDIDO





UM DIÁLOGO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE PICOS – PI

Roniel Almeida da Silva

Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, UFPI, Picos-PI, Brasil,
E-mail: ronielalmeida17@gmail.com

Romildo de Castro Araújo

Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, UFPI, Picos-PI, Brasil,
E-mail: araujo_romildo@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho investiga o desenvolvimento da educação nas relações étnico-raciais ministrada no ensino fundamental anos iniciais, buscamos descobrir como as diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais estão presentes em uma escola da rede municipal de ensino fundamental nos anos iniciais de Picos-PI? O objetivo principal foi refletir como se realiza a educação nas relações étnico-raciais na escola municipal de ensino fundamental anos iniciais da rede municipal de Picos-PI, procuramos compreender como os professores percebem as diretrizes na escola, sua noção de discriminação, racismo, convivência entre os diferentes e, especificamente, as formas de diálogo que existem sobre a questão na escola. As diretrizes educacionais trazem a obrigatoriedade do ensino voltado para as relações étnico-raciais, para a cultura e a história afro-brasileira e africana, a partir desse trabalho podemos perceber se a escola está seguindo as diretrizes legais. Quanto aos sujeitos colaboradores foram professoras atuantes no ensino fundamental nos anos iniciais. Como apoio teórico e metodológico utilizamos os seguintes autores: Gomes (2023), Ianni (2004), Lopes (2005). percebe-se um esforço para que a escola não esqueça a importância desse diálogo, muitas vezes desenvolvendo-o como parte do ensino em sala de aula, mas ainda não tem como parte do currículo um tratamento mais particular sobre o tema, embora uma das questões importantes que a escola destaca seja a busca da convivência e da tolerância entre os diferentes.



Palavras chaves: Escola, Diretrizes Curriculares, racismo.

INTRODUÇÃO

De acordo com Gomes (2005), ainda encontramos muitos (as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da escola. E que seria um dever somente dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Este argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. É uma ideia que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, desvinculando os mesmos da realidade social brasileira. Investigou-se neste trabalho as Diretrizes Curriculares para a educação nas relações étnico-raciais e o ensino da cultura Afro-brasileira e Africana em uma escola da rede de ensino fundamental do município de Picos-PI.

A fim de conhecer como as orientações das Diretrizes Curriculares, adotadas pelas Leis 9.394/96 e 10.639/03, estão sendo trabalhadas, quase 20 anos depois de instituídas como parte da legislação do sistema educacional voltadas para as políticas de afirmação dos direitos da população Negra. A Lei torna obrigatório o ensino de história e cultura afro – brasileira nas escolas do ensino fundamental e médio. Na escola, o panorama desfavorável à população negra é reforçado devido à visão eurocêntrica, não reconhecimento da cultura dos povos negros e o processo histórico de exclusão social. O processo de luta pela superação do racismo e das desigualdades socioeconômicas, assim como a conquista de uma escola pública multiétnica, exige as ações pedagógicas, sendo a Lei nº 10.639/03 uma medida para impulsionar grandes mudanças na escola e na sociedade. A construção e o estímulo de leis pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, visando incluir a população negra brasileira a direitos antes alijados, marcaram uma mudança importante e necessária para a adoção de políticas antirracistas, sobretudo, na área da educação. Tais políticas buscavam a superação das desigualdades étnico-raciais ainda persistentes no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais foram uma das mais importantes iniciativas nesse sentido. Contudo, as análises realizadas de sua implantação e implementação não são das mais otimistas, uma vez que existem muitas dificuldades para que a mesma se torne realidade.



Como a Escola pesquisada tem encarado a urgência dessas mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares? O que tem sido feito na escola no combate ao racismo? Qual a percepção dos professores sobre o tema?

A pesquisa, foi desenvolvida com o intuito de responder às seguintes perguntas: as crianças do ensino fundamental anos iniciais da escola municipal de Picos, tem acesso à educação das relações étnico-raciais? Qual a percepção dos professores acerca dessa educação? Para responder essas perguntas nos orientamos em torno dos seguintes objetivos: sendo o principal, refletir como se realiza a educação das relações étnico-raciais em uma escola de ensino fundamental anos iniciais da rede municipal do município de Picos-PI, e os específicos Conhecer as diretrizes legais para a educação étnico-racial; Descrever a Educação étnico-racial no projeto político pedagógico da escola; Identificar como os professores da escola desenvolvem a educação das relações étnico raciais em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Se faz necessário pontuar como a população Negra ao longo da história foi vítima de um genocídio social, excluída socialmente ao ponto de suas contribuições culturais para a formação da sociedade brasileira, por muito tempo, terem sido esquecidas. “A questão racial parece um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe desde há muito tempo” (IANNI, 2004). As questões relacionadas à África e sua contribuição para a história da humanidade é resultado de toda uma construção histórica europeia, esta questão é a maior contribuinte para a afirmação e continuidade, que, consciente ou inconscientemente, os convencionalismos referentes ao negro prevalecem em nossa sociedade, marcando-a assim com a ideologia do racismo e com a crença no mito da democracia racial, para mascarar as desigualdades e racismo praticados por muitos e que se fazem presente na sala de aula (LOPES, 2005).

Para Ianni (2004), em perspectiva ampla, a história do mundo moderno é também a história da questão racial, um dos principais dilemas da modernidade. Juntamente com outros dilemas, também fundamentais, como as guerras religiosas, as desigualdades de gênero, a questão ambiental e as contradições de classes sociais, a questão racial revela-se um desafio permanente, tanto para indivíduos e coletividades como para cientistas sociais, filósofos e artistas. No tocante à educação, a situação é bem semelhante, quando excluídos do processo educacional formal, ao longo de séculos estiveram fora da escola. Foi a partir do nascimento do Movimento Negro que se pensa a educação da população Negra



no Brasil. A mesma foi inserida no processo educacional, verdadeiramente, nas últimas décadas como parte do processo de democratização da educação pública e de sua expansão. As políticas afirmativas são importantes instrumentos de combate ao racismo nas escolas, podendo fazer o contraponto às ideias que insistem em condenar as diferenças humanas cada vez mais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais foram uma das mais importantes políticas de afirmação na educação, mas tem suas limitações. É preciso conhecer, portanto, seus pressupostos e as orientações de como deveriam ser implantadas nas escolas.

METODOLOGIA

A formulação do problema de pesquisa se deu a partir da indagação de como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais estão presentes em uma escola da rede municipal de ensino fundamental nos anos iniciais de Picos? Procuramos compreender como os professores percebem as diretrizes na escola, sua noção de discriminação, racismo, convivência entre os diferentes e, especificamente, as formas de diálogo que existem sobre a questão na escola. O universo de investigação foi uma escola da rede municipal de ensino de Picos-PI. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de ensino fundamental I. A técnica utilizada foi a pesquisa de campo, com o objetivo de se ter uma proximidade maior e uma melhor observação com os pesquisados, conhecer a realidade a qual estão inseridos para compreender seus diversos aspectos. A abordagem escolhida para a pesquisa foi a qualitativa, foi escolhido o método qualitativo, por esse demonstrar uma forma mais íntima com maior proximidade do campo da pesquisa, através dessa abordagem pode se ter uma visão melhor de como ocorre o ensino na escola e conhecer a realidade daquele universo. Para obter os dados foi utilizado o questionário, entende-se que esse método é mais comum em pesquisa quantitativa, porém dentre as formas de coleta de dados analisadas essa foi a mais viável no momento e contexto da pesquisa, devido à dificuldade de entrar em contato com os pesquisados. Parte dos dados foram coletados a partir de uma pesquisa documental. O PPP da escola nos foi disponibilizado e através dele conseguimos perceber as diretrizes gerais da escola para melhorar o desempenho da instituição no processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS DA PESQUISA



Dos dados coletados observamos que a quase totalidade dos professores colaboradores da pesquisa declaram que não tiveram contato com a EREER nos seus cursos de pós-graduação, o que nos leva a crer que as dificuldades para a compreensão do tema nascem justamente no seu processo de formação acadêmica quando os docentes não têm um estudo aprofundado do tema. Pois é na universidade que é possível desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de temas mais complexos, assim também como o processo de pesquisa que pode contribuir bastante na construção de uma nova visão sobre as relações étnico-raciais. As professoras da escola pesquisada declararam que a secretaria municipal de educação da SEME não oferece cursos sobre a EREER para os professores do quadro efetivo do município. Assim, compreendemos que as dificuldades para o entendimento da importância da EREER têm origem também na falta de iniciativas por parte do poder público municipal, já que as diretrizes para a EREER representam políticas públicas de afirmação das mais importantes surgidas nas últimas décadas.

A prática pedagógica dos professores da escola, mesmo diante de uma insuficiente formação, apontam para a existência de elementos referentes às diretrizes para a EREER. Da mesma forma foi possível perceber como os livros didáticos trabalharam ao longo dos últimos 4 anos as questões raciais. Os professores, inclusive, avaliam a abordagem dos livros trabalhados nas escolas. É importante também conhecer as sugestões apresentadas pelas professoras colaboradoras da pesquisa para tratamento premente das ações de combate ao racismo e o preconceito racial na escola pesquisada. Foi possível observar nos depoimentos que a prática pedagógica com relação ao ensino das EREER tem sido realizada na escola de forma espontânea, presidindo de um trabalho sistematizado para o desenvolvimento em sala de aula, no âmbito da prática curricular sobre a temática, sendo desenvolvido conforme se apresenta, seja no livro didático, seja no dia a dia, com questões que surgem sobre a cultura, os traços físicos ou até mesmo o racismo. Sendo possível desenvolver esses temas através de livros que vão para além dos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores acreditam que o racismo existe na escola, porque a maioria dos alunos já traz do convívio familiar. Reconhecem que o tema merece ser abordado na escola para construção de uma consciência crítica sobre o racismo. Pensam que o racismo na escola atrapalha o processo pedagógico, apontando as dificuldades formativas que se colocam como principal obstáculo para



desenvolvimento das Diretrizes na Escola. Apesar de tudo, percebe-se um esforço para que a escola não esqueça a questão, muitas vezes desenvolvendo-o como parte do ensino em sala de aula. Mas a escola ainda não tem como parte do currículo um tratamento mais particular sobre o tema, embora no PPP uma das questões importantes seja a busca da convivência e da tolerância entre os diferentes. Como um dos eixos do processo de ensino-aprendizagem tal questão merecia um tratamento mais amplo por parte da escola, uma vez que os professores afirmam que ainda não existem atividades específicas sobre o tema na escola, nem muito nos identificamos na pesquisa documental qualquer projeto tratando dessa questão das relações étnico raciais. Foi constatado, que os alunos do ensino fundamental dos anos iniciais, têm acesso a EREER apenas de forma superficial, conforme ocorrem demandas sobre assuntos relacionados. Nota-se que isso ocorre devido à falta de investimento público no desenvolvimento da EREER, pois, não há incentivo da secretaria municipal de educação, tampouco de órgãos superiores. Também foi observado uma falta de interesse por parte das professoras para pesquisarem mais a fundo sobre o tema e como trabalhar esse tema em suas aulas.

REFERÊNCIAS

GOMES. Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. Faculdade de educação UFMG, Acessado em: 19 de março de 2023. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059970/nilma%20gomes%20-%20texto%20b%C3%AAsico.pdf>>.

IANNI, Octavio. **A dialética das relações raciais**. Estudos Avançados 18 (50), 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9966/11538>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

LOPES. Véra Neusa. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.



MUSICALIZAÇÃO COM INSTRUMENTOS NÃO CONVENCIONAIS: FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Jardel Viana de Sousa
Universidade Federal do Piauí (UFPI) Florianópolis/PI, Brasil,
E-mail: jardel@ufpi.edu.br

Evelynne Ellene Alves de Carvalho
Universidade Estadual do Piauí (UESPI) Florianópolis/PI, Brasil,
E-mail: evelynneellene@frn.uespi.br

Flávia Regina de Sousa Martins –
Faculdade de Ensino Superior de Florianópolis (FAESF) Florianópolis/PI, Brasil.
E-mail: flaviasmartins370@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa objetivou verificar a importância da linguagem artística da música para o desenvolvimento da aprendizagem, investigando na literatura indicativos do papel da musicalização, especialmente no que se refere a instrumentos não convencionais, na construção de estratégias de aprimoramento formativo. Surgiu a partir de um projeto de extensão desenvolvido junto ao Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares – PRIL/UFPI. Observou-se a necessidade de inserir a música na interface com a educação para desenvolvimento de ferramentas de aprendizagem como autodisciplina, leitura e habilidade de compreensão. No tocante a metodologia, desenvolveu-se a partir de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo e quanto a sua finalidade descritiva. Utilizou-se uma entrevista para verificar os ganhos dos indivíduos da amostra, bem como a observação durante encontros práticos. A pesquisa alcançou os objetivos pois foi possível promover interação pedagógica entre a educação e a música, como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, colaborando com as pessoas envolvidas e destacando o quanto a linguagem artística pode ser importante no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Música. Instrumentos. Aprendizagem.



INTRODUÇÃO

Música (vocabulo que vem do idioma grego *musiké téchne* e que traduz a arte das musas) é a manifestação artística e cultural de um grupo popular em determinado tempo e/ou lugar, uma forma de expressão por meio de sons como matéria-prima, constituída por três elementos: melodia, harmonia e ritmo.

Esta pesquisa destaca a importância de fazer com que o ato de ensinar e aprender ganhe novos contornos, consequentemente atraindo cada vez mais pessoas interessadas, para a realização de atividades singulares e ao mesmo tempo com foco na abordagem criativa de habilidades a serem trabalhadas. Teve como objetivo verificar a importância da linguagem artística da música para o desenvolvimento da aprendizagem, investigando na literatura indicativos do papel da musicalização, especialmente no que se refere a instrumentos não convencionais, na construção de estratégias de aprimoramento formativo.

A aprendizagem de um instrumento musical ao longo da infância e da adolescência influencia no desenvolvimento de competências, capacidades cognitivas, resultados escolares, personalidade, uso de tempo, ambição, comportamento de autodisciplina, relações sociais e na evolução da coordenação motora e rítmica.

Entretanto, no que se refere aos instrumentos musicais não convencionais, nota-se que muitos objetos do cotidiano e acessíveis a qualquer pessoa podem se transformar em instrumentos, produzindo sons consoante certos padrões estabelecidos, especialmente em relação ao ritmo. Os instrumentos musicais não convencionais devem ser encarados como grande oportunidade de inclusão criativa no campo da arte e da educação, na tentativa de aproximar o público e mostrar o seu papel cultural junto à comunidade formativa.

A música como ferramenta de atração para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, visa formar professores criativos, sensíveis, com saberes variados e empenhados em seguir nessa perspectiva em seu futuro ambiente de trabalho, a escola. A música pode ser trabalhada partindo dos princípios de concentração, memória, personalidade, criatividade, cognição, percepção, gerando novos saberes, competências e habilidades.



METODOLOGIA

No tocante à metodologia, desenvolveu-se a partir de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo e quanto a sua finalidade foi exploratória. Utilizou-se uma entrevista para verificar os ganhos dos indivíduos da amostra, bem como a observação durante encontros práticos.

A amostra foi composta por 4 indivíduos, participantes de curso de musicalização, com aulas semanais com duração de 4 horas, onde foram desenvolvidas atividades de estudo de teoria e prática musical, com ênfase na abordagem dos instrumentos não convencionais, proporcionando a apropriação teórica e prática concernente a singularidades da música.

A entrevista estruturou-se em dois eixos: importância da musicalização como prática pedagógica válida e as mudanças atitudinais dos envolvidos a partir dessa utilização da musicalização como ferramenta capaz de contribuir através da linguagem artística com o processo de aprendizagem.

O curso apresentou um cronograma de encontros, assim como uma metodologia de abordagem da forma como se trabalhou a música, partindo dos princípios de concentração, memória, personalidade, criatividade, cognição, percepção, baseados em Brescia (2003); Hill & Schupp (2013). Os instrumentos utilizados para as ações do projeto Musicalização com Instrumentos não convencionais contemplaram os objetos mais acessíveis dos quais seja possível a extração de sons na dimensão musical, especialmente no tocante ao ritmo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo verificou a temática em apreço, uma proposta que coloca a música como ferramenta de atração para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, visando formar professores criativos, sensíveis, com saberes variados e empenhados em seguir nessa perspectiva em seu futuro ambiente de trabalho, a escola.

Com base na importância da linguagem artística da música para o desenvolvimento da aprendizagem, investigou-se na literatura indicativos do papel da musicalização, especialmente no que se refere a instrumentos não convencionais, na construção de estratégias de aprimoramento formativo.

De acordo com Oliveira (2019) a música (vocábulo que vem do idioma grego *musiké téchne* e que traduz a arte das musas) é a manifestação artística e cultural de um grupo popular em determinado tempo e/ou lugar, uma forma de expressão por meio de sons como matéria-prima, constituída por três elementos: melodia, harmonia e ritmo.



Em um contexto mais específico, Hille e Schupp (2013) investigaram como a aprendizagem de um instrumento musical ao longo da infância e da adolescência influencia no desenvolvimento de competências, capacidades cognitivas, resultados escolares, personalidade, uso de tempo, ambição, comportamento de autodisciplina, relações sociais e na evolução da coordenação motora e rítmica.

Os entrevistados foram unânimes na compreensão da importância da utilização de instrumentos musicais não convencionais, e de como aprenderam como muitos objetos do cotidiano são acessíveis a qualquer pessoa e o quanto podem ajudá-los a partir da transformação desses objetos em instrumentos, produzindo sons consoantes com certos padrões estabelecidos, especialmente em relação ao ritmo.

Ao serem interpelados sobre as mudanças atitudinais, os entrevistados relataram a construção de novas posturas, ancoradas na criatividade, bem como em diversas percepções possíveis e capazes de auxiliar o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, concentração entre outros elementos importantes para a aprendizagem.

Sardo (2019) apresenta importantes contribuições relativas à pesquisa de materiais e confecção de instrumentos musicais, proporcionando uma análise concernente à experimentação sonora. Ele também acentua a perspectiva das oficinas onde são trabalhadas sucatas e materiais recicláveis como potenciais instrumentos não convencionais.

Por conseguinte, destaca-se a função da música na interposição de atividades de caráter extensionista, vislumbrando a dimensão institucional da universidade como suporte para ações da comunidade acadêmica no território para além de seus muros, pois a extensão é notadamente reconhecida como um dos três eixos da educação superior brasileira, juntamente com a pesquisa e o ensino.

Schafer (2009; 2011), por sua vez, induz as percepções sonoras desde as mais simples àquelas de grande complexidade, remetendo-nos às margens acústicas armazenadas na memória. Possibilita compreender a ideia de paisagem sonora e as consequências ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo em que impulsiona para o desenvolvimento de uma escuta sensível, capaz de levar à conscientização no tocante à emissão de sons no ambiente e a buscar um cenário sonoro saudável.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto até aqui, ficou evidenciada a importância de amplificar os diálogos acerca da musicalização e práticas pedagógicas, pois essa temática vem ganhando cada vez mais espaço nos contextos educacionais, não só como prática lúdica ou recreativa, mas como uma prática pedagógica eficiente e capaz de ajudar de forma concreta a aquisição de novas habilidades e conhecimentos.

A música é importante para a integração na vida escolar, sendo necessário compreender seus benefícios para o desenvolvimento educacional, debate que vem ganhando cada vez mais força ao atestar que esta ajuda no fortalecimento da autoestima propiciando inúmeros benefícios para o desenvolvimento individual e coletivo.

A musicalização com instrumentos convencionais ou não convencionais, enquanto ferramenta de contribuição para a formação docente e instituição de práticas interdisciplinares criativas e concretas, é uma temática que tem muito a oferecer para os ambientes de formação de profissionais, que podem se tornar mais criativos e capazes de potencializar a aprendizagem de maneira prazerosa e eficaz.

A pesquisa alcançou o objetivo proposto, na medida em que oportunizou a verificação da importância da linguagem artística da música para o desenvolvimento da aprendizagem, tomando como suporte as referências existentes, que corroboram com a utilização dessa prática para o aprimoramento formativo, bem como sua utilização enquanto estratégia legítima de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRESCIA, V. S. P.; **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CARPEAUX, O. M. **O livro de ouro da história da música**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escrito sobre universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

COSTA, Aline Aparecida Cezar, BAIOTTO, Cléia Rosani, GARCES, Solange Beatriz Billig. **Aprendizagem: o olhar da extensão**. In: SÍVERES, Luiz



(Org.). A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Líber Livro, p.61-80, 2013.

HILLE, A.; SCHUPP, J. How learning a musical instrument affects the development of skills. In: SCHUPP, J.; WAGNER, G. (Editors). **SOE Papers on Multidisciplinary Panel Data Research**, Berlim, sept. 2013, n° 591, p. 1-33, 2013.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. A música no contexto da Psicopedagogia e a utilização de instrumentos musicais como ferramentas de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, n° 10, 17 de março de 2019. Disponível em: <https://educacapublica.cecierj.edu.br/artigos/20/10/amusica-no-contexto-da-psicopedagogia-e-a-utilizacao-de-instrumentos-musicais-como-ferramentasde-aprendizagem>

SARDO, F. Criar instrumentos e músicas. In. BRITO, T. A. de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

SCHAFER, R. M. **Educação Sonora**. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

_____. **A afinação do mundo**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

VILLA-LOBOS, H. **O início popular da música no Brasil**, o ensino da música e o canto orfeônico nas escolas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Departamento de Educação do Distrito Federal, 1937.

VYGOSTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: AS AGRURAS E AS ALEGRIAS DE UMA PROFESSORA-ORIENTADORA

Marilde Chaves dos Santos
CAFS-UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: marildechaves@ufpi.edu.br

RESUMO

O texto trata-se de um relato autobiográfico sobre o processo de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso. Visa provocar reflexões acerca dos desafios enfrentados por uma professora-orientadora de TCC. Tem como suporte teórico Demo (2006) e os documentos oficiais que normatizam esse componente curricular, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), o Regulamento Geral da Graduação (UFPI) e o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (CAFS, 2011). Do ponto de vista metodológico, aproveitou os pressupostos das pesquisas autobiográficas (PASSEGGI; SOUZA, 2011) para dar suporte aos sentimentos e reflexões pessoais suscitadas pelo tema. Nesse particular, destacam-se os diferentes sentidos dados ao TCC, as incertezas quanto a melhor forma de orientar e os afetos construídos entre orientador-orientando. Após apresentar os desafios percebidos nas vivências de orientação, o texto é concluído apontando para um olhar esperançoso do processo.

Palavras-chave: TCC. Pesquisas autobiográficas. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A produção de um Trabalho de Conclusão de Curso apresenta-se como em uma atividade crucial do processo formativo dos cursos de graduação, visto que esse componente curricular é um dos pré-requisito para a diplomação dos alunos, uma vez estes só estarão habilitados para a Colação de Grau quando integralizarem toda a carga horária do curso e nisso se inclui a aprovação nesse componente curricular (CAFS, 2011). Para além dessa exigência curricular, a



elaboração do TCC, constitui-se em uma oportunidade ímpar para os alunos ativarem suas habilidades leitoras e escritoras, bem como vivenciarem práticas de produção de conhecimento científico. Produzido em momento em que os alunos se deparam com a realidade concreta da profissão que escolheram, uma vez que na maioria das matrizes curriculares ocorrem de forma simultânea com os estágios supervisionados, é compreensível que essa atividade acadêmica se torne estressante para os alunos, a ponto de ser um dos motivos para que alguns alunos se evadem dos cursos. Alia-se a isso o fato de o TCC ser uma produção individual, em que se exige dos alunos a expressão de conhecimentos unicamente seus. Essa é a faceta mais visível do processo de produção dessa atividade curricular.

Mas existe uma outra faceta que passa despercebida quando se coloca a questão em pauta, que é a perspectiva do professor que orienta esse processo de produção de conhecimento. Por esse motivo, este texto pretende provocar reflexões acerca dos desafios enfrentados pelos professores-orientadores de TCC. Ressalvamos que os pontos levantados nessas reflexões são de cunho pessoal e limitados às circunstâncias das situações experienciadas pela autora, sem nenhuma pretensão de generalização e sem caráter pedagógico, exceto o de levantar questões que perpassam o trabalho docente.

Do ponto de vista metodológico, a produção deste texto aproxima-se das pesquisas autobiográficas, que são concebidas como “escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370), em que as situações vividas foram registradas à luz de referenciais teóricos. Parafraseando os autores supracitados, podemos dizer que as pesquisas autobiográficas não visam apresentar os escritos como “verdades”, mas expressar a forma como indivíduos dão sentido às suas experiências.

Para conduzir essas reflexões dividimos o texto em três seções: a primeira que trata situa o componente curricular no Curso de Pedagogia; a segunda que aponta o *modus operandi* com o qual a atividade é desenvolvida, bem como as implicações dessa condução e uma terceira que tenta vislumbrar os resultados desse processo, ao mesmo tempo que funciona como considerações finais.



O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definem como um dos eixos centrais da formação do licenciado “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação da área educacional” (BRASIL, 2006, p. 11). É nessa perspectiva que os projetos de iniciação científica e o Trabalho de Conclusão de Curso se inserem no currículo dos cursos de Pedagogia.

Em consonância com essas diretrizes, o Regulamento Geral de Graduação da UFPI, situa o TCC como uma forma de expressão das competências e habilidades dos alunos em produções acadêmicas, facultando seu desenvolvimento na forma de “de monografia, memorial, artigo científico para publicação, relato de caso ou outra forma definida pelo colegiado de curso” (UFPI, 2018, p. 54).

Por sua vez, no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) em vigência, o TCC figura como componente curricular obrigatório e visa “consolidar os estudos investigativos, realizados no decorrer do processo de formação, bem como estimular o aluno para o prosseguimento de estudos em nível de pós-graduação” (CAFS, 2018, p. 11), sendo desenvolvido costumeiramente na forma de monografia. Ressalta-se que o PPP em tramitação faculta o desenvolvimento desse componente curricular na forma de artigo científico.

De forma geral, podemos dizer que essa monografia é desenvolvida em um ano e meio, uma vez que ela é fruto de um projeto elaborado na disciplina Prática de Pesquisa, sendo desenvolvido e concluído no componente curricular TCC I e TCC II. Durante seus 12 anos de existência o curso tem procurado saídas para tornar o processo de produção de TCC mais eficiente, desde a criação de coordenações coletivas, às tentativas de orientações coletivas (feitas por mais de um professor a mais de um aluno). Foi organizado e também apresentada aos alunos no curso dessas disciplinas, a listagem das linhas de pesquisa dos professores do curso de Pedagogia, com o intuito de aproximar mais cedo o aluno de seu pretendo orientador.

O “MODUS OPERANDI” DA CONDUÇÃO DE ORIENTAÇÃO DE TCC E AS DIFICULDADES NÃO EXTERNADAS

De um ponto de vista particular, considero que os primeiros “conflitos” emergem, mesmo que de forma não proposital, a partir das diferenças de expectativas que orientadores e alunos têm da atividade.



Para professores que atuam na graduação e que compreendem a importância da pesquisa como um dos pilares da educação superior e como uma das formas de produção de conhecimentos que podem reverberar nas práticas pedagógicas e/ou nas políticas públicas educativas ou mesmo, como diz Pedro Demo (2006), por fazer parte do processo educativo emancipatório, a pesquisa realizada em um TCC representa a oportunidade de aperfeiçoamento dos seus objetos de estudos, sendo uma forma de dar continuidade às publicações na área. Talvez não seja esse o sentido empreendido pelos alunos à atividade, pois para alguns tal atividade se apresenta como o último obstáculo para a conclusão da graduação. Como ilustração disso, em um levantamento feitos por professores do Curso de Pedagogia do CAFS, a respeito dos alunos com pendência em matrícula para o semestre 2022. 2, dos 122 alunos que ingressaram no curso e não o concluíram apenas 02 não estão pendentes nesse componente curricular.

Da mesma forma, nem todos entendem a importância do uso de conhecimentos científicos para a sua atuação profissional, particularmente para quem pretende atuar na educação básica, no que se percebe uma dificuldade em relacionar a importância da apropriação de procedimentos e técnicas de pesquisas com o cotidiano de sua futura profissão, vendo-os apenas como um saber necessário para dar prosseguimento aos cursos de pós-graduação. Nesse sentido, o TCC destaca o significado de se ter a pesquisa como um componente curricular da formação de professores, quando essa tem por propósito “conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente”. (DEMO, 2006. p. 42).

Por outro lado, os interesses dos alunos em temas relacionados à sua área de formação, por motivos óbvios, são diversos e nem sempre correspondem às linhas de pesquisa pretendidas pelos professores. E em função de atender às necessidades dos alunos, os professores acabam orientando temas e áreas que não sejam de seu interesse, o que redundará em trabalhos sem o aprofundamento teórico-metodológico devido. Uma outra questão a considerar é que a relação número entre de alunos e o número de professores no Curso de Pedagogia é uma equação que resulta numa grande quantidade de orientando por professores, o que pode comprometer a qualidade das orientações.

De uma forma geral, o processo de orientação sofre reveses como consequência do contexto em que se encontra imersa a educação básica no que diz respeito às fragilidades nas habilidades de leitura, de interpretação de texto e de escrita que ainda não foram desenvolvidas no percurso de



escolarização desse nível de ensino e que tornam necessários no ensino superior especialmente no momento de produzir uma escrita que se pretende independente e autoral. Assim, no decorrer de três períodos letivos em que se produz o TCC, os alunos têm que se apropriar não só dos procedimentos de pesquisas e suas normas técnicas e metodológicas, mas de fazer uso de técnicas de redação que requerem o domínio culto da Língua Portuguesa.

Da perspectiva assumida neste texto, de quem orienta, esse é um processo sofrido e angustiante, pois de certa forma o sucesso do aluno nessa empreitada reflete o trabalho do professor. Então, atuamos frente ao dilema de respeitar o ritmo de aprendizagem do orientando (sem ter certeza que coincidirá com o tempo previsto no currículo) ou mediar o processo produção da pesquisa como um todo e isso significa intervir no trabalho desde a redação do texto, como também nos procedimentos de coleta e análise de dados. Nesse caso é difícil selecionar qual o melhor caminho a tomar: dar as orientações devidas e esperar pelo amadurecimento dos orientados sem ter certeza se resultados serão satisfatórios ou intervir assim que perceber que o trabalho não irá fluir e tornar-se um coautor do texto, posto que em especial na etapa de revisão do relatório da pesquisa, essa torna-se uma reescrita do texto. De qualquer maneira, há uma necessária imersão do orientador no tema e no processo de pesquisa, dadas as especificidades de cada objeto de estudo e das opções metodológicas que são postas para que os objetivos sejam atingidos. Por vezes isso torna-se extenuante para quem também desenvolve outras atividades acadêmicas que são exigidas pela instituição em que se trabalha.

FIAT LUX: ENTRE ESPINHOS TAMBÉM SE ENCONTRAM ROSAS

Mas apesar de todos os percalços, o trabalho de orientação tem que ser finalizado, a fim de que o aluno possa concluir sua trajetória na graduação. Então, há o momento do *Fiat Lux* (faça-se a Luz) e o processo dar-se por encerrado. Diante da alegria de ver o orientando apresentando publicamente sua pesquisa, com os requisitos mínimos de cientificidade, tudo o que parecia tenebroso e duvidoso fica para trás.

E para a conclusão exitosa desse processo, a relação interpessoal que se estabelece entre o orientador e o orientando torna-se crucial. Mais do que uma relação paternalista (ou maternal), o processo flui melhor quando há confiança de ambas as partes. O orientando precisa confiar que o orientador, por ser uma pessoa mais experiente, pode ajudá-lo a atingir os objetivos traçados no projeto e até mesmo em sua vida, visto que a conclusão do curso



incide diretamente no cotidiano dele. Ao orientador é preciso ter a paciência pedagógica, a compreensão de como ocorrem os processos de aprendizagem, bem como os significados e os sentidos que os seus orientandos dão ao TCC. Penso nessa relação como uma atualização da relação entre mestre e discípulo, em que o mestre não orientava somente o percurso intelectual daqueles que os acompanhava, mas procurava fazê-lo de maneira ética e mais global. E isso, em tempo de interações digitais significa ficar disponível para alunos para além do tempo de aula, bem como tornar-se seu ouvinte e confidente.

Portanto, considerando as mais de 50 orientações concluídas que tive o cuidado de registrar na Plataforma Lattes, é possível dizer que elas não somente foram exitosas, como também foram frutíferas, dado que permitiram aprendizados não somente para os orientandos, que encerram o processo com a certeza de que experimentaram, mesmo que o sabor em algum momento possa ter sido amargo, os princípios e procedimentos do processo de pesquisa. Como também como para a orientadora, que a cada orientação mergulha num universo denso e desconhecido que são os desejos e as potencialidades de cada ser humano, que se apresenta na forma de mais um orientando, que lhe concede a confiança em dividir a sua vida nesse breve-longo espaço de tempo dessa atividade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de março de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.

CAMPUS AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL – UFPI**. Floriano, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. Dossiê • **Educ. rev.** 27



(1). Abr. 2011. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/#> > Acesso em 08/03/23.

UFPI. **Regulamento Geral da Graduação**. PREG. Atualizado em 20 de junho de 2018.



POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A CARREIRA E A REMUNERAÇÃO

Maria da Penha Feitosa
CAFS-UFPI, Floriano/PI, Brasil,
E-mail: mariadapenhafeitosa@ufpi.edu.br

Geraldo do Nascimento Carvalho
CAFS-UFPI, Floriano/PI, Brasil,
E-mail: profgeraldocarvalho@hotmail.com

Mônica Núbia Albuquerque Dias
CAFS-UFPI, Floriano/PI, Brasil,
E-mail: monicanubiaufpi@gmail.com

Milene Martins
CAFS- UFPI, Floriano/PI, Brasil,
E-mail: milenemartins@ufpi.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir o ensino superior das universidades públicas federais, apresentando dados sobre financiamento nas discussões sobre valorização do trabalho docente. Nosso problema consiste em saber como as políticas para as universidades públicas federais nos últimos cinco anos afetaram o trabalho docente, sobretudo quanto aos aspectos de valorização, carreira, remuneração, tanto objetiva quanto subjetivamente? As discussões ocorrem no âmbito de um Projeto de Pesquisa que está sendo desenvolvido por um Grupo de Estudos composto por estudantes, professores e professoras do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O citado projeto discute as políticas para o Ensino Superior no Piauí, tendo como alvo as instituições públicas, abordando especialmente o que diz respeito a financiamento, política orçamentária, privatizações, condições do trabalho, focando em aspectos objetivos e subjetivos que se entrelaçam no tempo e no espaço universitário na lida diária com o conhecimento. Para a presente produção foi realizado um estudo bibliográfico, a partir de discussões teóricas e resultados de pesquisas já realizadas, a exemplo de Carvalho (2019),



Feitosa (2019), estendendo o olhar a autores da literatura brasileira que discutem a temática desde os anos 1990. A abordagem da pesquisa será de natureza quantiquantitativa, na perspectiva histórico-crítica. O texto inicia com um resumo da obra, seguido de introdução e na sequência são apresentados aspectos metodológicos, dados e discussão, finalizando com as considerações finais.

Palavras-chave: Universidade. Ensino Superior. Valorização. Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

A subordinação da educação às demandas do sistema capitalista no contexto da reestruturação produtiva é parte de um processo de escala global que foi se estabelecendo a partir da crise econômica dos anos 1970. No Brasil e na maior parte dos países da América Latina esse processo começa nas últimas décadas do século XX, e ocorre nos diversos níveis de ensino, e em larga medida foi aos poucos se incorporando às estratégias da nova ordem econômica e política, no contexto da chamada globalização neoliberal. A negação da educação como direito e a sua transformação em serviço, tal qual ocorre em uma empresa, tem sido uma marca indelével dessa lógica perversa impressa na educação do país.

No Brasil, as políticas de reestruturação neoliberal tem início com a posse de Fernando Collor de Mello na presidência da República, em 1990 e, desde então, vem apossando-se da educação, transformando a dinâmica de funcionamento dos sistemas de ensino superior público ao estabelecer o imperativo de “fazer mais com menos”, lançando mão da privatização por dentro das instituições, ameaçando seu caráter social e condicionando a carreira a um sistema de avaliações meramente quantitativo pela exacerbação do produtivismo, impondo condições de trabalho e de salário instáveis, na medida em que, para viver, os docentes precisam complementar salário com bolsas com tempo determinado de existência, refletindo não só nas condições objetivas, mas nas subjetividades do ser docente universitário.

De acordo com Carvalho (2019), os princípios que orientaram essas políticas, respaldadas na reestruturação produtiva e na reforma do Estado, são os mesmos que norteiam e regulam os sistemas de ensino por meio de receituários feitos por organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo



monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento. Embora na Constituição de 1988, nos artigos 211 e 212 estejam previstos os percentuais mínimos que cada esfera de poder deve investir na educação, definindo os recursos públicos para cada nível de ensino, a política de financiamento para garantia do preceito constitucional tem sido uma incógnita, uma vez que os recursos que chegam na escola nunca atingem o mínimo necessário, principalmente em se tratando das políticas de valorização docente.

Scheibe (2010) ressalta que a expressão valorização do trabalho docente reporta a duas dimensões: a primeira, a *dimensão objetiva*, que compreende um conjunto de fatores, como regime de trabalho, piso salarial, carreira docente, concurso público, formação inicial e continuada, além de mais outros aspectos; a outra, a *dimensão subjetiva*, que abrange o reconhecimento social da profissão e que automaticamente vai impactar nas questões da dignidade do docente. Nesse sentido, a concepção de valorização docente, no que concerne aos fatores objetivos e subjetivos, são indissociáveis. Outros fatores relevantes nas discussões sobre a valorização docente são a indivisibilidade entre a formação e as condições para o desenvolvimento do trabalho docente, bem como os desdobramentos da base legal que ampara o docente e dá suporte às condições de desenvolvimento de seu trabalho.

Carreira e remuneração, como componentes da valorização, encontram-se presentes em boa parte da literatura que analisa a questão. Especificamente em relação à carreira, numa perspectiva histórica, Feitosa (2019) lembra momento significativo de resistência dos movimentos reivindicatórios da categoria, que ocorreu na década de 1980, quando, pela Lei 7.596 de 1987, foi instituída pelo decreto 94.664 do mesmo ano que deu origem ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE - para o pessoal docente, delineando a carreira por 25 anos até a greve de 2012. Mas isso não foi suficiente para que hoje se tenha uma carreira duradoura e organizada. A carreira docente continua em pauta.

É para esses aspectos do ensino superior que voltamos nossos olhares, reiterando a indagação central das discussões sobre as políticas para o ensino superior, especialmente para as universidades públicas piauienses.

METODOLOGIA

Na presente pesquisa nos ocupamos de aspectos dessa realidade que, a nosso ver, condensam boa parte do que hoje se discute em torno da educação e do trabalho docente. Nosso objetivo, portanto, pauta-se na análise desses



temas pelo enfoque sociohistórico, por meio de um estudo bibliográfico e documental. A abordagem sociohistórica, tendo como eixo teórico orientador o Materialismo Histórico e Dialético, exige a utilização de categorias como, por exemplo, a da totalidade, estabelecendo relações com os sujeitos históricos, “os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 1996, p. 1). A perspectiva sociohistórica dada pela autora, tendo o materialismo histórico e dialético, expressa em seus métodos e seu arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética.

Nessa perspectiva, utilizando estudos quantiquantitativos no enfoque proposto, serão valorizados os aspectos descritivos, focalizando o particular como instância ou parte da totalidade social, procurando compreender os sujeitos e, por intermédio destes, o contexto.

DADOS E DISCUSSÃO

Com apenas dois anos de governo de Jair Bolsonaro já se podia ver o estrago causado nas áreas sociais, dentre elas a educação, pelo seu programa de governo. A queda nos investimentos nas universidades acelerava toda vez que se falava em contenção de despesa para diminuir o gasto público, enquanto corria paralelo o discurso ideológico contra as instituições de ensino superior, definindo-as como lugar de “balbúrdia”. Era possível examinar que com as despesas realizadas nos anos de 2019 e 2020 e as previstas na proposta orçamentária de 2021 para as universidades não havia garantia de que as instituições públicas tivessem muito tempo de vida.

Respalda na Emenda Constitucional Nº 95 (EC-95), que congelou as despesas primárias (pagamento de salários, água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, aquisição de material de consumo, realizar construções, adquirir equipamentos e mobiliários etc., por vinte anos (BRASIL.EC-95, 2016), o governo estava livre para desconstruir tudo que foi feito desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL.CF, 1988), objetivo expresso claramente no Programa de Governo, “O Caminho da Prosperidade”, divulgado em 1988, no qual afirma que “Nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações



com o gramscismo se uniu à oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO, 2018)¹.

De acordo com Amaral (2021), no comportamento dos recursos financeiros associados à educação no período 2014-2021 registra-se uma queda persistente, saindo do patamar de R\$ 130,0 bilhões para o valor entre R\$ 90,0 bilhões e R\$ 100,0 bilhões, sendo que a variação de 2014 a 2020 – o maior valor e o menor valor da série – foi de R\$ (-37,7) bilhões. Esta queda significa uma redução de 28,5% nos recursos para a Educação. Nas universidades federais, os valores em 2021, da ordem de R\$100 milhões, são insignificantes frente ao tamanho do sistema e as necessidades de aquisição e atualização de equipamentos para os seus laboratórios. Nessas instituições, de 2014 a 2021 ocorreu drástica queda de recursos, saindo de R\$2,8 bilhões e atingindo R\$100 milhões, uma queda de 96,4%.

O mesmo ocorrendo na área da ciência e tecnologia, na qual se registram valores aplicados em torno de R\$ 12,0 bilhões em 2014 e, em 2021, a previsão é de que fossem aplicados R\$ 5,0 bilhões; uma queda de R\$ (-6,7) bilhões, representando uma redução de 57,1% nos recursos financeiros aplicados na área. Ou seja, há muito a ser reconstruído para que a valorização do trabalho seja revista e ampliada, uma vez que se trata de itens com relação direta com a política orçamentária dos governos, uma vez que de acordo com a evolução dos recursos financeiros associados ao pagamento de pessoal das universidades federais, no período estudado pelo pesquisador, o perfil de crescimento de 2014 a 2019 é acompanhado de queda em 2020 e 2021. De acordo com Amaral (2021), o crescimento entre 2014 e 2019 deveu-se aos reajustes aprovados antes do governo Temer, às progressões na carreira, às substituições de aposentados que continuam na folha de pagamento etc. As quedas seguintes deixam explícitas a corrosão salarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo e a pesquisa tem sido o meio mais consistente capaz de dar conta do monitoramento das políticas públicas que envolvem esse setor da educação. Ao tempo em que iluminam as realidades, são estratégias que

1 Consultar AMARAL, Nelson Cardoso. “Dois anos de desgoverno: os números da desconstrução”, publicado em 08/04/2021 em https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao/?doing_wp_cron=1622319602.1227519512176513671875. acesso em 09/04/2023



podem contribuir para transformar e superar relações econômicas, políticas e ideológicas que não conduzem a uma prática para a construção de uma sociedade livre dos direcionamentos ideológicos, uma sociedade igualitária, emancipada e emancipadora pela via da educação.

