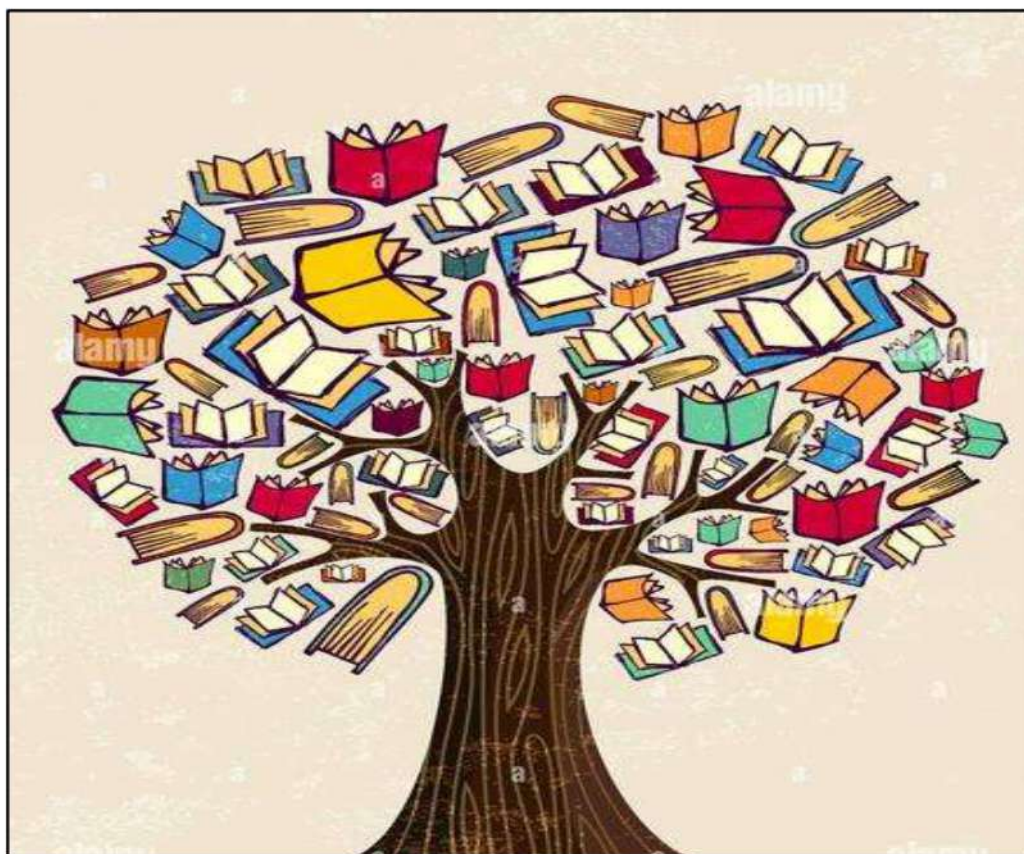


ANAIIS DO I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Tema: A EDUCAÇÃO E A PESQUISA NA ATUALIDADE:
ASPECTOS POLÍTICOS, CURRICULARES E SÓCIO-CULTURAIS