Diante do cenário atual, que envolve dentre outros problemas a crescente supressão de recursos das Instituições de Ensino Superior públicas e a ausência de políticas de financiamento contínuo a esse nível de ensino nos últimos anos por parte do Estado brasileiro, é flagrante o comprometimento do trabalho em setores dentro das universidades federais, considerando que ao serem reduzidos os recursos essas instituições tiveram que captar recursos para sobreviver e continuar ofertando educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. “Dois anos de desgoverno: os números da desconstrução”, publicado em 08/04/2021 Em https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao/?doing_wp_cron=1622319602.1227519512176513671875. acesso em 09/04/2023.

BIRNFELD, Carlos André Huning; COSTA, Eder Dion de Paula. **A injustiça social expressa na carreira docente no ensino superior brasileiro em 2009 - 21 anos de incertezas - crônica da maioria inatingida ao arripio da Constituição Federal**. Juris, Rio Grande, 14: 25-39, 2009.

CARVALHO, Geraldo do Nascimento. **Programas de expansão e reestruturação das Universidades Federais: uma análise da ufpi no período de 2003 a 2016 / Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2019.

FEITOSA, Maria da Penha. **As universidades federais brasileiras e o movimento de intensificação do trabalho docente: um estudo sobre a UFPI**. Tese de doutorado – Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Educação. 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, 1996.



O CONTEXTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/ UFPI: PERCEPÇÕES DE UMA GRADUANDA QUANTO À SUA RELEVÂNCIA

Maria Narsanyelle Carneiro Moura
CAFS-UFPI, Floriano (PI), Brasil,
E-mail: marianarsanyelle4@gmail.com

Marilde Chaves dos Santos
CAFS-UFPI, Floriano (PI), Brasil,
E-mail: marildechaves@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente trabalho pretende descrever a experiência acadêmica de minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) durante a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no período de 2022/2023. Destaca-se que a Iniciação Científica consiste em proporcionar oportunidades para os estudantes desenvolverem habilidades acadêmicas e contribuir na produção de conhecimento científico, explorando o âmbito da pesquisa (UFPI, 2022). A metodologia utilizada foi a do tipo qualitativa e quanto aos objetivos de pesquisa, classificada como descritiva, tendo como base o método autobiográfico. As reflexões realizadas neste texto tiveram como base os teóricos Chizzotti (2010), Garms e Sousa (2014), Gazolla (2009), Grimaldi e Almeida (2020), Kauark (2010), Libâneo (2004) e documentos como a LDB (BRASIL, 1996) e editais da UFPI. Nesse sentido, pode-se compreender que participar do Programa possibilitou despertar o interesse pela pesquisa científica, bem como, desenvolver habilidades de leitura crítica, sintetizar ideias e compreender o processo de produção de conhecimento. Diante disso, pode-se dizer que é uma experiência única, sendo de fundamental importância na minha formação acadêmica, pois com o contato mais próximo com um campo específico, me proporcionando mais segurança para escolher minha área de pesquisa e de atuação profissional.



Palavras-chave: Iniciação Científica; Experiência formativa; Pedagogia; Graduação.

INTRODUÇÃO

A iniciação científica tem como objetivo proporcionar a produção e o pensamento científico, bem como constitui-se em uma das práticas que incentivam a atuação do estudante na área da pesquisa. Desse modo, o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), assegura que a educação superior tem entre suas finalidades “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996, Art. 43).

Dessa maneira, em atendimento a esse preceito legal, a UFPI oferece o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que tem por objetivo “possibilitar o acesso e a integração do estudante à cultura científica” (UFPI, 2022). Introduzindo o aluno no universo da pesquisa, pois se trata de um processo investigativo do qual o papel do pesquisador se constitui especificamente por questionar, obter um olhar curioso sobre sua fonte de investigação, tendo esta como uma das ferramentas principais.

Em 2022 participamos de um processo seletivo para uma bolsa do referido Programa na área de História da Educação, ficando responsável pelo subprojeto denominado “Arquitetura escolar: levantamento e catalogação dos prédios escolares de Floriano - (PI)”, que objetiva catalogar os principais prédios escolares de Floriano, bem como os referenciais históricos, simbólicos e culturais que eles guardam.

Considero relevante a temática do projeto, uma vez que conhecer e valorizar a cultura está relacionada com uma das tarefas mais importantes do sistema educativo, sendo fundamental compreender o patrimônio histórico e cultural do qual estamos inseridos, pois “incutir a importância da preservação, automaticamente trabalhamos a cidadania, o respeito, o espírito de coletividade, ensinamos a interagir e posicionar-se em defesa da memória” (GAZZÓLA, 2009, p.1946)



Nesse sentido, esse texto tem por objetivo descrever a experiência acadêmica de minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), fazendo uso do método (autobiográfico) para desenvolver o relato dessa experiência.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este relato de experiência insere-se no âmbito das pesquisas qualitativas, que segundo Chizzotti (2010, p. 104) o pesquisador que investiga a partir dessa abordagem tende a “[...] provocar esclarecimentos de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”. Considerando o objetivo da pesquisa qualitativa, caracteriza-se por ser um estudo descritivo, por esses descrever os fatos de acordo como eles realmente são, sem interferir nem julgar com os aspectos sociais encontrados (KAUARK, 2010).

Dentre as diversas abordagens das pesquisas qualitativas, optei pelo método autobiográfico, pois segundo Garms e Sousa (2014, p. 4100) narrativas “têm sido utilizadas na história humana como recurso educativo e se constituem em instrumento cultural com grande potencial de organização do pensamento e da realidade na estruturação de aprendizagens”. Assim, tal método constitui-se em uma estratégia adequada ao meu processo formativo, na medida em que, nas palavras das mesmas autoras, narrativas autobiográficas colaboram para a avaliação da repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais. (IDEM, IBIDEM).

O CURSO DE PEDAGOGIA E MEU DESPERTAR PARA A PESQUISA

Quando iniciei o curso de licenciatura e adentrei nas discussões sobre Pedagogia, compreendi que essa não era apenas um campo de trabalho, mas também uma ciência, a ciência da Educação. Segundo Libâneo (2004, p. 29) “a Pedagogia ocupa-se do fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante”. Possuindo um campo de conhecimentos, como também de técnicas de pesquisa. Mas essas informações parecem ainda distantes de meu cotidiano, sendo uma atividade para especialistas.

Apesar disso, para minha surpresa, descobri a possibilidade de estudantes da graduação fazerem pesquisa, sob a forma de iniciação científica. Diante de tal oportunidade, fiquei empolgadíssima, após ser selecionada para participar



do projeto, comecei a estudar e pesquisar na área de História da Educação e compreender que até mesmo prédios escolares trazem uma memória, podendo se constituir em patrimônio histórico de um povo “são produtos de determinadas condições históricas e de temporalidades específicas, que expressam uma quantidade de significações muito mais complexa do que se pode ver à primeira vista” (GRIMALDI; ALMEIDA, 2020, p. 251).

Minhas primeiras experiências com os procedimentos da iniciação científica, me levaram a compreender que para se chegar a descobertas como essas, elementares, até outras mais aprofundadas é preciso percorrer um caminho construído com muitas leituras, domínio de procedimentos de pesquisa e muita dedicação. Aos poucos, essa experiência vai me ajudando a entender o que é uma linha de pesquisa, como se posicionam os autores, quais são os objetos de estudo de cada área e que o Curso de Pedagogia apresenta um leque de possibilidades de pesquisa, evidenciando que eu não seria tão realizada em nenhum outro curso, como sou no curso de Pedagogia. Acredito que a educação é potente e pode mudar vidas, sendo capaz de transformar a sociedade e a forma como vemos o mundo, com ela podemos ter esperança por dias melhores. Nisso, a pesquisa científica pode ajudar também, uma vez que ela problematiza os fenômenos educativos e os seus resultados podem colaborar na formação dos professores.

Para que se possa formar bons docentes, é preciso formar também pesquisadores, que compreendam e saibam usar os conhecimentos e as metodologias de cada área. Do ponto de vista do campo de pesquisa no qual estou inserida, tive a oportunidade de fazer leituras muito específicas, das quais eu não teria contato no curso das disciplinas. Como exemplo, pude despertar minha curiosidade para saber como os prédios escolares se constituem em fontes históricas e isso engloba procedimentos próprios da História da Educação, ou seja, para que estes equipamentos públicos possam ser vistos como fontes de conhecimento é preciso analisar determinadas perspectivas, que vão além do levantamento e catalogação desses. Além desse aspecto procedimental, descobri conhecimentos teóricos que me fizeram conhecer a história de Floriano, mesmo que a pesquisa ainda não tenha sido finalizada.

A experiência me proporcionou também adentrar no mundo dos eventos científicos, uma das exigências do Programa (UFPI, 2022). Para atender a essa exigência participei de eventos como os Seminários Integrados da UFPI (SIUFPI/2022) e do XII Seminário de Extensão (SEMEX/2022), ambos realizados pela UFPI. Isso me levou a valorizar os eventos promovidos pelo



CAFS e deles participar também, aprendendo a conhecer como eventos dessa natureza funcionam, bem como suas finalidades, entre a divulgação de conhecimentos científicos.

Outra dimensão referente à minha participação no PIBIC, que ainda estou assimilando, é o fato de eu ser bolsista remunerada, quando sabe-se que em nosso país essa condição faz parte de lutas históricas. Ter consciência disso, me anima a dominar as atividades próprias de minha condição de bolsista, como aprender a construir artigos, importante para minha carreira docente. E me chama à responsabilidade de desenvolver minhas atividades com comprometimento e responsabilidade social.

Não posso deixar de citar a oportunidade de, ao desenvolver as metas do projeto para o qual fui designada, ter contato com os pesquisadores mais experientes que fazem parte da equipe, formada por mestres e doutores e com eles entender a importância da pesquisa e, sobretudo, compreender o valor da preservação dos bens patrimoniais, como um lugar que envolve evidências culturais e de memórias, que são fundamentais para a identidade local. Assim, pude entrar em um universo repleto de aprendizados, proporcionados pela convivência, trocas de experiências, relatos e informações valiosas para a construção desse projeto, além disso, agradeço também pela participação, competência e solicitude da equipe, que me acolheu e acompanhou durante esta trajetória, ressalto que todas as orientações foram valiosas e fundamentais para a construção do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa experiência, pude notar que as aprendizagens adquiridas são enriquecedoras. Cabe lembrar que um dos meus principais incentivos ao iniciar o curso superior se constituía em conhecer as vivências que existem em cada área e investigar quais as contribuições que carregam consigo. No caso do Curso de Pedagogia e especificamente na área de História da Educação, posso perceber como essa se relaciona com a construção da identidade de um povo e de como a memória ajuda a construir essa identidade.

De uma forma geral, posso dizer que sobre a minha participação e sobre os conhecimentos advindos da minha experiência no projeto de pesquisa até o presente momento, é que além de contribuir na formação acadêmica, auxilia também nas trocas de experiências e de saberes com pesquisadores mais experientes. De um ponto de vista mais prático, posso dizer que a experiência proporcionou a vivência de práticas de planejamento e execução de pesquisa,



bem como o aperfeiçoamento na interpretação de textos acadêmicos e o desenvolvimento de habilidades de coleta de dados e o reconhecimento de fontes historiográficas, aumentando meu repertório de conhecimento na área de educação e nas outras áreas envolvidas no projeto, como a História e a Arquitetura. E isso é fundamental para minha formação acadêmica, pois me permite ter mais segurança para escolher minha área de pesquisa e de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAZZÓLA, Lucivani, **Educação patrimonial: teoria e prática.** IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

GRIMALDI, Lucas Costa; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias em Palimpsesto: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980).** Porto Alegre, RS: Cadernos de História da Educação, 2020.

SANTOS, Héllen Thaís dos, GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores.** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** – Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?.** São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Edital Nº 02/2022 – PIBIC – Af – ICV – 2022/2023.** Teresina: UFPI, 2022. Disponível em: <https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPESQ/CPESI/Edital_PIBIC_-_2022-2023_2022_04_13assinado.pdf> Acesso em: 11 de mar 2023.



ACOLHER CRIANÇAS? NOTAS SOBRE ACOLHIMENTO E AFETIVIDADE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Vitória Caroline Carvalho da Silva
Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI)Floriano-PI/Brasil,
E-mail: vitoriawerneck02@gmail.com

Lucas Pereira da Silva
Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI)Floriano-PI/Brasil,
E-mail: lucaspereiral204@ufpi.edu.br

Maria do Sacramento Vieira Farias
Escola Municipal Marcos dos Santos Parente, Floriano-PI/Brasil,
E-mail: sacrarl@yahoo.com.br

Andréia Martins
Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI)Floriano-PI/Brasil,
E-mail: andreiamartins.ufpi@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como questão norteadora: Como as ações formativas do Programa Residência Pedagógica pode contribuir para a criação de práticas docentes e pedagógicas que assegure o acolhimento e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, de modo a garantir uma escola segura e acolhedora? As reflexões propostas são resultadas das observações vivenciadas na acolhida de crianças de uma escola da Educação Básica que as e os discentes (autoras/or deste texto) atuam como residentes no Programa Residência Pedagógica (PRP). O objetivo é refletir como o acolhimento e afetividade se faz presente nas vivências das crianças de uma escola-campo do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As reflexões são baseadas em: Matteucci e Kishimoto (2017), Staccioli (2013) e Baptista *et.al.* (2015). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. Compreende-se que a construção de ações formativas no intuito de promover e despertar práticas



docentes e pedagógicas que assegure o acolhimento e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, de modo a garantir uma escola segura e acolhedora, são demandas muitas complexas, porém, essenciais, seja para conseguir a qualidade do processo de aprendizagem, seja na construção de um clima social positivo, de mediação didática que se atende aos múltiplos estímulos, relações e interações das crianças, e entender que as questões emocionais e psicológicas são importantes no desenvolvimento humano das crianças. Conclui-se que as ações e práticas para contemplar a afetividade e o acolhimento podem se dar por meio de mediações pedagógicas, espaços de liberdade, brincar e estação de conhecimento (produções literárias).

Palavras-chave: Afetividade. Formação Inicial. Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Como lidar com os desafios que nos aparecem no processo de formação docente? Como contribuir para a superação dos muitos entraves que encontramos diariamente no chão da escola? Qual o nosso papel enquanto discentes em processo de formação inseridos no espaço escolar? Por que o acolhimento e a afetividade são importantes na construção da identidade e na aprendizagem das crianças? Como construir uma escola segura e acolhedora para as crianças?

Considerando que as respostas para tais perguntas não se encontram dadas, mas sim, vivenciadas no percurso, na observação, no contato, na experiência construída por meio de cada ato realizado no espaço escolar, ressignificando os sentidos e os conhecimentos que nos é apresentado na teoria e na prática, e entendendo que não é uma tarefa fácil, mas necessária, que nos acalenta quando percebemos os rompimentos causados na estrutura, renovando e potencializando o processo de ensino, de educação e de formação.

Por isso que ações que favoreçam o aperfeiçoamento das formações práticas na formação docente é essencial não somente para a garantia de um processo formativo conectado com a realidade, mas também de compreender que a identidade docente se constrói pela imersão nas distantes realidades do contexto educacional brasileiro. Um excelente exemplo é o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que se constitui como uma oportunidade a mais para as/os licenciandas/os conhecerem e se inserirem nos contextos profissionais, para articular teoria e prática.



Nesse sentido, surgiu a seguinte problemática: Como as ações formativas do Programa Residência Pedagógica pode contribuir para a criação de práticas docentes e pedagógicas que assegure o acolhimento e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, de modo a garantir uma escola segura e acolhedora? À vista disso, a problematização deste trabalho se justifica pela necessidade de se pensar a complexidade que envolve os processos de acolhimento e afetividade dentro das dinâmicas distintas e plurais do ensinar-aprender, das relações e interações entre criança-criança, criança-adulto e criança-meio, e da construção das identidades.

As reflexões propostas são resultadas das observações vivenciadas na acolhida de crianças de uma escola da Educação Básica que as e os discentes (autoras/or deste texto) atuam como residentes no Programa Residência Pedagógica (PRP). Pensando nisso, este trabalho tem como objetivo refletir como o acolhimento e afetividade se faz presente nas vivências das crianças de uma escola-campo do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, as reflexões trazidas são baseadas nos seguintes autores: Matteucci e Kishimoto (2017), Staccioli (2013) e Baptista *et.al.* (2015).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que percebe “[...] os processos e suas dinâmicas, as variáveis e as relações entre elas são dadas para a construção de sentidos e os principais condutores da abordagem” (BRASILEIRO, 2018, p. 83), oportunizando a produção do conhecimento sem negar as subjetividades. Com isso, podemos observar como está sendo feita as acolhidas das crianças e alunas/os na escola-campo que estamos atuando, uma vez que observando não estamos apenas vendo ou ouvindo, mas também, examinando fatos que desejamos estudar, obtendo assim provas a respeito da realidade que estamos inseridos (MARCONI; LAKATOS, 2018). E, com isso, que este trabalho é do tipo relato de experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os momentos formativos e de observações experienciados pelas ações e demandas do Programa Residência Pedagógica, percebemos que os aspectos envolvendo as práticas docentes e pedagógicas não somente se dão por planejar, sistematizar, executar e registrar as atividades, com foco na autonomia e competência didática, mas também, entender que assumir a busca



pela construção de emancipação humana propõe que o desenvolvimento não é um processo natural e nem espontâneo, pois, há nele a presença do cultural, do campo da experiênci social, portanto há mediação pedagógica/intencional.

Nesse sentido, é importante compreender que as mediações pedagógicas destinadas à formação dos profissionais que atuam junto à infância, importante etapa do desenvolvimento humano, seja objeto de reflexões e de rigorosos processos de planejamento, tanto na universidade como nas escolas de ensino básico. Isto, por vez, não quer dizer que o trabalho com o acolhimento e a afetividade seja menos relevante por se tratar dos aspectos emocionais e psicológicos, ao contrário, demonstra em si que afeto e acolhimento são pontos de partidas urgente para se construir dinâmicas plurais que consigam atender às distintas situações e realidades as quais as crianças são inseridas, a exemplo do direito de expressar.

Assim, é preciso criar momentos comuns e diferentes antes das crianças adentrarem a sala de aula, por exemplo, para que elas consigam usufruir os outros distintos momentos formativos e educativos, de modo mais efetiva, assim como construir laços afetivos com as outras crianças, com os adultos e o meio. O acolhimento, então, é uma forma de resgatar a segurança, a suavidade e o respeito que devemos nutrir e continuar construindo mediante as relações estabelecidas nos variados contextos os quais estamos inseridos, e muitas das vezes, as crianças só têm esse acolhimento no espaço escolar (SATACCIOLI, 2013).

Acolher e trabalhar com a dimensão afetiva é, também, pois, abranger atividades e práticas dinâmicas e lúdicas como o brincar. Segundo Matteucci e Kishimoto (2017), trabalhar com o brincar envolve tanto o planejamento para que as ações se tornem relevantes e produtoras de sentidos quanto pensar na efetividade, posto que para as crianças consigam brincar de forma efetiva (e afetiva) se faz necessário possibilitar tempo, oportunidades, outras crianças, brinquedos e espaços, além da valorização e reconhecimento das ações construídas pelas crianças.

Dessa forma, o brincar é uma oportunidade para estimular aquilo que já sabe com aquilo que pode fazer. Para tanto, é essencial o encorajamento e atividades lúdicas planejamentos e espontâneas, uma vez que as crianças aprendem e constroem sentidos e significados através do brincar, e, a partir disso, as áreas (ou salas) de referências precisam contemplar um arcabouço de múltiplas relações deste a organização dos objetos até as o envolvimento das crianças nas atividades e no espaço.



Nessa perspectiva, uma outra forma de proporcionar espaços acolhedores, seguros e afetivos se dá por meio da construção de uma estação do conhecimento para constituir os espaços de mediações de leitura. Segundo Baptista *et. al* (2015), os espaços de leitura devem garantir diferentes práticas sociais e culturais, assim como precisa ter instalações lúdicas, repertórios e as distintas linguagens, extrapolando os espaços físicos e construindo pontes para o incentivo e apreço à leitura. E, não menos importante, pensar nos espaços de leitura é garantir às crianças e alunas/os o direito ao acesso ao patrimônio cultural.

Em face disso, compreendemos que a construção de ações formativas no intuito de promover e despertar práticas docentes e pedagógicas que assegure o acolhimento e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, de modo a garantir uma escola segura e acolhedora, são demandas muitas complexas, porém essenciais, seja para conseguir a qualidade do processo de aprendizagem, seja na construção de um clima social positivo, de mediação didática que se atende aos múltiplos estímulos, relações e interações das crianças, e entender que as questões emocionais e psicológicas são importantes no desenvolvimento humano das crianças. As crianças vão se movimentando, criando laços afetivos, construindo relações de empatias e se sentindo pertencentes ao contexto escolar.

Neste entorno, o acolhimento e a afetividades de crianças na escola-campo do PRP nos instigou a pensar a Educação Infantil pelo viés da cultura da infância, de modo a reconhecer não somente as crianças enquanto sujeitos de direitos e inseridas em contextos sociais e históricos, mas também, que produzem, são e tornam-se na e pela cultura, assim como nas conversas de si para conservar as suas manifestações autênticas e livres, transbordando nos modos de viver, nos cuidados e, especialmente, na dimensão afetiva para seu processo de desenvolvimento integral.

Desse modo, as crianças por meio do acolhimento e a afetividade vão construindo formas de se comunicar perante as relações e interações criança-criança, criança-adulto e criança-meio, levando, dessa forma, os adultos a acessarem o ser criança que já foram um dia para entender as múltiplas linguagens que as crianças vão apresentando nas vivências da vida cotidiana. Nesse sentido, a Pedagogia enquanto uma ciência da educação envolta em práticas sociais não pode se ausentar de discutir as dimensões afetivas e o acolhimento na constituição da infância e da formação docente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho versou acerca das reflexões de como o acolhimento e afetividade se faz presente nas vivências das crianças do Programa Residência Pedagógica (PRP), que faz parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao julgar pelos atos expostos, percebe-se que a residência pedagógica exerce uma função indispensável no fortalecimento da formação inicial por proporcionar experiências-vivências concretas que aguçam o exercício da reflexão crítica e criativa, da resolução de situações-problemas através do diálogo responsável e repensar as práticas de ensinar, além de que o PRP não somente constrói pontes para aproximação das Instituições de Ensino Superior (IES) com as escolas da educação básica, mas também ampliar os entendimentos sobre a docências, fortifica a identidade docente e aprimora a indissociabilidade entre teoria e prática.

Assim, compreende-se que as ações e práticas para contemplar a afetividade e o acolhimento pode se dar por meio de mediações pedagógicas, espaços de liberdade, brincar e estação de conhecimento (produções literárias). Nesse sentido, o espaço escolar precisa ser um ambiente seguro, acolhedor e sensível para as diferentes especificidades trazidas e vividas pelas/os crianças, o que, por sua vez, reverbera para a relevância da disponibilidade para o diálogo e a escuta afetiva. Construir um espaço-vivência que respeita e assegura o direito à diferença e a vida não somente traz à tona o cotidiano escolar com sua imersão em variadas histórias com distintas narrativas, mas também como um lugar onde os sonhos, as angústias, perdas, desejos, entre outros infinitos sentimentos, podem serem ditos de forma livre e espontânea sem medo de julgamentos.

Outro ponto que se destaca diz respeito à formação inicial como um espaço-tempo-lugar que não pode se ausentar das dimensões ética, política, pedagógicas, administrativas, técnica, participativa, democrática e humana, já que estamos nos formando para exercer a docência articulada com os aspectos históricos, sociais, culturais, identitários e econômicos em que a comunidade escolar está inserida.

Destaca-se, desse modo, que as ações formativas mobilizaram relevância para a construção do planejamento e da organização das ações desenvolvidas e a serem desenvolvidas por meio do registro acolhedor de toda a comunidade escolar, do espaço do brincar como um aspecto de proteção e garantia aos



direitos das crianças enquanto sujeitos e os espaços de leitura para aguçar a imaginação, fantasia, interesse pela leitura e escrita, e, na produção de outras históricas.

Dessa forma, seguimos na continuidade da residência pedagógica com diversos questionamentos que aqui deixamos, como: Que lugar estamos vivenciando na residência pedagógica? Quais são as possibilidades de práticas docentes, pedagógicas e educativas no cotidiano escolar da escola-campo? Quais são as condições sociais da comunidade escolar? Que olhar devemos ter enquanto acadêmicas/os-residentes? A escola deve ser ousada para garantir a sintonia da realidade em que está inserida? O que é uma escola democrática-participativa? A quem interessa o acolhimento e a afetividade de crianças nos espaços escolares?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Coordenação Geral de Educação Infantil Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações** / Monica Correia Baptista ... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MATTEUCCI, Juliana; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Caderno brincar: volume 1: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil [recurso eletrônico]**. São Paulo: Associação Nova Escola, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).



BRINQUEDOTECAS VIRTUAIS NO PIAUÍ: PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE SUA PRESENÇA

Társila Nayane Rodrigues de Lima
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: tarsilanayanetata@gmail.com

Carla Andréa Silva
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), (UFPI) Floriano - PI/Brasil,
E-mail: carlandrea@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente trabalho decorre da participação da primeira autora Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (IC) do projeto intitulado: Brinquedotecas virtuais no Piauí: o que dizer das iniciativas que aproximam virtualidade e ludicidade no brincar e a formação de professores a ele relacionado, no âmbito dessas propostas em cenário piauiense? Esta discussão visa discorrer sobre dados iniciais proveniente de levantamento realizado sobre brinquedotecas virtuais presentes no estado do Piauí, com destaque para o número de propostas.

Palavras-chave: Formação de pedagogos. Brinquedoteca virtual. Brinquedoteca universitária.

INTRODUÇÃO

A brinquedoteca é um importante laboratório de formação pedagógica, pois se constitui em um espaço capaz de compreender o desenvolvimento infantil, a partir de estratégias lúdicas e de acompanhamento do brincar para desenvolver habilidades motoras, emocionais, cognitivas e sociais. Tal âmbito também é compreendido e tido como um espaço inovador e de relevância para a formação de professores, no qual se evidencia a necessidade da ação educativa e a possibilidade de desenvolver e aplicar na prática conhecimentos teóricos.



As brinquedotecas têm ganho cada vez mais espaço no que se refere a divulgação, intervenção, investigação e proteção em nome do direito ao brincar das crianças e jovens, que se concretiza na sua atividade, constituída por propiciar um espaço onde pessoas de diversas faixas etárias podem experimentar vivências lúdicas por intermédio do brincar.

As brinquedotecas virtuais têm se mostrado importantes contribuintes na implementação de mecanismos tecnológicos no campo da educação. Segundo Valcacio (2019), as redes de internet se tornaram grandes aliadas na educação porque facilitam o processo de ensino-aprendizagem. A brinquedoteca virtual, portanto, é um importante aliado na implementação de mecanismos tecnológicos no campo da educação.

Ao considerar a relevância e as contribuições que o referido espaço tem para os que o frequentam e para o processo formativo de profissionais da educação que surge o interesse de estudo sobre as contribuições e possibilidades que estas oportunizam aos seus usuários. Nessa direção, autores como Rau e Lara (2017) asseveram que a brinquedoteca na formação de professores e pedagogos favorece transformações nos saberes e concepções sobre a ludicidade e aporte teórico para uma atuação reflexiva, crítica e autônoma sobre o brincar no processo de ensino e aprendizagem na escola. Existe uma diversidade de brinquedotecas e suas finalidades podem variar conforme o propósito e espacialidade em que são instauradas, no presente trabalho nos deteremos nas brinquedotecas virtuais encontradas no estado do Piauí.

Frente ao cenário pandêmico e da necessidade de manter-se o isolamento que as brinquedotecas virtuais nos atraíram como objeto de estudo por constituírem-se de ambientes cuja proposta é propiciar a seus usuários o brincar e a interação sem sair de casa, pois ao acessarem estes ambientes têm em sua disponibilidade ferramentas que lhe proporcionam exercitar a criatividade, quando utilizadas efetivamente como laboratórios, as brinquedotecas oferecem a professores e alunos a oportunidade de vivenciar situações que os ajudam a compreender como as crianças se desenvolvem, por quais fases passam e quais características apresentam.

Dessa forma, esclarece-se que o presente trabalho visa compreender como as brinquedotecas virtuais do Piauí se organizam e como o seu funcionamento ocorre, sua contribuição ou possibilidades para formação de professores, pedagogos e outros usuários deste espaço.



METODOLOGIA

A presente pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, que de acordo com Yin (2016), confere condições aos pesquisadores que dela se utilizam, de capturar visões e expectativas das participantes do estudo, ao passo que permite chegar a explicações teóricas e fundamentadas dos acontecimentos cotidianos observados no momento de investigação.

A pesquisa também é de natureza bibliográfica. Para Prodanov e Freitas (2013) esse tipo de pesquisa tem por embasamento referenciais teóricos já analisados, seja por meios escritos ou eletrônicos, onde se incluem, por exemplo, livros, artigos científicos e páginas da internet.

O instrumento utilizado para a organização dos dados produzido na pesquisa foi uma Planilha de Excel para o registro descritivo e quantitativo de brinquedoteca virtuais em funcionamento. A partir desse registro a pesquisadora formulou quadros como o que será analisado na próxima seção deste artigo.

Em tempo, esclarece-se que alguns dos dados relacionados ao levantamento foram analisados utilizando frequência simples e os dados discursivos sobre as brinquedotecas virtuais foram analisados com auxílio da técnica de Análise de conteúdo de autoria de Bardin (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa discussão nos detemos sobre a fase inicial de nossa investigação, que efetivou um levantamento de dados sobre brinquedotecas virtuais ativas no estado do Piauí, empreendendo busca livre na internet mediante a utilização de descritores. Nessa oportunidade foi possível encontrar os endereços eletrônicos destas brinquedotecas e mais informações sobre elas, de modo que os dados reunidos foram organizados no quadro, disposto a seguir:



Quadro - Brinquedotecas virtuais ativas encontradas no estado do Piauí

NOME DAS BRINQUEDOTECAS	DESCRIPTORES PARA ENCONTRAR A BRINQUEDOTECA	ENDEREÇO ELETRÔNICO	STATUS DE FUNCIONAMENTO E IES A QUAL ESTÁ VINCULADA
Brinquedoteca Espaço Hora de Aventura	Brinquedoteca virtual no Piauí	https://sites.google.com/cpm.uespi.br/brinquedoteca/in%C3%ADcio?pli=1	ATIVA- UESPI
Brinquedoteca Virtual Faveni	Brinquedoteca virtual Teresina	https://brinquedoteca.grupofaveni.com.br/	ATIVA- GRUPO EDUCACIONAL FAVENI
Brinquedoteca Virtual	Brinquedoteca virtual Piauí imagens	http://cm-cls-content.s3.amazonaws.com/202001/BRINQUEDOTECA/index.html	ATIVA- UNOPAR
BRINCOLIFE	Brinquedoteca virtual no Piauí	https://m.apkpure.com/br/brincolife/br.com.brincolife.brinquedoteca	INATIVA-UFRPE

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O processo de busca pelas brinquedotecas virtuais, conforme quadro, se utilizou basicamente de descritores como: Brinquedoteca virtual Teresina, Brinquedoteca virtual Piauí imagens e Brinquedoteca virtual no Piauí. E como é possível analisar, são descritores muito próximos conforme o disposto na segunda coluna deste quadro.

Outra constatação a ser mencionada é que se encontrou 4 brinquedotecas no estado do Piauí, sendo 3 delas ativas e 1 inativa (realidade que pode ser comprovada ao navegar pelos endereços eletrônicos elencados na terceira coluna deste quadro). E durante a investigação, verificou-se ainda que, 3 brinquedotecas virtuais estavam ligadas à IES privadas (FAVENI e UNOPAR) enquanto apenas 2 a IES públicas (UESPI e UFRPE) a partir dos dados analisados como ambas pertencem a IES podemos dizer que estas podem ser compreendidas como brinquedotecas universitárias.

Oportunamente destaca-se que também foi encontrado um aplicativo de brinquedoteca virtual, desenvolvido pelo professor Juca Cavalcante, que é piauiense, ao realizar uma pesquisa científica sobre os espaços virtuais e suas



possibilidades. O projeto intitulado “BRINCOLIFE” se trata de um ambiente virtual em que docentes podem utilizar para realizar atividades virtuais com seus alunos, “O aplicativo é uma brinquedoteca com recursos interativos, audiovisuais e lúdicos”. (Barbosa, Ruana. [CANAL 121] Educador de Água Branca tem projeto aprovado por universidade, 20 maio 2022). Em nossa análise, a proposta do aplicativo parece interessante pela leitura de artigo produzido pelo seu desenvolvedor, entretanto não tivemos como experimentar o aplicativo identifica-se que o mesmo está inativo, pois ao fazer o download o aplicativo baixado não corresponde com o enunciado.

Frente ao exposto, se faz necessário recordar que, segundo a literatura especializada, as brinquedotecas virtuais são definidas como “a evolução da brincadeira física para os espaços virtuais devido à necessidade de contextualização do ensino, onde o mercado de trabalho está mudando e novos modos de interação social estão em pleno vigor. (GONÇALVES, 2009, p. 4). Esta modalidade de brinquedoteca procura estar continuamente acompanhando os avanços tecnológicos buscando preparar seus conteúdos para se adaptar e atualizar conforme os rápidos avanços tecnológicos para serem mais atrativos para aqueles que as usam, as crianças. Pode-se dizer que a internet se tornou uma aliada na educação porque contribui e facilita o processo de ensino-aprendizagem (Valcacio, 2019). A brinquedoteca virtual, portanto, tem se mostrado uma aliada na implementação de mecanismos tecnológicos no campo da educação.

Pensando nisto que durante os estudos para pesquisa buscamos por informações que nos mostrassem se os acadêmicos, têm se utilizado da brinquedoteca virtual como um meio para experimentação de experiências lúdicas, visando entender como estes espaços adaptados para o exercício do brincar tem impactado no desenvolvimento e na construção dos infantes como indivíduos subjetivos e ativos que compõem uma sociedade. Conforme Gonçalves (2009) as brinquedotecas virtuais apresentam novas perspectivas de intercomunicar o conhecimento aqueles que o buscam, é desafiadora à maneira como o manejo desta tecnologia representa a uma vasta gama de possibilidades de campos de consulta e de novas dimensões pedagógicas, pois está ligada às temáticas que buscam instruir o caminho da aprendizagem e suas inovações diante o recurso formativo”.



CONCLUSÕES

Conforme os dados descritos ao longo deste trabalho foram encontrados no Piauí um total de 4 brinquedotecas virtuais, dentre elas apenas uma se encontra inativa, mediante aos estudos puderam ser observados como estes espaços são organizados e estruturados, considerando que todas as brinquedotecas localizadas pela pesquisa se encontram vinculadas a IES por isso, as consideramos universitárias.

Importa dizer que durante a realização da pesquisa foi possível analisar que as brinquedotecas virtuais já existiam, sendo possível o alcance de maior destaque maior mediante ao isolamento imposto pela pandemia instaurada pelo covid-19.

Para a última indagação penso na possibilidade de espaços virtuais como estes se constituírem como laboratórios para os cursos de formação docente da modalidade EAD, outro aspecto que percebido durante o levantamento é que todas as brinquedotecas virtuais analisadas contam também com estruturas físicas, proporcionando aos que se interessarem a possibilidade de conhecer além do âmbito virtual o espaço físico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2011.

CAIROLI, P. A criança e o brincar na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 2, n. 1, p. 340-348, 2010.

CONTI, C. L. T. M.; SILVA, K. E.; DE ANDRADE, L. B. P. POLÍTICAS CURRICULARES: Brinquedoteca Virtual o trabalho com competências a partir das ações online. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

EDUCADOR de Água Branca tem projeto aprovado por universidade. **Canal 121**: Ruana Barbosa, 20 maio 2023. Disponível em: <<https://www.ufrpe.br/br/content/canal-121-educador-de-%C3%Algua-branca-tem-projeto-aprovado-por-universidade>> Acesso em: 31 mar. 2023.



GONÇALVES, Marise Matos. Brinquedoteca virtual escolar – possível aproximação da criança ao brincar e à aprendizagem. 2009. **Dissertação** (mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93033>>. Acesso em: 10 de abr. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de, **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles; LARA, Sandra Mara de. Brinquedoteca universitária: a formação dos professores pedagogos para o brincar e o brincar para aprender. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 13.; 2017, Paraná. Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos. Paraná: Editora CRV, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25815_12605.pdf> Acesso em: 10 de abr. 2023.

VALCACIO, E. S. V. **O brincar e a tecnologia**: as modificações das brincadeiras tradicionais e as influências tecnológicas na escola [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora FI, 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico] tradução: Daniel Bueno ; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre : Penso, 2016. e-PUB.



ANTIRRACISMO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emylly de Oliveira Santos
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: oliveiraemylly65@gmail.com

Juliana Ferreira de Oliveira
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: juferreiraoli6@gmail.com

Naison Bruno Costa Aguiar
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: naisonbrunocosta@gmail.com

RESUMO

Este trabalho discute a relevância do antirracismo na educação, especialmente na formação de professores da educação infantil. É fundamental que temas relacionados à diversidade, inclusão e combate ao racismo sejam considerados em sua formação para prepará-los para lidar com as diferenças culturais e étnicas em suas salas de aula. O presente artigo de cunho bibliográfico possui como objetivo discutir práticas pedagógicas antirracista na formação de professores da educação infantil e compreender a problemática do racismo imposto pela literatura infantil. O estudo concentra-se na análise dos contos literários clássicos e suas problemáticas no contexto do antirracismo na literatura infantil. Analisa a obra de Monteiro Lobato, considerado o pai da literatura infantil brasileira e discute os estereótipos que o autor perpetuou, principalmente sobre a pessoa negra. O estudo conclui que é fundamental o escrutínio dos conteúdos oferecidos às crianças, principalmente nas obras literárias, pois elas têm o poder de influenciar e moldar os valores e o caráter da criança. O texto também aborda a falta da representatividade negra na literatura infantil e na mídia popular, o que pode causar um impacto negativo nas mentes das crianças.

Palavras-chaves: Antirracismo. Diversidade. Estereótipos. Literatura infantil.



INTRODUÇÃO

A questão do antirracismo tem se tornado cada vez mais relevante na sociedade e a educação é um dos principais campos em que essa discussão precisa ser travada. Especialmente na formação dos professores da educação infantil, é essencial que sejam considerados temas relacionados à diversidade, inclusão e combate ao racismo, a fim de que esses profissionais estejam preparados para lidar com as diferenças culturais e étnicas presentes em suas salas de aula.

O presente artigo de cunho bibliográfico possui como objetivo discutir práticas pedagógicas antirracista na formação de professores da educação infantil e compreender a problemática do racismo imposto pela literatura infantil. O motivo da temática desse artigo é de ordem acadêmica, proposta pela disciplina de Literatura Infantil e de ordem pessoal, por trazer reflexão acerca de práticas de cunho racista existentes no ambiente escolar, que é normalizado atualmente. O trabalho busca contribuir para os professores em formação refletir sobre práticas realizadas em sala de aula e assumir uma postura antirracista na educação infantil, para assim, haver a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

METODOLOGIA

O presente estudo concentrou-se na realização de pesquisas acerca dos contos literários clássicos e suas respectivas problemáticas. Nesse processo, foram analisados textos bibliográficos relacionados à literatura infantil, abordando temas como a história e situação atual dessa literatura, a luta antirracista, como características da obra literária infantil e, em particular, os contos literários de Monteiro Lobato. A proposta central desse estudo foi a compreensão mais aprofundada da expressão do ensino sobre a linguagem, especificamente no que diz respeito ao cunho racista.

Para a investigação foram utilizados recursos digitais, como sites, vídeos e livros, que possibilitaram um aprofundamento na análise e interpretação dos dados coletados. O objetivo principal deste estudo consistiu em identificar propostas na educação infantil que agredem os direitos humanos, tais como o preconceito, a discriminação e a violência verbal.

A pesquisa foi realizada a partir de análise bibliográfica: Cunha (2006), Costa Neto (2021), entre outros que abordam e/ou discutem temáticas relacionadas à literatura infantil e o racismo.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cunha (2006, p. 24) afirma que a verdadeira literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, esse autor cria uma literatura centralizada em algumas personagens que percorrem e unificam seu universo ficcional. No Sítio do Picapau Amarelo, vivem Dona Benta e Tia Nastácia, as personagens adultas que “orientam” crianças (Pedrinho e Narizinho), “outras criaturas” (Emília e Visconde de Sabugosa) e animais como Quindim e Rabicó (CUNHA, 2006).

De acordo com Lopez (2016, p. 127) o racismo institucional se dá em referência às formas como as instituições funcionam, contribuindo para a naturalização e reprodução da desigualdade racial. Nas escolas brasileiras de educação infantil, é comum serem utilizadas, nas comemorações do dia do livro, as obras do escritor Monteiro Lobato, no qual são realizadas leituras, peças teatrais, entre outros. Entretanto, ao longo dos anos, foram feitas análises acerca de suas obras, entre elas “caçadas de Pedrinho”, na qual foram encontrados, a respeito da personagem Tia Nastácia, bem como aos animais (macaco, urubu, besouro e rinoceronte), estereótipos racistas relacionados a cor preta, atribuindo-lhes valores depreciativos, negativos ou inferiores. (COSTA NETO, 2021, p. 18). Os professores devem estar atentos aos tipos de literaturas que estão repassando aos alunos e analisar, de forma crítica, qualquer tipo de discriminação racial, de etnia, gênero, orientação sexual e condição social. Sobre os contos literários e sua relação com os valores éticos e construção da identidade da criança, pode-se afirmar:

[...] os contos de fadas podem auxiliar e muito na tarefa de construção da personalidade infantil, pois mais do que qualquer outro tipo de narrativa, eles dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver o seu caráter. (MATOS, 2014, p.2).

Os contos de literatura possuem o poder de transformar a mentalidade da criança, de forma que o que se vê e ouve será internalizado, afetando na construção de seus valores. Há um investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica suas desigualdades sociais (CARONE, 2017, p.23), por essa razão, é necessário a observação dos conteúdos a serem ofertados para o público infantil.



Percebe-se que os contos reproduzidos por meio de desenhos animados, especificamente da Disney, passam um estereótipo velado. Observando sua elaboração de roteiro e personagens, é possível verificar a ausência de representação negra, sendo que a maioria dos personagens principais possuem cor de pele branca. Por outro lado, as poucas vezes que a pessoa negra tem destaque, sua história é caracterizada por uma transformação. O personagem não vive em seu próprio corpo.