ANAIIS DO IV SEMANA DE PEDAGOGIA CAMPUS CLÓVIS MOURA

Tema: FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: DESAFIOS ATUAIS



Organização

Ana Célia de Sousa Santos

Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino



UESPI

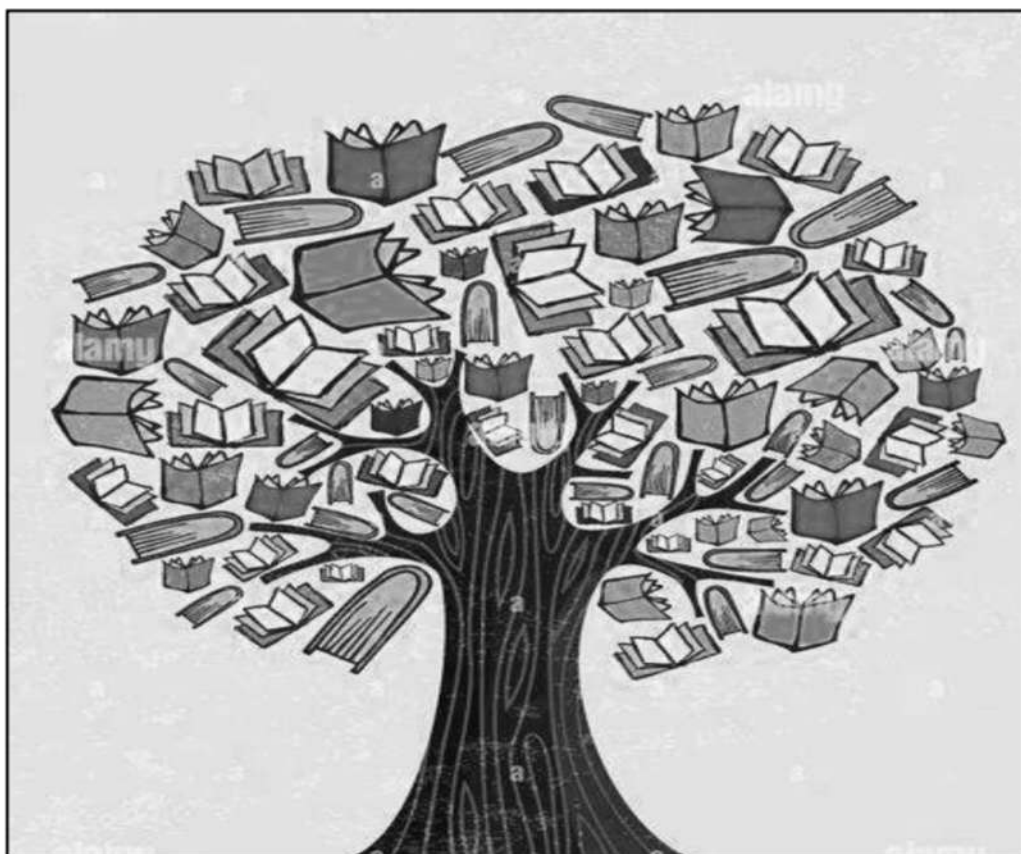
ANAIS DO I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Tema: A EDUCAÇÃO E A PESQUISA NA ATUALIDADE:
ASPECTOS POLÍTICOS, CURRICULARES E SÓCIO-CULTURAIS

ANAIS DO IV SEMANA DE PEDAGOGIA

CAMPUS CLÓVIS MOURA

Tema: FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: DESAFIOS ATUAIS



Organização

Ana Célia de Sousa Santos

Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino



UESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Administração Superior

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil **Pró-Reitora de Ensino de Graduação**
Josiane Silva Araújo **Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação**
Raurys Alencar de Oliveira **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**
Fábria de Kássia Mendes Viana Buenos Aires **Pró-Reitora de Administração**
Rosineide Candeia de Araújo **Pró-Reitora Adj. de Administração**
Lucídio Beserra Primo **Pró-Reitor de Planejamento e Finanças**
Joseane de Carvalho Leão **Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças**
Ivoneide Pereira de Alencar **Pró-Reitora de Extensão, Assuntos
Estudantis e Comunitários**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
Organizadores **Revisão**
Organizadores **Capa e Diagramação**
Editora e Gráfica UESPI **E-book**

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/251>

E56 Encontro de Pesquisa em Educação (1.: 2025 : Teresina, PI) .
Anais do I Encontro de Pesquisa em Educação e Anais IV Semana de Pedagogia campus Clóvis Moura / Organizador por Ana Célia de Sousa Santos, Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino. - Teresina, 2025.
119f.: il.

E-book.
ISBN 978-85-8320-259-2.

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Pesquisa. 4. Formação. I. Santos, Ana Célia de Sousa Santos . II. Aguiar, Elenita Maria Dias de Sousa . III. Laurentino, Maria da Cruz Soares da Cunha . IV. Título.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI
GRASIELLY MUNIZ OLIVEIRA (Bibliotecário) CRB-3ª/1067

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

Prof. Dr. Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Prof. Dr. Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-reitor

Profa. Dra. Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Profa. Dra. Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adjunta de Ensino de Graduação

Prof. Dr. Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantil e Comunitários

Profa. Dra. Fábria de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Profa. Ma. Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adjunta de Administração

Prof. Me. Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Profa. Ma. Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adjunta de Planejamento e Finanças

Prof. Me. Elves de Carvalho Santos
Diretor do Campus Clóvis Moura

Profa. Dra. Ana Célia de Sousa Santos
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Profa. Dra. Ana Célia de Sousa Santos
Profa. Dra. Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar
Coordenadoras do Evento

REALIZAÇÃO:

Coordenação de Pedagogia

Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (**NEEPE**)

Núcleo de Estudos e Laboratório de Projetos e Pesquisa-ação sobre gênero, educação(ões), diversidades, diversidade cultural e inclusão (**NELPAGEDCI**)