Observa-se uma clara manifestação de favorecimento racial nos contos, que pode ser facilmente percebida por meio de suas representações. É preocupante que as crianças estejam sendo influenciadas por essas narrativas, as quais as levam a rejeitar seus próprios corpos e características, simplesmente pelo fato de que a princesa do filme é retratada como sendo branca e de cabelos lisos. É importante destacar que a sociedade contemporânea já não possui mais a capacidade de impor sua vontade de maneira física, recorrendo, em vez disso, ao controle das ideias por meio de uma manipulação global que envolve as mídias sociais e outras formas de entretenimento, como desenhos animados. Esse tipo de pressão leva a pessoa negra a jamais alcançar um lugar de destaque, perpetuando assim um padrão de desigualdade racial.

A literatura colabora com a Educação quando impulsiona a discussão, consequentemente, na formação dos profissionais da Educação (Gestores, Professores, Técnicos e Apoio Escolar) (COSTA NETO, 2021, p.21) e os educadores são fundamentais no processo da construção da moral. Portanto, é necessário o docente refletir sobre suas práticas realizadas em sala de aula e assumir uma postura antirracista na educação infantil: estudar, investigar a temática, pois isso irá auxiliá-lo no melhor aprendizado, assim como na maneira de ensinar; elaborar planos de aula, atividades avaliativas voltadas ao discurso antirracista e apresentar literaturas infantis com personagens de representatividade negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma forma de ampliar a mentalidade tanto das crianças como de jovens e adultos, e romper as barreiras preconceituosas e discriminatórias. Trabalhar com utilização de uma literatura que desconstrua o preconceito, discriminação e o racismo são grandes aliados nesse processo.



REFERÊNCIAS

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Editora Vozes Limitada, 2017.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. **A Desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato: uma análise do caso “caçadas de Pedrinho”**. Caderno de Letras, n. 25, Jul/dez, 2015.

LITERATURA INFANTIL: HISTÓRIA E SITUAÇÃO ATUAL. CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2006.

LÓPEZ, Laura Cecilia. **O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 16, p. 121-134, 2012.

MATOS, Dalva Ramos Resende. **Os contos de fadas e a formação de valores morais**. Revista do SELL, v. 4, n. 2, 2014.



UM ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM UM ALUNO SURDO

Célia Camelo de Sousa
UFERSA, Angicos/RN, Brasil,
E-mail: celitapedagoga@hotmail.com

João Marcos de S. S. Holanda
CAFS/UFPI, Floriano/PI, Brasil,
E-mail: Joaomarcos.saraiva01@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo estudar as práticas pedagógicas de uma professora do campo com um aluno surdo em sala de aula regular na Escola do Campo Leonilda Nunes Almeida na localidade Pilões, interior do município de Floriano-PI. Tivemos como indagação: Como era realizado as práticas pedagógicas de uma professora com um aluno surdo? Utilizamos como metodologia uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória, através de entrevista e coleta de dados e revisão bibliográfica. Contextualizamos a escola do campo sob olhar de Sousa (2006) e Meurer (2010), onde pontuam os descasos e exclusão de direitos para campo ao longo da história. Trazendo à luz a Constituição de 1988, primeira que garante o direito de todos à educação, a lei nº 10436/2002 e o Decreto nº 5626/2005. Relacionamos a prática pedagógica da Escola do Campo com a libras, onde pontuamos a exclusão aos direitos durante toda a história da educação dos surdos. Concluimos que a professora teve dificuldade em trabalhar com o aluno, pois não sabia Libras e ainda o aluno surdo sofria bullying dos alunos ouvintes. Quanto à prática pedagógica da professora com a Libras, teve que trabalhar com imagens, com o lúdico, gestos de mão e a escrita.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Deficiência auditiva. Educação do Campo. Inclusão.



INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como objetivo estudar a prática pedagógica de uma professora do campo com um aluno surdo, em sala de aula regular, na localidade Pilões, município de Floriano- PI. Contextualizou a escola do campo sob olhar de Souza (2006) e Meurer (2010), esclarecendo os descasos e exclusão de direitos com a educação do campo ao longo da história até a Constituição brasileira de 1988. O mesmo documento regulamenta o direito de todos terem acesso independente de território à educação. A implementação da educação no campo teve como sujeito o estado, o mesmo instituiu as políticas educacionais na escola conhecida como educação rural. Um modelo tradicional conteudista, ou seja, que não visava saberes que se assimilassem com a singularidade do campo. A educação do campo surgiu e foi desenhada pelos sujeitos do campo e do movimento sem-terra, mediante muitas lutas das organizações sócio políticas das comunidades, assentamentos, quilombolas, indígenas, superando o modelo de educação rural desenhada pelo estado do século XX. Ao longo da história da educação, os surdos e deficientes auditivos tiveram seus direitos à educação negados, assim como os que viviam afastados das zonas urbanas. Eram todos considerados incapazes de viver em sociedade e ter acesso aos direitos dos demais cidadãos. Há muitos relatos de tortura física e psicológica na história da comunidade surda. A Constituição de 1988, foi a primeira a incluir o direito de todos à educação, nenhuma outra constituição havia possibilitado esse direito, mas não foi motivo para a comunidade do campo e comunidade surda, se isentar de lutar, por conquistas dos direitos negados. A lei de nº 10436/05 de abril de 2002, que considera, portanto que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como uma forma de comunicação e expressão, que a escola é obrigada a incluir o aluno na sala de aula regular, onde ele vai vivenciar as práticas educativas possibilitando seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. No ano de 2005 é instituído o decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei 10.436 de 24 de abril de 2002. O documento estabelece que a disciplina LIBRAS fosse “obrigatória nos cursos superiores para a formação de professores para a docência no ensino médio e superior de instituições de ensino pública e privada do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados do Distrito Federal e dos municípios” (Decreto nº 5.626/2005). Para entender a investigação, surgiu a indagação: Como ocorreu a prática pedagógica de uma professora do campo com um aluno surdo? Utilizou como metodologia uma revisão bibliográfica, em que valorizou: Souza (2006), Meurer (2010),



Constituição brasileira (1988), Lira (2016) e o decreto nº 5625/2005. Ainda, utilizou uma entrevista livre com a professora, que possibilitou entender sua prática com o educando surdo. Quanto à justificativa da escrita desse estudo, foi resultado da terceira nota da disciplina de didática, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, tendo como relevância uma contribuição para os próximos pesquisadores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia constitui elemento indispensável para a construção de uma pesquisa. É a partir dela que o pesquisador vai conduzir o seu trabalho proporcionando um maior rigor científico através do emprego de métodos, instrumentos, técnicas e procedimentos específicos. Neste sentido, o estudo valorizou uma abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória. Utilizou os seguintes autores: Souza (2006), Meurer (2010), Constituição brasileira (1988), Lira (2016) e o decreto nº 5625/2005. Este trabalho caracterizou-se por uma revisão de literatura, utilizamos uma abordagem qualitativa, através de entrevista na coleta de dados, numa perspectiva de análise descritiva dos dados coletados na entrevista e textos pesquisados. Foi baseado em obras científicas, a partir dos descritores: prática pedagógica, deficiência auditiva, educação do campo e inclusão. Sabemos que a abordagem qualitativa é fundamental para que possamos interpretar a subjetividade de quem está participando da pesquisa. Entretanto, a entrevista foi o instrumento da pesquisa, sendo as perguntas livres, digo, na medida que surgia interesse por fazer pergunta sobre alguma temática, acontecia de forma espontânea, com uma professora do campus de Floriano-PI, que teve um aluno surdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo das obras e integração de dados coletados pelos pesquisadores da perspectiva da professora do campo entrevistada, em suas práticas com seu primeiro aluno surdo em sala de aula regular, evidenciaram que a professora teve dificuldades de comunicação com o aluno a ser superado a cada aula, pelo fato de nenhum dos dois saberem a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os demais colegas de classe não respeitavam o colega surdo e sua singularidade em relação a eles, praticando o bullying. O que acarretava em um tratamento agressivo e segregador de vivência com os colegas da escola pelo aluno surdo. Apesar da lei nº 10436 de 24 de abril de 2002, que considera a Língua Brasileira de Sinais-Libras como uma forma de comunicação e expressão, onde a escola



deve incluir o aluno na sala de aula regular, onde ele vai vivenciar as práticas educativas possibilitando seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, na escola que o aluno é matriculado o cumprimento de inclusão desse aluno singular aconteceu com as ressalvas supracitadas e sem a oferta da Libras. Quanto à prática pedagógica da professora com a Libras, teve que trabalhar com imagens, com o lúdico, gestos de mão e a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala da professora diante das suas dificuldades diárias na realização de práticas docentes deixa claro as marcas da exclusão de políticas públicas para normatização e efetivação de acesso para os surdos e para a educação do campo. Durante muito tempo esse público foi compreendido como incapaz pela a educação e sociedade. Deficientes auditivos e surdos foram excluídos historicamente de estarem nas escolas, sendo excluído de direito à participação na sociedade como os demais. Ao invés da escola propiciar a inclusão daquele aluno com sua singularidade, ela o excluía, indo contra a sua proposta de emancipação e desenvolvimento cognitivo. Pontuamos então alguns desafios que a educação precisa superar: práticas educativas dos professores para incluir alunos com deficiência, recepção inclusiva da comunidade escolar, políticas públicas que garanta e fiscalize a lei de todos terem acesso à educação e ser cumprida. A partir do momento que a escola recebe o aluno com deficiência surge a necessidade da comunidade pedagógica se preparar para propiciar uma vivência plena no ambiente visando seu desenvolvimento, entendendo que, as suas dificuldades não os fazem menos merecedores que os demais, que suas práticas pedagógicas não são neutras, necessita de humanização, rigor, ética e auto avaliação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. 2002.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de



Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

MEURER, Ane Carine. **Experiências e Diálogos em Educação do campo**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2010.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas Pedagógicas para o Século XXI: a sócio interação digital e o humano ético**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

SOUSA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



V SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CAFS/UFPI

RESUMO SIMPLES





DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO POR MEIO DE OBRAS DA LITERATURA INFANTIL

Bruna Vitória Rodrigues Oliveira
CAFS-UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: brunavitoriaoliveira666@gmail.com

Raissa Vitória Freitas Dias
CAFS-UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: raissafreiras665@gmail.com

Sara Abgail Alves Silva
CAFS-UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: saraabgail62@gmail.com

Este trabalho refere-se a uma proposta de formação continuada para professores da educação infantil, no sentido de trabalhar a desconstrução do racismo por meio de obras literárias. É um tema de suma relevância na formação continuada de professores, sendo imprescindível saber abordar e conduzir as atividades acerca da temática em sala de aula. Desse modo, objetivou-se discutir obras contemporâneas de literatura infantil que buscam romper com o racismo na educação infantil. Com isso, a proposta da formação está dividida em três momentos: primeiro, a contextualização do racismo e a importância de trabalhar esse tema desde a educação Infantil, bem como, as possibilidades de abordar o assunto para as crianças. No segundo momento é feita a discussão dos livros “Meu crespô é de rainha”, de Bell Hook, “As cores do mundo”, de Rafael Calça e “Sulwe”, de Lupita Nyong’o, uma vez que o primeiro livro proporciona o diálogo sobre os fenótipos dos cabelos negros, enaltecendo sua beleza, o segundo livro retrata sobre a valorização e o respeito de cada cor, e o último é acerca da aceitação e reconhecimento da beleza da pele negra. E por fim, no terceiro momento, faz-se sugestões de atividades que podem ser trabalhadas por meio dos livros literários. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica. Portanto, os professores devem buscar ferramentas que oportunizem essa desconstrução, assim, propomos obras literárias infantis, como instrumento didático, que contribuirá com esse rompimento, ao primar pela representatividade das crianças negras.

Palavras-chave: Antirracismo. Formação de professores. Literatura infantil.



A LITERATURA INFANTIL NA PERSPECTIVA DO DESMONTE DO RACISMO

Gabriela de Sousa Rocha
CAFS-UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: gabrielarochars79@gmail.com

Palloma Karen Santos Oliveira
CAFS-UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: pallomakaren13@gmail.com

Raynnara Yures da Silva Rodrigues
CAFS-UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: yuresnarah@gmail.com

A literatura infantil pode se apresentar como aliada em termos de auxiliar em uma educação antirracista, considerando que ela proporciona momentos de reflexão que leva à criança a ter um novo olhar e uma outra perspectiva de mundo. Portanto, o presente trabalho objetiva apresentar uma visão geral sobre a importância que a literatura infantil tem em contribuir para o desmonte do racismo, bem como mostrar que essa temática é imprescindível em sala de aula. Desse modo, foi feita uma revisão de literatura a respeito do artigo “A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato: uma análise do caso Caçadas de Pedrinho”, de Costa Neto (2015) e a obra “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, usando-as de embasamento para complementar o estudo em referência do tema proposto. Diante disso, compreende-se que a literatura infantil é uma ferramenta relevante para a desconstrução do racismo em sala de aula, que vai utilizar questões referentes à valorização do ser humano, mediante as suas peculiaridades. Trabalhando este assunto através da literatura, essa contribuirá para a construção de práticas educacionais que promovam a igualdade racial, a diversidade e a quebra das representações negativas relacionadas às pessoas negras, parcela que mais sofre discriminação corriqueiramente. Mediada em sala de aula, a literatura desfaz preconceitos e põe, de fato, um dos propósitos da escola, a importância da valorização das diferenças.

Palavras-chave: Desmonte. Racismo. Literatura Infantil.



ANÁLISE CRÍTICA DO USO DAS OBRAS LOBATIANAS EM ESPAÇOS ESCOLARES

Iana Duarte da Silva Andrade

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil,

E-mail: ianaduarte@ufpi.edu.br

Iane Sousa Duarte da Costa

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil,

E-mail: duarteyanne27@gmail.com

Mayandra Cordeiro de Abreu

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil,

E-mail: mayandrakordeiro@ufpi.edu.br

Este estudo consistiu em analisar o uso das obras de Monteiro Lobato, o qual por muito tempo foi considerado o pai da literatura infantil brasileira, com diversas obras as quais nos últimos anos vêm sendo constantemente tema de debates devido à presença de expressões racistas. Realizou-se uma formação crítico de leitoras/es, discentes do Curso de Pedagogia que cursaram a Disciplina Literatura Infantil, com vistas à conscientização sobre a temática em questão. Questionou-se sobre a maneira em que as obras lobatianas expressam uma ideia de “autorização” dada a pessoas brancas de se acharem no direito de falar o que quiserem, sem considerar o fato de ofender ou não, afrontando a dignidade de pessoas negras. Como procedimento metodológico, utilizamos pesquisa qualitativa e pesquisa bibliográfica, analisando documentos e artigos que versam sobre a temática e trechos das obras de Monteiro Lobato. Dialogou-se com referências centrais para tratar sobre esse assunto polêmico. Os resultados apontaram que não existem justificativas para continuar utilizando, em espaço escolar, as obras de Monteiro Lobato, em que fica evidente o racismo expresso por termos que incorrem em crime de injúria racial. Portanto, orienta-se a adoção de obras que privilegiam uma perspectiva de narrativa positiva para todas as crianças, em especial crianças negras, e que estimulem a representatividade formando pessoas orgulhosas de seu pertencimento étnico-racial, promovendo assim o que é previsto na lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Racismo. Monteiro Lobato.



A LUTA ANTIRRACISTA E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO EDUCACIONAL

Ana Beatriz Sousa Mota
CAFS/UFPI, Floriano, PI, BR,
E-mail: beatrizmota475@gmail.com

Grasiela Maria de Sousa Coelho
CAFS/UFPI, Floriano, PI, BR,
E-mail: profgrasielacoelho@ufpi.edu.br

Karoline Araújo Pereira
CAFS/UFPI, Floriano, PI, BR,
E-mail: karolinearaujo@ufpi.edu.br

Mellyssa Maria Martins de Oliveira Carvalho
CAFS/UFPI, Floriano, PI, BR,
E-mail: mellyssamariaoliveira@ufpi.edu.br

Os estudos realizados sobre Literatura Infantil tiveram como objetivo a expansão do pensamento crítico e a necessidade de se analisar minuciosamente os livros infantis que são disponibilizados nas escolas públicas brasileiras, a fim de que se evite a propagação de conteúdos discriminatórios, preconceituosos e racistas. Não é uma análise fácil de ser feita, pois muitos desses pontos estão presentes de forma velada e se tratam de uma questão estrutural. Diante das discussões de textos, na Disciplina Literatura Infantil, no Curso de Pedagogia, como “A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato: uma análise do caso “Caçadas de Pedrinho” se constatou que em clássicos literários há a presença de muitas falas racistas, que alertam sobre a forma de trabalhar estes clássicos em sala de aula, havendo a necessidade de uma releitura. É necessário que sejam usados como instrumentos de combate na luta antirracista, concluindo-se então que há a existência de um grande *déficit* de conteúdos que tratam da literatura afro-brasileira e africana, que refletem diretamente na sociedade brasileira. Apoiando-se na Lei 10.639/2003 que estabelece obrigatoriamente incluir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo da Rede de Ensino, nota-se a necessidade de termos ações com os professores para que repensem o uso de livros de cunho racista em sala de aula e que os utilizem na luta antirracista e empreguem textos de literatura afro-brasileira e africana na educação infantil e em todas as modalidades educacionais, assim possibilitando evidenciar as nossas raízes afro-descendentes, valorizando-as e trabalhando para que estes estereótipos não sejam disseminados.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Monteiro Lobato. Antirracista. Currículo. Afro-descendência.



EXPRESSÕES RACISTAS NAS OBRAS LOBATIANAS

Ícaro Rodrigues de Sousa
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: icarollrodrigues@gmail.com

Laila Gabriela Ribeiro dos Santos
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: ribeiro.gabi726@gmail.com

Daiana Ferreira da Silva
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: daianaferreiradfs@gmail.com

Monteiro Lobato apresenta em suas obras a realidade brasileira, inclusive no que tange a aspectos discriminatórios e preconceituosos de cunho racista. Apesar deste panorama, muitas pessoas o consideram um dos melhores autores da literatura infantil. Este estudo teve como objetivo analisar como tal acervo literário pode, se dadas as condições para a formação crítica de professoras/es, ser utilizado para desconstruir o racismo nas instituições escolares. Ressalta-se que a lei Nº. 7.716/89, juntamente com a de Nº. 10.639/2003, condenam o racismo. Como metodologia de trabalho para provocar a compreensão acerca dessa temática, foram utilizados, na Disciplina Literatura Infantil, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, um artigo científico intitulado “A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato - uma análise do caso “Caçadas de Pedrinho” e três notícias que trazem no seu bojo a discussão sobre o contexto político e jurídico em que o Parecer Nº. 06/2011, do Conselho Nacional de Educação (CNE), através de sua Câmara de Educação Básica (CEB), resultou no Parecer CNE/CEB Nº. 15/2010, permitindo que as obras lobatianas que apresentam conteúdo racista pudessem continuar sendo adquirida com verba pública para serem adotadas nas escolas públicas. Os resultados dessa discussão evidenciam a importância da luta contra o racismo, que deve ser contínua e abrangente, além de mostrar o poder que tal contribuição proporciona para a formação de uma consciência crítica e antirracista desde a infância, combatendo a alienação e naturalização do racismo, proporcionando a valorização da diversidade e do respeito mútuo para um futuro mais justo e igualitário.

Palavras-chave: Racismo. Literatura infantil. Antirracismo.



PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO DOCENTE

Flávia Regina de Sousa Martins
Faculdade de Ensino Superior de Floriano (FAESF)
Floriano/PI, Brasil, E-mail: flaviasmartins370@gmail.com

Evellyne Ellene Alves de Carvalho
Universidade Estadual do Piauí (UESPI) Floriano/PI, Brasil
E-mail evellyneellene@frn.uespi.br

Jardel Viana de Sousa
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano/PI, Brasil,
E-mail jardel@ufpi.edu.br

A questão racial vem se constituindo ao longo dos anos como um problema de ordem social, cultural e política. Esta pesquisa se norteou a partir do seguinte questionamento: Em que medida os cursos de formação de professores contemplam a discussão das questões raciais como componente curricular? Para tanto, o objetivo geral foi analisar as contribuições da Psicologia da Educação para o processo de desenvolvimento da subjetivação de professores em formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia tendo como elemento principal as questões étnico-raciais no contexto da educação contemporânea. No tocante à metodologia, este estudo quanto aos objetivos foi uma pesquisa bibliográfica, quanto a abordagem, foi qualitativa e apresentou caráter descritivo. Os resultados apontam que ao trazer a discussão da questão racial para o contexto da formação do indivíduo enquanto sujeito à luz da psicologia e da educação, encontram-se algumas limitações no que se refere à existência de bibliografias que discutem a temática. E falar em sujeitos no contexto acadêmico é falar de pessoas em processo de formação de sua identidade profissional e de modos de ser e existir no mundo. Falar dos sujeitos negros nesse mesmo contexto significa muitas vezes perceber que a subjetivação enquanto processo está apenas começando. Conclui-se que se faz necessário olhar através da lente da Psicologia Preta para questões urgentes tanto no contexto acadêmico quanto escolar. Ir além do que se propõe com temas transversais implica considerar a questão racial como elemento curricular durante todo o processo educacional de aprendizagens.

Palavras-chave: Psicologia. Formação Docente. Racismo.



LITERATURA INFANTIL E RACIALIZAÇÃO: O QUE MONTEIRO LOBATO NOS CONTA?

Grasiela Maria de Sousa Coelho
CAFS/UFPI, Florianópolis, PI, BR
E-mail: profagrasielacoelho@ufpi.edu.br

Karolinne Iria de Sousa Veloso
CAFS/UFPI, Florianópolis, PI, BR
E-mail: karolinniryia@gmail.com

Thalia Alves Oliveira
CAFS/UFPI, Florianópolis, PI, BR
E-mail: thallya023@gmail.com

O presente trabalho visa apresentar sobre a elaboração de uma proposta de formação continuada para professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de Florianópolis. Desenvolvida na Disciplina de Literatura Infantil, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a produção da proposta se deu por meio de análises de obras literárias utilizadas no ensino de crianças pequenas, tendo em vista ser uma abordagem pouco trabalhada em formações, mas de grande relevância para a capacitação docente e, principalmente, por se tratar uma temática muito presente nos âmbitos escolares. Portanto, teve como objetivo compreender o teor racista presente em obras literárias ofertadas na educação infantil. Desse modo, a proposta de formação continuada surgiu a partir de estudos do artigo científico intitulado “A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato: uma análise do caso ‘Caçadas de Pedrinho’”, de Antônio Gomes da Costa Neto, e também “Nota do CNE sobre a polêmica em torno do parecer da professora Nilma Lino Gomes”, da Revista Fórum, e as notícias “Autor de ação contra o livro de Lobato pede que ministra recorra” e “Relatora do CNE foge de entrevista para não explicar recuo”. A metodologia se deu por meio de estudos bibliográficos, além da proposta de formação continuada já apontada. Torna-se necessário formações nesta perspectiva antirracista, pois as vivências de racismo são muito presentes no contexto da Educação Infantil, sedimentando a ideia de racialização, a partir das representações e dos discursos com os quais as crianças estão em contato cotidianamente.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Antirracismo. Formação de professores.



A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO A PARTIR DAS OBRAS LOBATIANAS

Carmita Loiola de Carvalho
CAFS/UFPI, Floriano, PI, BR
E-mail: carmita2carvalho@gmail.com

Jessica Nikelly Luisa da Conceição Costa Rodrigues
CAFS/UFPI, Floriano, PI, BR
E-mail: jessicanikelly.jn@gmail.com

Mara Beatriz Laranjeira Andrade Silva
CAFS/UFPI, Floriano, PI, BR
E-mail: maraandrade426@gmail.com

O presente trabalho destaca o artigo de autoria do professor Antônio Gomes da Costa Neto “A desconstrução do racismo através da Obra de Monteiro Lobato: uma análise do caso ‘Caçadas de Pedrinho’ e a intensa luta judicial que envolveu o Supremo Tribunal Federal e o Poder Público brasileiro, assim como grande parte da sociedade civil. O objetivo deste trabalho é analisar a problemática sobre o racismo que gira em torno das obras de Monteiro Lobato, mais especificamente, da obra “Caçadas de Pedrinho”. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica. Por meio da análise da obra foram identificadas expressões racistas de forma explícita à personagem tia Nastácia, por exemplo, que é por várias vezes alvo de racismo sendo dirigidas a ela palavras como “preta”, “macaca”, dentre outras. São usadas sempre de forma a diminuí-la exclusivamente por ser preta e mulher, deixando-a sempre em uma posição subalterna. Evidencia-se que o resultado do processo judicial culminou na anulação do Parecer nº. 15/2010, o qual suspendia a compra dos livros do autor com verba pública para ser adotado em escolas públicas, por seu conteúdo racista, havendo consequente reformulação e gerando o Parecer nº. 06/2011, que apenas sugere que as obras de Monteiro Lobato sejam utilizadas, desde que os professores tenham conhecimento do seu teor. Desse modo, conclui-se que as obras de Monteiro Lobato podem ser utilizadas para construir e fortalecer estereótipos racistas, tendo em vista que não há garantia, por meio de políticas públicas, que assegurem a formação continuada de professores que foque nessa discussão.

Palavras-chave: Racismo. Monteiro Lobato. Formação de professores.



QUANDO UM TCC NOS CONVIDA A QUESTIONAR A PARTIR DAS NOSSAS NARRATIVAS OUTRAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS

Thalia Alves Oliveira
CAFS/UFPI, Floriano/PI, Brasil
E-mail: Thallya023@gmail.com

Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa
CAFS/UFPI, Floriano/PI, BR
E-mail: vicelma@ufpi.edu.br

O presente resumo trata-se de um recorte do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia (2022). O mesmo objetiva apresentar, uma escrita desenvolvida por meio de narrativas da autora, enquanto criança-adolescente-jovem-mulher afrodescendente e seus processos cotidianos no caminho formativo até a universidade em relação aos racismos contemporâneos vivenciados e seus modos e usos de enfrentamento, identificando os saberes-aprendizados, desafios e perspectivas que nos retalhos de saberes, emergiram das quatro produções científica em educação para as relações ético-raciais, mapeadas nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste de brasileiro. O caminho metodológico escolhido foi a abordagem qualitativa. E como recurso analítico, optamos pelo uso do mapa dialógico, como técnica/procedimento de análise das informações extraídas. Para expandirmos a interpretação, convidamos para o diálogo, Boakari (2015), Hooks (2013), Negreiros(2017), Silva (2021) e Gomes(2020). De maneira sumária, identificamos que as questões centrais presentes nos trabalhos se deram em torno das realidades curriculares das escolas ao que se refere o não comprimento das diretrizes nacionais. Outro ensinamento trata-se do papel assumido pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) na construção de práticas antirracistas. A formação de professoras/es foi outro ponto bastante ressaltado nas pesquisas.

Palavras-chave: Narrativas. Educação para as Relações étnico-raciais. Produções científicas. Nordeste.



PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: NEM TUDO QUE ESTÁ DESCRITO SERÁ ALCANÇADO

Anderson Alves Batista

Universidade Federal do Piauí - Florianópolis, PI, Brasil

E-mail: anderson38.alvesbatista@ufpi.edu.br

Gabriel Jorge Carvalho

Universidade Federal do Piauí - Florianópolis, PI, Brasil

E-mail: gabrielcarvalho@ufpi.edu.br

Rozy Maria Almeida Nunes Carvalho

Universidade Federal do Piauí - Florianópolis, PI, Brasil

E-mail: rozynunes@ufpi.edu.br

Jeferson Gomes de Sousa

Universidade Federal do Piauí - Florianópolis, PI, Brasil

E-mail: profgomessousa@gmail.com

O presente trabalho aborda sobre a garantia do direito à educação básica de qualidade, reconhecido pela Constituição Federal (1988), com base nas normas do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a partir do PNE (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO). Tendo como objetivo analisar o cumprimento das metas (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11) do Plano Nacional de Educação, que visam melhoria da educação básica em todos os níveis de educação. Este estudo, trata-se de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico Marconi e Lakatos (2017). Tendo como aporte teórico a CF (1988), LDB (1996) e PNE (2014). Constatamos que os órgãos como o MEC e o CNE, são responsáveis por acompanhar e garantir um ensino de qualidade, com vistorias a cada dois anos sobre as metas do PNE, na qual os fazem a divulgação regularmente nas plataformas do MEC e INEP. A partir dos 4 relatórios disponibilizados por ciclos (2016, 2018, 2020 e 2022) verificamos que as metas (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11), tratam de traçar objetivos a serem alcançados até o ano de 2024, da educação infantil, alfabetização universalização do ensino fundamental, elevação de matrículas no ensino médio, o oferecimento do ensino integral, atingimento da média nacional do IDEB, na redução do analfabetismo, garantia do ensino da EJA, bem como da educação profissional. De acordo com as informações apresentadas, constata-se que o atingimento das metas não vem sendo cumpridas, assim, ficando em retrocesso em sua maioria, de acordo com os índices extraídos do site do observatório do PNE, pois a



universalização do ensino de qualidade ainda enfrenta grandes desafios como a ampliação do acesso a escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, médio e profissionalizante, o atendimento educacional especializado (AEE), a alfabetização na idade certa, a ampliação de escola com tempo integral, a EJA, e erradicar ou superar do analfabetismo absoluto elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Palavras-chave: Direito. PNE. Educação.



JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO LÚDICO: CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Iane Sousa Duarte da Costa,
UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral, Floriano – PI, Brasil
E-mail: duarteyanne27@gmail.com;

Nádia Cataryna Nogueira e Silva-
UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral, Floriano – PI, Brasil
E-mail: nadiaped2@gmail.com.

O resumo apresenta as contribuições da prática educativa com o uso de jogos educativos digitais como instrumento lúdico no processo cognitivo, na aquisição de conteúdos e competências para o desenvolvimento aprendizagem. Além disso, tem a finalidade de descrever as vantagens e os desafios do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pelos professores e alunos. **Como procedimento metodológico**, utilizamos a pesquisa bibliográfica, a partir da revisão de literatura, que consistiu em levantar os autores centrais e possíveis documentos/legislação, como Oliveira (2013), Friedmann (2016), Alves (2014), Almeida (2009), Piaget (2005), Gardner (2014), Brasil (1996). Os **resultados** apontaram que os jogos educativos digitais, são importantes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes ao desenvolvimento aprendizagem, como o raciocínio-lógico, a atenção, a leitura e a escrita, a imaginação e a criatividade, e o desenvolvimento de outros sentidos, como o motor, social e afetivo. Segundo a LDB 9394/96, a educação infantil passa a ser reconhecida como etapa da educação básica, considerando a infância espaço no qual a criança constrói sua personalidade. Nesse sentido, **concluimos** que os jogos educativos digitais possibilitam ao aluno uma aprendizagem mais atraente, uma vez que acontece de forma lúdica. Entretanto, a estruturação das escolas e formação de professor para o uso das TDIC devem ser priorizadas, rumo a contemplar a cultura digital preconizada nas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em alinhamento ao contexto do aluno nativo digital.

Palavras-chave: Jogos Educativos Digitais. Lúdico. Aprendizagem.



HERBÁRIOS DA REGIÃO SUDESTE: QUANTA HISTÓRIA PRA CONTAR!

Julia Maria Pereira de Souza Lima
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: juliaasouz@ufpi.edu.br

Larissa Gabriele Leal Vieira
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: gabrielelarissa698@gmail.com

Maria Carolina de Sousa
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: mariacarols@ufpi.edu.br

Alyson Luiz Santos de Almeida
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: alsa@ufpi.edu.br

Edmilsa Santana de Araújo
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: edmilsa@ufpi.edu.br

Aulas extraclasse ganharam novo significado após o período remoto de atividades acadêmicas, quando as visitas virtuais se tornaram parte do cotidiano escolar. Dessa forma, este estudo visou proporcionar aos estudantes de “Sistemática de Fanerógamas” conhecer coleções de plantas desidratadas da região sudeste do Brasil. Através das ferramentas de busca do Google, localizamos os sites dos herbários e levantamos dados como: vinculação institucional, número de amostras, biomas de origem do material, entre outras informações. A região composta por quatro estados congrega a maior e mais antiga amostragem da biodiversidade nacional. Apresenta 26 herbários, vinculados a órgãos federais e estaduais, onde já existem 2.003.178 espécimes que vêm sendo acumuladas desde o período imperial. Cerrado, Caatinga e Mata Atlântica são os biomas mais representativos. Percebemos o quanto importante é fomentar a ciência básica no registro da biodiversidade. Porém os repositórios não foram suficientes para fornecer todas as informações solicitadas na proposta da aula prática.

Palavras-chave: Pandemia COVID-19. Museu. Coleções históricas.



2 PRA 1 NÃO É DOCUMENTO: HERBÁRIOS DAS REGIÕES NO E CO

Francinilda da Rocha de Jesus
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: francinilda.rocha1997@gmail.com

Maria Aparecida Ribeiro de Sousa
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: mariaaparecida96@ufpi.edu.br

Maria Joselane Lucas de Almeida
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: lannealmeida681@gmail.com

Alyson Luiz Santos de Almeida
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: alsa@ufpi.edu.br

Edmilsa Santana de Araújo
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: edmilsa@ufpi.edu.br

Os herbários são fonte primária de informações para pesquisas sobre plantas. As regiões norte e centro-oeste ocupam dois terços do Brasil e abrigam quatro dos seis grandes ecossistemas existentes no território. Nosso objetivo foi investigar a diversidade de plantas a partir do acesso remoto aos herbários. As diretrizes para busca de informações foram: data de fundação, vinculação, número de amostras tombadas, sistema de classificação e biomas de origem do material. Em 11 estados existem apenas 14 herbários, vinculados a instituições federais e estaduais de ensino superior, os quais guardam, apesar da megadiversidade, a menor coleção: 348.128 amostras de plantas oriundas de do Cerrado, Pantanal, Mata Atlântica e Floresta Amazônica. Infelizmente não conseguimos definir qual sistema de classificação orientava a organização das coleções com base nas informações disponíveis nos *sites*. Acreditamos que é preciso fomentar cada vez mais a ampliação no esforço de coleta para representar melhor a biodiversidade existente nas regiões que abrigam o arco do agronegócio e a redenção para o avanço dos efeitos do aquecimento global.

Palavras-chave: Desmatamento. Povos indígenas. Aula prática.



CONHECENDO OS HERBÁRIOS DA REGIÃO NORDESTE SEM SAIR DE CASA

Fábio Júnior Alves da Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil

E-mail: fabiojunioralvesdasilva502@gmail.com

Jenefer Amorim de Sousa

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil

E-mail: jenefersousa0@ufpi.edu.br

Andreza Carolyny Alves de Sousa

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil

E-mail:andrezacarolyny774@ufpi.edu.br

Alyson Luiz Santos de Almeida

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil

E-mail:alsa@ufpi.edu.br

Edmilsa Santana de Araújo

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil

E-mail:edmilsa@ufpi.edu.br

As coleções biológicas são fonte de pesquisas e dispositivos formativos para educandos de todos os níveis e áreas de conhecimento. As aulas práticas oportunizam aos graduandos encontros mesmo que nos âmbitos virtuais. Dessa forma, o objetivo desse estudo foi realizar atividade prática da disciplina “Sistemática de Fanerógamas” para caracterizar os herbários da região nordeste do Brasil a partir dos seus canais de informação. Usamos palavras-chave (ex.: “herbários do Piauí”) no Google, para levantar dados como: vinculação institucional, número de espécimes tombadas e biomas de origem do material. Nos nove estados existem 20 herbários que estão vinculados predominantemente a instituições Federais e Estaduais de ensino superior. Nestes locais estão guardados 476.853 exemplares de plantas oriundas de projetos científicos realizados na Mata Atlântica, Caatinga e Cerrado. É possível perceber o esforço de coleta empreendido ao longo dos anos pelos pesquisadores, mas não conseguimos descobrir qual sistema de classificação orienta a organização dos acervos.

Palavras-chave: Diversidade. Metodologia ativa. Aprendizagem.



DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM AMARANTE-PI

Edinilson de Sousa Lima
CAFS/UFPI, Floriano/PI, Brasil
E-mail: edinilsonlima17@gmail.com

Geraldo do Nascimento Carvalho
CAFS/UFPI, Floriano/PI, Brasil
E-mail: profgeraldocarvalho@hotmail.com

O presente resumo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso defendido junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, com o objetivo de analisar a gestão em uma escola pública municipal de Amarante/Piauí, focalizando desafios e possibilidades para uma gestão democrática. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com uma abordagem qualitativa, sob a técnica de análise de conteúdo. Por meio de questionário aplicado junto à comunidade interna da escola coletamos e analisamos os dados apoiados em: BARDIN (2011), GIL (2002), GADOTI (1994), PARO (2008), LIBÂNEO (2007), CF (1988), dentre outros. A gestão democrática traz consigo a necessidade de uma postura democrática vivenciada pelos membros da comunidade escolar, a gestão deve estar aberta a ouvir e aceitar opiniões, garantir a pluralidade, criando um ambiente para que os valores de uma sociedade democrática sejam compartilhados. Finalmente, a pesquisa demonstrou que existe uma distância relativamente grande entre a gestão praticada na escola estudada e a gestão democrática preconizada pela legislação e as teorias sobre o tema; evidenciou, ainda, uma gestão democrática formal, alinhada ao conceito de gestão tradicional, do tipo verticalizada.

Palavras-chave: Instrumentos de Participação. Escola. Conselho Escolar. Gestão Democrática.



ATÉ QUE ENFIM, O ARROIO CHUÍ: HERBÁRIOS DA REGIÃO SUL

Maria Júlia Almeida Cabral

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil

E-mail:majucabral@ufpi.edu.br

Valdenia Maria dos Santos

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil

E-mail:valdeniasanttos25@gmail.com

Vinícios Gonçalves Lavor Santos

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil

E-mail:viniciosdlavors@gmail.com

Alyson Luiz Santos de Almeida

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil

E-mail:alsa@ufpi.edu.br

Edmilsa Santana de Araújo

Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil

E-mail:edmilsa@ufpi.edu.br

Herbários são coleções biológicas com função científica e didática. A partir deles é possível vislumbrar a diversidade de plantas que ocorrem distantes dos centros de ensino, como o CAFS. Isso já era possível, mas tornou-se mais frequente após todos os ajustes feitos para superarmos as barreiras impostas pela pandemia de COVID-19. Como atividade de pesquisa na disciplina “Sistemática de fanerógamas”, este estudo teve por objetivo subsidiar a construção de uma atividade avaliativa, caracterizando os herbários da Região Sul do Brasil. Esse trabalho fecha um conjunto de levantamentos cobrindo todo o Brasil. Para tanto, foi feito um levantamento nos sítios digitais, buscando registrar tamanho do acervo, vinculação institucional, número e biomas de origem das amostras, além do sistema utilizado para catalogação. Nos três estados da região Sul existe um total de 69 herbários, porém 36 (52%) encontram-se ativos, os quais estão vinculados às instituições Estaduais e Federais de ensino superior. Neles estão tombadas um total de 516.872 amostras provenientes da Mata Atlântica e do Pampa gaúcho. Nesses locais o aroma do chá é predominante, independentemente de onde se vá. O de mate é um marcador cultural quando se fala em região sul, mas não é o único protagonista. Apenas compõe parte do cenário de onde vieram esse meio milhão de amostras. Os herbários fornecem acesso aos estudos



botânicos, são ambientes importantes, devendo ser mantidos. A desativação dos herbários denota a necessidade de novos investimentos nessa área e mais amostras precisam ser incorporadas aos acervos para melhor registro da diversidade florística brasileira.

Palavras-chave: Metodologia ativa. Biodiversidade. Educação.



BOTÂNICA PARA ANSIOSOS E FLEUMÁTICOS

Maria Júlia Almeida Cabral
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: majucabral@ufpi.edu.br

Rayslla Ingrid de Sá Ferreira
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: raysllaingred@gmail.com

Alyson Luiz Santos de Almeida
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: alsa@ufpi.edu.br

Edmilsa Santana de Araújo
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: edmilsa@ufpi.edu.br

A botânica é uma disciplina que aproxima as pessoas desse componente biológico fundamental para nossas vidas. Para muitos, sua memória mais tenra de experimentação está associada com feijões e algodão. Mas nem tudo são flores, pois a biologia vegetal está imersa em um contexto de aversão por parte dos estudantes. Dessa forma é preciso desenvolver estratégias que motivem os neófitos a encontrarem caminhos para a aprendizagem significativa sobre as plantas. Motivados por esse cenário desafiador, nós nos propusemos a observar o comportamento germinativo de espécies arbóreas com vistas a selecionar plantas que se configurem em propostas de modelos experimentais ajustadas ao temperamento discente e ao tempo disponível para registrar a expressão dos fenômenos biológicos. Sementes de moringa (*Moringa* sp.), bruto (*Annona* sp.) e cabelo de negro (*Connarus* sp.) foram semeadas em dois tipos de solo, regadas diariamente para acompanhamento da emergência das plântulas. Paralelamente foram feitas pesquisas bibliográficas sobre aspectos da germinação das espécies. Ao final da primeira semana todas as sementes de moringa nasceram. No entanto, foi necessário um tempo bem maior para perceber o início do nascimento de mudas de bruto (45 dias). Não houve registro de germinação de *Connarus* sp. Como a botânica é vista de maneira muito breve nos currículos escolares, recomendamos usar a moringa como modelo experimental pontual nas aulas. Já o bruto, serviria para abordagens no ensino superior de aprofundamento sobre a flora local, já que requer mais



tempo de observação. Assim, há plantas tanto para os apressadinhos quanto para os que sabem esperar.

Palavras-chave: Discentes. Educação. Impercepção botânica. Paciência.



A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA EM PESQUISAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PPGED- UFPI

Francisco Romário Paz Carvalho
UFPI/CAFS, Floriano – PI, Brasil
E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

Marilde Chaves dos Santos
UFPI/CAFS, Floriano – PI, Brasil
E-mail: marildechaves@ufpi.edu.br

Este trabalho possui como foco a seguinte questão norteadora: Como o curso de Pedagogia tem sido objeto de estudo em produções acadêmicas em nível de pós-graduação? Especificamente, nos propomos a investigar o Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED – UFPI) no que diz respeito à produções relativas ao curso de Pedagogia, entre os anos de 2010 a 2020, em nível de Mestrado e Doutorado. Partimos da hipótese que em nível de pós-graduação em educação da UFPI pouco tem se discutido sobre o curso de Pedagogia, fato que nos põe a pensar sobre a própria definição da Pedagogia enquanto ciência da educação. O nosso objetivo reside em catalogar as dissertações e teses produzidas sobre a temática levando em consideração os seguintes critérios: tema, orientador, objetivos, metodologia, tipo de pesquisa, sujeitos da pesquisa e período de defesa. Dessa etapa inicial, derivamos uma segunda, momento em que analisaremos as contribuições que tais pesquisas suscitam para o debate sobre os desafios formativos que o curso de pedagogia enfrenta no contexto atual. Quanto aos aspectos metodológicos, essa investigação se circunscreve de cunho quanti-qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva e documental. Os dados da análise são sugestivos para a validação da hipótese assumida, confirmando a pouca produção em nível de pós-graduação no que diz respeito ao curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia. Ciência da Educação. PPGED. UFPI.



PARCELE EM ATÉ 60X: CINCO ANOS DE PESQUISA DISCENTE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO CAFS/UFPI

Alyson Luiz Santos de Almeida
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: alsa@ufpi.edu.br

Leonardo Victor de Sá Pinheiro
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: leonardopinheiro@ufpi.edu.br

Roberta Gomes de Araújo
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: rga@ufpi.edu.br

Edmilsa Santana de Araújo
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: edmilsa@ufpi.edu.br

Kamyla Camelo Osório
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: kamylaosoriocamelo@gmail.com

Os TCCs são oportunidades de iniciação de discentes à produção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades construídas ao longo de seus cursos. Recomendados pela LDB, na UFPI são requisitos obrigatórios para qualquer curso ofertado. Avaliações retrospectivas periódicas desses trabalhos são ferramentas para ajustes na estrutura dos currículos. Assim, inserido em uma abordagem das pesquisas discentes em Floriano, esse trabalho visou apresentar o perfil dos TCCs produzidos pelo curso de Bacharelado em Administração do CAFS/UFPI. Foi realizada uma pesquisa transversal e retrospectiva, de caráter exploratório, descritivo e documental, dos TCCs defendidos entre 2013 e 2017. As variáveis de interesse foram obtidas a partir do levantamento junto à coordenação do curso de ADM/CAFS e biblioteca local. A classificação quanto às áreas temáticas se deu com base na adotada pela CAPES. Os primeiros cinco anos de produção discente resultaram em 235 documentos (47 por ano). O ano de 2016 foi o que teve maior número de defesas (80), o que representou 34% dos estudos do período. Das treze áreas



de conhecimento, dez foram contempladas, mas *Mercadologia*, *Administração de Recursos Humanos* e *Administração de Empresas* concentraram 72% dos TCCs. A maioria dos casos (80%) focava em apenas uma área do conhecimento, enquanto que estudos integrando mais de uma área de conhecimento eram menos frequentes. A gestão das empresas em Florianópolis, muitas vezes pequenas e familiares, não é foco dos empreendedores, o que aponta caminhos que explicam as áreas de conhecimento mais quentes desse conjunto de dados. Olhando para os últimos 10 anos talvez se perceba mudanças localmente.

Palavras-chave: Ensino superior. Pesquisa aplicada. Gestão educacional.



AS CRIANÇAS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisco Romário Paz Carvalho
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

Giseuda Ferreira da Silva
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: giseuda29@hotmail.com

Reuzileide Nogueira da Costa Silva
Escola Municipal Professora Antonieta Castro
Floriano - PI, Brasil,
E-mail: reuzileidenogueira@hotmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins
Campus Amílcar Ferreira Sobral, UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

O presente trabalho tem como objetivo discutir a organização do ensino na Educação Infantil a partir da escuta de crianças com idades entre 04 e 05 anos de idade. É construído a partir das vivências proporcionadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/ Universidade Federal do Piauí (UFPI), junto a um grupo de crianças com idades entre 04 e 05 anos da Escola Municipal Professora Antonieta Castro, localizada no Bairro Curador, na cidade de Floriano – PI. Buscando dar conta do objetivo proposto, adotamos como instrumento de coleta de dados os registros e a documentação das atividades desenvolvidas junto ao PIBID, mormente os episódios que evidenciam, nas falas do grupo de crianças, como elas percebem o modo de organização do trabalho pedagógico. Pensar na organização do trabalho pedagógico na Escola de Educação Infantil requer a compreensão de que é necessário garantir espaços, tempos e materiais adequados para cada grupo de crianças, de modo a ultrapassar a forma estereotipada e propedêutica que tem orientado sua organização. O que evidenciamos é uma organização pautada em atividades próprias dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades com interações e brincadeiras



são usurpadas das experiências e vivências das crianças em detrimento de um número cada vez maior de tarefas de copiar, cortar, colar e de transcrição de letras e números. Soma-se a isso uma compreensão de que as atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras ainda são vistos como um momento de distração ou simples divertimento, ou mesmo como atividade que está inserida entre os momentos que antecedem a resolução de tarefas em papel A4 e restritas aos limites dos espaços das salas de referência.

Palavras-chave: Organização do Ensino. Educação Infantil. Crianças.



PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vinicius Carvalho Rodrigues da Silva
UFPI, Floriano, PI, Brasil,
E-mail: viniciuscarvalho@ufpi.edu.br

Vitor Carvalho Rodrigues da Silva
UFPI, Floriano, PI, Brasil,
E-mail: vitorcarvalhobio@ufpi.edu.br

Francivaldo dos Santos Sousa Junior
UFPI, Floriano, PI, Brasil,
E-mail: francivaldojunior@ufpi.edu.br

Arianderson Gabriel Vieira da Silva
UFPI, Floriano, PI, Brasil,
E-mail: arigv693@gmail.com

Este trabalho apresenta o resultado de uma aula prática da disciplina Legislação e Organização da Educação Básica no curso de Ciências Biológicas da UFPI/CAFS. Abordando o Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de conhecer e analisar as metas e estratégias, a respeito das metas 4 e 8, a primeira meta fala da universalização a população de 4 a 17 anos, com transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, priorizando ambientes com espaços especializados a esses estudantes. A meta 8, propõe elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do PNE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico, que segundo MARCONI E LAKATOS (2017), sem interesse em dados quantitativos. Foram feitos levantamentos em dados por meio de artigos e documentos disponíveis nas plataformas digitais, como o INEP e o Scielo Brasil. Esses materiais foram apresentados em forma de seminário em aula. De acordo com o PNE, as esferas Municipais, Estaduais e Federais devem garantir uma educação básica e especializada no ensino regular, oferecendo apoio em sistemas educacionais com inclusão, como salas com recursos multifuncionais, materiais adaptados e profissionais qualificados e estruturas físicas adequadas. Contudo, os dados apontam que o cumprimento destas metas não será satisfatório, uma vez que a realidade



é de falta de estruturas nas escolas, bem como de profissionais qualificados atuando para garantir a oferta e qualidade de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino. Acessibilidade.



PERSPECTIVAS ACERCA DA META 8 DO PNE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Kauan Ferreira da Rocha

Universidade Federal do Piauí – Florianópolis-PI, Brasil,

E-mail: ferreirakau2022@gmail.com

Maria Gabrielly Vieira Fonseca

Universidade Federal do Piauí – Florianópolis-PI, Brasil,

E-mail: gabymaria548@gmail.com

Com base no relatório publicado pelo INEP (BRASIL, 2016), a maior parte da parcela de jovens alcançou 9,9 anos de estudos, o que significa pouco mais da conclusão do Ensino Fundamental, entre os anos de 2004 a 2014. Sendo assim, o presente estudo objetiva analisar a estratégia 8.3 da meta 8 do PNE referente a Educação de Jovens e Adultos, a fim de entender questões que implicaram nesses números. Desse modo, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, a partir do levantamento de construtos acadêmicos de (PIERRO, 2010) e (MACHADO, 2018) recentes e documentais (PNE e SCIELO). A estratégia referida, trata de garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos níveis de ensino fundamental e médio. Entretanto, apesar de não existir dados concretos sobre o índice de trabalhadores com certificados de conclusão falsificados no País, torna-se notável a ínfima taxa de concludentes da educação básica no Brasil, além de fatores da desigualdade social influenciarem no cenário, não exime a responsabilidade de municípios, Estados e unidades federativas a condição de fiscalizar arduamente o mercado de vendas dos certificados falsificados que já está difundida pelo país. Diante disso, alguns autores como Pierro (2010) e Machado (2018) difundem a ideia da necessidade de promover exames gratuitos de certificação como o Encceja para essa população carente, além da participação de gestores locais na verificação de documentos falsos na educação básica.

Palavras-chave: EJA. Certificação. Educação.



ABORDAGENS PRÁTICAS NO AUXÍLIO DO ENSINO DE GENÉTICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Kauan Ferreira da Rocha
Universidade Federal do Piauí – Floriano-PI, Brasil,
E-mail: ferreirakau2022@gmail.com

Genética é a ciência responsável por elucidar fenômenos relacionados com a organização e funcionalidade dos genes. A aplicabilidade da genética é variável e torna-se fundamental para a existência dos seres vivos. No entanto, pesquisas ressaltam que a maior parte dos estudantes de Ensino Médio apresentam dificuldade para compreensão de conceitos relacionados à Genética. Desse modo, o referido estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, com base na bibliografia de periódicos acadêmicos, que objetivou levantar reflexões sobre o ensino de genética e como solucionar tais óbices. Os autores que fundamentam a pesquisa são: (NASCIMENTO, 2016); (GRIFFITHS, 2013) (OLIVEIRA, 2023) e (MARTINEZ., 2008). Os resultados revelam que parte disso é por conta da fraca relação com o saber escolar dos estudantes, com o seu uso cotidiano. A ausência de percepção da aplicabilidade técnica da genética, influencia no aprendizado do estudante, portanto é necessário o desenvolvimento de abordagens práticas em sala de aula que auxiliem na compreensão do conteúdo de maneira didática e investigativa de acordo com os constructos acadêmicos.

Palavras-chave: Educação. Ciência dos Genes. Docência.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANO-PI

Evelynne Ellene Alves de Carvalho
UESPI - Floriano/PI-Brasil
E-mail: evelyneellene@frn.uespi.br

Henrique dos Reis Sousa
UESPI - Floriano/PI-Brasil
E-mail: henriquersousa@aluno.uespi.br

Jardel Viana de Sousa
UFPI - Floriano-PI-Brasil,
E-mail: jardel@ufpi.edu.br

Flávia Regina de Sousa Martins
FAESF, Floriano-PI-Brasil
E-mail: flaviasmartins370@gmail.com

As dificuldades encontradas por professores em relação ao ensino inclusivo, pode acarretar prejuízos para o desenvolvimento dos alunos, seja no que tange a questões materiais ou estruturais, bem como, nas práticas pedagógicas. Escolas que não possuem o aparato necessário para auxiliar o professor em suas práticas inclusivas, acabam atrapalhando no processo de aprendizagem de seus alunos. Esta pesquisa teve como objetivo geral: verificar quais os desafios encontrados por professor de educação física de escolas municipais na cidade de Floriano-PI para trabalhar de forma inclusiva. Levantou-se a seguinte questão: Os professores de Educação Física encontram desafios para trabalhar com educação inclusiva em escolas da rede municipal de Floriano-PI? A pesquisa apresentou caráter quali-quantitativo, sendo um estudo de campo, de cunho descritivo. Para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário semiestruturado, explorando as áreas de vivências dos professores em âmbito escolar. Ancorou-se em autores como Aranha (2004), Brasil (2022), Sassaki (2015), entre outros. Após o tratamento e análise dos dados coletados, foi possível constatar que a maioria dos profissionais da amostra relatou enfrentar muitas dificuldades para incluir alunos com algum tipo de deficiência, que vão desde o despreparo do próprio profissional, por não ter nenhum tipo de curso específico para esta área, até a falta de



estrutura física e de materiais de apoio da própria escola. É, portanto, urgente e necessária a discussão sobre a utilização de práticas inclusivas nas aulas de educação física, para que estas práticas possam incluir cada vez mais todos os alunos, sem distinção de nenhuma natureza.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Física. Obstáculos.



AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL (OSC) E AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Andressa dos Santos Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: andressass793@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

O trabalho ora apresentado é parte integrante da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia intitulado “*A Fundação Pavel no contexto de atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social*”, defendido junto ao Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI)¹. Adota como objetivo discutir as relações entre a reforma do Estado, as Organizações da Sociedade Civil (OSC) e o atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social. A referida pesquisa foi realizada em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que atua na cidade de Barão de Grajaú - MA, e que tem por razão social “Fundação Pavel”. Apontamos, ao final da pesquisa que as OSC têm ganhado visibilidade especialmente na oferta de serviços de educação (Creche e Pré-Escola), assistência social, saúde, esporte, cultura e cursos de profissionalização destinados a mulheres, como pode ser observado pelo trabalho desenvolvido pela Fundação PAVEL, no Município de Barão de Grajaú - MA. Ao assumir as funções do Estado, o terceiro setor desempenha um papel importante no atendimento às áreas e setores em que a atuação do Estado não chega, ou mesmo onde os serviços são falhos e, por vezes, excludentes.

Palavras-chave: Reforma do Estado. OSC. Fundação Pavel.

1 A pesquisa tinha como objetivo geral de discutir o papel das Organizações da Sociedade Civil na oferta de educação para crianças em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, adotou como objeto de estudo o trabalho desenvolvido pela Fundação Pavel. Como objetivos específicos, pretendeu: I. Discutir a relação entre a reforma do Estado, terceiro setor e as políticas educativas; II. Compreender a função social das OSC no contexto do atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social; III. Analisar o trabalho realizado por uma OSC com crianças em situação de vulnerabilidade social na cidade de Barão de Grajaú - MA.



VULNERABILIDADES EMOCIONAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Evelyne Ellene Alves de Carvalho
UESPI - Floriano/PI, Brasil.
E-mail: evelyneellene@frn.uespi.br

Flávia Regina de Sousa Martins
FAESF - Floriano/PI, Brasil
E-mail: flaviasmartins370@gmail.com

Jardel Viana de Sousa
UFPI - Floriano/PI, Brasil
E-mail: jardel@ufpi.edu.br.

A universidade é um espaço de permanência temporária almejado por muitos, que tem uma grande importância para o desenvolvimento e ampliação de habilidades dos indivíduos, mas também se constitui como um espaço gerador de dificuldades para muitos, em função, entre outros fatores, das transições individuais e mudanças na vida dos acadêmicos. A partir daí, surgem demandas até então não enfrentadas, e a necessidade iminente de adaptação destes, podendo ser gerador de fortes impactos no emocional destes alunos. Este estudo teve como objetivo identificar as principais vulnerabilidades emocionais dos acadêmicos da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Campus Dra Josefina Demes em Floriano-PI. A pesquisa desenvolvida foi de cunho quantitativo, do tipo descritivo e de levantamento, onde o instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário estruturado, aplicado de forma aleatória em alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura da referida instituição, regularmente matriculados. Os dados coletados passaram por análise estatística através do programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) e posteriormente tratados e representados em forma de tabelas. Os resultados obtidos apontam para um índice significativo de vulnerabilidades encontradas entre os participantes da amostra. concluiu que a maioria dos estudantes sofre de alguma vulnerabilidade emocional, sendo estresse e ansiedade as mais encontradas. Depressão e suicídio apresentaram menores índices se comparados com os anteriores. Faz-se necessário levantar uma discussão a respeito da necessidade de apoio psicológico concreto a esses estudantes para auxiliá-los nesse processo muitas vezes doloroso de superação.

Palavras-chave: Universidade. Vulnerabilidades. Ansiedade. Estresse.



DIFICULDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE REVISÃO

Ellery Henrique Barros da Silva
Universidade Federal do Piauí, Floriano, PI, Brasil
E-mail: elleryhbs@ufpi.edu.br

A Educação Infantil é denominada como a primeira etapa da educação básica, ou seja, a mais importante e fundamental para o desenvolvimento da criança. A partir dessa etapa, a criança passará a se desenvolver enquanto sujeito ativo na sociedade e com isso surgem muitas dificuldades que podem interferir no seu desenvolvimento. Nesse sentido, este trabalho possui como objetivo investigar as principais dificuldades pedagógicas encontradas por professores da Educação Infantil em suas práticas de ensino. Assim, o problema que norteia a pesquisa é: sabendo que muitas são as questões envolvendo as práticas pedagógicas de ensino na Educação Infantil, quais as principais dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil?. Desse modo, seguiu-se a metodologia qualitativa, do tipo bibliográfica, e quanto aos seus objetivos, classifica-se como exploratória, efetuando levantamento de construtos acadêmicos clássicos e dos últimos 5 (cinco) anos, contemplando estudos em livros, artigos científicos. Os autores que fundamentam a pesquisa são: VYGOTSKY (1994); OLIVEIRA (2007); PEREA e RAMOS (2020); PATTO (1996), dentre outros. Os resultados indicaram que, ainda é preciso novas mudanças e posturas educacionais para conseguir promover o desenvolvimento da criança. O papel do professor não deve ser apenas de mediar o conhecimento, mas o de transformar situações de aprendizagem. Com isso, se torna necessário rever as práticas pedagógicas e desenvolver um trabalho que seja fundamental para o ensino e aprendizagem tanto do educando quanto do educador.

Palavras-chave: Dificuldades pedagógicas. Educação Infantil. Professor.



LITERATURA INFANTIL E A REPRESENTATIVIDADE SOCIAL

Samara Aires Oliveira
Universidade Federal do Piauí, Floriano-PI, BRASIL
E-mail: samaraaires@ufpi.edu.br

Thaís Aparecida Rodrigues de Passos
Universidade Federal do Piauí, Floriano-PI, BRASIL
E-mail: thaisapassos1@gmail.com

Grasiela Maria de Sousa Coelho
Universidade Federal do Piauí, Floriano-PI, BRASIL
E-mail: profagrasielacoelho@ufpi.edu.br

O presente trabalho é resultado da união de vivências do Programa Residência Pedagógica, com uma atividade (curso de formação) para educadores da educação infantil, proposta na disciplina de literatura infantil, ministrada pela professora Dra. Grasiela Coelho, do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS), que foi realizada por residentes e discentes na disciplina, graduandas do 6º (sexto) período. Com esse trabalho busca-se compreender a necessidade de se trabalhar com a literatura infantil em prol da representatividade preta utilizando a obra “Menina Bonita do Laço de Fita”. O interesse nessa temática surgiu a partir da atividade de formação de professores apresentada na disciplina de Literatura Infantil. A literatura está imersa nas salas de aulas de forma sucinta, e com este trabalho, buscaremos entender novas formas de utilizá-la para a desconstrução do racismo e representatividade preta. Faremos uma análise da obra Menina Bonita do Laço de Fita e abordaremos a necessidade do professor se atualizar quanto o uso dessas obras em sala de aula para promover a representatividade de crianças pretas.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Antirracismo. Representatividade.



A LUTA ANTIRRACISTA: UM OLHAR PARA A LITERATURA INFANTIL LOBATIANA

Andressa Pereira Mendes
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: Andressapmendes@ufpi.edu.br

Laynne Taline dos Santos Silva
CAFS/UFPI, Floriano-PI Brasil
E-mail: laynnesantos160@gmail.com

Mariana Machado de Souza
CAFS/UFPI, Floriano-Piauí, Brasil
E-mail: marianamachado@ufpi.edu.br

Grasiela Maria de Sousa Coêlho
CAFS/UFPI, Floriano-Piauí, Brasil,
E-mail: profagrasielacoelho@ufpi.edu.br

Este trabalho teve por objetivo geral compreender como a educação na formação inicial docente, por meio da crítica à literatura infantil, pode combater o racismo. Esta atividade de estudo e pesquisa deu-se no decorrer do Período 2022.2, por meio da Disciplina Literatura Infantil, no Curso de Pedagogia, no CAFS/UFPI. Após o estudo do artigo “A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato: uma análise do caso ‘Caçadas de Pedrinho’”, discentes juntamente com a professora da Disciplina, travaram debates acerca do antirracismo no Brasil do século XXI, envolvendo a obra “Caçadas de Pedrinho” e o imbróglio jurídico que se instalou em função do Parecer n. 06/2011, do Conselho Nacional de Educação (CNE), através de sua Câmara de Educação Básica (CEB), e o reexame do mesmo que resultou no Parecer CNE/CEB nº 15/2010. Os procedimentos metodológicos que movimentaram didaticamente a atividade de estudo e de pesquisa que ora se apresenta foram o estudo do texto, os debates gerados a partir desse estudo, o retrospecto do contexto social, político e jurídico em que se deu tais questionamentos sobre a obra literária em questão, as tarefas realizadas no decorrer da Disciplina, culminando com uma tarefa que propunha uma atividade de formação continuada para os professores da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Floriano, intencionando combater o racismo nas escolas, bem como expandir a discussão sobre essa temática, de maneira que as famílias das crianças também fossem impactadas por esta formação.

Palavras-chave: Educação antirracista. Literatura Infantil. Formação de professores/as.



A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE TEORIAS PEDAGÓGICAS COM USO DAS TDIC

Thays de França Ferreira

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: thaysfranca15@hotmail.com

Nádia Cataryna Nogueira e Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: nadiaped2@gmail.com

Esta pesquisa analisa a percepção do professor acerca da relação entre as teorias clássicas de ensino e de aprendizagem com as teorias contemporâneas de ensino e de aprendizagem com o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa qualitativa, analisando documentos, artigos e questionários utilizados na coleta de dados durante a observação nas instituições de ensino, para identificar o contexto dos professores. Dialogamos com referências centrais para fundamentar este estudo, como Silveira (2013), Prado et al.(2013), Kripka et al.(2020) e Vidal & Miguel (2020). Os resultados apontaram a relevância da apropriação do professor sobre as concepções teóricas de ensino e da aprendizagem com as TDIC, como requisito à escolha da abordagem pedagógica concernente ao uso adequado das tecnologias digitais na educação. Além disso, os professores acreditam na eficiência da introdução das TDIC, porém, a escassez de recursos adequados e de apropriação das ferramentas faz com que os docentes não as utilizem efetivamente. Conclui-se que frente ao cenário supracitado, faz-se necessário repensar a formação acadêmica dos cursos de licenciatura e até mesmo a formação continuada, no intuito desenvolver as competências necessárias ao professor acerca do o uso das TDIC e assim ampliar as possibilidades de motivação e envolvimento dos alunos nas disciplinas.

Palavras-chave: Professor. Tecnologias Digitais. Aprendizagem.



ESTUDO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO BÁSICO (FUNDAMENTAL E MÉDIO)

Vinicius Carvalho Rodrigues da Silva
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: viniciuscarvalho@ufpi.edu.br

Vitor Carvalho Rodrigues da Silva
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: vitorcarvalhobio@ufpi.edu.br

O presente trabalho foi realizado, mediante uma disciplina em uma sala de aula da UFPI/CAFS, na disciplina Didática Geral no curso de ciências biológicas. Onde foi pedido aos alunos como método avaliativo da segunda nota que fizessem uma entrevista com professores do ensino básico. Os discentes tiveram como auxílio o seguinte artigo: O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente (Larchert, 2010). O objetivo da atividade consistia em uma entrevista realizada pelos estudantes do ensino superior, aos professores de escolas públicas de nível fundamental ou médio nas escolas públicas da cidade de Floriano. Em que foram feitas quatro perguntas, aos docentes, 1. Quais as principais metodologias usadas por você em sala de aula? 2. Quais os tipos de avaliação você mais usa e quais os critérios para a escolha deste(s)? 3. Como é feita a seleção dos conteúdos para serem trabalhados em sala de aula? 4. O planejamento é feito com que frequência? Já aconteceu ou acontece de que foi planejado não acontecer? A entrevista permitiu conhecer o planejamento de uma aula na prática e mesmo com quatro perguntas, expôs o relato pessoal do docente na sua organização de disciplina e os entraves enfrentados para uma ministrar uma aula com eficácia. Portanto, os dados relatados evidenciam que o planejamento da disciplina é um componente crítico do ensino que permite aos professores projetar e oferecer experiências de aprendizado envolventes e relevantes, mostrando que o planejamento de aulas desempenha um papel crucial na garantia de um ensino de qualidade e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Planejamento. Ensino.



AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL PROF. BINU LEÃO, FLORIANO – PI

Cleidiane Paula da Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: cleidianepaula@ufpi.edu.br

Mariana Machado de Souza

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: marianamachado@ufpi.edu.br

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Escola Municipal Prof. Binu Leão, Floriano - PI/Brasil,

E-mail: cruzinhasaraiva@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

Este trabalho tem como objetivo geral discutir as relações entre família e Escola a partir das experiências e vivências realizadas junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Escola Municipal Professor Binu Leão, localizada no Bairro Tamboril, em Floriano - PI. O interesse pela temática emerge do trabalho realizado junto a uma sala de Pré-II, e se justifica pela necessidade de compreendermos as dificuldades encontradas pelas professoras em garantir a participação das famílias e responsáveis nas atividades desenvolvidas pela Escola. Para dar conta do objetivo do trabalho, realizamos uma pesquisa de campo com pais e responsáveis buscando identificar elementos que nos ajudem a pensar estratégias que contribuam com uma maior participação das famílias no cotidiano da Escola de Educação Infantil. Não pretendemos esgotar o assunto, mas apontar caminhos que nos parecem significativos quando buscamos compreender as dificuldades de relacionamento entre a família e a Escola. Há muitos desafios a serem enfrentados na busca pelo estreitamento dos laços de confiança e cooperação entre as famílias e a Escola. É preciso, contudo, estarmos atentos para o modo como construímos essa relação, sendo necessário romper com o ideário social já cristalizado de que os pais



e/ou responsáveis somente vão à Escola para participar de reuniões ou para receber as atividades das crianças ao final de cada ano letivo. É importante salientar o papel fundamental que cada uma delas [Família e Escola] desempenha no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A participação dos pais na vida escolar dos filhos pode ser feita de diversas maneiras, inclusive na organização do cotidiano das atividades organizadas com os grupos de crianças aos quais suas/seus filhas/os estão integradas/os.

Palavras-chave: Família. Escola. Cooperação.



APRENDER A PROFISSÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO PIBID, ÁREA DE PEDAGOGIA - CAFS/UFPI

Daniela Dias Jorge

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: dany12934@icloud.com

Vanessa Steffany Dias da Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: vanessastefany16@gmail.com

Marcela Lopes da Silva

Escola Municipal Raimundinha Carvalho, Floriano - PI/Brasil
E-mail: macelalopes24@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

O trabalho ora apresentado busca discutir as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para o processo de aprendizagem da profissão professor a partir das experiências e vivências realizadas junto ao trabalho de monitoria desenvolvido na Escola Municipal Raimundinha Carvalho, Floriano - PI. Buscou-se, a partir de uma pesquisa de campo com 25 (vinte e cinco) estudantes do PIBID, Área de Pedagogia - CAFS/UFPI, compreender como o Programa tem contribuído para a formação profissional docente a partir da sua inserção nas Escolas de Educação Infantil do Município de Floriano - PI. Os dados da pesquisa apontam que a participação do Programa amplia as oportunidades de formação e desenvolvimento profissional docente ao promover a inserção nas Escolas de Educação Básica, contribuindo para que seja possível ampliar o olhar sobre a organização do ensino, bem como para a compreensão da Escola como espaço de investigação e pesquisa, possibilitando a construção de estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade do trabalho realizado nas Instituições de Ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores. PIBID. Aprendizagem da docência.



A BRINCADEIRA COMO EIXO ORIENTADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL BINU LEÃO, FLORIANO - PI

Janmila Barbosa Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: janmilab.m@gmail.com

Soleane Dias da Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: soleanel03@gmail.com

Maria da Cruz Freitas de Vasconcelos Saraiva

Escola Municipal Professor Binu Leão, Floriano - PI/Brasil
E-mail: cruzinhasaraiva@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

O trabalho ora apresentado busca discutir a brincadeira como eixo orientador do trabalho pedagógico na Escola de Educação Infantil. Para tanto, nos debruçamos sobre as orientações do Ministério da Educação (MEC), mormente o documento final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), bem como do Currículo do Estado do Piauí (2019) e do Referencial Curricular do Município de Floriano (2021), além dos registros e da documentação produzida junto ao trabalho realizado na Escola Municipal Professor Binu Leão, localizada no Bairro Tamboril, em Floriano – PI enquanto atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI). A brincadeira se constitui como atividade principal da criança na idade pré-escolar, e portanto, eixo orientador da organização do trabalho pedagógico da Escola de Educação Infantil. Ao estabelecer relações com os conteúdos históricos, culturais, políticos e sociais produzidos ao longo do decurso do desenvolvimento humano e social, as brincadeiras reproduzem práticas e funções sociais.

Palavras-chave: Organização do Ensino. Educação Infantil. Brincadeira.



A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA PROFA. ANTONIETA CASTRO – FLORIANO, PI

Thaís da Silva Barbosa

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: thaisasilva546@gmail.com

Valdelane de Oliveira Santana

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: valdelaneoliveira@hotmail.com

Reuzileide Nogueira da Costa Silva

Escola Municipal Professora Antonieta Castro, Floriano - PI/Brasil
E-mail: reuzileidenogueira@hotmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

O presente trabalho tem como objetivo discutir as experiências e vivências realizadas junto ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal Professora Antonieta Castro – Floriano - PI, sobre a organização do trabalho pedagógico na Escola de Educação Infantil. Foi construído a partir das experiências e vivências do trabalho realizado em uma sala de Pré-I, e busca compreender os fundamentos pedagógicos que orientam a organização da Educação Infantil a partir da BNCC (BRASIL, 2017), do Currículo de Estado do Piauí (PIAUI, 2019) e do Referencial Curricular do Município de Floriano (2021). As atividades desenvolvidas com as crianças se organizam a partir da contação de histórias, desenhos, jogos, brinquedos e brincadeiras, dentre outras. As crianças brincam e se expressam através de movimentos coordenados (deslocamentos, obstáculos, lateralidade), desenvolvem ainda atividades com traços, sons, cores e formas, atividades de pintura, colagem, músicas, tracejado de letras, números e formas.

Palavra-chave: Organização do Ensino. Educação Infantil. PIBID.



O PIBID NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES INICIAIS

Ana Beatriz Sousa Mota

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: beatrizmota475@gmail.com

Ícaro Rodrigues de Sousa

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: icarollrodrigues@ufpi.edu.br

Marcela Lopes da Silva

Escola Municipal Raimundinha Carvalho, Floriano – PI, Brasil
E-mail: macelalopes@hotmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

O artigo tem como objetivo discutir as contribuições do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID) no contexto das políticas para a formação de professores no Brasil. Buscamos, a partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental, compreender de forma mais aprofundada os objetivos do Programa e suas contribuições para a melhoria da qualidade da Educação Básica, de modo a sustentar melhor nossa atuação junto ao trabalho das Escolas Municipais de Floriano – PI. O PIBID proporciona uma aproximação importante entre a Universidade e a Escola de Educação Básica ao inserir os estudantes, futuros professores, no cotidiano das Escolas públicas municipais e/os estaduais de todo o país. O Programa possibilita assim uma compreensão alargada sobre os desafios enfrentados na organização do trabalho pedagógico e os obstáculos para a construção de uma educação pública de qualidade para todos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Básica. PIBID.



CONSTRUINDO OPORTUNIDADES DE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS PEQUENAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Junaína Rodrigues Lima
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: junainalima@gmail.com

Romayane Calline dos Santos Oliveira
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: romayanecalline27@ufpi.edu.br

Reuzileide Nogueira da Costa Silva
Escola Municipal Professora Antonieta Castro, Floriano - PI/Brasil
E-mail: reuzileidenogueira@hotmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

Este trabalho adota como objetivo discutir a construção de oportunidades de interações e brincadeiras com crianças pequenas na Educação Infantil a partir das experiências e vivências construídas no trabalho pedagógico junto a um grupo de crianças pequenas da Escola Municipal Profa. Antonieta Castro, Floriano – PI durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia - *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI). Buscando dar conta do objetivo traçado, nos debruçamos sobre os registros do Caderno de Formação, próprio para as atividades do Programa, evidenciando, a partir de dois episódios, interações e brincadeiras construídas com um grupo de crianças de uma turma de PRÉ-I. Ao longo dos meses de trabalho de monitoria junto ao grupo de crianças do Pré-I evidenciamos que as atividades propostas às crianças partem de uma preocupação da professora em garantir momentos de interação, além de jogos, brinquedos e brincadeiras que buscam ampliar as possibilidades de construção de relações de cooperação e diálogo entre crianças-crianças e crianças-adultos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Interações. Brincadeiras.



A LITERATURA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA

Jakelynnne Martins Ferreira
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: jakelynnemartins80@gmail.com

Myrelly de Sousa Medeiros de Carvalho
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: myrellydesousa@gmail.com

Marcela Lopes da Silva
Escola Municipal Raimundinha Carvalho, Floriano - PI/Brasil
E-mail: macelalopes24@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

O presente trabalho tem como objetivo discutir as contribuições da Literatura Infantil para o processo de apropriação da leitura e da escrita da criança na Escola de Educação Infantil. Para tanto, recupera as observações, registros e a documentação das atividades desenvolvidas junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Escola Municipal Raimundinha de Carvalho, com um grupo de crianças do Pré-I, turno da manhã. Justifica-se a pesquisa pela necessidade de compreender como a Escola de Educação Infantil tem trabalhado no sentido de construir, desde os primeiros anos, habilidades e competências relacionados a apropriação da leitura e da escrita com crianças bem pequenas e crianças pequenas. Partimos do pressuposto que o contato das crianças com suportes variados e gêneros discursivos orais e escritos incentiva e amplia a curiosidade, a imaginação, o desenvolvimento da oralidade e, consequentemente, da leitura e da escrita. A metodologia utilizada neste trabalho se estrutura a partir de uma investigação qualitativa, realizada durante o período de desenvolvimento das atividades de monitoria do PIBID, registradas e documentadas em um Caderno de Formação. Observamos, ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2022 e janeiro, fevereiro e março de 2023, que as atividades com suportes e



gêneros textuais oferecidas às crianças oferecem possibilidade de ampliação dos seus repertórios culturais, de desenvolvimento da sua imaginação, além de oportunidades de participação e agência. Apesar disso, apresentam limites quando mantêm atividades de reescrita de letras, palavras e números sem uma preocupação com os significados e os seus contextos de uso.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitura e Escrita. Educação Infantil.



INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Lara Jeisa Teixeira da Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: larajeisatsdasilva@gmail.com

Pedro Gerson Sousa da Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: pedrogersonsilva@hotmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Parte das observações e vivências do Estágio Supervisionado II, registradas e documentadas em nossos Cadernos de Formação. Adota como fundamento os estudos desenvolvidos por autores como Carneiro (2012), Guimarães (2017), Davis (2006), Marques (2016), Mendes (2006), Mantoan (2000), Mazzotta (1996), Pletsch (2009) e Skliar (2006), além dos documentos promulgados pelo Ministério da Educação (MEC). Organizamos o texto em três seções, quais sejam: i) recuperamos brevemente elementos sobre a história do atendimento à crianças com deficiência no Brasil, e as políticas públicas que afirmam a educação escolar como um direito de todos; ii) apresentamos um relato sobre o modo como esse processo tem sido realizado a partir da experiência realizada junto a uma turma de maternal II de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Floriano – PI; iii) apontamos perspectivas que evidenciam a necessidade de refletir sobre o cenário no qual têm sido realizadas práticas educativas com crianças com deficiência. Apontamos, como contribuição para pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, a necessidade de estruturação de um ambiente educativo de qualidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Inclusão Escolar.



PARA MUITO ALÉM DE TAREFAS EM PAPEL A4: CONSTRUINDO INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Denyse Alves de Sousa

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: denyse.discentel8@gmail.com

Isaac Fernandes de Andrade

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: isaac12352@hotmail.com

Veridiana Rodrigues de Azevedo

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: veridianaaazevedo3@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

O presente trabalho tem como objetivo discutir o modo de organização do ensino de Creches e Pré-Escolas a partir das experiências e vivências do Estágio Supervisionado II, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Floriano – PI. Para tanto, adota como referência os estudos desenvolvidos por autores como Pimenta (2004), Oliveira (1985) e Souza (2011) e Wajskop (2011; 1995), além de documentos promulgados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998; 2009; 2017). Buscando dar conta do objetivo proposto, organizamos o trabalho em momentos, quais sejam: i) discutimos as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação de professores; ii) recuperamos o debate sobre interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico da Escola de Educação Infantil; iii) a metodologia, os resultados e as considerações finais. Ao refletir sobre a organização da sala onde foi realizado o Estágio Supervisionado II percebemos que poucas foram as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas para que as crianças pudessem experimentar outras formas de atividades que não aquelas que lhes são ofertadas em folhas de papel A4. A ausência de atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras



reacende uma preocupação já antiga dos educadores, qual seja: a de que a Escola de Educação Infantil se torne um lugar de antecipação das atividades próprias dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Organização do Ensino. Interações. Brincadeiras.



TEM QUE PINTAR DA COR DA PELE!" - MANIFESTAÇÕES DO RACISMO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS PEQUENAS

Társila Nayane Rodrigues de Lima
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: tarsilanayanetata@gmail.com

Luciana Miranda Santos
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: lucimirandaTEI@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

O presente trabalho tem como objetivo promover uma discussão em torno do modo como o racismo se manifesta – e é percebido ou não, no ambiente da Escola de Educação Infantil no cotidiano do trabalho pedagógico de uma Creche pública municipal da cidade de Floriano - PI. O interesse em discutir a questão surgiu a partir das observações, registros e da documentação das atividades do componente curricular Estágio Supervisionado II – Educação Infantil, realizado junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). Cabe informar, desde logo, que as reflexões aqui apresentadas têm como objetivo chamar a atenção para o modo como, na rotina de trabalho, as tarefas propostas às crianças pequenas carregam elementos que merecem uma maior atenção por parte das educadoras no sentido preciso de afirmar a diversidade étnica e racial que constitui a população brasileira. Compreendemos que trazer à tona pautas como essas requer uma atenção minuciosa e planejamento adequado de modo que os conteúdos e a forma como eles são trabalhados respeitem a diversidade étnica e racial do nosso país, de modo a construir uma visão positiva sobre nós mesmos.

Palavras-chave: Organização do Ensino. Educação Infantil. Educação Antirracista.



A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA BEM PEQUENA – A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Josivaldo de Sousa Queiroz
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: josivaldoqueiroz700@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

Este trabalho tem por objetivo discutir a organização do ambiente educativo na Escola de Educação Infantil a partir da experiência realizada junto a um grupo de crianças bem pequenas na Creche Municipal Eduardo Neiva, localizada na Rua Manoel Pereira, Bairro Pedro Simpício, Floriano – PI, durante o Estágio Supervisionado II – Educação Infantil. As atividades – de observação, co-participação e regência, foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2022 e janeiro, fevereiro e março de 2023 com um grupo de 11 (onze) crianças com idades entre 01 ano e 09 meses e 02 anos. Entre as atividades, próprias da rotina da sala, destacavam-se os jogos, as brincadeiras e o modo como a ação da professora potencializavam momentos de desenvolvimento da linguagem, da autonomia, de cuidados pessoais, bem como oportunidades para a construção de relações e interações entre as crianças. O Estágio Supervisionado II constituiu-se como uma oportunidade de conhecer de forma mais aprofundada o modo de organização do ambiente educativo na Escola de Educação Infantil.

Palavras-chave: Organização do ambiente educativo. Educação Infantil. Crianças bem pequenas.



**V ENCONTRO DE MONITORIA
DO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA CAFs/UFPI**





V ENCONTRO DE MONITORIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CAFS/UFPI

O cotidiano da monitoria permite ao alunado uma maior proximidade com a dinâmica e prática docente e por isso, constitui espaço relevante para oportunizar vivências e sobretudo discussões que se dirijam a compreender os princípios e características de uma educação antirracista.

Frente a estas apreciações, a quinta edição do evento de monitoria do curso de Licenciatura em Pedagogia do CAFS/UFPI, dedicou-se a abordar a temática compreendida pelas ações afirmativas e ampliação das oportunidades educativas e formativas no Ensino Superior.

Dessa maneira, encontram-se dispostos, sete trabalhos, estruturados na modalidade resumo expandido, que abordaram questões como: o povo cigano e sua relação com a escola e a universidade, a organização do trabalho pedagógico na Educação infantil e suas relações com as datas comemorativas e por fim, abordou-se por meio de relatos de experiência distintas práticas da monitoria na formação inicial ofertada pelo curso de Pedagogia.



“ESSE BRINQUEDO É DE MENINA!?”: AFINAL, DO QUE PODEM AS CRIANÇAS BRINCAR?

Maria Lizandra Mendes de Sousa

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: marializandra1626@gmail.com

Camila Gabrielly Silva do Nascimento

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: camilagabrielly2611@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as relações de gênero no cotidiano da Escola de Educação Infantil a partir das experiências e vivências do Estágio Supervisionado II, de modo a compreender como as questões de gênero atravessam as interações e brincadeiras, materializando-se em orientações, permissão ou negação, ao direito ao brincar livremente. Parte da seguinte questão norteadora: Como as relações de gênero se fazem presentes nas interações e brincadeiras do cotidiano das salas de Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)? Trata-se de um relato de experiência construído a partir de dois episódios, quais sejam: 1) Do que podem as crianças brincar?; e, 2) O que podem as crianças? Algumas reflexões. Constatamos que as crianças não desempenham práticas de diferença, ou mesmo hierárquicas entre seus corpos, enquanto meninas e/ou meninos, sobre o podem ou não realizar, ou do que podem ou não brincar, mas são ensinadas, desde a chegada na Escola, sobre como e com o que podem brincar, com quais brinquedos podem ou não brincar, e vão se apropriando de práticas que põem em hierarquias desiguais homens e mulheres, a partir de ações, atitudes e práticas orientadas por valores históricos e sociais que negam a possibilidade da diferença e a liberdade de ser e existir de corpos dissidentes. Concluímos reafirmando a necessidade de construir e garantir espaços seguros, éticos e acolhedores para que as crianças possam vivenciar sua infância de maneira plena, digna e respeitosa, tendo liberdade para ser quem são, e para brincar, interagir e desempenhar os papéis sociais que desejarem/se desejarem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Interações e Brincadeiras. Gênero.



SOBRE O QUE PRESENCIEI, EXPERENCIEI E APRENDI NAS VEREDAS DA MONITORIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CAFs/UFPI

Francisco Romário Paz Carvalho
UFPI/CAFS, Floriano-PI, Brasil
E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

Vanessa Nunes dos Santos
UFPI/CAFS, Floriano-PI, Brasil
E-mail: vanessanunes@ufpi.edu.br

RESUMO

Este trabalho foi construído a partir de uma experiência de formação na área de Educação, vivenciada a nível de graduação em Pedagogia, por meio do Programa de Monitoria ofertado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), ao longo do semestre de 2022.2. O nosso objetivo, de modo geral, é refletir sobre o programa de Monitoria e sua relevância na formação em Pedagogia. De modo particular, analisamos a cultura disciplinar da Didática no contexto da formação de profissionais para atuação na área da educação. Do ponto de vista metodológico, a discussão ora anunciada, parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa, realizada por meio dos métodos bibliográfico e exploratório. Sem dúvidas, a experiência no programa de monitoria trouxe contribuições bastante elucidativas e qualificativas principalmente no que tange à formação para atuação em sala de aula enquanto profissional da educação. Ressaltamos ainda, que a experiência foi muito profícua no que diz respeito à inserção ao mundo da pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: Monitoria. Didática. Pedagogia. CAFs/UFPI.



QUESTÕES INICIAIS

O título deste trabalho nos incita a refletir sobre uma experiência formativa e de aprendizagem vivenciada, enquanto monitor da disciplina de Didática, no contexto de formação do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), em Floriano – Piauí.

Nesse contexto, ao escrever este trabalho, retomamos a clássica história do *Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2015) que, grosso modo, narra a história de um piloto de avião que em um determinado dia se entrevê diante de uma pane e é obrigado a pousar forçadamente no meio do deserto do Saara. Comparativamente, diríamos que a experiência formativa do autor principal deste trabalho em muito se assemelha com a do *Pequeno Príncipe*, isso porque, não sendo da cidade de Floriano – PI, local em que o curso de Pedagogia é ofertado (CAFS/UFPI) e para onde foi prestado o vestibular, foi necessário fazer as malas e ir em busca do desconhecido. Assim como o piloto enxergava no *Pequeno Príncipe* um retorno à sua infância, o autor deste texto vislumbrava em Floriano (especificamente na UFPI), a tentativa de retorno ao que ele mais gostava de fazer que era ensinar.

Nessa trajetória inicial, embora repleta de percalços, destacamos a pertinência da Didática na formação de professores, bem como o reluzente papel desempenhando pela professora ministrante da disciplina, a quem desde já, dispensamos agradecimentos pela acolhida e ensinamentos, sua perspicácia em ensinar nos remonta às palavras de Rubem Alves, no livro *A alegria de Ensinar*, ao nos dizer que:

O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: *Sou um pastor da alegria... Mas, é claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade de sua declaração...* (ALVES, 1994, p. 10) (Grifos nossos).

Atestamos a veracidade da citação acima, tanto que sua similitude com o contexto explanado assim como o excelente trabalho realizado na disciplina ofertada em 2022.1 despertou o desejo pelos caminhos que a Didática pode nos ofertar, um deles, e o mais próximo possível, a monitoria na disciplina no período seguinte, a qual proporcionou a escrita deste texto.

Por meio dessa imersão literária e do que foi presenciado enquanto aluno na disciplina de Didática é salutar o questionamento que serviu de parâmetro para a escolha em ser monitor em uma disciplina na graduação em Pedagogia:



Porque ser monitor da disciplina de Didática? As respostas são múltiplas e por vezes, coincidentes. Despretensiosamente, podemos salientar algumas motivações, são elas:

- I. A aquisição de conhecimento aprofundado na área;
- II. A autonomia em sala de aula;
- III. Diferencial em concurso para a carreira docente;
- IV. Realização acadêmica, científica, intelectual e social que a experiência enquanto monitor nos confere.

O despertar para as respostas apontadas acima, serviram como molas propulsoras para a candidatura (e aprovação) na monitoria em processo seletivo desenvolvido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). Nesse sentido, este texto busca, de modo geral, refletir sobre o programa de Monitoria e sua relevância para a formação em Pedagogia e de modo particular, procura dar ênfase à cultura disciplinar da Didática na formação de professores. Nessa empreitada, do ponto de vista metodológico, a discussão ora anunciada, parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa, realizada por meio dos métodos bibliográfico e exploratório.

A PERTINÊNCIA DA MONITORIA E A CULTURA DISCIPLINAR DA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: RETRATOS DE UMA EXPERIÊNCIAS

Dentre as possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas durante um curso de graduação, a monitoria sempre foi aquela que sempre nos chamou muito atenção. Primeiro, por ser um “abre- alas” para a profissão professor, já que o monitor atua em conjunto com a figura de um profissional da carreira docente; Segundo, pelo empenho que o monitor deve prestar na execução de suas atividades, no acompanhamento dos alunos, sempre os auxiliando e em conjunto com o professor – orientador que deve guiar as atividades a serem desenvolvidas.

Conforme relatado nas páginas anteriores a esta, assim como a figura do monitor, a disciplina Didática, nos fez refletir sobre “a arte de ensinar algo a alguém” (LIBÂNEO, 2006). Essa reflexão foi bastante alimentada durante toda a condução da disciplina de Didática. Desse modo, pensar na monitoria da disciplina de Didática é pensar num leque de possibilidades que as veredas da disciplina nos possibilita, ou seja, em outras palavras, é ampliar os horizontes teóricos e buscar desenvolver aquele que melhor se adequa à realidade dos alunos.



Feitas essas tessituras – produto direto da experiência de amadurecimento intelectual vivenciado enquanto monitor na disciplina de Didática – algumas questões se fazem oportunas no sentido de responder aos objetivos propostos neste texto, assim como no sentido de avaliar a experiência vivida, aspecto este que pelo explanado até aqui, deixa pistas quanto à sua pertinência.

Nesse intento, aglutinamos a primeira e a segunda questão, por considerar que, para ambas possuímos respostas que se entrelaçam a contento: Vejamos: *1) Porque ser monitor? 2) Porque ser monitor da disciplina de Didática?* Em face de tantas possibilidades de engajamento acadêmico resolvemos enveredar pelos caminhos do exercício de monitoria. Com vistas a responder as questões diríamos que exercer a função de mediador de conhecimentos é, foi e sempre será, uma tarefa que nos chama bastante atenção e nos fornece fôlego para continuarmos a trajetória do magistério.

Especificamente, a primeira questão poderia ser respondida tendo em vista as múltiplas funções que são conferidas ao monitor. Assim sendo, podemos ratificar que a escolha para ser monitor reside em uma oportunidade mútua entre o corpo docente e o discente e conseqüentemente do crescimento profissional e intelectual de ambos. Nesse contexto, necessariamente, o aprofundamento de temas acerca da disciplina a qual se é monitor é outro fator que corrobora com a atividade de monitoria.

A segunda questão, por sua vez, está assentada no papel que a disciplina Didática exerce na formação de pedagogos e professores em geral. Nesse conjunto, segundo Marin, Pena e Rodrigues (2012) a didática pode ser encarada como uma área de conhecimento fundamental para a compreensão da prática docente articulada à teoria.

Marin (2019) adverte que a didática como área epistemológica tem estatuto e objetos próprios e se constitui como área curricular na formação de professores. Por essa via de abordagem, o ensino e a aprendizagem são entendidos como prática social historicamente situada. Nesse cenário, fica nítido que a didática encontra-se no centro da formação profissional docente se afigurando como cômputo primordial quando se trata da atuação do professor. Compreendida, então, como a ciência se debruça sobre os saberes a serem mobilizados na atividade docente.

Nesse ínterim, ressaltamos que nossa experiência no programa de monitoria nos despertou para a pesquisa acadêmica, prática que se reafirmou como relevante graças à imersão no conjunto das especificidades da atividade de monitoria. A esse respeito, algumas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito



da monitoria na disciplina de Didática, a exemplo do estudo desenvolvido por CARVALHO e SANTOS (2023), e outros que se encontram no prelo. Pelo exposto até aqui, ressaltamos que os caminhos trilhados por meio da atividade de monitoria são animadores para alavancar ainda mais a prática dessa atividade em todas as instituições de Ensino Superior do país.

PROPOSIÇÕES FINAIS

Ao colocar em relevo o debate sobre a pertinência e especificidades da atividade de monitoria, assim como as particularidades da disciplina de didática, intentamos despertar o interesse pela temática em questão, com vistas a aguçar a curiosidade para questões futuras. O caminho está iniciado, no entanto, a tarefa é árdua. Certamente, é necessário intensificar esforços coletivos para que seja possível atingir o alvo pretendido. Por outro lado, é motivacional saber que tanto a monitoria quanto a didática, ambas enquanto campo de investigação, possuem “muito pano para manga” a ser investigado. Por fim, levantamos nós apenas “a ponta do véu”.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de Ensinar**. Ars Poética Editora, v. 01, 1994.

CARVALHO, F. R. P; SANTOS, V. N. A disciplina Didática e a formação de professore/as: relevância e especificidades no contexto pós-pandemia. In: SILVA, T. F; CARVALHO, F. R. P; ROCHA, B. B; IVANICKA, R. F. **O trabalho docente e as várias nuances da educação: ensino, pesquisa e extensão**. Itapiranga: Schreibern, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIN, A. J. A disciplina didática na formação de professores. In: D'ÁVILA, C; MARIN, A. J; FRANCO, M. A. S; FERREIRA, L. G. (Org.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MARIN, A. J.; PENNA, M. G. O; RODRIGUES, A. C. A Didática e a Formação de Professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 35, p. 51–76, 2012. Disponível em: <https://pe-riodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4999>. Acesso em: 24 fev. 2023.



SAINT – EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.



ENTRE TRADIÇÕES, COSTUMES E VALORES: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM DATAS COMEMORATIVAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Rezende Carvalho

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: marianna.rezzende.2019@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O texto apresenta uma discussão sobre a organização do trabalho pedagógico na Escola de Educação Infantil a partir de datas comemorativas. O debate sobre a temática integra parte dos estudos realizados no decorrer da experiência como monitora da Disciplina Metodologia da Educação Infantil, componente curricular ofertado pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). Para tanto, adota como referência os estudos de Gomes e Monteiro (2016), Morfim *et al.* (2017), Tomazzetti e Palauro (2016), Tonholo (2013), Vargas (2019), Magalhães (2017) e Maia (2015). Buscando dar conta do objetivo proposto, o trabalho ora apresentado adota como objeto de estudos as atividades propostas às crianças e que estão presentes na organização e no planejamento cotidiano do trabalho pedagógico das Escolas de Educação Infantil. Apontamos, ao final, a necessidade de repensar o trabalho pedagógico a partir das datas comemorativas nas Escolas de Educação Infantil como uma ação indispensável. Trata-se de repensar as práticas pedagógicas e a estruturação do currículo, principalmente, no que diz respeito à sua organização. Para tanto, é necessário observar, analisar e refletir sobre a função social da Escola, sobre a intencionalidade do trabalho educativo e sobre o modo como organizamos o cotidiano do trabalho pedagógico com e para as crianças. É preciso olhar



atentamente para as crianças, seus direitos e suas necessidades. Trata-se de observar, analisar e refletir para além de costumes e repetições no que diz respeito às festividades na Escola.

Palavras-chave: Organização do Ensino. Educação Infantil. Datas Comemorativas.

INTRODUÇÃO

Ao longo da Disciplina de Metodologia da Educação Infantil do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI), no exercício das funções de acompanhamento das atividades em sala com o professor orientador e alunos, muitas discussões nos chamaram atenção no que se refere a organização do trabalho pedagógico com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, com destaque para o debate sobre as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidas às crianças.

O debate acerca das datas comemorativas ocupa lugar de destaque no desenvolvimento da Disciplina uma vez que, historicamente, constitui terreno comum no modo como as professoras têm pensado a organização do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas e crianças pequenas. Nesse sentido, faz-se importante aprofundar a reflexão sobre a temática, bem como pensar em atividades de investigação que sejam capazes de oferecer, aos professores em formação, alternativas que possibilitem às crianças outras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, de modo a não reproduzir práticas estereotipadas e desprovidas de sentido para elas.

Nesse sentido, e buscando compreender as especificidades do trabalho pedagógico realizado nas Instituições de Educação Infantil, nosso olhar volta-se para a discussão sobre as datas comemorativas e seu lugar na organização do currículo da Escola de Educação Infantil, de modo a responder a seguinte questão: *Afinal, como pensar em atividades, e não tarefas, que promovam experiências e vivências as crianças na Escola de Educação Infantil?*

Há um projeto para tudo. Há um conjunto de datas comemorativas que serve de tema para a organização do cotidiano da Escola de Educação Infantil em todos os meses do ano, desde o primeiro mês de aulas, em forma de projeto[2]. Junta-se a isso um volumoso número de tarefas em papel A4, lembrancinhas e apresentações coletivas e/ou individuais que devem ser preparadas para os



pais e responsáveis. É a partir desse contexto que o trabalho ora apresentado busca discutir a organização do trabalho pedagógico na Escola de Educação Infantil a partir de datas comemorativas.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE DATAS COMEMORATIVAS

De acordo com Gomes e Monteiro (2016), em meio às inúmeras datas comemorativas trabalhadas no cotidiano das Instituições de Educação Infantil há uma centralidade no trabalho com o carnaval, Dia Internacional da Mulher, dia do circo, páscoa, Dia Nacional do Livro infantil, dia dos povos indígenas, Dia das Mães, Festa junina, Dia dos Pais, Folclore, 07 de setembro, Dia da árvore, Dia das crianças, Dia nacional da Consciência Negra e o Natal. É importante chamar a atenção para o modo como o trabalho com datas comemorativas se repete todos os anos.

Magalhães (2017, p. 2) nos chama atenção para uma questão, quer seja:

[...] muitas vezes as crianças chegam às instituições ainda bebês e permanecem na Educação Infantil por aproximadamente cinco anos, ou seja, carnaval, páscoa, dia das mães (...) “comemorado” cinco anos, da mesma forma, com os mesmos modelos de “atividade” que de fato, nada, ou quase nada contribuem para o desenvolvimento das crianças. Sem contar que tais práticas ainda são repetidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao tratar sobre reprodução de costumes no que envolve as festividades nas Escolas, Tamazzetti e Palauro (2016) afirmam que as datas comemorativas se repetem todos os anos do mesmo modo, esvaziadas de sentido. O plano de ação não é renovado ou repensado pela Escola e pelos professores.

Além das datas acima descritas, outras datas podem ser acrescentadas no calendário das Instituições, dependendo do planejamento da instituição e de suas/eus professoras (es), uma vez que, como afirmam Tomazzetti e Palauro (2016, p. 151):

As datas comemorativas são datas que relembram eventos históricos e culturais e também podem fazer parte do costume ou da tradição de um povo. Essas datas estão presentes em praticamente todas as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil quando são transformados em temas para serem abordados em projetos, estudos ou eventos que, muitas vezes, são exigidos pela coordenação da escola por estarem indicados nos conteúdos da proposta pedagógica, ou por simplesmente fazerem parte do calendário de uma escola ou cidade.



As datas comemorativas apresentam um valor histórico-cultural para as Instituições e para as comunidades das quais fazem parte e que possuem valor para a perpetuação das tradições de um povo, por isso se fazem presentes no currículo das Escolas de maneira majoritária e são distribuídas em atividades e/ou eventos ao longo do ano todo.

Um verdadeiro calendário de festividades é organizado para trabalhar ao longo do ano com crianças e suas famílias e responsáveis. Nessas datas são desenvolvidas uma série de atividades estereotipadas com uso de pinturas em papel A4 – talvez a tarefa com maior predominância seja essa, direcionadas ao preenchimento de espaços em branco, cópia de letras e texto pequenos, colagem de acessórios, lembrancinhas, apresentações de danças e de teatro, fotografias e até a produção de vídeos.

Como afirma Magalhães (2017, p. 2), em verdade, “[...] o que vemos circulando nas instituições são reproduções estereotipadas (parecendo fábrica), máscaras iguais, potinhos idênticos, lembranças conforme o modelo [...]”. São tarefas tais como pinturas temáticas, carimbos com uso de mãos e pés das crianças, uso de acessórios, distribuição de lembrancinhas, ensaios e apresentação de teatro, danças, além das muitas fotografias e gravação de vídeos com edições elaboradas.

Tonholo (2013) nos chama a atenção para as relações que podem ser estabelecidas entre a ampliação de atividades como essas e o mercado consumidor. Para o autor, incitar o consumo é uma consequência disso, devido a essas questões comerciais que marcam e/ou impulsionam, atendendo, portanto, aos anseios do mercado e seu processo de venda.

Se não temos como fugir das datas comemorativas, é preciso que sejamos capazes de pensar a organização do currículo para além delas, sem empobrecer as atividades que são propostas às crianças (MAGALHÃES, 2017). Para Vargas (2019) a construção de sentidos e/ou significados sobre o trabalho com as festividades pode alcançar uma ampliação do repertório cultural das crianças quando conseguimos romper com a forma naturalizada e rotineira a partir da qual o trabalho com datas comemorativas é apresentado a elas. O trabalho com datas comemorativas envolve a reprodução de tradições, costumes e valores que evidenciam questões que extrapolam, em muito, os muros das Escolas.

Para Magalhães (2017) é preciso refletir sobre o sentido que há por trás das datas comemorativas, e como elas são organizadas desconectadas do contexto real de vida e agência das crianças. Para a autora:



Se as datas comemorativas fossem compreendidas como momento de promover o encontro da criança com a cultura, com as tradições, envolvendo diferentes saberes construídos ao longo da história humana, poderiam ser tempo e espaço de exploração das diferentes linguagens: música, poesia, dança, manifestações culturais locais, regionais (...). (MAGALHÃES, 2017. p. 2).

Trata-se de promover momentos de encontros com a cultura e com as tradições de cada povo, nas mais diferentes regiões e lugares, enquanto manifestação da diversidade do nosso país, e não reproduzir atividades estereotipadas, desligadas na vida das crianças.

O trabalho com datas comemorativas traz implícito em si a difusão de costumes, valores e normas que contribuem para a manutenção das relações de poder, e são incorporadas no currículo sem que haja reflexão sobre as possibilidades de ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

METODOLOGIA

Buscando dar conta do objetivo proposto, o trabalho ora apresentado adota como objeto de estudos as atividades propostas às crianças e que estão presentes na organização e no planejamento cotidiano do trabalho pedagógico das Escolas de Educação Infantil. Cabe informar, mesmo que minimamente, como a atividade foi realizada. Dividimos a sala em grupos pequenos e propomos que cada grupo escolhesse uma data comemorativa e apresentasse uma tarefa (atividade fotocopiada) e uma atividade em que fosse possível romper com o modo estereotipado do trabalho realizado com as crianças. Ao todo foram apresentadas e submetidas à discussão 10 tarefas. Para cada mês, uma data é uma tarefa. Tínhamos assim uma tarefa para cada um dos meses do ano, desde fevereiro (Carnaval) até o mês de dezembro (Natal)[3].

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao propor o trabalho com as tarefas as/aos alunas/os pretendíamos pensar em possibilidades de modificação da cultura de organização do trabalho pedagógico com as crianças, de modo a oferecer novas oportunidades de experiências e vivências as crianças, compreendidas como sujeitos históricos e de direitos, de modo a valorizar o trabalho em co-participação, dialogado e a produção de boas memórias por meio de atividades ao ar livre com jogos e brincadeiras, em contato com a natureza e com a arte.



A reprodução dessas tarefas acontece sem que os professores questionem os motivos que justificam tais práticas, e não aprofundam o debate sobre a organização do cotidiano do trabalho com as crianças na Escola. Não se questionam, inclusive, as situações de constrangimento e medo aos quais as crianças são expostas. As tarefas seguem assim um modo bastante semelhante, utilizam os mesmos materiais, as mesmas formas de abordagem e os mesmos rituais para sua apresentação.

Fazer uma crítica a essa tradição, não é desvalorizar o trabalho com as datas comemorativas, ou dizer que ele não pode ser realizado nas Instituições de Educação Infantil ou em outras etapas da Educação Básica, mas pensar em um modo de organização do ensino que seja capaz de ultrapassar os limites e essas práticas estereotipadas.

As atividades propostas as crianças precisam fazer sentido para elas, por isso, é preciso que, além de intencionalidade pedagógica, as propostas apresentadas permitam que elas possam se envolver em sua organização, fazer escolhas, participar, descobrir o ambiente e os sujeitos ao seu redor, criar e produzir com vontade e uso da sua imaginação. E assim viver momentos de valores para seu desenvolvimento.

É importante ressaltar o papel que o mercado consumidor impulsiona o desenvolvimento e a afirmação de tais práticas. Há todo um mercado que se organiza a partir das atividades e datas comemorativas trabalhadas pelas Escolas. Como afirma Tonholo (2013), a exposição às mídias e suas propagandas também influenciam e contaminam a Escola e o modo como ela organiza o trabalho pedagógico com as crianças, impulsionando o consumo de artefatos e o crescente desejo de ganhar presentes a cada nova data. Associando, portanto, que é importante ser presenteado, ou seja, que o valor se agrega ao ato de comprar e ganhar algo de alguém.

É preciso refletir sobre a forma como são trabalhadas as datas comemorativas dentro das Instituições Escolares. Trata-se, como afirma Tonholo (2013), de repensar e reestruturar o currículo da Escola de Educação Infantil de modo a garantir, de fato, os direitos da criança, deixando as imposições do mercado de lado. Um currículo de qualidade precisa ter como eixo central a criança e seus direitos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar o trabalho pedagógico a partir das datas comemorativas nas Escolas de Educação Infantil é uma ação indispensável. Trata-se de repensar as práticas pedagógicas e a estruturação do currículo, principalmente no que diz respeito à sua organização. Para tanto, é necessário observar, analisar e refletir sobre a função social da Escola, sobre a intencionalidade do trabalho educativo e sobre o modo como organizamos o cotidiano do trabalho pedagógico com e para as crianças. É preciso olhar atentamente para as crianças, seus direitos e suas necessidades. Trata-se de observar, analisar e refletir para além de costumes e repetições no que diz respeito às festividades na Escola.

A organização do ensino na Educação Infantil pode ir além do trabalho com datas comemorativas quando oportunizamos experiências e vivências que contribuam para sua aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ofertar experiências com materiais orgânicos, para além das tarefas em folhas de A4 e das lembrancinhas entregues às crianças, é uma possibilidade de trabalho que ganha valor e significado ao serem utilizadas nas práticas pedagógicas. Permitir que as crianças participem da construção das atividades, do manuseio de objetos, que interajam e brinquem e que sejam capazes de construir vínculos de respeito uns com os outros. A Educação Infantil, deve ser organizada de modo a oferecer oportunidades de experiências e vivências para que as crianças possam, nas interações e brincadeiras, conviver, participar, se conhecer, explorar e se expressar (BRASIL, 2017).

REFERÊNCIAS

- GOMES, Cindy Romualdo Souza; MONTEIRO, Karolina de Jesus. As datas comemorativas na Educação Infantil: análise das práticas docentes. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados - MS, v. 4, n. 7, pp. 152-173, junho, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5928> Acesso em: 09 abr. 2023.
- MAGALHÃES, Cassiana. As datas comemorativas no contexto da Educação Infantil. 29 de mar. 2017. **Facebook: Cassiana Magalhães**. Disponível em: <https://www.facebook.com/cassiana.raizer/posts/1362444283817090> Acesso em: 10 abr. 2023.
- MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Currículo, Datas e Tradição –



Uma análise necessária. **DOCPLAYER**, pp. 1-9, 2015. Disponível em:< <https://docplayer.com.br/9478738-Curriculo-datas-e-tradicao-uma-analise-necessaria-palavras-chave-curriculo-educacao-infantil-datas-comemorativas.html>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MORFIM, Rosine Cristina Carvalho *et al.* Datas comemorativas na Educação Infantil: uma reprodução de costumes ou uma prática pedagógica pensante? “... Mas todo mundo faz essas comemorações, é um costume?” **Revista Educacional Interdisciplinar (REDIN)**, v. 6, n. 1, pp. 2-8, outubro, 2017. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/628> Acesso em: 09 abr. 2023.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PALAURO, Marisa Mattos. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, Sorocaba - SP, v. 2, n. 2, pp. 150-164, dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87> Acesso em: 09 abr. 2023.

TONHOLO, Thamiris Bettiol. Datas comemorativas no contexto escolar. **Revista Eletrônica Pro-Docência/Uel**, Londrina - PR, v. 1, n. 4, pp. 182-193, dezembro, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT0%2018%20-%20p.%20182%20a%20193.Pdf> Acesso em: 09 abr. 2023.

VARGAS, Suélen Simoni Machado de. Datas comemorativas no currículo da educação infantil. **Revista Saberes em Foco**, Novo Hamburgo - RS, v. 2, n. 1, pp. 221-234, outubro, 2019. Disponível em: https://novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/Artigo%2017%20Datas%20comemorativas%20no%20curr%C3%ADculo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.Pdf Acesso em: 09 abr. 2023.

[1] É preciso afirmar, desde logo, que não trataremos aqui tarefa e atividade como palavras sinônimas. Chamamos de tarefas todas as proposições que se caracterizam pelo modo mecânico/rígido, estereotipado e pela rigidez a partir das quais são propostas as crianças. Enquanto as atividades entendemos as proposições que oportunizar experiências e vivências



capazes de ampliar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

[2] Há uma diferença entre os Projetos, trabalhados pelas Escolas, e o Trabalho por Projeto. Os primeiros são organizados a partir de demandas próprias dos Professores e das Instituições de Educação Infantil ou mesmo das Secretarias de Educação. Já o Trabalho por Projeto se fundamenta em uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos.

[3] Os meses de janeiro e julho ficaram de fora, uma vez que, durante esses meses, as crianças não estão nas Escolas. As atividades apresentadas pelas/os alunas/os da Disciplina de Metodologia da Educação Infantil constituíam um dos requisitos para obtenção de nota de avaliação.



“EU DISSE PARA VOCÊ NÃO CONTAR QUE ERA CIGANO!” – OS POVOS CIGANOS E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

Lucas Pereira da Silva

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: lucaspereiral204@ufpi.edu.br

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho ora apresentado busca discutir o “*ser cigano*” no Ensino Superior a partir das experiências e vivências junto a Disciplina Fundamentos da Educação Infantil, realizada durante os meses de novembro de 2022 e março de 2023, em uma turma de 38 alunos, IV Período noturno, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), bem como a partir de uma pesquisa de campo realizada com povos ciganos que vivem na cidade de Barão de Grajaú – MA e adjacências. Buscando dar conta do objetivo proposto, a pesquisa foi construída a partir de experiências e vivências de membros de uma comunidade cigana que vivem na cidade de Barão de Grajaú – MA e adjacências, de modo a oferecer respostas ao modo como, desde muito cedo, as crianças e jovens ciganos são excluídos dos espaços formais de educação e formação. Como instrumento de coleta de dados utilizamos um roteiro semiestruturado com questões abertas e fechadas sobre o tema. As questões foram organizadas em dois eixos: 1) *Dados pessoais*; e, 2) *Experiências e vivências em espaços escolares*. As entrevistas foram gravadas em uma sala fechada, sem a presença de outras pessoas, em um aparelho celular. Após transcritas, as entrevistas foram analisadas buscando compreender como as vivências escolares contribuem para o processo de marginalização e exclusão da população cigana da Escola. Buscar compreender as origens, costumes e a identidade dos povos ciganos brasileiros nos possibilita evidenciar como a sociedade, e a Universidade, percebem essa parcela da população, além



de afirmar a necessidade de ampliar as oportunidades de discussão sobre a questão de modo a evitar o silenciamento e a disseminação histórica de um estereótipo que nega o direito a espaços de cidadania a esses povos.

Palavras-chave: Povos Ciganos. Ensino Superior. Oportunidades de Educação-formação.

INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado integra as discussões realizadas junto a Disciplina Fundamentos da Educação Infantil, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), e se constitui a partir das experiências e vivências realizadas junto ao Programa de Monitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI), regulamentado pela Resolução n. 76/2015 CEPEX/UFPI e tem por finalidades despertar nos alunos o interesse pela carreira docente no Ensino Superior, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nos Cursos de graduação, seja presencial ou à distância, desta Instituição Federal de Educação Superior (IFES).

Cabe informar, desde logo, que o interesse em pesquisar de modo mais aprofundado as questões relacionadas à temática dos povos ciganos vincula-se à minha história de vida e de educação-formação. Contrariando a lógica excludente e perversa vivenciada pelos povos ciganos em todo o país, consideramos uma conquista importante a chegada de um jovem cigano ao Ensino Superior. Um jovem que rompeu todas as amarras às quais estava preso, que venceu o preconceito e a violência das Escolas de Educação Básica, e integra o núcleo de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia CAFS/UFPI.

Os motivos acima, por si só, justificariam a contento a pesquisa realizada, mas vamos além: a organização da Disciplina de Fundamentos da Educação Infantil me deu oportunidade de contribuir com o desenvolvimento de atividades didáticas, agindo em colaboração com o professor da Disciplina, e me permitiu ainda cooperar com o desenvolvimento de atividades próprias da docência universitária, no sentido de me permitir explorar um debate marginalizado em nossa formação acadêmica, quer seja: a educação de crianças de comunidade e povos marginalizados, a exemplo dos povos de religião de matriz africana, os povos ribeirinhos, povos remanescentes de quilombo, indígenas e dos povos ciganos.



Através de discussões realizadas em sala de aula, apresentamos um pouco das nossas vivências enquanto membro de uma comunidade cigana que vivem no Município de Barão de Grajaú – MA e adjacências, buscando articular tal debate com o modo como as escolas transformam, e folclorizam, a chegada de crianças ciganas em seus espaços, contribuindo para a evasão e exclusão escolar desde a Educação Infantil.

As diversas, e cruéis, formas de discriminação e marginalização das crianças, e dos povos ciganos, recuperadas a partir das nossas vivências e de relatos de familiares trazem à tona um debate silenciado e que passa despercebido por uma parcela significativa de educadores não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior.

Dito isto, nos propomos, neste relato, a discutir o “ser cigano”[1] no Ensino Superior a partir dos estudos realizados durante os meses de novembro de 2022 e março de 2023, em uma turma de 38 alunos, do período noturno, do Curso de Licenciatura em Pedagogia CAFS/UFPI, bem como a partir de uma pesquisa de campo realizada com povos ciganos que vivem na cidade de Barão de Grajaú – MA e adjacências.

MODOS DE SER, E VIVER, DE POVOS EM SITUAÇÃO DE ITINERÂNCIA

A Constituição de 1988, ao resguardar a garantia dos direitos fundamentais de toda pessoa humana, assegurou os direitos individuais e coletivos de todos os indivíduos, entre eles o direito de ir e vir e o direito de ser tratado de forma digna através da proteção jurídica a ser concretizada por meio de ações governamentais (BRASIL, 1988).

No ano de 1993, a Lei complementar n. 75, de 20 de maio de 1993, amplia o dever do Estado brasileiro com os grupos minoritários afirmando que cabe ao Ministério Público “[...] a proteção dos interesses individuais indisponíveis, difusos e coletivos, relativos às comunidades indígenas, à família, à criança, ao adolescente, ao idoso, às minorias étnicas e ao consumidor.” (BRASIL, 1993). Ao ampliar a proteção e a garantia de direitos a todos, a Constituição Federal alarga os deveres do Estado, sobretudo com as populações minoritárias, dentre elas, a cigana.

No escopo das políticas públicas proclamadas ao longos dos últimos anos, em 2007 foi aprovada a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto n. 6.040/2007, que tinha como objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e



Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições (BRASIL, 2007).

Os povos em situação de itinerância[2] constituem uma parcela significativa da população de nosso país. São povos pertencentes a diferentes grupos sociais que:

“por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, dentre outros, se deslocam habitualmente de um lugar para outro. Incluem-se nesses povos, além da comunidade cigana, ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que se autorreconheçam como tal ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal.” (BRASIL, 2011, p. 1).

De acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011 foram identificados 291 acampamentos ciganos, localizados em 21 estados, sendo Bahia, Minas Gerais e Goiás os de maior concentração. Entre os municípios com 20 a 50 mil habitantes, 291 declararam ter acampamentos ciganos em seu território. Em relação à população cigana total, estima-se que há, hoje, cerca de 800.000 ciganos no Brasil. No que se refere ao acesso às políticas sociais, ainda segundo o IBGE, somente 13,7% dos povos ciganos têm acesso à Educação e Saúde[3].

Permeia o imaginário social brasileiro um estereótipo que caracteriza os povos ciganos como sujeitos perigosos, que matam, maltratam, roubam, que desenvolvem rituais de macumba, lêem mãos... essas, e diversas outras ofensas, são proferidas cotidianamente pelo simples fato de nos dizermos são ciganos.

Apesar de ser um aspecto permanentemente destacado quando afirmamos nossa identidade, ou quando se referem a nós, tais características guardam em si preconceitos históricos contra os modos de vida e existência dos povos ciganos. Tais atitudes se aprofundam e ganham outros contornos quando buscamos compreender melhor a ausência de crianças, jovens e adultos em espaços institucionais destinados à educação escolar.

Um fato importante a ser destacado refere-se às crianças ciganas. Marginalizadas e discriminadas em todos os espaços sociais, as crianças ciganas não encontram nos ambientes escolares, nas salas de aula, sobretudo, um lugar de acolhimento, de respeito e seguro para a existência de sua cultura e identidade. Como consequência, as crianças acabam sofrendo um apagamento



forçado de sua existência. Suas culturas, modos de ser, vestir, brincar... ser criança. A fim de evitar a discriminação e a violência simbólica, muitos omitem suas origens para não sofrerem preconceito. E esse processo, por vezes, tem início cedo, ainda na Educação Infantil, quando buscam por uma educação e por acolhimento nas escolas. As ofensas constantes, os processos de exclusão silenciosos, a marginalização da cultura, tem como consequência não apenas a descontinuidade dos processos de aprendizagem escolar, mas também o abandono e a negação do direito à educação.

Construir relações com pessoas não ciganas nunca foi uma tarefa simples ou mesmo fácil. Ainda nos veem como ladrões, invasores violentos e perigosos e que, por “sermos assim”, não temos como contribuir com o processo de desenvolvimento social, afinal, nada produzimos, não trabalhamos, usamos roupas ‘estranhas’, muito adornos e ainda somos vistos como povos sedentários, preguiçosos, e que “gostam de ser livres”[4].

Os povos ciganos buscam sobreviver em uma sociedade que valoriza os contrários e que se relaciona com a sociedade de uma maneira que esconde a cultura milenar de seus povos, de modo a evitar perseguições, sofrimentos e violência (ANDRADE Jr., 2013).

Ousar viver nossa cultura, nossa identidade, nossos costumes e crenças é esbarrar, de modo contraditório, em uma tradição social que negam a existência das pessoas ciganas, que desvaloriza seus contextos socioculturais e as enxerga de um modo diferente das pessoas ditas pela sociedade como ‘normais’. Dentro desse contexto, a Escola desempenha, historicamente, uma função importante e que buscamos compreender a partir do recorte da pesquisa ora apresentada.

METODOLOGIA

Buscando dar conta do objetivo proposto, a pesquisa foi construída a partir de experiências e vivências de membros de uma comunidade cigana que vivem na cidade de Barão de Grajaú – MA e adjacências[5], de modo a oferecer respostas ao modo como, desde muito cedo, as crianças e jovens ciganos são excluídos dos espaços formais de educação e formação. Como instrumento de coleta de dados utilizamos um roteiro semiestruturado com questões abertas e fechadas sobre o tema. As questões foram organizadas em dois eixos: 1) *Dados pessoais*; e, 2) *Experiências e vivências em espaços escolares*. As entrevistas foram gravadas em uma sala fechada, sem a presença de outras



pessoas, em um aparelho celular. Após transcritas, as entrevistas foram analisadas buscando compreender como as vivências escolares contribuem para o processo de marginalização e exclusão da população cigana da Escola.

Apesar de não se constituírem como dados da pesquisa, é importante destacar o modo como, mesmo durante a Disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, foi possível perceber, nas falas e olhares das/os alunas/os, a falta de conhecimento sobre a cultura e os modos de vida das comunidades ciganas. Muitas/os alunas/os tinham, ou têm um olhar estereotipado sobre os povos ciganos, compreendendo-as como sujeitos violentas, que enganam e matam outras pessoas. Esses, e diversos outros relatos, constituem exemplos do modo como os povos ciganos são percebidos dentro da Universidade. Não nos ocupamos dos relatos dos estudantes universitários, mas consideramos importante pontual a questão pelo modo como tudo isso é revelador diante dos mais diversos olhares estereotipados sobre os povos ciganos. Como dado de pesquisa, apresentamos alguns relatos de pessoas ciganas sobre o modo como elas vivenciaram experiências de violência na Escola, foram marginalizadas e excluídas de espaço que deveria se constituir pelo respeito às diferenças e de acolhimento à diversidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro dos limites deste trabalho, selecionamos 04 (quatro) relatos que nos possibilitam compreender como as experiências e vivências escolares contribuem para o processo de marginalização e exclusão da população cigana da Escola. Dentre eles destacamos o que dizem Esmeralda, Ramirez, Afonso e Gonçalo[6].

“Quando eu estudava na escolinha, tinha umas meninas lá que eu nunca esqueci. Elas não queriam ser minhas amigas, ficavam sorrindo de mim. Eu ficava sozinha, sentada no canto da sala. Para elas me deixarem brincar, eu tinha que dar todo meu lanche para elas.” (ESMERALDA, 21 ANOS).

“A nossa dificuldade é que não tínhamos dinheiro para comprar roupas e nem material escolar. Não tínhamos fardamento que a Escola exigia. Nunca íamos para Escola.” (RAMIREZ, 38 ANOS).

“No meu primeiro dia de aula, a diretora me apresentou para toda Escola como cigana. Eu, naquela época, não sabia do que se tratava, mas depois disso, ninguém nem falava comigo, por medo talvez. Não sei!” (AFONSO, 39 ANOS).



“A Escola nunca deu oportunidade para gente. Sempre fomos tratados diferentes, eu e meus primo. Os professores tinham medo da gente e erámos tratados com indiferença.” (GONÇALO, 42 ANOS).

As vivências acima descritas nos ajudam a perceber como e o quanto fomos/somos marginalizados por toda sociedade pelos nossos valores, costumes e tradições, além das estratégias e concessões construídas como forma de sermos aceitos por pessoas não ciganas.

Apesar de possuírem idades diferentes, os 04 sujeitos da pesquisa relatam os muitos modos como a Escolas, e seus sujeitos, têm construído estratégias tácitas de excluir os povos ciganos de seus espaços de convivência e educação/formação. Durante todas essas discussões foi possível perceber o quanto as pessoas não conhecem a história dos povos ciganos, seus sofrimentos e o modo como ainda somos marginalizados, discriminados e como não temos nossas histórias contadas e valorizadas nos livros, nas salas de aulas ou em rodas de conversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ser cigano” no Ensino Superior, além de ser uma conquista importante, é contrariar a lógica excludente e perversa vivenciada pelos povos ciganos em todo o país que diz que “esse lugar não é para nós, não nos cabe”. Constituo um número bastante pequeno daqueles que, como eu, conseguiram chegar ao Ensino Superior. Um jovem que rompeu todas as amarras às quais estava vinculado, que venceu o preconceito e a violência das Escolas de Educação Básica e do Ensino Médio, e constitui o universo de alunas/os do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública situada no sul do Estado do Piauí.

Afirmar-se cigano em meio ao círculo social universitário é um desafio, sobretudo pela manutenção de crenças que nos identificam como sujeitos perigosos e traiçoeiros. Falar sobre nossos valores, costumes e tradições dentro em uma sala com 38 alunos no Ensino Superior foi gratificante, pois me permitiu falar abertamente sobre a minha história de vida, sobre a história do meu povo e perceber que a falta de conhecimento sobre a cultura e os nossos modos de vida ainda faz com que as pessoas percebam o povo cigano de forma pejorativa e estereotipada. Ser cigano em um espaço que sempre foi de pessoas não ciganas, abre possibilidade para outras crianças, jovens e adultos adentrarem os espaços da educação formal, inclusive da Universidade,



rompendo com a história de marginalização e exclusão vivenciada ao longo dos anos, e entender que esse espaço também é nosso, portanto devemos ocupá-lo!

Buscar compreender as origens, costumes e a identidade dos povos ciganos brasileiros nos possibilita evidenciar como a sociedade, e a Universidade, percebem essa parcela da população, além de afirmar a necessidade de ampliar as oportunidades de discussão sobre a questão de modo a evitar o silenciamento e a disseminação histórica de um estereótipo que nega o direito a espaços de cidadania a esses povos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE JR., Lourival. Os ciganos e os processos de exclusão. **Revista Brasileira de História**, v. 33, pp. 95-112, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20127_128.pdf Acesso em 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei complementar n. 75, de 20 de maio de 1993**. Brasília – DF: Ministério Público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp75.htm Acesso em 05 abr. 2023.

OLIVEIRA SILVA, Flávio José; MENESES PAIVA, Marlúcia. E o romanesthàn vai à Escola: experiências de educação com crianças ciganas. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 21, n. 1, pp. 166-188, 2015.

PERPÉTUO, L. D. **Quantas pedras no meio do caminho?** Representações sociais acerca dos povos ciganos e a relação com o trabalho e a educação escolar na Etnia Calon. 2021. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF, 2021.

[1] Aspeamos para dar destaque aos modos e ao silenciamento aos quais estamos submetidos mesmo em espaços inclusivos e diversos que são, ou que deveriam ser, as Universidades, mas também para afirmar nossa identidade, nossos costumes, valores e crenças.



[2] De acordo com as *Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância* a condição de itinerância tem afetado “[...] a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens pertencentes aos grupos sociais ligados aos ciganos, indígenas, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas e demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe.” (BRASIL, 2011, p. 1). Para maiores informações ver: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância**. Brasília – DF: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9609-pceb014-11&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em 04 abr. 2023.

[3] Em 25 de maio de 2006, por meio de Decreto Presidencial, foi instituído o Dia Nacional do Cigano, comemorado todos os anos no dia 24 de maio, oficialmente desde 2007. Para maiores informações ver: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Dnn/Dnn10841.htm

[4] Questionamos: *Como vamos trabalhar se nos negam oportunidades pelo fato de sermos quem realmente somos? Se nos enxergam como um povo de uma descendência estranha, que perambula pelas cidades e pelas ruas?*

[5] Buscando dar conta dos objetivos propostos, construímos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lido e assinado por todos os participantes da pesquisa de modo a assegurar a utilização e divulgação das informações recolhidas durante as entrevistas.

[6] Adotamos aqui nomes fictícios que tem como objetivo resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa.



A ATIVIDADE DE MONITORIA E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DISCENTE/ MONITOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Samara Aires Oliveira

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: samaraaires@ufpi.edu.br

Luana Maria Gomes de Alencar

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: luanagalencar@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente trabalho descreve uma experiência enquanto monitora e a influência da mesma no que diz respeito à construção identitária na formação acadêmica profissional no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), mais especificamente na monitoria não remunerada na disciplina de Metodologia científica, disciplina essa que compõem o currículo do curso. A monitoria é uma atividade que o aluno tem acesso logo nos períodos iniciais da graduação, que o aproxima do exercício da profissão docente, mais especificamente na docência no ensino superior. A metodologia utilizada é do tipo qualitativa, e os objetivos são classificados como descritivos, do tipo relato de experiência, que vai descrever as vivências da acadêmica na atuação da monitoria. As reflexões desenvolvidas evidenciam que a procura do monitor pelos discentes é muito maior no período de aplicação de novos conteúdos, no desenvolvimento de atividades e no período próximo às avaliações. Assim sendo, define-se a experiência com a monitoria como fator fundamental para minha construção enquanto futura profissional, pois no decorrer do acompanhamento das aulas pude perceber as atividades inerentes à prática docente no ensino superior, e como se desenvolve uma carreira e se constitui a identidade profissional através desses programas durante o período formativo. **Palavras-chave:** Formação Acadêmica. Monitoria. Pedagogia. Identidade docente.



INTRODUÇÃO

A experiência da monitoria constitui-se como uma atividade de iniciação à docência, pois é um dos exercícios que mais aproxima o estudante universitário da docência no ensino superior. Denominada como um método de ensino e aprendizagem, o Programa de Monitoria é previsto em lei, como é citado no Art.84 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) assegura que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, 1996, Art. 84). Com o programa de monitoria os discentes têm contato com as atividades inerentes à prática docente, sob orientação e auxílio de um docente.

Levando em consideração os aspectos do Programa de Monitoria, a realização da atividade de monitoria requer, sem dúvidas, muitas habilidades, dentre elas pode-se citar: o contato interpessoal, organização e principalmente atenção no acompanhamento das aulas. Na atividade de monitoria aprendeu-se de forma mais detalhada as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, as atividades de planejamento, onde foi permitido desenvolver interação com os alunos em sala de aula e fora dela, sendo flexível no processo de aprendizagem, incentivando os alunos no desenvolvimento das competências digitais, e dando suporte nas demandas da turma e também aprendendo.

Assim sendo, a atividade de monitoria me deu a oportunidade de contribuir no desenvolvimento de atividades didáticas inerentes à prática da disciplina, pelo à qual fui monitora, agindo de forma colaborativa com a professora da disciplina, o que me permitiu também cooperar com atividades próprias da docência no Ensino Superior, conhecendo de perto de perto essa prática, e enriquecendo minha formação acadêmica. Pois conforme Frison e Moraes (2013, p. 149), “[...] a monitoria consiste numa prática que necessita de um monitor competente para atuar como mediador da aprendizagem dos seus colegas”. Destaco ainda que, para exercer a função de monitoria necessitasse dedicação, disponibilidade de horário, responsabilidade e interesse de ambas as partes envolvidas nesse processo formativo, ou seja, os alunos que participam do Programa de Monitoria e os docentes responsáveis pelas disciplinas as quais integram o programa.



Através destas constatações entende-se a monitoria como um aspecto formador da identidade do acadêmico monitor, pois oportuniza ao educando atitudes autônomas, e de responsabilidade com a própria formação, aspectos esses que são promovidos durante essas participações em atividades de ensino como a monitoria, promovidas ainda nos anos iniciais da graduação.

Dito isto, este estudo objetiva relatar minha experiência com a atividade de monitoria e a influência da mesma na minha constituição identitária, e os seus aspectos ao longo da história, sendo Monitora na disciplina de Metodologia Científica, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), junto ao Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), no período de novembro de 2022 a março de 2023, em uma turma de 28 alunos, do período diurno, exercendo atividades de monitoria semanalmente, com carga horária de 12 (doze) horas, divididas entre planejamento com a professora, acompanhamento e auxílio durante as aulas, e suporte dos alunos em contraturnos, ou em horários específicos acordado com a turma em questão.

MONITORIA COMO ASPECTO FORMATIVO, E SUAS INCURSÕES AO LONGO DO TEMPO

Apesar de ser uma estratégia de apoio ao ensino, que tem sido muito utilizada nas instituições de ensino superior, a monitoria, ao contrário do que se possa pensar, não é uma prática recente. Pois sabe-se que através de diversos formatos a atividade de ensino não é exclusiva do professor, e tudo isso vem acompanhado de diversos aspectos históricos a respeito da educação humana. Segundo Frison e Moraes (2013, p. 145):

Já na Universidade Medieval, quando do desenvolvimento da escolástica e de seu método, havia monitores, denominados ‘repetidores’, que reproduziam a matéria desenvolvida por seus mestres (Ullmann e Bohnen, 1994, p. 43). Do século XII ao XIII, alguns dos mestres livres implantaram diferentes formas de gestão da atividade escolar, formando verdadeiras corporações, com variadas relações jurídicas, dentre elas, a dos mestres com *proscolus* (monitores).

Com isto destaca-se, que nas atividades de ensino desenvolvidas pelo aluno monitor, sua principal função é a de auxiliar o professor titular no ensino em sala de aula. Neste sentido, a figura do monitor é vista como um auxiliar da prática docente, e um orientador nas propostas de atividades de ensino, dando suporte aos demais colegas, através da realização de aulas semanais disponibilizadas em dias e horários específicos inteiramente para sanar as dúvidas e inquietações dos alunos, especialmente no período de aplicação



de novos conteúdos ou no período próximo às avaliações. Com base nisso, e na organização pedagógica adotada no século XVII, quando a universidade foi reformada sob influência do ensino jesuítico, os alunos mais adiantados passaram a exercer funções ativas de ensino junto aos demais aprendizes. Como explicam Frison e Moraes (2013, p. 145), “[...] essa prática, na época denominada de decúria, representa uma das principais raízes das ações de monitoria institucionalizada.”

Compreendemos que, em sua aplicabilidade, o Programa de Monitoria não fugiu de suas primeiras atribuições, respaldada em lei a Monitoria é uma atividade de ensino prevista nos Regimentos das mais diversas Instituições de Ensino Superior (IES), como é o caso do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), que segundo a Resolução nº 076/15 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da Universidade Federal do Piauí, “[...] a Monitoria é uma atividade de ensino aprendizagem, que contribui para a formação do aluno, e tem por finalidade despertar o interesse pela carreira docente integrada às atividades de ensino dos cursos de graduação” (CEPEX, 2015, art. 1º).

Diante desse contexto, entende-se a monitoria como aspecto formador da identidade profissional do aluno monitor, além de ser um instrumento para melhoria das atividades de ensino na graduação, mediante as experiências proporcionadas na atuação da monitoria. Pois conforme explicam Frison e Moraes (2013, p. 149) a atividade de monitoria “[...] objetiva, também, orientar, mediar e coordenar o trabalho educativo, preparando os acadêmicos monitores para o exercício da profissão”.

Levando em consideração todo contexto, o papel da monitoria é transformador pois permite ao educando desenvolver habilidades, destrezas e competências relativas à prática docente no Ensino Superior, possibilitando também um vínculo maior com as atividades acadêmicas, e ampliação do ciclo universitário, crescendo academicamente e despertando o interesse pela carreira.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa, e quanto aos objetivos da pesquisa, são dados como descritivos. Como explica Kauark (2010, p.26), onde diz que “[...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva”, pois pretende descrever os fatos de acordo como eles realmente são, sem interferir nem julgar com os aspectos sociais encontrados”.



Além disso, foi feito um estudo do tipo bibliográfico pesquisando em várias fontes, como Scielo, Google Acadêmico, livros e artigos científicos, ou seja, foi feita uma busca básica sobre o assunto de interesse em um material teórico. Neste sentido, “[...] a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”, MARCONI; LAKATOS(1992, p.43,44).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a experiência vivenciada com a monitora desenvolveu-se algumas tarefas inerentes à prática docente como: Planejamento das aulas juntamente com a professora, estudo antecipado dos conteúdos abordados na disciplina, acompanhamento e auxílio na produção do material a ser utilizado em sala de aula, atendendo funções de monitoria interna e externa, e também auxiliando e tirando dúvidas dos alunos durante os períodos destinados a avaliação, pois se notava uma procura maior do discente monitor no período próximo às avaliações.

Nos encontros com a professora pude entender mais acerca da disciplina da qual estava exercendo a função de monitoria, pude saber como organizar o material a ser utilizado nas aulas, e também durante o período letivo, e as atividades que seriam desenvolvidas em cada aula, pois isso era decidido entre a discente monitora e a professora. Nesta perspectiva percebeu-se a amplitude do fazer docente do pedagogo nas Instituições de Ensino Superior.

Com isto, destaco que foram inúmeras as aprendizagens durante esse processo, pois se sabe que o ensino realizado na monitoria é um ensino recíproco, que equivale à uma ajuda necessária, e que é importante para ambas as partes, pois os auxilia nas suas perspectivas e aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da experiência como monitora, pude notar que as aprendizagens são enriquecedoras, pois é possível ter uma visão mais ampla acerca da prática docente, por outra perspectiva. Uma vez que nós na posição de alunos, julgamos o fazer pedagógico de nossos professores, pelo fato de que não temos conhecimento sobre as atividades de organização, e de planejamento feitas por nossos professores, para que assim seja aplicado em sala de forma didática e da maneira mais compreensível possível.



Com base nisso, concluímos que a monitoria acadêmica contribui tanto para a formação acadêmica do aluno monitor, como também abre portas para consolidação de uma carreira, pois o exercício da monitoria oferece possibilidades para ambos os alunos (monitores e monitorados), pois conseguem abstrair melhor os conteúdos, e ter mais compreensão sobre as atividades acadêmicas desenvolvidas pelos professores, assim sendo uma atividade mútua.

Como sugestão dessa experiência e desse trabalho, a de se dar mais visibilidade e mais oferta de bolsas para os Programas de Monitoria no Ensino Superior, pois além de ser uma atividade de grande incentivo para seguir na docência, também é uma atividade que compõe os três pilares da universidade que são o ensino a pesquisa, e a extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – LDB (Lei nº 9.394/96), De 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. AS PRÁTICAS DE MONITORIA COMO POSSIBILITADORAS DOS PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DISCENTES. *Póiesis Pedagógica*. V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.144-158.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

RESOLUÇÃO CEPEX Nº 076/2015. **Regulamenta o Programa de Monitoria para os cursos de graduação da UFPI**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Teresina, 10 de junho de 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992. 4.Ed. p. 43 e 44.



A FALTA ESTÁ EM QUEM? EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E APRENDIZAGENS NA MONITORIA ACADÊMICA

Maria Lizandra Mendes de Sousa
CAFS/UFPI, Floriano, PI, Brasil
E-mail: marializandra1626@gmail.com

Marilde Chaves dos Santos
CAFS/UFPI, Floriano, PI, Brasil,
E-mail: marildechaves@ufpi.edu.br

RESUMO

Este texto aflora-se no seguinte questionamento: que aprendizagens a monitoria acadêmica traz para a constituição de uma educação pautada no direito às diferenças e à vida e quais suas contribuições para a construção da identidade docente? O objetivo é refletir sobre as aprendizagens da monitoria acadêmica na constituição de uma educação pautada no direito às diferenças e à vida, de modo a compreender suas contribuições na construção da identidade docente. Trata-se de um relato de experiência mobilizado pelas vivências expostas no relatório final da monitoria acadêmica e nas contribuições de autoras/es, como Pimenta (1999), Nunes e Portela (2017), Câmara (2020) e Brandão (2007). Constata-se que o exercício da monitoria moveu suas contribuições na vida pessoal e profissional da monitora, seja na construção da identidade docente por meio da relação mútua acerca dos desafios do trabalho docente, seja na compreensão da relevância das/os educadoras/es na consolidação de uma educação pautada no compromisso social, direito às diferenças e à vida. Conclui-se que educação que ousa libertar, também é aquela que aniquila, controla, vigia, violenta e aprisiona, de modo a ousar-se em questionar: e se tudo fosse diferente?

Palavras-chave: Monitoria Acadêmica. Formação Docente. Identidade Docente. Inclusão.



PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Considerar a formação docente inicial enquanto processo formativo e educativo relevante para a constituição do ser, tornar-se e sentir-se professora/professor, é relevante ponderar-se acerca das concepções, práticas, ações e das múltiplas relações que atravessam a construção da identidade docente. E refletir sobre a identidade docente é, também, pois, entender que se o processo dialógico de ensino-aprendizagem envolve, e devem se correlacionar, com a indissociabilidade entre os saberes-fazeres teóricos e práticos, portanto, não pode se ausentar das discussões que englobam a percepção da educação articulada com o direito às diferenças e à vida.

Assim, se a educação pode (e deve) ser relacionada com direito às diferenças e à vida, então, o plural precisa fazer parte: educações. Quando colocamos educações ao invés de educação, entendemos que existem ensinamentos e aprendizagens para além dos muros das instituições escolares formais. Ensinamos e aprendemos em diferentes organizações sociais que fazemos parte e ocupamos. Isto, por vez, possibilita ampliar e pensar, seja as percepções dos aspectos sociais, culturais, históricos, identitárias, econômicos, políticos, estéticos e éticos que constituem as pessoas e o processo educativo, docente e pedagógico, seja as fragilidades que englobam a qualidade da educação.

Neste contexto, emerge-se a monitoria acadêmica como possibilidade de aproximações das/os licenciadas à docência, aprimorar a indissociabilidade dos saberes-fazeres teóricos e práticos, e, nos processos de conhecer as demandas das funções sociais, políticas e éticas do ser professora/professor, desenvolver habilidades para o planejamento, organização, compromisso e responsabilidade no ser, tornar-se e sentir-se docente. Em outras palavras, a monitoria acadêmica são espaços-tempos-lugares para movimentar os sentimentos de pertencimentos à docência, a cultivar relacionamentos éticos com professoras/es-alunas/es, e a (re) pensar as concepções e práticas que envolve a educação, processo de ensino-aprendizagem, as metodologias e como estas dinâmicas se correlacionam com os processos docentes e pedagógicos, e a identidade docente.

Em face disto, aflora-se o seguinte questionamento: que aprendizagens a monitoria acadêmica traz para a constituição de uma educação pautada no direito às diferenças e à vida e quais suas contribuições para a construção da identidade docente? As reflexões propostas são resultado das experiências e vivências na monitoria acadêmica da disciplina Educação em Espaços Não



Escolares, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, da Universidade Federal do Piauí (CAFS/UFPI). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as aprendizagens da monitoria acadêmica na constituição de uma educação pautada no direito às diferenças e à vida, de modo a compreender suas contribuições na construção da identidade docente.

ALGUMAS PISTAS METODOLÓGICAS

Este texto trata-se de um relato de experiência das vivências atravessadas na monitoria acadêmica, como forma de apresentar as reflexões sentidas no decorrer do processo formativo e, a partir do relato, mobilizar arranjos diferentes nas concepções e práticas que envolvem a docência por meio dos processos de criticidade e questionamentos, dando a construção do conhecimento singularidades distintas ao perceber que a (inter) subjetividade também conduz intervenções significativas ao ser, tornar-se e sentir-se professora/professor.

De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência não somente justifica sua importância pelas oportunidades em relacionar pesquisa, ensino e extensão, mas também por impulsionar, incentivar e aprimorar os pensamentos autônomos, reflexivos, críticos, questionadores, éticos, políticos e estéticos, posto que pelo contato com a formação prática, revisitar as teorias e, com isso, constrói – e torna responsável –, suas próprias aprendizagens. Ou seja, não é apenas um simples ato de relatar as vivências, e sim, guiar para os (re) encontros com a produção do conhecimento.

À vista disso, organizamos as experiências por meio de uma seção intitulada *Monitoria acadêmica na formação docente: o que as angústias nos dizem?* na qual foram mobilizadas tanto pelo relatório final quanto pelas contribuições de autoras/es, a exemplo de Pimenta (1999), Nunes e Portela (2017), Câmara (2020) e Brandão (2007). Por essa razão, será usada, também, a primeira pessoa do singular quando se tratar das narrativas das experiências da monitora.

MONITORIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE AS ANGÚSTIAS NOS DIZEM?

Existem muitas coisas que atormentam minha existência, e uma delas é a busca por ser, tornar-se e sentir-se professora. Essa busca se movimenta pelas fragilidades que englobam as experiências, saberes, fazeres e conhecimentos que constituem minha identidade docente, a exemplo dos espaços-tempos-lugares para experienciar a formação prática. Assim, muitos questionamentos me encontram: como se constrói as identidades docentes? Como correlacionar



os saberes-fazer teóricos com os práticos, já que as instituições de ensino formais públicas, na grande maioria das vezes, não têm condições para a realização da formação prática? Quem sou eu em uma formação docente inicial? As angústias, medos, inseguranças e medos fazem parte da constituição da identidade docente? Que outras identidades que me envolve podem correlacionar com as da docência? A docência realmente é meu lugar?

Foram entre as angústias e os sentimentos de não pertencimento à docência que ousei me submeter ao processo seletivo para ser monitora acadêmica da disciplina de Educação em Espaços Não Escolares. No momento de assumir a monitoria, estava pensando em Brandão (2007) quando ele diz que a educação tem seus custos e benefícios: custos por abranger no imaginário pedagógico de que servimos ao saber, sendo que, na verdade, estamos servindo ao sistema que determina os eixos educativos e quem deve ou não ter acesso à educação de qualidade, e benefícios no sentido de que a educação é a participação do processo de produção e reprodução, o que permite entender os tipos de sociedade existentes e os seus desejos e anseios. Respirei fundo e disse: *“Posso sim ser uma pessoa que se conecta com uma educação que liberta, e não que aprisiona”*.

Os sentimentos de uma educação que liberta ampliaram por saber que na disciplina teria um aluno surdo. Como incluir um aluno surdo? Quais estratégias preciso mobilizar para melhor atender suas especificidades? Quais adaptações necessitam ser realizadas nos recursos didáticos? Perguntas entre tantas outras que fiz durante a monitoria. Contudo, acabei não caminhando no início do processo de ser monitora com uma educação que liberta, e sim, na que aprisiona, porque pensava que a falta de comunicação se centra nele, que tem a deficiência, e não em mim, uma mulher ouvinte. Se eu tivesse lido os documentos legais, teria compreendido que os intérpretes, por exemplo, realizam mediações pedagógicas para que as/os alunas/os surdas/os consigam alcançar aprendizagens significativas e, especialmente, construir sentidos, isto é, teria entendido qual o papel e a função dos intérpretes no processo de ensino-aprendizagem das/os alunas/os surdas/os, quebrando as hierarquias (CÂMEROA, 2020).

Ao perceber que estava indo em direção a uma educação que aprisiona por meio das dificuldades apresentada pelas/os acadêmicas/os nos entendimentos dos textos estudados e na realização das atividades propostas, me deixei ser levada pelas travessias dos questionamentos: Como as/os acadêmicas/es aprendem? Quais estratégias utilizam no seu processo de aprendizagem? Se somos pessoas múltiplas, por que as pessoas surdas não podem ser plurais?



As adaptações metodológicas são para incluir no diálogo com a inclusão, direito às diferenças e à vida ou é para excluir dizendo incluir? Em meios aos confrontos e conflitos das indagações, inicie mudanças na forma como pensava e agia e, assim, ousei a construir materiais que pudessem garantir o direito de dizer suas palavras e a alcançarem o protagonismo, a exemplo de aulas mais dinâmicas que valorizem o diálogo (em um outro momento, produziremos um texto sobre os recursos metodológicos e as ações realizadas).

Assim, consegui perceber, Nunes e Portela (2017), que as pessoas surdas são plurais e vão constituindo suas identidades de formas plurais e diferentes, e que o processo de ensino-aprendizagem deve dialogar com os direitos às diferenças e à vida. Isto, por sua vez, me fez lembrar de Pimenta (1999, p. 18), quando diz que a licenciatura precisa desenvolver nas/os acadêmicas/os “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. As necessidades e os desafios da inclusão escancaram as fragilidades da formação docente: não se prepara para a inclusão, porque as instituições de ensino escolares e acadêmicas estão enraizadas na exclusão.

Nesse entorno, as contribuições do exercício da monitoria para minha vida pessoal e profissional se deram na construção da identidade docente por meio da relação mútua acerca dos desafios do trabalho docente, bem como da relevância das/os educadoras/es na consolidação de uma educação pautada no compromisso social, direito às diferenças e à vida, como se percebe na imagem a seguir.

Imagem 1 – Contribuições da monitoria acadêmica

CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA

- Ampliação da compreensão da educação para além dos muros das instituições de ensino formais;
- Entendimentos da sobrecarga que as/os docentes têm para dar conta de todas as demandas de sua profissão com excelência;
- Percepções da importância de se oferecer as/os alunas/os oportunidades de dizerem suas palavras e alcançarem o protagonismo;
- Compreensões acerca da relevância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, assim como da reinvenção sobre trabalho coletivo;
- Valorização de atividades de campo (práticas) para o caminhar junto da teoria-prática;
- Reconhecimento dos recursos didáticos como auxílio durante as partilhas dos conhecimentos;
- Identificação da notável contribuição dos intérpretes para a consolidação de uma educação para todas/os;
- Entendimentos da relação mútua de leitura e escrita no desenvolvimento das habilidades e competências no fazer científico;
- Desenvolvimento do fazer docente pautado no diálogo-escuta;
- Reconhecimentos dos recursos digitais como um mecanismo que usado adequadamente ajuda tanto no ensino quanto na aprendizagem;
- Relevância de se entender como as/os alunas/os aprendem para traçar estratégias que articulem com uma aprendizagem significativa e repleta de sentidos;
- Entendimentos sobre outras formas de avaliação além da escrita;
- Valorização da formação continuada se quisermos caminhar nas linhas de uma educação libertadora e que desenvolvam a consciência crítica;
- Destaques da relação professoras/es-alunas/os como uma forma efetiva de se buscar ligações respeitadas por meio das distintas particularidades e semelhanças que esses dois grupos exercem e têm;
- Seriedade da divulgação científica no desenvolvimento da formação docente;
- Reconhecimento da relevância da organização, compromisso e empenho para as ações docentes;
- Entendimentos da monitoria como um espaço de mediação e como lugar para ser, tornar-se e sentir-se docente.

Fontes: Elaborado pela autora, 2023.



A monitoria acadêmica na disciplina Educação em Espaços Não Escolares me mostrou que é preciso muito mais que coragem e ousadia para enfrentar as fragilidades na qualidade do processo educativo, docente e pedagógico, é necessário, pois, desfamiliarização com as concepções, práticas, ações e discursos que insistem em continuar percebendo a educação e processo de ensino-aprendizagem não como um direito atrelado às diferenças e à vida, e sim, na exclusão e expulsão. Dessa forma, pergunto: o que dizem suas angústias?

E SE TUDO FOSSE DIFERENTE? PISTAS FINAIS

Este trabalho versou sobre as reflexões das aprendizagens vivenciadas na monitoria acadêmica na constituição de uma educação pautada no direito às diferenças e à vida destacando suas contribuições na construção da identidade docente. Ratifica-se que a mesma educação que ousa libertar, também é aquela que aniquila, controla, vigia, violenta e aprisiona, bem como as necessidades e os desafios da inclusão escancarou as fragilidades na formação docente: não se prepara para a inclusão, porque as instituições de ensino escolares e acadêmicas estão enraizadas na exclusão-expulsão.

Enfatiza-se, também, que o exercício da monitoria acadêmica contribui na vida pessoal e profissional da monitora, deste a ampliação da compreensão da educação para além dos muros das instituições de ensino formais e identificação da notável contribuição dos intérpretes para a consolidação de uma educação para todas/os aos entendimentos da monitoria como um espaço de mediação e como lugar para ser, tornar-se e sentir-se docente. Além disso, percebe-se a relevância de considerar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua e que lutar por uma educação pautada no direito às diferenças e à vida é oportunizar às pessoas surdas não percam sua identidade e se reconheça sua existência como importante e necessário para si, por exemplo. Assim, ousamos, na arte da poesia, continuar o diálogo:



Imagem 2 – E se tudo fosse diferente?

E SE TUDO FOSSE DIFERENTE?

E se tudo fosse diferente?
E se tudo fosse diferente
Se não colocássemos no outro
A falta que está na gente.
Se desconstruíssemos nossas crenças
Balançássemos nossas certezas
E lutássemos pelo direito às diferenças?

Se praticássemos a equidade
Destruíssemos os preconceitos
E percebêssemos o outro com
responsabilidade.
Se rejeitássemos a integração
Não aceitássemos o capacitismo
E de fato realizássemos a inclusão.

1

Se as escolas fossem lugares de acolhimentos
Espaços-tempos de respeito a diversidade
Onde todos pudessem ser quem realmente
são de verdade.
Se as universidades não reproduzissem as
opressões
Não colocassem as pessoas na caixinha dos
normais e anormais
Onde pudéssemos dançar sem medos dos
padrões.

E se tudo fosse diferente
Se não colocássemos no outro
A falta que está na gente.
Se fosse você que precisasse de acessibilidade
A sociedade lhe percebesse como prejuízo
E as pessoas rissem de você pela sua falta de
liberdade.

2

Se sua intelectualidade fosse considerada
algo inadmissível
As pessoas lhe percebessem como coitadinho
E se você fosse o invisível.
Se as pessoas lhe ridiculizassem
Se fosse impedido de sonhar
E se lhe dissessem que não poderia amar.

Se você fosse uma pessoa com deficiência
Que precisasse de políticas públicas
Para garantir o direito a sua existência.
Se fosse você que precisasse de uma
sociedade inclusiva
As pessoas lhe impedissem de se comunicar
E de não encontrar seu próprio caminho,
acreditar.

3

E se tudo fosse diferente
Se não colocássemos no outro
A falta que está na gente.
Se de repente caminhássemos para frente
E a expulsão-exclusão não fosse ação
coerente-aderente.
Afinal, se tudo fosse diferente
Que atitudes suas iria mudar por ser
excludente.

Maria Lizandra

4

Fontes: Elaborado pela autora, 2023.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CÂMERA, Joanita Torres Arruda. Escolarização de alunos surdos no cotidiano escolar. **Revista Caparaó**, 2, n. 1, p. 1-17, 2020.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência



como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S.L.], v. 17, n. 48, p. 1-18, 1 set. 2021.

NUNES, Márcia Vidal; PORTELA, Marina Gomes. As representações sociais da identidade surda e o direito ao reconhecimento. **Revista Mídia e Cotidiano**, n. 1, p. 88-105, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.



“ENTRE OS MEDOS E AS INSEGURANÇAS, ACABEI GANHANDO UM BOLO. VOCÊ ACREDITA?” CARTA A SELMA GARRIDO PIMENTA – EXPERIÊNCIAS DA MONITORIA ACADÊMICA

Maria Lizandra Mendes de Sousa
CAFS/UFPI, Floriano, PI, Brasil
E-mail: marializandra1626@gmail.com

Luana Maria Gomes de Alencar
CAFS/UFPI, Floriano, PI, Brasil
E-mail: luanagalencar@ufpi.edu.br

RESUMO

Este trabalho emerge-se com a seguinte questão: de que forma a monitoria acadêmica contribui para o sentimento de pertencimento à docência e a construção da identidade docente? Assim, este trabalho em formato de uma carta tem como objetivo relatar as experiências sentidas na monitoria acadêmica da disciplina Prática e Pesquisa em Educação, de modo a destinar os atravessamentos a Selma Garrido Pimenta. Trata-se de um relato de experiência vinculada à pesquisa qualitativa e as narrativas de si, usando-se da carta como método para impulsionar as reflexões. Realça-se que a monitoria acadêmica é percebida como autorregulação das aprendizagens, a constituição da identidade docente se dá por meio dos confrontos e conflitos das experiências vivenciadas no decorrer do processo formativo e educativo, a docência se promove pela intranquilidade, e fica a indagação: O que o Curso de Licenciatura em Pedagogia pode aprender com os corpos estranhos que ousam na coragem ser, tornar-se e sentir-se docente? Conclui-se que corpos tidos como estranhos que ousam seguir carreira docente vão se deparar com os sentimentos de não pertencimentos aos espaços-tempos-lugares formativos e educativos, posto que são locais que (re) produzem distintas violências sociais.

Palavras-chave: Monitoria Acadêmica. Identidade Docente. Formação Docente.



ESCRITAS INICIAIS: CARTA IDENTIDADE?

O que é identidade docente? Como ela é constituída? Por que precisamos de uma identidade docente? Tal identidade necessita ficar distante dos sentimentos de medos, dúvidas e inseguranças? Como o ser, tornar-se e sentir-se professora se relacionam com as impossibilidades formativas e educativas do sistema educacional? Qual a função social e política de uma formação docente inicial? Quais são as funções sociais e políticas atreladas a constituição da identidade docente? A quem interessa as experiências iniciais de uma acadêmica em formação docente?

Esses questionamentos constituíram as engrenagens de uma escrita que ora se faz na pluralidade, ora se estabelece na primeira pessoa do singular para, nas misturas das experiências e vivências, mobilizarem os arranjos dos conhecimentos a respeito da formação e identidade docente, mediados pelos atravessamentos da monitoria acadêmica. Uma monitoria acadêmica que se constitui como possibilidades de aproximações das/os universitárias/os de licenciaturas a profissão docente, seja pelos seus elementos de se pensar a indissociabilidade entre os saberes-fazer teóricos e práticos, seja pelas reivindicações dos espaços-tempos-lugares da docência por meio das composições singulares da identidade docente, por exemplo os saberes, fazeres e experiências.

Nesse contexto, emerge-se o seguinte questionamento: de que forma a monitoria acadêmica contribui para o sentimento de pertencimento à docência e a construção da identidade docente? Assim, este trabalho em formato de uma carta tem como objetivo relatar as experiências sentidas na monitoria acadêmica da disciplina Prática e Pesquisa em Educação, de modo a destinar os atravessamentos a Selma Garrido Pimenta. O interesse partiu dos sentimentos de medos, dúvidas e inseguranças que perpassaram as experiências e vivências vividas na monitoria acadêmica, dando ao processo de constituição da identidade docente elementos que dialogassem com as múltiplas relações no ser, tornar-se e sentir-se professora, a exemplo das sensações e percepções de impossibilidades.



A CARTA COMO PISTAS METODOLÓGICAS: ESCRITA DE SI AO OUTRO

Temos proximidade com o fazer científico que ousam realizar construções de conhecimentos entrelaçados com a subjetividade. Uma ciência que não se afasta das/os pesquisadoras/es, e sim, uma coragem absurda, realizam movimentos de conexões com as interpretações provocadas pelas experiências-vivências da vida vivida cotidianamente. Por isso que este trabalho se trata de um relato de experiência, uma vez que oportuniza mergulhar nas vivências vividas pelas relações e interações do cotidiano e, a partir delas, (re) construir possibilidades potentes de melhorias, seja nas concepções e práticas que envolvem a educação, seja nas percepções sobre as realidades e contextos sociais (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021), além, desse modo, de aguçar a autocrítica e autoconhecimento das demandas pessoais. Relatar as experiências é, assim, uma forma de compreender a si e as situações-vivências dos espaços-tempos-lugares.

Nesse sentido, o texto traz, também, para compor suas raízes metodológicas as narrativas de si, posto que, conforme Sousa e Alencar (2023, p. 121), narrar-se é, dessa forma, “[...] convidar as experiências para uma dança individual e coletiva que no ritmo das memórias sensoriais se refaz em percepções abertas para novos passos de dança ainda não realizados e descobertos”. Há, portanto, nas narrativas e escritas de si as possibilidades de se permitir ir além do observável.

Assim, usufruímos da carta como método que impulsiona a escrita deste texto, já que, conforme Folly (2020, p. 10-11), as cartas enquanto método se mostra potente pelas “[...] possibilidades de conexão, comunicação, porque cartas compartilhadas podem plantar comunidades provisórias e operar transformações curativas”. Ao escrever uma carta estamos degustando palavras e, especialmente, plantando sementes de pensamentos e memórias.

“SENTE-SE, SELMA GARRIDO PIMENTA”: UM PALAVREAR DE EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES?

Querida professora-pesquisadora Selma Garrido Pimenta,

Espero encontrá-la bem!



Encontro-me perambulando em meio aos rios de palavras-experiências que, sem pedir licença, lançaram-se em direção aos meus sentimentos, dando contornos diferentes aos medos, dúvidas e inseguranças que tanto atormentam a constituição da minha identidade docente. Esses rios de palavras-experiências foram vivenciados durante a monitoria acadêmica da disciplina “Prática e Pesquisa em Educação”, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do *campus* Amílcar Ferreira Sobral, da Universidade Federal do Piauí (CAFS/UFPI). Os rios de palavras-experiências conduziram minhas observações para o lado da formação prática, ao tempo que, de maneira audaciosa, revelava que a carreira docente se faz em confrontos e conflitos, sejam os internos, seja os externos. É até engraçado, querida Selma (quando mantemos diálogos com referências aos nossos processos de desenvolvimento profissional, acabamos pensando que temos intimidade com tal pessoa. Quem disse isso? Às loucuras do cérebro dessa pessoa que vos escreve), pensar acerca dos confrontos e conflitos existente na formação docente, porque, na geografia de não querer tropeçar nos movimentos que embalam as constituições da identidade, a exemplo das experiências, meio que somos impregnadas a pensar que temos brechas e escolhas em um mundo que se fez pela opressão de corpos subalternizados e tidos como não humanos.

Como se colocar no mundo, Selma, se não pela dualidade que nos compõem: tudo e nada? Como ser docente em um país que grita que existem corpos adequados para a docência? Como constituir a identidade docente impregnada de impossibilidades de se sentir pertencente à profissão e aos espaços-tempos-lugares que ocupam? Quais são os mapas sociais, culturais, políticos, éticos, históricos, identitários, epistemológicos e estéticos da docência? Que (re) leituras podemos fazer de uma docência que preferem não ir ao encontro do direito às diferenças e à vida? Há, assim, na docência possibilidades de reinvenções plurais? E a Pedagogia, enquanto uma ciência da educação, como se vincula às normas e regras heteronormativas? É uma pedagogia plural ou uma pedagogia normativa? Quais são, então, meus pontos de observação? Sou uma mulher cis, parda, sapatão, brasileira, nordestina, piauiense, poeta, ansiosa, depressiva, intranquila, afetiva, mas, também, não sou uma, sou várias, e no exato momento, acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Talvez esses pontos de observações sejam uma forma, querida Pimenta, de reconduzir minha escrita cheia de confusões epistemológicas, o qual ousou dizer: “Mantenho uma relação de intranquilidade com a docência e a Pedagogia”.



E é nessa intranquilidade, Pimenta, que ousei, mais uma vez, mesmo com medos, dúvidas e inseguranças, ser monitora da disciplina de “Prática e Pesquisa em Educação”. Essa disciplina tem o intuito de promover conhecimentos no que se refere a produção dos projetos de pesquisa para, posteriormente, se materializarem como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Percebi ela, a disciplina, a possibilidade de aprimorar meus saberes-fazer teóricos conectados com a prática, mas, especialmente, tentar buscar o sentimento de pertencimento à docência. Para Frison e Moraes (2011, p. 148), Selma Pimenta, a monitoria acadêmica precisa se articular com a autorregulação das aprendizagens tanto como forma ampliar a autonomia e os saberes-fazer acerca do planejamento, organização e responsabilidade para com as aprendizagens, por exemplo, quanto compreender que o ensino e “[...] a troca entre os ‘desigualmente iguais’ convida para o desafio de aprender a aprender, para o risco de assumir a própria autoria”, ou seja, se assumir o compromisso ético, político, social, estético, cultural e histórico do processo dialógico de ensinar-aprender.

Eu me sentia incapaz de contribuir para as aprendizagens das/os acadêmicas/os não por não ser uma aluna com repertório de conhecimentos da disciplina, mas por sempre pensar e temer que seria vista apenas pelas percepções dos preconceitos por ser uma mulher sapatão. Isto, Selma, intensifica os medos, dúvidas e inseguranças, ao ponto de sempre esperar o caos nos espaços-tempos-lugares das relações com outras pessoas. Contudo, e para minha surpresa, você acredita que entre os medos e as inseguranças acabei ganhando um bolo? É querida Selma, uma universitária me presenteou com um bolo como uma forma de agradecer pelos meus auxílios no processo de aprendizagem dela. Algumas professoras ganham maçãs, mas eu, Selma, uma mulher sapatão em processo de ser, tornar-se e sentir-se professora, ganho bolo de chocolate. Contemple a foto desse momento, querida Selma Pimenta.



Esse dia me fez lembrar de você, querida Pimenta (1999, p. 19), quando disse que a identidade profissional se constrói também, enquanto atoras/es e autoras/es, pelo “[...] modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”. Meus medos, dúvidas e inseguranças constituem minha identidade docente, mas, meus saberes, fazeres, conhecimentos e experiências se mobilizam mais fortemente nessa construção de ser, tornar-se e sentir-se professora. A angústia de ser vista apenas como uma mulher sapatão ganhou tonalidades afetivas, posto que ousei seguir um outro caminho: acolher quem de fato sou. Quem diria, Selma Pimenta, que um bolo mobilizaria o reconhecimento de ser, tornar-se e sentir-se professora, uma professora sapatão. Fico, assim, me questionando, Selma Pimenta: O que o Curso de Licenciatura em Pedagogia pode aprender com os corpos estranhos que ousam na coragem ser, tornar-se e sentir-se docente?

Com carinho,

Maria Lizandra.

Florianópolis-PI, 12 de novembro de 2022, às 23h00.



ESCRITAS FINAIS

Este texto versou sobre as experiências sentidas na monitoria acadêmica da disciplina Prática e Pesquisa em Educação, convocados os atravessamentos a Selma Garrido Pimenta. Compreende-se que a identidade docente não se distancia dos sentimentos de medos, dúvidas, inseguranças e marcadas por confrontos e conflitos, já que a docência rompe com a tranquilidade e abraça o desassossego, de modo a questionar: o desconhecimento e o imprevisível também fazem parte da construção da identidade e formação docente?

Nesse sentido, enfatiza-se, também, que temos proximidade com uma ciência que inaugura saberes-fazer acadêmicos e científicos plurais, de modo a valorizar, reconhecer e qualificar os conhecimentos constituídos por diferentes corpos. Temos proximidade com uma ciência que não separa, apaga, aniquila, invisibiliza, controla e vigia quem pode ou não produzir conhecimentos. Além disso, percebe-se que corpos tidos como estranhos que ousam seguir carreira docente vão se deparar com os sentimentos de não pertencimentos aos espaços-tempos-lugares formativos e educativos, posto que são locais que (re) produzem distintas violências sociais.

REFERÊNCIAS

FOLLY, Ellen Guimarães. A escrita como performance e as cartas como método: carta às leitoras e leitores deste artigo. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João Del-Rei, v. 15, n. 3, p. 1-15, set. 2020.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Poíesis Pedagógica**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 144-158, 27 abr. 2011.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S.L.], v. 17, n. 48, p. 1-18, 1 set. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.



SOUSA, Maria Lizandra Mendes de; ALENCAR, Luana Maria Gomes de. “Posso sim ser professora”: monitoria acadêmica no processo de formação e constituição da identidade docente de uma universitária sapatão em ser e tornar-se professora. *In*: ALENCAR, Luana Maria Gomes de; CUNHA, Adriana Lima Monteiro; MOURA, Ana Luiza Floriano de (orgs.). **Formação de professores e prática educativa: olhares e perspectivas formativas**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2023, p. 118-134.



VIVÊNCIAS DA MONITORIA: DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO, ESTEREÓTIPO E RACISMO NA DISCIPLINA DE LITERATURA INFANTIL

Luzia da Silva Almeida
CAFS/UFPI, Floriano, PI, Brasil
E-mail: luziasilvaalmeida20@gmail.com

Grasiela Maria de Sousa Coêlho
CAFS/UFPI, Floriano, PI, Brasil
E-mail: profagrasielacoelho@ufpi.edu.br

RESUMO

O texto em questão, objetiva apresentar as vivências da monitoria, no período de 2022.2, na Disciplina de Literatura Infantil, ofertada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFs/UFPI. Tais vivências foram providas pelas discussões em sala de aula sobre as temáticas envolvendo gênero, estereótipo e racismo no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, partindo do princípio de que é a educação é um dos baldrames para a expansão da consciência, a transformação de pensamentos, atitudes e a formação de valores éticos que devem pautar-se, sobretudo, no respeito às diferenças. A metodologia utilizada foi a bibliográfica, tendo como base, também, as interações protagonizadas pelas/os discentes. Os autores que fundamentaram esse estudo foram: Cunha (2006), Guimarães e Maio (2022), Gomes (2021), Matos (2014) e Neto (2015). Por meio dos debates levantados, nota-se que é um tema pertinente, necessário e urgente e deve começar pela base que, no caso, é a Educação Infantil, visando uma formação de identidade e pertencimento, promovendo uma sociedade justa e igualitária, a fim de que se tornem adultos/os que valorizam suas singularidades, sabendo se apropriar de seu lugar de fala no mundo.

Palavras-chave: Racismo. Gênero. Literatura Infantil.



INTRODUÇÃO

A educação é um meio de transformação social, nunca é a mesma em todos os lugares devido seu caráter socialmente determinado. Pode existir livre ou imposta, serve ao contexto histórico, social e cultural do qual faz parte. Dessa forma, o desenvolvimento da Literatura Infantil se deu conforme essa realidade, influenciada por valores éticos e morais que são disseminados por tais sociedades como inquestionáveis.

A partir disso, compreende-se que tudo que foge a esse modelo deve ser excluído, principalmente quando envolvem a esfera econômica, as relações de poder que organizam e padronizam as pessoas, os lugares, as culturas em conformidade com seus preceitos. E intencionalmente molda, sobretudo, o comportamento humano, cria um ideal de homem e mulher, de raça, corpo, entre outros.

Essas ideias começam a serem trabalhadas principalmente na infância através de obras literárias voltadas a esse público disseminando-as, e por muito tempo contribuiu para que fosse um recurso para reprodução destas, reforçando a questão de gênero no que diz respeito ao papel da figura masculina e feminina, os estereótipos, sobretudo no que tange aos padrões de beleza e ao racismo, que é recorrente no Brasil.

Assim, este estudo apresenta discussões pertinentes das temáticas acima realizadas no componente curricular de Literatura Infantil do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, da Universidade Federal do Piauí – UFPI- no desenvolvimento da monitoria do Período 2022.2.

Ao fim, observou-se que existem questões muito além do que poderia ser imaginado e que há uma apropriação de conceitos, valores éticos, de modo a criar relações de dominação, superioridade em relação às/aos outras/os, que isso é feito em todos os setores da sociedade e o principal meio utilizado é a educação que forma pessoas machistas, racistas, homofóbicas, transfóbicas, dentre outras, enquanto deveria ser instrumento de promoção de equidade e justiça social.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de estudos realizados com base em Cunha (2006), em sua abordagem sobre características da Literatura Infantil, Guimarães e Maio (2022) no que tange à discussão sobre igualdade de gênero, Gomes (2021) ao discutir gênero, família



e Literatura Infantil, Matos (2014) em suas discussões sobre os contos de fadas e a formação de valores morais e Neto (2015) ao tratar da desconstrução do racismo na obra “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato.

Estas/es promoveram muitas reflexões acerca de como a referida disciplina contribui para abordar essas temáticas de forma lúdica, como estes assuntos devem ser vistos, sem preconceitos, discriminação, diferença, relações de superioridade, submissão, imposição, atuando, desse modo, para a formação da identidade dos sujeitos, fortalecendo os laços de pertencimento e diversidade, como movimento de transformação da realidade em vez de reprodução.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das discussões dos textos e dos diálogos entre os discentes, foi obtido como resultado a compreensão de que a Disciplina de Literatura Infantil pode oferecer um olhar à realidade que permite identificar a reprodução das relações sociais que estão presentes na sociedade e que estes traços se apresentam nos escritos. Primeiramente, foi realizado um estudo sobre seu surgimento que consta ter se delineado no início do século XVIII, havendo dois tipos de crianças com acesso à literatura de forma diferente, as que eram ligadas à nobreza que liam geralmente grande clássicos de heróis, conquistadores e as desprivilegiadas que liam e ouviam histórias de cavalaria, aventuras, lendas e contos folclóricos (CUNHA, 2006).

Ao remeter as obras que sempre se fizeram presentes na sociedade têm-se duas tendências que são os clássicos e a do folclore. No Brasil, o precursor da literatura infantil brasileira foi Monteiro Lobato e uma de suas obras mais conhecidas foi o Sítio do Picapau Amarelo. Para estimular o interesse do público infantil são necessários elementos como a disposição das ilustrações no texto, tamanho das palavras, o mistério aguçando a curiosidade e novos conhecimentos.

Depois, foram levantados muitos questionamentos reflexivos com base em Matos (2014), ao tratar dos contos de fadas e a formação de valores éticos, que aborda sobre a relação de gênero, apontando que as mulheres são vistas nesses tipos de literatura como dependentes dos homens para serem felizes, que seu trabalho se fundamenta em atividades domésticas e no cuidado com os(as) filhos(as). Não é que este não traga ensinamentos e conceitos importantes, pois, ensinam sobre boas maneiras, o respeito, à verdade sendo estes valores imprescindíveis também. Outros aspectos que são percebidos envolvem os estereótipos, as personagens brancas/os, loiras/os, olhos azuis, magras/os e



ricas/os, o que não representa a diversidade do público infantil. Nesse sentido, Guimarães e Maio (2022) abordam que essa é uma questão que, apesar de problemática, ainda assim é pouco discutida nos ambientes escolares.

Por meio do texto de Neto (2015,) intitulado “A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato: uma análise do caso caçada de Pedrinho” foi feito um debate bastante polêmico que resultou em parecerdo Ministério de Educação, culminando no desfechoem que o próprio governo federal recuou quanto ao que poderia ter sido um avanço na luta antirracista. O referido autor aponta que, em tempos passados, as políticas educacionais eram voltadas ao eugenismo e apoiadas na ideologia do branqueamento. O autor cita que a obra atribui à cor preta valores depreciativos, negativos ou inferiores, reforçando os estereótipos e que os profissionais da educação têm relação direta com esta problemática.

Ao fim, foi proposta a elaboração de uma atividade de formação para professores da educação infantil. O resultado foi bastante positivo, os discentes trouxeram temáticas e obras pertinentes, de modo a trabalhar a representatividade, identidade, racismo, estereótipo e gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que tais apontamentos feitos são necessários para formação humana em sua completude. Dentre os pontos positivos vê-se que há um movimento da academia e da sociedade em geral, com vistas a intervir nessa realidade. Ao mesmo tempo que se caminha a passos lentos, pois, encontra barreiras, sobretudo as relações de poder, resistência das famílias e os julgamentos das pessoas.

As discussões foram relevantes e demonstrou o quanto a Literatura Infantil cumpre um papel social, que é urgente tratar essas questões como prioridade, que esses assuntos sejam trabalhados pelos profissionais da educação, considerando que, no Brasil, os casos de racismo, feminicídio, homofobia, transfobia, etarismo e gordofobia só aumentam.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: história e situação atual. In _____. (Org.). **Literatura Infantil: teoria e prática**. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 22-45.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Características da obra literária infantil.



In_____. (Org.). **Literatura Infantil: teoria e prática**. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 70-81.

GUIMARÃES, Mariana de Fátima; MAIO, Eliane Rose. **A igualdade de gênero na literatura infantil**. 31º Encontro Anual de Iniciação Científica; 11º Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior. Maringá – PR: Universidade Estadual de Maringá, 2022. Disponível em: <> Acesso em 23 mar. 2023.

GOMES, Márcia. Gênero, Família e Literatura Infantil: Homoafetividade em “O Menino Que Brincava De Ser” De Georgina da Costa Martins. ISSN 2525-6904, Universidade Federal da Bahia – UFBA. v. 7. n. 01-Jan.-Mar, p.1-17., 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/viewFile/35130/24889>> Acesso em: 23 mar. 2023.

MATOS, Dalva Ramos Resende. Os contos de fadas e a formação de valores morais. **Revista do Seel**. v. 4. n. 2. ISSN: 1983-3873. p. 1-18., 2014. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/456/645#:~:text=No%20conte%C3%BAdo%20dos%20contos%2C%20os,e%20o%20mal%20%C3%A9%20derrotado.>> Acesso em: 23 mar. 2023.

NETO, Antônio Gomes da Costa. A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato: Uma análise do caso “Caçadas de Pedrinho”. **Caderno de Letras**, n. 25. Jul-Dez. 2015. ISSN 0102-9576. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/download/7338/5125>> Acesso em: 23 mar. 2023.



MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA DE METODOLOGIA CIENTÍFICA: UM RELATO SOBRE SABERES, APRENDIZAGENS E REFLEXÕES

Camila Gabrielly Silva do Nascimento
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: camilagabrielly2611@gmail.com

Carla Andréa Silva
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: carlandrea@ufpi.edu.br

RESUMO

A vida acadêmica exige dos discentes investimentos contínuos na direção de que habilidades como a escuta, o vocabulário, a leitura e a escrita acadêmica sejam consolidadas e a disciplina Metodologia científica busca contribuir nessa direção. Importa destacar que uma das maiores dificuldades encontradas pelos estudantes da graduação está relacionado a produção escrita de diferentes gêneros universitários. Assim, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas na monitoria acadêmica da disciplina Metodologia Científica, durante o semestre de 2021.2. Trata-se de um relato de experiência, de caráter qualitativo, organizado em dois tópicos, quais sejam: 1) *Entre ações e sentidos: vivências na monitoria acadêmica*; 2) *Contribuições da monitoria acadêmica para a vida pessoal e profissional: algumas reflexões*. Percebe-se que a monitoria acadêmica mostrou-se como espaço de entendimento da docência não ocorre apenas pelas exigências do processo de ensino, mas também, se correlacionam com as pesquisas e ações de extensão, o que acarreta na sobrecarga e cansaço docente, assim como contribuiu para a vida pessoal e profissional da monitora desde a compreensão do que a/o docente enfrenta no meio acadêmico, até as compreensões de como a disciplina de Metodologia Científica é um componente curricular importantíssimo para auxiliar nas produções acadêmicas durante o curso e posteriormente. Conclui-se que a monitoria acadêmica permeou as vivências da monitora no estímulo ao comprometimento e responsabilidade com a profissão, assim como nas contribuições significativas para o meu processo de ensino e aprendizagem como futura docente.



Palavras-chave: Monitoria Acadêmica. Metodologia Científica. Formação Docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas na monitoria acadêmica da disciplina Metodologia Científica, durante o semestre de 2021.2. A academia exige dos discentes que tenham bom desempenho acadêmico e que aprimorem suas habilidades e competências, tais quais: a escuta, a fala, a leitura e a escrita. No entanto, uma das maiores dificuldades encontradas pelos estudantes da graduação está relacionada à produção escrita. Os possíveis motivos que permeiam essas dificuldades são fundados no fato de que se costuma ler mais do que escrever, bem como, pela experiência que se teve na educação básica de não favorecer o domínio no processo da escrita (VIEIRA; FARACO, 2019).

Na academia é exigido a escrita de diversos gêneros textuais, por exemplo: fichamentos, resenhas (críticas e/ou descritivas), resumos, artigos, relatos de experiência etc., e quando não se tem uma base educacional anterior que estimule a escrita, surgem os sentimentos de inseguranças, incapacidade, ansiedade nas/os discentes. Nessa discussão, autores como Araújo e Bezerra (2013, p. 6) nos recordam que essas questões se tornam mais complexas “[...] por se tratar de novas formas de pensar, interagir, produzir, com novas estratégias para a construção de conhecimentos”, isto é, exigindo ao longo dos processos educacionais acadêmicos e de suas vivências, relações e interações com as/os docentes, como forma de entender melhor como ocorrem as dinâmicas universitárias.

Avista disso, se torna importante ressaltar a necessidade das/os graduandas/os desenvolverem a autonomia para planejar e organizar o tempo para as demandas da universidade, pesquisar de forma eficiente formas de escrita, não distanciar leitura e escrita – uma vez que ambas precisam estar correlacionadas e conectadas entre si – e entender que os gêneros textuais abordados e trabalhados no ambiente universitário tem suas particularidades e especificidades.

Assim, entendendo as dinâmicas do fazer científico, a monitoria acadêmica se torna um espaço importante tanto por aprimorar as vivências e experiências da/o monitora/or, e os conhecimentos de determinadas disciplinas quanto para auxiliar nos saberes-fazeres das/os acadêmicas/os (MATOSO, 2014). Ademais,



ao usufruir dessa experiência de ser monitora/or abre portas convidativas para conhecer um pouco da realidade e rotina dos docentes do ensino superior, além de colaborar para a descoberta de ser ou não docente.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um relato de experiência por abordar as vivências e experiências da discente monitora da disciplina Metodologia Científica, no período de 2021.2, de forma remota. O tipo de pesquisa é de caráter qualitativo por ocupar um lugar de diversas possibilidades de estudar os acontecimentos envolvendo a humanidade e suas redes de relações sociais em diversas redes de convívio (GODOY, 1995).

O presente relato foi organizado em dois tópicos: o primeiro para falar como foi a vivência da monitoria acadêmica (ações e sentimentos), e o segundo, as contribuições que a monitoria acadêmica trouxe para a vida pessoal e profissional da discente monitora. Ambos tópicos são, também, alicerçados em algumas e alguns autoras/es, a exemplo de Matoso (2014), Vieira e Faraco (2019), Araújo e Bezerra (2013) e Sousa e Alencar (2023). A seguir, encontram-se os relatos das vivências.

TÓPICO 1 – ENTRE AÇÕES E SENTIDOS: VIVÊNCIAS NA MONITORIA ACADÊMICA

No decorrer do meu exercício de monitoria da disciplina Metodologia Científica realizei atividades para as/os alunas/os e para a professora a fim de contribuir como facilitador para o entendimento dos conteúdos trabalhados. Além das primeiras ações feitas ao assumir a monitoria (reunião, discussão e apresentação do plano de trabalho com a professora, inserção no grupo do WhatsApp da disciplina e definição de dia e horário da monitoria), desenvolvi, também, na monitoria as seguintes ações que podem ser averiguadas no quadro abaixo:



Quadro 1 – As ações desenvolvidas na monitoria acadêmica

ACÇÕES DESENVOLVIDAS
<ul style="list-style-type: none">- Atendimento de monitoria para as/os alunas/os da disciplina, via Google Meet, todas as segundas-feiras pela manhã e noite, e pelo WhatsApp sempre que surgiam dúvidas;- Criação de um modelo de planilha a pedido da professora para inserção de notas, e atividades avaliativas das/os alunas/os;- Participação e colaboração nas síncronas da disciplina;- Leituras e estudo dos textos acordados na disciplina;- Orientações de sites para buscas de trabalhos acadêmicos (artigos);- Organização de grupos para atividades avaliativas;- Produção de cards com orientações (postas pela professora) sobre trabalhos e avaliações;- Produção de recursos didáticos;- Formatação e produção de slides a serem utilizados nas aulas sobre os conteúdos;- Auxílio tecnológico a aluna que apresentava dificuldade ao entrar na sala do Meet;- Orientações sobre os trabalhos de resumo e resenha;- Reunião entre as monitoras para divisão dos grupos e do texto a ser apresentado pelas/os discentes em forma de seminário;- Auxílio na organização das apresentações (em slide) dos seminários;- Produção e envio de tutorial de como enviar tarefas pelo SIGAA;- Envio de materiais para auxiliar no artigo que as/os discente da disciplina estavam produzindo na disciplina de Filosofia, e nós, monitoras e professora nos disponibilizamos a auxiliar.

Fonte: Dados reunidos pela autora, 2023.

As ações que desenvolvi na monitoria acadêmica da disciplina Metodologia Científica foram conduzidas desde os atendimentos (orientações e explicações dos assuntos) até envio de materiais e produção de recursos didáticos, a exemplo de slides. Tais ações se mostraram para meu ser-saber-fazer como dinâmicas plurais que, muitas das vezes, revelavam-se na importância do retorno às experiências vivenciadas em outras áreas do conhecimento, como a disciplina de Psicologia I, especialmente, nas angústias trazidas pelas/os acadêmicas/os por não estarem conseguindo se adaptar às demandas específicas do ambiente acadêmico.

Nesse sentido, durante a realização das atividades, pude compreender como ocorre a docência. A docência não ocorre apenas pelas exigências do processo de ensino, mas também, se relacionam com as pesquisas e ações de



extensão, o que acarreta na sobrecarga e cansaço docente. Ser professora/or vai muito além de compartilhar conhecimentos e mediar as aprendizagens, mas, em diferentes graus de intencionalidade, é, pois, assumir a responsabilidade da qualidade da educação e do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, essa responsabilidade precisa ser contabilizada para outros setores, como as ações do Estado para a garantia do direito à educação, já que não tem como obter qualidade educacional sem condições de formações práticas, por exemplo.

Assim, a monitoria acadêmica me fez perceber que os sentimentos de inseguranças e dúvidas, bem como as dificuldades encontradas no ser-saber-fazer docente, são importantes para as compreensões da docência para além das demandas do ensino. Conforme Matoso (2014, p. 80), a monitoria acadêmica “[...] entra para subsidiar o ensino-aprendizagem e resgatar as potencialidades de cada aluno, retirando suas dúvidas e tornando-o ativo nesse processo de conhecimento”. Ao fazer da monitoria um espaço ativo para participações, acabo também trazendo para esse processo minha autonomia na condução das orientações e explicações dos assuntos ministrados na disciplina em questão.

Contudo, esse processo de ser monitora gerou sentimentos de angústias justamente por pensar que deveria realizar ações mirabolantes no intuito de ajudar nas dúvidas e dificuldades das/os acadêmicas/os. De acordo com Sousa e Alencar (2023, p. 123):

Buscamos sermos completos e perfeitos, rejeitamos as imperfeições e as fragilidades. Uma busca que desacolhe os momentos de partilhas diferentes, que teme as descobertas e as aventuras de vivências-experiências ainda desconhecidas, que não se encontram em outros coros-vozes atravessados por situações plurais e que não reivindicam o direito ao descanso. Uma busca repleta de cansaço por não reconhecemos que somos possibilidades em meio às narrativas-histórias de outros e, especialmente, que somos incompletos e meios sem deixar de ser completos e inteiros.

Diante das reflexões das autoras, percebo que estava rejeitando as minhas imperfeições e limitações no exercício da monitoria por tentar, freneticamente, querer fazer ações perfeitas que pudesse conduzir as/os graduandas/os as aprendizagens que englobam as particularidades da disciplina de Metodologia Científica. Só que ao fazer isso, acabei esquecendo que ser docente também é acolher o desconhecido, desconhecimento e o imprevisível, e somente consegui compreender isso depois de um mês exercendo a monitoria nas vivências cotidianas com os relatos das/os universitárias/os sobre suas fragilidades,



limitações e imperfeições. A monitoria acadêmica, dessa forma, me mostrou a relevância de ir ao encontro do possível: fazer o que é possível é salientar que tudo na vida tem limites.

TÓPICO 2 – CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA ACADÊMICA PARA A VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Percebo a monitoria acadêmica como possibilidades de nos aproximarmos do que é ser docente, de conhecer um pouco da rotina de como é ser professora universitária e as suas responsabilidades e compromisso perante às/aos discentes, além de ser uma oportunidade de aprendermos a elaborar atividade de formas diferentes para ajudar no processo de ensino e aprendizagem das/os alunas/os. Isto, por vez, me fez compreender as articulações presentes no ser e tornar-se professora, tal como as criações de espaços para o fortalecimento das formações práticas. Assim, segundo Sousa e Alencar (2023, p. 119):

[...] pensar em ser e tornar-se professora foi também uma ação que demandou reflexões acerca da educação, do processo de ensino e aprendizagem, das relações professoras/es-alunas/os e professoras/es-alunas/os-comunidade escolar e acadêmica, das práticas docentes, pedagógicas, educativas e sociais, e dos desejos, anseios, saberes, sentidos e significados que perpassam a construção da identidade docente. Pensar em ser e tornar-se professora é reivindicar espaços que possam dialogar com a aproximação pela docência na imersão em ações que reconheça e ofereça momentos-vivências amplos e singulares de atividades docentes, a exemplo da monitoria acadêmica, que se torna esse espaço-tempo-lugar que aflora os sentimentos de pertencimento na docência.

Mediante os diálogos trazidos pelas autoras acima, entendo a monitoria acadêmica como arranjos para pensar e repensar as concepções e práticas do ser-saber-fazer docente. Dessa forma, as experiências que tive com a monitoria acadêmica me trouxe muitas contribuições para a minha vida pessoal e profissional, dentre elas: compreensão do que a/o docente enfrenta no meio acadêmico; favorecimento no desenvolvimento de outras metodologias e materiais didáticos como um facilitador para compreensão dos conteúdos estudados; e melhoramento na organização das atividades desenvolvidas.

Por isso que é importante perceber, por exemplo, que a leitura e a escrita, bem como os entendimentos sobre as particularidades dos gêneros acadêmicos, devem manter relações de proximidades, posto que não há escrita sem leitura, e leitura sem escrita (VIEIRA; FARACO, 2019), revelando que para ter um bom desempenho nas produções de diferentes gêneros acadêmicos se faz necessário correlacionar e fundir o ato de ler com o ato de escrever.



Além disso, segundo Araújo e Bezerra (2013, p. 6), o ambiente acadêmico com todas as suas demandas e exigência vai requerer das/os discentes “[...] novas posturas, novos modos de adquirir e expressar conhecimentos, novas atitudes, novas formas de se expressar enquadradas nos gêneros discursivos próprios desse ambiente”. Esses novos modos de ser, tornar-se e sentir-se só serão possíveis se as/os acadêmicas/os entenderem tanto quais são suas funções e papéis na universidade, quanto quais são as funções e os papéis da universidade e docentes na construção de suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, a monitoria acadêmica contribui, também: no entendimento de que cada aluna/o tem o seu processo de compreensão, ritmo e singularidade; compreensões de como a disciplina de Metodologia Científica é um componente curricular importantíssimo para auxiliar nas produções acadêmicas durante o curso e posteriormente; e nas trocas de experiências e vivências com as/os outros discentes acerca da disciplina e as suas relações. Experiências, aprendizagens e reflexões que mobilizaram compreensões sobre a ciência, fazer científico e o ser e tornar-se professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo relatar as experiências vivenciadas na monitoria acadêmica da disciplina Metodologia Científica, durante o semestre de 2021.2. Percebe-se que na monitoria vivenciou inseguranças no início por achar que não conseguiria dar conta das atividades, que as/os discentes poderiam criar expectativas muito altas e, por sua vez, não conseguiu supri-las, gerando perspectivas de ações mirabolantes no auxílio das dúvidas e dificuldades das/os universitárias/os.

Assim, compreende-se que a monitora conseguiu (junto com a professora) desenvolver maneiras que pudesse ajudar as/os estudantes, a exemplo de tirar dúvidas que surgissem, conversas sobre as inseguranças que sentiam ao pensarem que não conseguiriam fazer as atividades avaliativas, e entendimento acerca das partes cruciais da metodologia científica, tanto nos momentos das aulas e horários das monitorias quanto foras delas. Isto, por vez, mostrou que a monitoria acadêmica permeou as vivências da monitora no estímulo ao comprometimento e responsabilidade com a profissão, assim como nas contribuições significativas para o meu processo de ensino e aprendizagem como futura docente.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. **Revista Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, [S.L.], n. 9, p. 5-37, 10 out. 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Catussaba: Revista Científica da Escola da Saúde**, [S. L.], v. 3, n. 2, p. 77-83, 2 abr./set. 2014.

SOUSA, Maria Lizandra Mendes de; ALENCAR, Luana Maria Gomes de. “Posso sim ser professora”: monitoria acadêmica no processo de formação e constituição da identidade docente de uma universitária sapatão em ser e tornar-se professora. In: ALENCAR, Luana Maria Gomes de; CUNHA, Adriana Lima Monteiro; MOURA, Ana Luiza Floriano de (orgs.). **Formação de professores e prática educativa: olhares e perspectivas formativas**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2023. p. 118-134.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade: fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019.



FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DA MONITORIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA DA UFPI/CAFS

Everton Duarte Damascena
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail:Evertonduarte20@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente escrito dispõe a levantar algumas discussões no que corresponde a como se constitui a monitoria, suas contribuições à formação docente e o seu impacto na construção da identidade dos licenciandos em pedagogia, já que vivenciam no seu dia a dia as atividades que o professor do ensino superior realiza e os auxiliam. O processo de ensino que a monitoria acadêmica oportuniza vai de encontro com as relações estabelecidas com as vivências para o magistério. Por sua vez, familiarizar os futuros professores com a sala de aula com um olhar direcionado à docência propriamente dita. Dito isso, a discussões e resultados são propostas pela própria narração do pesquisador sobre o desenvolvimento da monitoria em um processo de (auto)bibliografia enquanto monitor da disciplina de prática e pesquisa em educação, tudo isso tendo a monitoria como potencializadora da aprendizagem. E todo esse processo vai de encontro com o eixo central que a Instituição oferece de ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Monitoria. Formação Docente. Ensino.

INTRODUÇÃO

Assim como outros programas que oportunizam os alunos a vivenciar as práticas durante as licenciaturas como o Programa De Iniciação à Docência-PIBID, Programa Residência Pedagógica-PRP. Que trazem à tona toda relação de teoria e prática direcionado ao magistério das suas respectivas áreas na educação básica. Temos o programa de monitoria acadêmica que por sua vez oportuniza os alunos a direcionar seu foco ao nível superior. E tem como base



a Lei 5.540 de 1968, em seu artigo 41, que indica a criação de monitor e suas funções aos alunos das graduações. De modo óbvio, os alunos passam por uma seleção como a do último edital e em vigência de Nº12/2022 - MONITORIA PRESENCIAL CAAC/PREG/UFPI DE 12/09/2022 da graduação de Pedagogia da UFPI/CAFS. Com destaque do ponto 3.3 que o SIGAA processará as inscrições e elaborará a relação dos alunos classificados e dos classificáveis, utilizando o somatório da nota obtida na disciplina objeto de monitoria e o Índice de Rendimento Acadêmico - IRA, a exigência da disciplina objeto da monitoria e as vagas ofertadas.

Severino (2009) pressupõe a aprendizagem significativa, que só ocorre segundo ele quando é construído pelos envolvidos no processo e que vai de encontro com a autonomia, Amado e Da Cunha Reis, (2016) por sua vez, direcionam essa perspectiva a monitoria, configurando a como uma das estratégias potencializadoras da aprendizagem significativa. E dessa forma possibilitando a construção de novos conceitos. A seleção já citada faz com que só alunos que possuam um bom desempenho possam desenvolver a monitoria auxiliando os docentes nas suas disciplinas. Além disso, assim como Nunes (2007) aponta que a monitoria possui a “responsabilidade no processo de socialização na docência universitária, bem como na qualidade da formação profissional oferecida em todas as áreas, o que também reverterá a favor da formação do futuro docente”. Que vai de encontro com a construção da identidade docente.

Nóvoa (2009) propõe a construção da identidade docente um ponto de atenção, pois o profissional é uma pessoa e uma pessoa é um profissional. A vista disso, impossível separar ambos. E a construção dessa identidade docente é contínua e mutável, como colocada pelo autor, já que ao longo da vida o profissional vai se afirmando enquanto agente da educação e conforme constrói e reconstrói sua identidade. E vivência ainda na graduação níveis diferentes de atuação da sua formação influencia de forma positiva já que segundo (MANO, 2011) uma boa orientação proposta pelo docente tornara o discente apto a construção de conhecimento e aprendizagem. Dito isso, percebe-se então que o programa de monitoria está relacionado aos saberes pedagógicos que englobam as dimensões do planejamento, execução e avaliação do ensino. E os saberes das experiências de ser monitor se ampliam, já que nós definimos metas, estabelecemos objetivos que partem também das premissas de ensino, pesquisa e extensão e gerando assim uma formação integrada a esses três pilares.



Dessa forma os próximos pontos como metodologia, resultados e discussões tratará o desenvolvimento da monitoria na disciplina de prática e pesquisa em educação da Licenciatura em Pedagogia-UFPI/CAFS. Tendo como fonte de estudo o processo do docente se firmando enquanto pesquisa narrativa do seu próprio processo enquanto monitor da disciplina. Já que a pesquisa narrativa evidencia a experiência humana pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18).

METODOLOGIA

É de costume sempre tentamos nos esconder do processo durante a escrita dos trabalhos, ainda mais quando conhecemos a pesquisa narrativa em uma perspectiva (auto)bibliográfica, e assim há de certa forma um repúdio a esse método de pesquisa e fundamentação, pois não é fácil colocar em evidências as nossas narrativas dentro da construção de conhecimento. Todavia Brito e Gastal (2022) colocam a autobiografia como reflexão sobre a própria prática profissional e sobre o processo de identificação do professor. Com isso, a partir da reflexão o discente monitor pode dar sentido a sua formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A monitoria deu início no período letivo de 2022.2 e o primeiro momento foi direcionado a aquisição dos conhecimentos e de se pensar como funcionaria a monitoria durante esse período da disciplina de Prática e Pesquisa em Educação. Que é direcionada à construção do projeto de pesquisa que futuramente irá se expandir para o trabalho de conclusão do curso. Com isso, está na monitoria da disciplina que é pré-requisito para o TCC contribuir e muito para o desenvolvimento do meu próprio. Já que revejo toda estrutura do trabalho de forma geral e detalhada para ser capaz de ajudar os discentes da disciplina. Posto isso, a necessidade de uma organização das atividades já que são doze horas semanais direcionado a monitoria. E as horas se organizam em: a) acompanhamento das aulas teóricas; b) auxiliar os alunos nas dúvidas que surgem no desenvolvimento dos projetos; c) Ajudar o docente na organização e entrega dos projetos já corrigidos.

A disciplina é direcionada a pesquisa e escrita e na maioria das vezes é a primeira atividade que demanda dos alunos uma desenvoltura no que diz respeito a estrutura que segue um projeto, escrita adequada, direcionamento



da pesquisa a um método. E por isso a necessidade de um monitor ou até mais de um. Porém a experiência é sem dúvida enriquecedora, pois expande ainda mais os conhecimentos já construídos. Por fim, a manutenção e permanência do programa se justifica a partir de Frison (2016) pois a monitoria é colocada por ele como uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada dos estudantes universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho apresentou a importância da monitoria e sua construção enquanto agente da educação e o papel que ela exerce ao aluno-monitor acadêmico, já que o mesmo já passou pela disciplina, só que agora monitor revê conteúdos já estudados com uma visão mais ampla. Visto que agora se constrói enquanto futuro professor que assimila o trabalho com a construção da sua identidade docente. A construção de pesquisa e fundamentação das vivências colocam em xeque a importância e relevância da monitoria como apoio do processo pedagógico. Ainda mais na disciplina de Prática e Pesquisa em Educação, visto que tende a apresentar os métodos, as técnicas e as etapas necessárias para a elaboração de um projeto de pesquisa e a própria elaboração do projeto, pensando o trabalho de conclusão de curso.

REFERÊNCIAS

AMATO, Danila Tavares; DA CUNHA REIS, Augusto. **A percepção dos monitores sobre o programa de monitoria do Ensino Superior do CEFET/RJ**. Scientia Plena, v. 12, n. 7, 2016.

BRASIL. Senado Federal, **Lei Federal n.º 5540**, de 28 de novembro de 1968.

BRITO, Assicleide da Silva. Ser professor (a): as narrativas (auto) biográficas no processo de (trans) formação de professores de Química. 2019.

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.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada**. Pro-



posições, v. 27, p. 133-153, 2016.

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa narrativa**: uma metodologia para compreender a experiência humana. XI SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO–SEPesq, v. 11, p. 1-7, 2015.

MANO, G. C. de M. **Experiências do grupal**: cartografia do estilo na prática de monitoria. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



**V MOSTRA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DA UFPI - CAFS**





V MOSTRA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPI CAFS

A Mostra de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia, ao chegar em sua quinta edição se direcionou para discussões gestadas a partir do tema compreendido pelas “Reflexões acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira nas Escolas de Educação Básica”, tal escolha se constituiu uma forma de convergir com as discussões empreendidas pelos outros eventos cuja memória encontra-se materializada nestes anais.

Os seis trabalhos aqui reunidos na modalidade resumo expandidos, abordaram especialmente relatos de experiências vivenciados no curso de Pedagogia do CAFS, seja no período pandêmico ou pós-pandêmico, materializados no âmbito da Gestão escolar, da Educação Infantil, do Ensino fundamental e da EJA.

Questões relativa às metodologias inovadoras na EJA; a afetividade e organização do ensino na Educação infantil; a experiência do estágio e seu impactos na formação docente, a construção de relações afetivas na Educação Infantil e suas contribuições no acolhimento de crianças pequenas no ambiente escolar, foram alvo de aprofundamento pela pesquisas efetivadas ao longo da realização das distintas experiências de estágio que o alunos se inseriram em sua imersão no curso de graduação em Pedagogia do CAFS.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI: CONCEPÇÕES E ANÁLISES

Luana Maria Gomes de Alencar
CAFS-UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: luanagalencar@ufpi.edu.br

Thalia Alves Oliveira
CAFS-UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: thallya023@gmail.com

RESUMO

Esse texto apresenta concepções e análises do estágio supervisionado no curso de Pedagogia do CAFS/UFPI, e é oriundo de pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa/PIBIC. O estágio supervisionado é historicamente um campo de conhecimento na formação do/a professor/a de relevância única. Tendo em vista, sua configuração e especificidades em relação a teoria e prática. A fundamentação teórica desse trabalho se dá em autores como Pimenta e Lima (2012) e Zabalza (2014). Enquanto aspectos metodológicos, as análises dão feitas de fontes documentais, mais especificamente atas de assembleias departamentais do curso de Pedagogia, referentes ao período pandêmico. Reitera-se a importância do estágio supervisionado na formação de professores, devido à suas especificidades e trajetória histórica. No período pandêmico, docentes e discentes foram desafiados quanto à sua oferta e desenvolvimento longe do “chão da escola”, com os recursos disponíveis naquele momento. As reflexões já desenvolvidas nessa pesquisa permitem questionar: o que é e onde é a escola? Mesmo tendo em conta que a incerteza é componente da profissão docente, a emergência da pandemia e do ensino remoto gerou insegurança e resistência. Evidenciou a ideia de que a escola não se limita apenas ao espaço físico. Ela pode se fazer e acontecer de diferentes formas e lugares.

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



INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é historicamente um campo de conhecimento na formação do/a professor/a de relevância única. Tendo em vista, sua configuração e especificidades em relação a teoria e prática. Para tanto, é um espaço de desenvolvimento de aprendizagens a partir de reflexão e intervenções realizadas mediante à comunidade escolar, as ações dos professores, a realidade dos alunos e o modo que vive a sociedade perante a instituição, possibilitando com isso, vivências que vai além da sala de aula. Assim, aos licenciados da pedagogia permite conhecer seu campo de atuação, sendo ele a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão escolar.

Componente curricular obrigatório nos cursos de professores, o estágio supervisionado oportuniza momentos para que os acadêmicos reflitam de forma crítica à realidade na qual estão inseridos. Diante disso, pode e deve ser visto também como um espaço de pesquisa, desenvolvendo a articulação do contexto social das práticas educativas, a ligação das teorias debatidas em sala de aula, com as práticas desenvolvidas e observadas no estágio. Isso significa que estaremos ao mesmo tempo trilhando caminhos para a construção da identidade do futuro profissional. Neste artigo, apresentamos algumas questões teóricas relacionadas à configuração e especificidades do estágio supervisionado, bem como análise documental, que são parte de uma pesquisa realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC, no curso de Pedagogia do *campus* Amílcar Ferreira Sobral/CAFS da Universidade Federal do Piauí/UFPI.

METODOLOGIA DO TRABALHO

Ao que se refere o percurso metodológico deste trabalho, o mesmo utilizou recursos da pesquisa bibliográfica. Sendo ela uma pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos Gil (2008, p. 50). Vale ressaltar, portanto, ainda de acordo com o autor que “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, que é o caso deste trabalho.

Assim o caminho realizado para a obtenção dos objetivos desse trabalho se deu pela análises de estudos de Pimenta e Lima (2012), Zabalza (2014) e também análises de atas de assembleias departamentais realizadas no curso de Pedagogia na época da oferta do ensino remoto. Com essa ação, desenvolvemos



conhecimentos ao que se refere algumas configurações e especificidades do estágio, como também a sua real situação em um dado contexto histórico (pandemia da Covid -19).

Com isso, a pesquisa bibliográfica realizada e apresentada nesse artigo é uma primeira fase da pesquisa que está sendo desenvolvida sobre práticas de estágio supervisionado no ensino remoto no curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral/CAFS, da Universidade Federal do Piauí/ UFPI, como forma de apropriação teórica do objeto de estudo, que é o estágio supervisionado.

CONCEPÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Atentando para a amplitude de conhecimento que o estágio proporciona aos acadêmicos, ele se constitui mediante diferentes concepções mostrando assim que o/a futuro /a professor /a pode ver, entender e viver às diferentes visões do campo e deles tirar aprendizados necessários para o exercício de sua profissão. Com isso, Pimenta e Lima (2012) evidenciam algumas destas concepções, a saber, apontam-se algumas: uma prática desenvolvida através de imitações/reproduções de modelos; que na prática são consideradas como bons. Nessa perspectiva, é possível afirmar que torna distante uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada da realidade social que o ensino é processado, comprometendo assim a formação do estagiário, afinal, a única obrigação será a elaboração e execução de “aulas- modelos”.

O estágio pode ser visto e desenvolvido também como uma prática instrumentalizada tecnicamente. Segundo Pimenta e Lima (2012), os acadêmicos estariam no ambiente escolar para rotular a instituição e os profissionais que nela atuam, como tradicionais e autoritários, respectivamente. Isso significa que a reflexão passará distante desse processo, tendo em vista que o estagiário irá focar unicamente na pertinência técnica das ações do profissional, anotar e reproduzir, o que certamente pouco contribuirá para sua formação e para o desenvolvimento dos alunos.

Ainda de acordo com as autoras, na concepção de estágio como pesquisa, a pesquisa é uma estratégia, método, possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Com isso, abre caminhos para o desenvolvimento da postura e habilidades de pesquisador, podendo, diante das diversas situações que observam, o planejar, criar, apresentar e desenvolver um série de ações, como: projetos, oficinas, minicursos, palestras, dentre outros, como meio de buscar compreender, problematizar e orientar sobre a realidade da escola.



Dessa forma, o estagiário estará construindo um processo de pesquisa de sua própria prática, gerando também o exercício da ação-reflexão-ação, o que evidência, portanto, a ampliação de conhecimento que contribuirá para uma prática bem mais positivada, colaborando na erradicação de problemas que permeiam a sala de aula, a escola e a comunidade.

É notório que toda/o profissional é permeada/o de atributos que representam às/os no decorrer da sua caminhada de trabalho. Portanto, esse processo está atrelado ao desenvolvimento da identidade profissional e para que isso aconteça da melhor maneira é necessário discutir a profissão e profissionalização docente, que consequentemente, estará tratando da construção da identidade do profissional (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 62). Sabe-se que “[...] a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.”

Ou seja, quando o/a profissional chega na escola para atuar como titular, é certo que ele/ela se encontrar permeado/a de experiências vividas durante sua formação, assim possibilitando novas capacidades para se envolver em novas experiências o que certamente influenciará para sua identidade, que já vem sendo construída por meio das experiências proporcionadas pelo processo de formação, a exemplos, os estágios supervisionados. É cabível mensurar que as vivências dos estagiários, ou seja, os acontecimentos, desafios, obstáculos e possibilidades, irão contribuir na construção da identidade docente, assim como pontuam Pimenta e Lima (2012, p. 68):

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.

A identidade docente tem então como um de seus espaços o estágio supervisionado, através do encontro com a realidade educacional, da observação das práticas, da análise do contexto a partir da fundamentação teórica adquirida no curso. Para Zabalza (2014), o estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura, a forma de entender as coisas, de expor os problemas, de entender a função profissional, entre outros.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico faremos algumas análises de atas de assembleias departamentais realizadas no curso de Pedagogia na época da oferta do ensino remoto, como fontes documentais, em que ficaram registradas reflexões desenvolvidas pelos professores, estes que aqui são apresentados por nomes fictícios. O pontapé para essas reflexões foi a demanda pela oferta de estágio em virtude de discentes formandos que precisavam cursar estágio para poderem finalizar o curso. Como não sabíamos quando a pandemia iria acabar, era preciso pensar em alternativas. Uma das reflexões é apresentada no trecho a seguir pela professora A ao dizer que: “[...] o curso deve decidir sobre a oferta de estágio e que se deve preocupar com a formação que será proporcionada aos alunos. Como será realizada uma disciplina prática de forma remota?”.

Nota-se na fala da professora uma preocupação com a questão formativa do discente do curso de Pedagogia, tendo como base a fundamentação teórica sobre estágio, sobretudo quanto à ideia de que ele deve acontecer “no chão da escola”. Contudo, vale refletir que nesse momento de pandemia a escola estava acontecendo em casa, utilizando-se dos recursos disponíveis no momento. Desse modo, aquele cenário era “a escola”, que por hora estava acontecendo em outros espaços, com uma dinâmica diferente. Além disso, tratava-se de um momento histórico que fez parte da vida de todos, incluindo a formação docente também, de todos, tanto aqueles em processo formativo quanto os já habilitados. A pandemia e o ensino remoto evidenciou que a incerteza é componente da profissão, e desafiou docentes e discentes a aprenderem a aprender e a ensinar de outras formas. As aprendizagens construídas nesse período serviram para o pós-pandemia também, como a exemplo do uso das tecnologias no processo educativo.

A professora A questionou ao final de sua fala como essa oferta iria acontecer, o mesmo questionamento que a professora B também fez, revelando inquietação sobre como se iria organizar o desenvolvimento do estágio longe das escolas. Nesse momento, foi importante a troca de experiência como colegas de outros campi da UFPI, bem como de outras instituições para se pensar caminhos como, por exemplo, que os estagiários fossem inseridos em grupos de whatsapp das escolas, juntamente aos professores, alunos e pais para acompanhamento e proposição de atividades, bem como a produção de vídeos, que foi uma das principais atividades realizadas nesse momento. Como no curso de Pedagogia se realizam três estágios, um na gestão, outro na educação



infantil e outro nos anos iniciais do ensino fundamental, os professores de cada um desses estágios pensou essa oferta olhando para as especificidades de cada um deles, da prática docente em cada uma dessas etapas, como se detalha no parágrafo a seguir, na fala da professora C, a respeito do estágio em gestão.

Em uma das reuniões, a professora C informou que iniciou consulta com diretoras das escolas para iniciar estágio de forma híbrida e já teve negativa de duas diretoras, caso a oferta seja remota. Acrescentou que as diretoras afirmaram que as atividades nessa situação “mais atrapalham que ajudam”. A professora D perguntou à professora C se as diretoras elencaram os aspectos que “mais atrapalham que ajudam”. A professora C respondeu que sim e informou que as diretoras elencaram aspectos como: dispor de momentos on-line de orientação para os estagiários, a falta de retorno do estágio de gestão para a escola, pois o estágio passa a ser uma pesquisa e mesmo apresentando projetos de intervenção, eles não servem para a escola, fica algo para ser implementado mais no futuro.

Observam-se, nesse caso, especificidades do estágio em gestão, que é realizado sob a supervisão do diretor da escola. Como foi revelado na fala das professoras no parágrafo anterior, as diretoras alegaram impossibilidade de fazer esse acompanhamento dos estagiários, o que impediu a oferta de estágio em gestão naquele momento, até que a situação de pandemia fosse sendo controlada. Nesse contexto, constata-se que o período pandêmico foi desafiador para docentes e discentes, mas que possibilitou também aprendizagens.

CONCLUSÕES

Reitera-se a importância do estágio supervisionado na formação de professores, devido às suas especificidades e trajetória histórica. No período pandêmico, docentes e discentes foram desafiados quanto à sua oferta e desenvolvimento longe do “chão da escola”, com os recursos disponíveis naquele momento. As reflexões já desenvolvidas nesta pesquisa permitem questionar: o que é e onde é a escola? Mesmo tendo em conta que a incerteza é componente da profissão docente, a emergência da pandemia e do ensino remoto gerou insegurança e resistência. Evidenciou a ideia de que a escola não se limita apenas ao espaço físico. Ela pode se fazer e acontecer de diferentes formas e lugares, e que, portanto, os discentes do curso de Pedagogia que realizaram estágio supervisionado na forma do ensino remoto, também vivenciaram a escola, do jeito que ela estava acontecendo no momento, aprendendo inclusive sobre todos os desafios que a pandemia trouxe e sobre aqueles que se ampliaram,



os quais deixaram consequências a curto, médio e longo prazo. Considera-se, ainda, que se constituiu experiência desafiadora para os mesmos, mas de potencial aprendizagem, a depender do olhar dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Luana Maria Gomes de Alencar. **O estágio supervisionado na formação inicial em Pedagogia**. Teresina: EDUFPI, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.



OS IMPACTOS DAS METODOLOGIAS INOVADORAS USADAS POR DOCENTES NA EJA

Paulo Ricardo de Sousa Batista
CAFS-UFPI, Floriano, PI, Brasil
E-mail: PauloRicardopr47@outlook.com

Weliton Campelo Rodrigues Júnior
CAFS-UFPI, Floriano, PI, Brasil
E-mail: welitonjunior7890@gmail.com

Jeferson Gomes de Sousa
CAFS-UFPI, Floriano, PI, Brasil
E-mail: profgomessousa@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa se trata de uma intervenção realizada na disciplina prática do no Curso de Licenciatura em Pedagogia Estágio Supervisionado I Planejamento e Gestão da Educação, ao qual temos como objetivo geral investigar as metodologias inovadoras, e os específicos são identificar, descrever e relacionar as práticas inovadoras pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. Analisou-se os dados pela técnica de Análise de conteúdo temática de Bardin (2016). discutir sobre tais práticas pedagógicas com fins em melhorar a qualidade de ensino, tendo em vista a defasagem submetida por professores em ainda estar atrelados a concepção tradicionalista, na qual não buscam novas estratégias para possibilitar a ascensão das práxis pedagógicas. Pode-se concluir que a partir das experiências e as pesquisas obtidas através do Estágio Supervisionado de Gestão, contribuiu significativamente para o processo de formação, uma vez que apresentou abordagens significativas em relação às metodologias utilizadas na Educação de Jovens e Adultos – EJA, ou seja, dando espaço para novas possibilidades de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: EJA. Metodologias. Ensino-Aprendizagem.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma intervenção realizada na disciplina prática do no Curso de Licenciatura em Pedagogia Estágio Supervisionado I Planejamento e Gestão da Educação, onde abordou questões metodológicas inovadoras a fim de fazer um momento com reflexões voltados para os docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para aprimorar suas práticas pedagógicas. A intervenção foi realizada em uma Escola Municipal da cidade de Floriano, tem por intuito fomentar um diálogo com os docentes da instituição sobre metodologias inovadoras e criar um momento de discutir sua atuação em sala de aula.

A presente temática refere-se aos impactos das metodologias inovadoras usadas por docentes na rede de ensino público, para que assim, os futuros profissionais possam refletir sobre práticas específicas e inovadoras para atuar nesta modalidade de ensino. Na formação dos discentes na EJA.

Considerando tais aspectos, a proposta de intervenção teve os seguintes objetivos: investigar metodologias inovadoras que melhorem as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem dos discentes na EJA. E específicos foram: identificar as metodologias inovadoras que ajudam a auxiliar as práticas pedagógicas de docentes na EJA, descrever as contribuições das metodologias inovadoras no ensino-aprendizagem dos discentes na EJA, relacionar práticas pedagógicas inovadoras com experiências de discentes da EJA.

Entendemos ser um estudo relevante, pois dessa forma, contribuirá significativamente na nossa formação enquanto futuros pedagogos ajudando a refletir sobre as relações das práticas dos docentes que atuam na EJA. Nisso, traz a compreensão de que a gestão perpassa entre administração e planejamento de ações que ajudam as práticas docentes, uma vez que estão também no âmbito participativo escolar.

O projeto em si tem um valor científico, pois é capaz de agregar para outros docentes suas novas maneiras de aplicar o conhecimento voltado a modalidade EJA, de modo que inove e traga outras formatações de ensino para as múltiplas realidades.

É importante discutir sobre tais práticas pedagógicas com fins em melhorar a qualidade de ensino, tendo em vista a defasagem submetida por professores em ainda estar atrelados a concepção tradicionalista, na qual não



buscam novas estratégias para possibilitar a ascensão das práxis pedagógicas. O trabalho está dividido além da introdução, do percurso metodológico da pesquisa, dos resultados e discurso, por fim, as considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. Foi realizada análise em artigos para se obter os dados utilizados. Segundo Gil (2008), Pesquisa Bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

O seu propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo), (BARDIN, 2016, p.26).

Durante o estágio a gestora pedia nosso auxílio para ajudar nas necessidades da escola, na organização dos planos de aulas dos docentes que não tinha o manejo das tecnologias, os planos eram inseridos no Sistema do BIOEDUC¹. As realizações dos projetos na escola, o primeiro Projeto Lê Flo, Colcha de retalho e Plantas medicinais e o segundo momento a confecção dos materiais para o dia das mulheres.

O planejamento da intervenção buscamos realizar uma reunião com a gestora para entender a realidade da escola, levamos o primeiro planejamento da intervenção para discutir assim adaptarmos com a realidade. O primeiro projeto intitulado *qual a importância da continuidade dos estudos na EJA*. Logo após, adaptamos para o novo projeto intitulado *o impacto do uso das metodologias inovadoras usadas por docentes na formação dos discentes na EJA*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a implementação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, tem-se buscado discutir quais os problemas que permeiam essa área de ensino a partir de novas práticas pedagógicas. E o que vem se observando no cenário atual, são os modelos de práticas pedagógicas ditas novas pelos docentes das instituições, quando na verdade, em muitos casos, acabam é

¹ Sistema (informatização) de gerenciamento e monitoramento em tempo real da rede de ensino municipal. O BioEduc auxilia os gestores e os pais no acompanhamento da vida escolar dos estudantes, dando mais comodidade.



desfragmentando seus ensinamentos a uma mera transmissão e de caráter reducionista, não considerando as possibilidades de aprendizagem na formação dos alunos.

As metodologias usadas na EJA, devem se atentar às realidades vivenciadas dos discentes na escola. Desse modo, é necessário que o docente tenha uma reflexão sobre o uso, impactos e os resultados durante o processo de ensino-aprendizagem, na qual é o foco principal no processo de formação.

Durante as observações, percebe-se que alguns docentes se limitam com a utilização dos recursos sendo apenas o quadro, esse tipo de aula para discentes que já chegam cansados/as se torna desestimulante na sua aprendizagem quanto à sua permanência na escola. Nesse sentido, a reflexão das práticas pedagógicas é de suma importância, pois é da formação dessas pessoas que estão sendo desvalorizadas diante de seus esforços de ir para a escola e continuar seus estudos.

Com isso, a realidade da escola, foi proposto na reunião entre estagiários e gestora uma intervenção voltada ao aspecto do uso das metodologias, criando um momento de reflexão das práticas com os docentes, dando possibilidade de refletir e buscar novas visões e atitudes que contribuam de forma significativa na formação dos discentes.

Segundo Paulo Freire que segundo Brandão (1985) ele pensa em método de educação construído através do diálogo entre o educador e o educando, onde sempre haverá parte um do outro, para tanto não poderia começar com o educador trazendo algo pronto do seu mundo, mas sim, construir junto. É um dos grandes desafios é inserir por meio das tecnologias, uma vez que há um fator relutante entre educadores e até mesmo educandos. No entanto, pode ser uma possibilidade de dinamizar a aula e melhorar a qualidade de ensino ao qual pode ser usado na modalidade da EJA.

A despeito da EJA ter nos currículos um modelo que diz ser voltado para a qualidade tanto no ensino quanto na aprendizagem, no entanto, o que realmente acontece é o oposto. É certo que não existe uma contextualização dos conteúdos administrados em sala de aula, ou seja, se tem aulas caracterizadas como infantis e que não se voltam para a realidade dos indivíduos, como seres únicos que possuem pensamentos singulares, como se o ensino de reduzisse somente a preparação para o mercado de trabalho, sem questionamentos ou abordagens externas.



Durante a intervenção, os docentes da escola tiveram seu momento para falar sobre sua formação, suas experiências, e aspectos dos seus discentes. Os docentes relataram a importância da valorização da EJA, e do uso do diálogo entre docente e discente, esse processo de diálogo observa-se os objetivos que cada discente tem e busca uma oportunidade de concretizar seu objetivo.

A utilização dos materiais didáticos possui um papel de controle do ensino, a relevância deles no que diz respeito às temáticas gênero e diversidade, abordadas neste estudo, visto ser importante o rompimento com aspectos de controle e delimitação do saber. Segundo Dias (2019), destaca que:

Por reconhecer o papel imprescindível do/a professor/a como mediador/a do uso de materiais didáticos, optei pela elaboração de um livreto denominado Caderno de sugestões para a/o professora/o. Como a elaboração partiu de uma professora para outras/os, achei pertinente dar a tônica de diálogo, de partilha e de sugestões sobre os materiais didáticos por mim construídos (DIAS, 2019, p.46).

O uso do diálogo por sua vez favorece que tenha essa partilha de conhecimentos e experiências vividas em sala, as sugestões dadas pelos docentes podem facilitar as medidas de decisão em cada situação ou contexto com as individualidades dos alunos. Portanto, as possíveis possibilidades devem ter uma relação social, na qual traga inovações de pensamento com um posicionamento crítico, e mudanças de comportamento.

Com isso, ao longo do tempo, o ser humano tem desenvolvido diversas ferramentas com a finalidade de proporcionar a facilidade em resolver problemas considerados complexos, como por exemplo, se comunicar com alguém a distância, se locomover de maneira mais rápida e conseguir informações. Isso gerou uma forte corrida tecnológica, com a produção de equipamentos e softwares cada vez mais sofisticados e capazes de sanarem as necessidades coletivas e individuais. É possível observar que não somente nos ambientes comerciais a tecnologia tem habitado, mas também nas instituições escolares e, por isso, merece destaque discutir sobre sua atuação nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a partir das experiências e as pesquisas obtidas através do Estágio Supervisionado de Gestão, contribuiu significativamente para o processo de formação, uma vez que apresentou abordagens significativas em relação às metodologias utilizadas na Educação de Jovens e Adultos – EJA, ou seja, dando espaço para novas possibilidades de práticas pedagógicas.



Esperou-se que com o desenvolvimento do projeto que os docentes compreendessem a importância de inovar suas práticas na modalidade EJA, ou seja, trazendo para o seu ensino uma reflexão acerca de sua práxis, a fim de saber se houve uma infantilização ou não.

Nesse sentido, é essencial a caracterização da EJA nesse processo de ensino e aprendizagem voltado as práticas docentes, fomentando a relevância de levar em conta a diversidade, pois na escola existe uma pluralidade de seres que se diferenciam na cultura, sexo, cor, orientação sexual, religião entre outros aspectos. Por esse motivo, o projeto busca fazer com o que o professor possa olhar a partir dessas realidades e construir de modo inovador em suas aulas, ou seja, uma visão horizontal e que consiga alcançar a todos os participantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luiz Antônio Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Entrevista**. In: Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em < <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 10 de mar.2023.

SANTOS, Paula Gonçalves Rezende. **A Visão Do Aluno Da Modalidade EJA Integrada À Educação Profissional Sobre Seus Processos De Ensino E Aprendizagem**. GOIÂNIA, 2018.

PEIXOTO, Régis Nepomuceno. **O Uso De Tecnologias Assistivas No Processo De Inclusão Escolar: OS PROFESSORES E A ESCOLA**. Araranguá, 2018.

SOUSA, Jeferson Gomes de; SANTOS, Patrícia Novais dos; TORRES, Barbiton de Araújo; SILVA, Carla Andréa. **Curso De Formação Para Professores(As) Da EJA Campo no Município de Floriano-PI: Narrativa De Um Processo. Seminário de Extensão e Cultura da UFPI. VIII mostra de comunidades**. Extensão universitária: desafios e possibilidades. Floriano, 2018.



AS RELAÇÕES AFETIVAS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Lohrane Rodrigues Feitosa

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: lohrame158@gmail.com

Patricia Maria Oliveira Barros

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: annapbarros07@gmail.com

Leonardo José Freire Cabó Martins

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho foi construído a partir das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado II - Educação Infantil. Tem como objetivo refletir sobre a construção de relações afetivas e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e adota a observação participante como possibilidade metodológica. A pesquisa foi desenvolvida em uma sala de PRÉ-II do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Profa. Solimar Alencar Lima, localizado no Bairro Sambaíba Noiva, em Floriano – PI. As experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Educação Infantil foram enriquecedoras para nossa formação pessoal e profissional, permitindo conhecer de forma mais aprofundada o cotidiano do trabalho pedagógico com crianças pequenas, bem como perceber as dificuldades do trabalho na Escola, sobretudo no que se refere ao debate acima apresentado. Trabalhar, e construir, uma pedagogia afetiva demanda tempo, paciência e cuidado. Vai desde a elaboração das atividades para e com as crianças, até a escolha dos materiais, das brincadeiras, dos brinquedos e das interações. Vai de encontro ao modo como garantimos espaços de participação, escuta e fala às crianças em todos os espaços e momentos da rotina na Educação Infantil. **Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Relações afetivas. Organização do Ensino.



INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado ocupa um lugar central no processo de formação docente. A partir dele é possível construir experiências mais próximas com as Escolas, em todos os seus níveis e modalidades, como também é possível buscar articular a teoria com a prática. Soma-se a isso a possibilidade de vivenciar e contribuir, de forma direta, com o cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido nas Escolas, uma atividade desafiadora para aqueles que têm no estágio uma das primeiras, e mais valiosas, experiências junto às Instituições Escolares. O acesso a sala de aula e as crianças, o planejamento das atividades, a construção de relações e vínculos, bem como as interações e as brincadeiras, dão o tom sobre o momento de formação tão esperado durante os Cursos de Licenciatura.

Ao compartilharmos, no dia a dia, as experiências e os processos de ensinar e aprender, as ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, ressignificamos e reelaboramos nossos modos de perceber o mundo e atuar sobre ele. Educamos e somos educados. Como já dizia Freire (2005), “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Nesse movimento de ser e tornar-se alguém no mundo, internalizamos conhecimentos, habilidades, experiências, atitudes e valores que passam a determinar nossos – e novos, modos de agir, criticar e refletir, dando-nos maior autonomia e criatividade. O respeito ao direito à vida e à dignidade de todo ser humano, o reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, a defesa dos ideais de justiça e de igualdade social nos fizeram escolher, talvez, a Pedagogia, e ela é agora um dos nossos modos de ser e fazer o mundo (LIBÂNEO, 1999).

O Estágio apresenta-se assim como uma possibilidade de confrontar teorias a partir das experiências práticas do chão das Escolas, fato que nos permite construir caminhos metodológicos diversos, e que têm como finalidade última a garantia do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, acreditamos que a construção de vínculos afetivos têm um papel importante na construção de relações de qualidade na Educação Infantil. Apesar de causar opiniões divergentes entre aqueles que integram o ambiente escolar, sendo vistas como um caráter negativo, onde na maioria das vezes é confundida com mimo, paparicação simplesmente por buscar entender



as aflições, as birras, os choros das crianças sem intervir de maneira brusca e sem podá-las, buscando despertar um sentimento de conforto, proteção e acolhimento.

Para Sousa (2013, p. 11):

A afetividade é fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivas nas crianças e consequentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre professor e aluno, é por meio dela que acontece a identificação com as outras pessoas. O afeto, a sensibilidade e a maneira de se comunicar do professor vão influenciar o modo de agir dos alunos e facilitar o desenvolvimento cognitivo, já que durante o processo de aprendizagem não se consegue separar no aluno o intelectual e o afetivo.

Frente ao exposto, questionamos: *Podemos nós, estagiários, nos breves momentos que permanecemos nas Instituições de Educação Infantil, criar laços afetivos com as crianças? Se não, por quais motivos?* A construção de uma pedagogia afetiva torna-se essencial no desenvolvimento da criança, já que esta é baseada no respeito, na relação positiva com o professor e na valorização da criança, de modo a construir interações de qualidade, pautadas no afeto, respeito e na solidariedade. Através dela é possível construir laços mais sólidos de confiança, ampliando as oportunidades de participação das crianças nas decisões da sala, acolhendo suas propostas, motivando-as e incentivando-as a se envolver com a construção dos processos de ensinar e aprender.

De acordo com Wallon (1995) a afetividade desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, envolvendo manifestações que englobam sentimentos e emoções. Para o autor, “É muito difícil observar a criança sem lhe emprestar alguma coisa dos nossos sentimentos ou das nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele nos parece exprimir.” (WALLON, 1995b, p. 36).

O carinho, afeto e atenção dispensados às crianças podem ser manifestados através não somente de toques físicos, como por exemplo um abraço, beijo, sentar-se no colo, pegar na mão, mas a partir de ações como ouvir suas solicitações e sugestões, escutar com atenção uma história, um pedido, contribuir com a realização de uma atividade, sentar-se com ela nos momentos em que ela apresenta uma dificuldade escolar. É essa relação de proximidade que tem sido vista com maus olhos por uma parcela significativa de educadores. Contrariando tal afirmativa, acreditamos que a construção de relações afetivas com as crianças é fundamental.



A escola ocupa boa parte, em alguns casos mesmo a totalidade, do tempo diário dessas crianças, principalmente quando ela oferta ensino de modo integral. Nesse contexto, de distanciamento das famílias e de pessoas de referência, é importante que as crianças se sintam próximas de pessoas com quem sejam capazes de estreitar laços de afeto, respeito e cuidado, de modo a se integrarem na Escola. As crianças criam vínculos não somente com as/os professoras/res, mas também com toda a comunidade escolar. Para Saltini (2008, p. 100), o educador desempenha o papel de continente para as crianças.

Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado.

Para muito além de práticas de papariação e mimo, o afeto, o respeito e o cuidado contribuem com a construção de espaços seguros, de participação, de escuta às demandas e sugestões das crianças, ampliando a construção da autonomia, da expressão e melhorando a qualidade das interações.

METODOLOGIA

A partir do contexto acima apresentado, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e adota a observação participante como possibilidade metodológica. Cabe informar que fazemos uso ainda do diário de formação, utilizado para registrar e documentar todas as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado II – Educação Infantil.

Para May (2001, p. 177) a observação participante pode ser conceituada como o processo a partir do qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo.

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Profa. Solimar Alencar Lima, localizado no Bairro Sambaíba Noiva, em Floriano – PI. As atividades de observação, co-participação e regência tinham como objetivo conhecer o modo como são organizadas as atividades de ensino com crianças do PRÉ-II, turma integral. A turma é formada por 21 crianças com idades de 05 e 06 anos de idade.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos meses de Estágio Supervisionado tivemos a oportunidade de vivenciar diversas situações em que foi exigido que intervíssemos de maneira afetiva, dentre eles destacamos: o período compreendido entre os primeiros dias de aula no ano de 2023, nos momentos de adaptação a Escola e a nova rotina diária, onde as crianças choram bastante e por vezes acabam se isolando. Os momentos de acolhida nos ajudaram a acalmá-los, e assim integrá-los à turma. Conquistar a confiança das crianças nestes momentos mais difíceis do processo de adaptação era fundamental para lhes garantir a segurança necessária para que elas pudessem permanecer no ambiente da sala sem chorar.

Um ponto que nos trouxe bastante questionamento durante o Estágio Supervisionado II foi o alerta de uma professora da Escola ao afirmar: *“Cuidado, tia! Essa atitude é um perigo!”* ao se referir à devolução de um abraço dado por uma das crianças da sala. Naquele momento ligamos nosso sentido de alerta. Não foi possível explorar mais o sentido dado pela professora ao fazer esse alerta, mas a partir daquele momento, nossa postura passou a ser questionar os motivos que fazem com que nós, professores, e professores em formação, damos aos afetos construídos, e permitidos, nas relações com as crianças, bem como o modo como tais ações são dimensionadas pela comunidade escolar. Apesar dos alertas, mantivemos nossa postura calma, cuidadosa, carinhosa e paciente com as crianças. Ajudamos quando fomos solicitadas, contribuímos com a realização das atividades propostas pela Professora, bem como participamos das dinâmicas propostas em todos os espaços da Escola.

Percebemos, ao longo do desenvolvimento das atividades junto às crianças, que desenvolver relações de afeto é de fundamental importância. A presença do afeto contribui para que as crianças sejam consideradas sujeitos de fato e de direitos, indivíduos com singularidades, necessidades, vontades, medos, inseguranças e emoções. Para isso, é preciso garantir a construção de uma relação horizontalizada, de entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e demais membros da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos, ao final das atividades de Estágio Supervisionado II, a necessidade de construirmos relações afetivas e de respeito com todos aqueles que integram a escola, sobretudo com as crianças, sem que as atividades de ensino sejam guiadas pela imposição ou pelo medo de uma figura de autoridade



– a/o professora/or. Que é necessário construir relações baseadas no respeito e no acolhimento das singularidades de cada criança. Que educação se constrói no cotidiano diário, nas relações da vida alicerçadas em momentos de partilha e cuidado.

As experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Educação Infantil foram enriquecedoras para nossa formação pessoal e profissional, permitindo conhecer de forma mais aprofundada o cotidiano do trabalho pedagógico com crianças pequenas, bem como perceber as dificuldades do trabalho na Escola, sobretudo no que se refere ao debate acima apresentado. Trabalhar, e construir, uma pedagogia afetiva demanda tempo, paciência e cuidado. Vai desde a elaboração das atividades para e com as crianças, até a escolha dos materiais, das brincadeiras, dos brinquedos e das interações. Vai de encontro ao modo como garantimos espaços de participação, escuta e fala às crianças em todos os espaços e momentos da rotina na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artmed, 2001.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SOUZA, Cristiane Belarmino de. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil**. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Medianeira, 2013.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.



ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS QUE SÓ O CHÃO DA ESCOLA PROPORCIONA

Everton Duarte Damascena

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: Evertonduarte20@ufpi.edu.br

Maria da Conceição R. Vasconcelos Fernandes

Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil

E-mail: Mariacrv@hotmail.com

RESUMO

Este presente escrito dispõe a evidência do estágio supervisionado II, que tem o seu foco direcionado à educação infantil, campo a qual os licenciados em pedagogia podem atuar. E dentro das discussões postas vem a importância e relevância do estágio dentro dessa relação de teoria e prática na construção de conhecimento para formação docente e formação da construção da identidade docente e como todo esse processo se dá nas creche e pré-escolas e sua importante para o desenvolvimento das crianças e as atividades lúdicas que são por exemplo a contação de história, jogos e brincadeiras dentro desse espaço. Buscando evidenciar a relação que deve existir entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, sobretudo as da rede pública, já que há conhecimentos que só podem ser construídos no chão da escola e o estágio além da observação e intervenção e toda reflexão que ele traz consigo, proporciona também os estagiários a experimentar também da docência.

Palavras-chave: Estágio. Educação infantil. Formação Docente. Escola.

INTRODUÇÃO

Antes de tudo é importante destacarmos a importância do estágio dentro da nossa formação e construção da nossa identidade enquanto futuros profissionais que venha a trabalhar na educação infantil, já que o contato com a área de trabalho é de suma importância, especialmente nos cursos de licenciatura, pois permite a complementação da capacitação profissional e subjetiva do estudante, estreitando a relação teoria e prática. Pois possibilita



o conhecimento da realidade, podendo o estagiário experimentar a realidade observada, aprender sobre o que está sendo visto e o modo como as ações são realizadas.

E todo esse processo vai de encontro com a construção da identidade que é mutável pois se constrói e reconstrói a partir das experiências vividas e está diretamente relacionada às nossas experiências e valores. Cabe salientar que a identidade docente não é apenas ressaltada para os estagiários, mas também para os professores formadores. Com isso os estágios supervisionados se firmam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, consoante artigo 61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço

Dessa forma, este relatório tem a intenção de documentar aqui nossas experiências no decorrer do período em que vivenciamos na prática um pouco do que tínhamos aprendido na teoria e para além dela. Visa apresentar a descrição do local onde foi realizado o estágio, o período de duração e as atividades desenvolvidas, pois há experiências únicas que só serão vividas somente no chão da escola.

CARACTERÍSTICA DA ESCOLA

Estágio se passa na Escola Marenice Attem localizada na rua Projetada, SN- Rede Nova, Escola da rede Municipal de Floriano que atende tanto os alunos da educação infantil como os alunos do ensino fundamental anos iniciais. No entanto, cenas comuns de salas unificadas também acontecem na escola na educação infantil como maternal e pré I em única sala e pré II e III lotando a mesma sala, tendo duas professoras responsáveis, sendo a professora efetiva e a professora de HP. A instalação de ensino oferece 5 salas de aulas, sala de diretoria, cozinha, despensa, pátio coberto e três banheiros. Durante o estágio houve a troca de coordenação e vivenciamos todo esse processo troca de diretoria da escola e nos fez repensar a importância da boa convivência que deve existir dentro dos espaços da educação básica em especial da educação infantil.



METODOLOGIA

O estágio de educação infantil proposto pelo curso em pedagogia da UFPI/CAFS é distribuído em 105 horas pensando a trabalho pedagógico na educação infantil: espaços escolares, observação do tempo/espaço na educação infantil, relações: criança/criança e adultos/criança e entre outros pontos posto na emenda do estágio. Nesse sentido, o estágio nos oportunizou ter contato com as crianças, interagir, observar suas relações com professores, as atividades desenvolvidas, refletir sobre o que aprendem no curso, saber se de fato queremos trabalhar no âmbito educacional, no ambiente escolar ou mais precisamente na instituição de educação infantil, e vivenciar diferentes momentos bons e ruins, mas que fazem parte da rotina diária de uma escola.

É importante ressaltar que o período que o estágio aconteceu foi atípico em decorrência ainda da pandemia que desconfigurou todo calendário acadêmico. No entanto, ainda seguimos um processo sistemático em decorrência do estágio. Já é importante antes de ir à escola os professores que supervisionam os estagiários fazerem algumas ressalvas sobre algumas fundamentações, qual as nossas funções e direcionamento dentro das salas de aulas. Dessa maneira o estágio seguiu em observação, socialização, atividade de regência e por fim acompanhamento dos alunos nas aulas seguintes. A sala a qual foram construídos esses relatos foi a de pré II e III, como dito antes se passa em uma sala unificada.

ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO

A turma é moderada no que se pensa a respeito de comportamento, no entanto isso acontece em decorrência da postura da professora que preza pela ordem, mas que se prende muito a essas concepções de ensino que a ordem se impõe. As aulas seguem a dinâmica de apresentar o assunto do dia, socializar as ideias dos alunos. Ponto importante de discussão é o desenvolvimento que é feito com elas, e encorajamento de expressar o que eles entendem e o conhecimento construído no final da atividade. A escola não tem problemas como violência, raramente acontecem brigas, os profissionais estão sempre atentos a quaisquer desentendimentos e já intervém em qualquer situação, não dando chance para que o problema cresça. Os pais são sempre informados sobre os acontecimentos. No entanto, assim como tantas outras escolas Brasil afora, essa também sofre sobre não alimentação adequada e até a falta dela.



No dia a dia algumas atividades vivenciadas na escola foram colagem com palito, pintura com tinta, pintura com lápis e giz, escrita de vogal, reconhecendo e treinando o nome, canto coletivo, numerais, marcação no calendário, bolinhas de crepom, colagem com palito, confecção de gravata, desenho livre, quebra cabeça entre outras. No entanto sentimos muito a falta de mais atividades lúdicas pensando sua importância dentro da educação infantil e os jogos e brincadeira que também perpassa toda essa construção de saberes que são adquiridos da educação infantil. Já que as atividades lúdicas possibilitam o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo desta forma uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. Conforme Brennand:

Em casa, nas brincadeiras, sozinha ou com a família, a criança está aprendendo sobre as formas de se relacionar, de interagir com as pessoas, de se reconhecer como pessoa. A brincadeira é a forma mais adequada de uma criança aprender sobre o mundo que a cerca ou que ela tenta compreender (BRENNAND, 2009, p.111).

Portanto, ressaltamos aqui a importância do lúdico como meio capaz de fazer condições de socializar o indivíduo estimulando-o no meio social e que contribui e muito para o desenvolvimento da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No dia a dia algumas atividades vivenciadas na escola foram colagem com palito, pintura com tinta, pintura com lápis e giz, escrita de vogal, reconhecendo e treinando o nome, canto coletivo, numerais, marcação no calendário, bolinhas de crepom, colagem com palito, confecção de gravata, desenho livre, quebra cabeça entre outras. No entanto sentimos muito a falta de mais atividades lúdicas pensando sua importância dentro da educação infantil e os jogos e brincadeira que também perpassa toda essa construção de saberes que são adquiridos da educação infantil. Já que as atividades lúdicas possibilitam o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo desta forma uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. Conforme Brennand:

Em casa, nas brincadeiras, sozinha ou com a família, a criança está aprendendo sobre as formas de se relacionar, de interagir com as pessoas, de se reconhecer como pessoa. A brincadeira é a forma mais adequada de uma criança aprender sobre o mundo que a cerca ou que ela tenta compreender (BRENNAND, 2009, p.111).



Dentro do que já foi proposto em relação à teoria e prática, foi pensado uma regência no sentido de experimento da docência nesse processo de ensinar, já que este aprimoramento vai acontecer durante a atuação docente. Refletindo acerca disso foi proposto seguindo a sequência didática da professora, no entanto aproveitando desse momento para trazer dentro das atividades traços do que a gente entende como construção de conhecimento para educação infantil dentro de tudo aquilo já discutido antes e que cabe ao professor a criatividade, a postura investigativa, exploratória, dinâmica de saber aproveitar e usar o que tem ao seu alcance, tornando interessante, significativo e viável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de tudo que foi proposto faz refletirmos acerca da importância do estágio e sua contribuição para a formação docente e construção da identidade docente e sua importância para não se formar pedagogos com visões estereotipadas ou idealizadas sobre o exercício da prática educacional, e essa relação que deve existir sempre entre as instituições de ensino superior e ensino básico, contribuindo ao mostrar o dia-a-dia de uma sala de aula, da relação do professor com o aluno, da postura de um professor nesse processo de construção dos conhecimentos às crianças, instigando nelas a vontade por pesquisar, aprender, seguindo as orientações dos coordenadores. Com essas experiência é possível conciliar a teoria com a prática, fazendo com que a teoria tenha muito mais sentido e tenha como ser utilizada e assim fugindo de ditos que na teoria a prática é outra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Silva José. Trilhas do aprendizado volume 4: Ludicidade e desenvolvimento da criança II. Ed. Universidade/UFPB, João Pessoa, 2009.v.4

CALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. Revista Unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores-saberes da docência e



identidade do professor. Nuances: estudos sobre educação, v. 3, n. 3, 1997.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS

Kaline Ribeiro de Araújo
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: kalinearaujo989@gmail.com

Thaynara Pereira Gonçalves
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil,
E-mail: thaynaragoncalves96@hotmail.com

Maria da Conceição Rodrigues Vasconcelos Fernandes
CAFS/UFPI, Floriano-PI, Brasil
E-mail: mariacrv@hotmail.com

RESUMO

O seguinte trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado na Educação Infantil na Escola Municipal Marenice Attem no município de Floriano-PI. As atividades aconteceram em uma sala multisseriada (maternal e pré-escola I), no turno da manhã, entre os dias 21 de novembro de 2022 a 23 de março de 2023. Essa pesquisa conta com um estudo bibliográfico de Carvalho (2017), Gonçalves e Pimenta (1990), Oliveira e Cunha (2006), Passos (2008) para a ampliação dos conhecimentos. O estágio foi dividido em etapas, aconteceram os encontros na universidade e discussões de textos, posteriormente fomos nos apresentar na escola e conhecer a mesma, aconteceu o primeiro contato com a escola e as crianças que foi o período de observação na sala de aula, em seguida aconteceram as regências. Para compor esse relato de experiência, a produção do texto ficou organizada da seguinte ordem: visita técnica; atividades de observação e coparticipação; regência.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A vida acadêmica é composta por fases, deve-se conhecer cada uma delas para nos construir como profissional e o estágio é uma dessas fases, a mesma é primordial para vivenciar práticas do ambiente escolar e para ter o contato



com o campo de atuação profissional, além de proporcionar momentos de experiências entre discente e escola, a partir do estágio irá ser colocado em prática os ensinamentos desenvolvidos em sala e relacionar teoria e prática.

O estágio parte de um encontro do que foi estudado em sala de aula para a prática no campo de atuação. Observando que muitos professores definem o estágio em docência com a seguinte frase “a teoria é totalmente diferente da prática”. Assim, Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará.

Através do estágio curricular teremos a oportunidade de aperfeiçoar e aprimorar, os conhecimentos, assim como preparar o estudante para sua vida profissional, proporcionando conhecer essa práxis (teoria e prática), Nascimento (2009), aborda que são finalidades do estágio: [...] proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades. (OLIVEIRA; CUNHA, 2006).

O estágio supervisionado em docência é necessário para a formação do professor, pois possibilita uma reflexão sobre sua prática, suas competências e suas limitações, contribuindo para a construção de uma identidade profissional sólida e eficiente. Por isso, é importante que as instituições de ensino ofereçam um estágio supervisionado em docência de qualidade, com supervisores capacitados e escolas parceiras comprometidas com a formação de novos professores, como afirma Passos (2008) quando destaca o Estágio Curricular Supervisionado como o espaço de preparação para a docência.

METODOLOGIA

O seguinte trabalho parte de uma observação, uma abordagem bibliográfica relatos das estagiárias, a pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Floriano-PI e utilizou como observação e coparticipação com a turma multisseriada maternal e pré I, além de observações e uma pesquisa teórico-bibliográfica acerca da legislação, em especial a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O acesso à escola foi realizado mediante prévia autorização, por parte da gestão, após análise da carta de apresentação e do termo de consentimento em que apresentava os objetivos do estágio.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo a BNCC, a Educação Básica se estrutura em três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A primeira etapa corresponde a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017), sendo essa porta de socialização para as crianças e o passo primordial para sua construção como ser crítico, com autonomia e comunicação.

A DCN (2010) da Educação Infantil caracteriza alguns pontos sobre a Educação Básica, que são:

[...] oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Dessa forma, é direito do estado oferecer educação gratuita e de qualidade a toda população, para a Educação Infantil são oferecidas em creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos. Mesmo sabendo que conforme s (RODRIGUES; MUANIS, 2020; KOSLINSKI; BARTHOLO, 2019, 2020), essa realidade se torna algo distante, pois no Brasil, apesar da recente ampliação desse acesso à educação infantil – e da expansão da obrigatoriedade para crianças de 4 e 5 anos –, esse nível de educação ainda permanece afastado das discussões sobre desigualdades educacionais.

Ainda no que rege a legislação, sobre o texto do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB n.20/2009) que tratou da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/CNE, 2009), descreve que o campo da educação infantil:

Vive um intenso processo de revisão de concepções acerca da educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (CNE/CEB n. 20/2009).

Dessa forma, é importante que na infância sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem adequadas às necessidades e características das crianças, visando desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estágio, tivemos a oportunidade de nos aperfeiçoarmos e aprimorar nossos conhecimentos acadêmicos, teóricos adquiridos durante a graduação e de também os conhecimentos da realidade da escola. A prática do estágio trouxe significativas contribuições para nosso saber, foi uma possibilidade de amadurecimento tanto pessoal, quanto profissional.

No primeiro contato com a escola, aconteceram as observações, que nos propiciaram uma visão das dinâmicas presentes na escola. Em seguida, as atividades desenvolvidas com as crianças foram momentos de grande significação, de construção e reconstrução de conhecimento, pois ensinamos, mas também aprendemos. Pudemos de forma geral, desenvolver a proposta de trabalho elaborada e, simultaneamente, refletirmos sobre nossas ações e termos a certeza que estamos no caminho certo.

Diante a oportunidade sobre nossas experiências vividas no estágio nos fez refletir sobre a nossa formação e atuação enquanto futuras pedagogas. Onde nos leva a indagar: Que tipo de profissional queremos ser? Será que estamos fazendo nosso papel de mediador corretamente?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

GONÇALVES, C.L; PIMENTA, S. G. Revendo o ensino de 2ª grau, propondo a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1990.

KOSLINSKI, Mariane Campelo et al. Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. Educação & Sociedade, v. 43, 2022.

OLIVEIRA, E.S.G. CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. Revista de Educación a Distancia. Ano V, n. 14, 2006.



Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni et al. Diários reflexivos revelando dificuldades e descobertas dos futuros professores sobre o ensino e a aprendizagem de matemática. In: ENDIPE- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14. 2008. Porto Alegre. Anais, Porto Alegre. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/>. Acesso em: 26 mar. 2023.



CONSTRUINDO RELAÇÕES AFETIVAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Denny Francisco Mendes da Silva
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: dennyomendez22@gmail.com

Thays de França Ferreira
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: thaysfranca15@hotmail.com.

Leonardo José Freire Cabó Martins
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), UFPI, Floriano - PI/Brasil
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho ora apresentado tem como objetivo discutir a construção de relações afetivas na Educação Infantil e suas contribuições no acolhimento de crianças pequenas no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada na Creche Municipal Eduardo de Carvalho Neiva, localizada no Bairro Tamboril, em Floriano - PI durante o período de Estágio Supervisionado II, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A metodologia utilizada foi realizada de forma expositiva, onde foi possível explorar artigos que fazem referência a essa linha de pesquisa, como também descrever a experiência vivenciada pelos acadêmicos através do estágio supervisionado. Dessa maneira, observou-se que a afetividade na Educação Infantil demonstra ser extremamente importante para a formação de valores e princípios morais, pois a criança aprende a conviver em sociedade, a respeitar as diferenças e a ser solidária com os demais.

Palavras-chave: Organização do Ensino. Educação Infantil. Afetividade.



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade discutir a construção de relações afetivas na Educação Infantil a partir da experiência do Estágio Supervisionado II - Educação Infantil. As atividades do Estágio Supervisionado II- Educação Infantil, foram realizadas na Creche Municipal Eduardo de Carvalho Neiva, situada no bairro Pedro Simplício, em Floriano - PI. A necessidade de discutir a temática surgiu das experiências e vivências realizadas em duas salas, uma de Maternal II (11 crianças) e uma de Pré-II (20 crianças), com idades de 03, 04 e 05 anos de idade. Justifica-se a realização da pesquisa a partir da compreensão de que a construção de relações afetivas, desde os primeiros anos da vida escolar, contribui para que as crianças se sintam seguras e acolhidas, criando um clima de confiança e respeito.

A Creche Municipal Eduardo de Carvalho Neiva, oferece uma ampla estrutura necessária para o desenvolvimento educacional dos seus alunos, possui 09 salas de aula, sala de diretoria, cozinha, refeitório, banheiro adequado à educação infantil, despensa, pátio coberto e área verde. As aulas ocorrem em período integral (manhã e tarde), possui pouco mais de 200 alunos distribuídos nos dois turnos. Dessa forma os educadores a que ela pertence, organizam-se por meio de reuniões pedagógicas e tomam as decisões mais cabíveis para suprir as necessidades do contexto vigente. Dos episódios vivenciados destacamos, as relações afetivas das professoras do maternal II e do Pré-II e o envolvimento das crianças diante dessas relações interpessoais.

O trabalho está organizado em quatro momentos, sendo eles: apresentação das contribuições da afetividade para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; a metodologia, onde descrevemos a relação professor e crianças no ambiente escolar; por fim, apresentamos as discussões e resultados, bem como as considerações finais.

AS RELAÇÕES AFETIVAS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Segundo Wallon (1978) a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Para Arantes (2002, p. 164) “[...] inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas”. A afetividade, portanto, é a fonte do conhecimento.



Para Ferreira (1999), a afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos experimentados e vivenciados sob a forma de emoções e de sentimentos de dor, prazer, satisfação, agrado, desagrado, alegria ou tristeza. A afetividade influencia a forma como a criança se relaciona com o mundo ao seu redor, com os outros indivíduos e com ela mesma, contribuindo para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança, sendo um elemento importante para que a criança possa aprender e crescer de forma saudável.

A afetividade está relacionada às emoções, sentimentos e afetos, e é um aspecto central da experiência humana. Quando a criança experimenta afetos positivos, como amor, carinho, atenção e cuidado, ela desenvolve habilidades e a capacidade de identificar, expressar e regular suas emoções. Um ambiente afetivo positivo pode contribuir para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de se relacionar com os outros.

Uma relação afetiva positiva com pais, professores e outras pessoas importantes na vida da criança, contribuem para a construção de um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor, permitindo que a criança se sinta confortável para brincar, explorar e aprender. Por outro lado, uma falta de afeto pode gerar sentimentos de insegurança, ansiedade e medo, o que pode prejudicar o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, Antunes (2008) afirma que o professor muitas vezes é quem melhor pode ajudar o aluno a desenvolver e descobrir qualidades, talentos e surpreender-se com as revelações, com a responsabilidade, com a disciplina e a felicidade. É preciso considerar que nem tudo sai como o planejado. Por isso, em muitos casos, a afetividade também pode influenciar na capacidade da criança em lidar com frustrações e desafios, bem como com aspectos relacionados ao seu desenvolvimento emocional e social. Crianças que recebem carinho e afeto, tendem a desenvolver uma autoestima mais elevada, autoconfiança e capacidade de estabelecer relações positivas com os outros (MEC, 2009).

METODOLOGIA

Esta pesquisa aborda de forma expositiva a experiência vivenciada pelos acadêmicos de pedagogia a partir do estágio supervisionado II- Educação Infantil, na Creche Municipal Eduardo de Carvalho Neiva, em uma turma do Maternal II e uma do Pré-II. Com isso a intervenção dos discentes foi realizada através da observação de como são dadas as relações afetivas entre o professor e aluno, desde a entrada dele na escola até as interações em sala de aula.



Com isso, buscamos compreender a atuação do docente nesse meio, analisando a sua atuação em sala de aula e as relações afetivas com os alunos. Ambas das turmas possuem rotinas diferentes por considerar a faixa etária das crianças como também o que cabe a elas cumprir nesse espaço.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após as observações e participações da rotina escolar, concluiu-se que os professores de ambas as turmas possuem uma boa relação afetiva com seus alunos. Onde em primeiro momento foi feito o diagnóstico para conhecer cada criança e posteriormente, a percepção de como elas se envolviam na regência das aulas. Além disso, através da afetividade foi possível notar o desenvolvimento da empatia, do respeito e da cooperação que as crianças tiveram uns com os outros, sendo estas habilidades bastante importantes para a convivência social e para a formação de valores éticos e morais na infância.

O afeto das professoras dessas duas turmas como também a sua sensibilidade, influenciaram na maneira de agir de seus alunos, pois quando as crianças notaram que podiam confiar e gostar das educadoras passou a se envolver nas aulas, podendo expor seus pensamentos e a criar um vínculo afetivo a partir da mediação, servindo de exemplo para a promoção de uma educação pautada em dedicação, paciência e vontade de ajudar na construção de cidadãos críticos. Portanto, a afetividade é uma das bases para a educação infantil, pois possibilita que a criança se sinta segura, acolhida e confiante para aprender e se desenvolver de forma plena e saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois é através dela que o ser humano, desde a infância consegue construir sua identidade, estabelecer vínculos e desenvolver habilidades sociais e emocionais. As relações afetivas permitem que as crianças, em seus primeiros anos de vida escolar, se sintam seguras e acolhidas, conseqüentemente, passa a ser criado um clima de confiança e respeito entre ela e o professor, além de ser um fator contribuinte no desenvolvimento cognitivo. Através desses encaminhamentos, passamos a observar o quanto a criança se sente amada, valorizada e motivada a querer aprender e a se expressar e se relaciona com os demais.



Nesse sentido, é importante que a Educação Infantil seja conduzida por professores que possuam habilidades para lidar com as emoções das crianças, que saibam acolher e aceitar as individualidades e que sejam capazes de proporcionar um ambiente afetivo e acolhedor. Além disso, a afetividade nesse meio demonstra ser extremamente necessária para a formação de valores e princípios morais onde a criança aprende a conviver em sociedade, a respeitar as diferenças e a ser solidária com os demais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como ensinar com afetividade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

ARANTES, V. A. **Afetividade no cenário da educação**. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea).

BRASIL. Ministério da educação (MEC). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**. Brasília - DF: MEC, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf />. Acesso 02 abr. 2023.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1978.