Comissão Científica

Profa. Dra. Ana Célia de Sousa Santos
Profa. Ma. Ana Célia Carvalho Ferreira
Prof. Dr. Antonio Francisco Soares
Prof. Me. Cláudio José Araújo Silva
Profa. Dra. Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar
Profa. Dra. Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
Prof. Dr. Francisco Antonio de Vasconcelos
Profa. Dra. Francisca Maria da Cunha de Sousa
Profa. Dra. Isabel Cristina da Silva Fontineles
Prof. Dr. Jânio Jorge Vieira de Abreu
Profa. Ma. Joilza Rodrigues Cunha Leitão
Profa. Ma. Márcia Adriana Lima de Oliveira
Profa. Dra. Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino
Profa. Ma. Maria de Jesus Rodrigues Duarte
Profa. Ma. Marilene Caetano de Oliveira Nascimento
Profa. Dra. Mary Gracy e Silva Lima
Profa. Ma. Rosa Maria Borges de Queiroz Rosado
Profa. Ma. Thaís Maria de Araújo Pessoa

GRUPOS DE TRABALHOS

GT 01 - Formação Docente e Práticas Educativas

Coordenação

Profa. Dra. Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar
Profa. Dra. Mary Gracy e Silva Lima

GT 02 - Educação, Movimentos Sociais e Diversidades

Coordenação

Profa. Dra. Ana Célia de Sousa Santos
Prof. Dr. Jânio Jorge Vieira de Abreu

GT 03 - Política, Gestão e Inclusão educacional

Coordenação

Profa. Dra. Isabel Cristina da Silva Fontineles

GT 04 - Fundamentos históricos, filosóficos e psicológicos da educação

Coordenação

Prof. Dr. Francisco Antonio de Vasconcelos
Profa. Dra. Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

OFICINAS

PNE: na boca do povo – em busca de uma construção

Ministrante

Profa. Dra. Isabel Cristina da Silva Fontineles

Educação, Gênero e Masculinidade: descolonizando nossos pensamentos

Ministrantes

Profa. Dra. Ana Célia de Sousa Santos

Prof. Dr. Jânio Jorge Vieira de Abreu

Trabalhos Acadêmicos: escritos consonantes

Ministrantes

Profa. Dra. Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

Profa. Dra. Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

Cantigas de Rodas no processo de alfabetização

Ministrantes

Profa. Jane Francisca Medeiros Vieira

Profa. Emanuella Coelho Lima Rodrigues

Cuidados com a Escrita Ortográfica

Ministrante

Profa. Ma. Ermínia Maria do Nascimento Silva

Brincadeiras Tradicionais

Ministrantes

Profa. Ma. Thaís Maria de Araújo Pessoa

Profa. Ma. Rosa Maria Borges de Queiroz Rosado

Leitura e Escrita em Braille

Ministrante

Prof. Dr. Antonio Francisco Soares

Leitura e Escrita – aspectos psicopedagógicos

Ministrantes

Profa. Ma. Elisângela da Silva Fernandes

Profa. Dra. Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos os Anais do I Encontro de Pesquisas em Educação: A Educação e a Pesquisa na Atualidade – Aspectos Políticos, Curriculares e Sócio-Culturais e da IV Semana de Pedagogia do *Campus* Clóvis Moura: Formação em Pedagogia – Desafios Atuais, realizados no período de 16 a 19 de dezembro de 2024, na Universidade Estadual do Piauí – *Campus* Clóvis Moura (UESPI-CCM). Estes eventos tiveram como objetivo geral fomentar a discussão sobre a atualidade da educação e da pesquisa educacional, buscando a integração, o intercâmbio e a troca de saberes e conhecimentos entre a comunidade acadêmica do Curso de Pedagogia e demais interessados/as nos estudos, pesquisas e extensões desenvolvidos sobre a educação e áreas afins.

Os eventos reuniram pesquisadores/as, professores/as e estudantes da área da Educação para debaterem os desafios contemporâneos da formação docente e as interseções entre política educacional, currículo e questões socioculturais. A programação contou com palestras, mesas-redondas, oficinas e apresentações de trabalhos no formato de comunicação oral e pôster, consolidando um espaço de troca de experiências e construção coletiva do conhecimento.

Os trabalhos apresentados foram organizados em duas modalidades: resumos simples e resumos expandidos, com diversas temáticas que refletem os desafios e avanços no campo educacional. Neste volume, são apresentados estudos que discutem inclusão escolar, práticas pedagógicas inovadoras, políticas educacionais, formação docente, movimentos sociais e as diversidades e sua interface com a educação, entre outros temas fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade e acessível a todos/as/es. Os resumos abrangeram diferentes eixos temáticos da pesquisa em educação:

Esta publicação representa o compromisso do evento com a disseminação do conhecimento científico e a valorização da pesquisa em Educação. Esperamos que este material contribua para futuras reflexões e inspire novas investigações que fortaleçam o campo educacional.

Agradecemos a participação de todos/as/es!

Comissão Organizadora

SUMÁRIO RESUMOS EXPANDIDOS

PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.....	12
Kessya Isis de Oliveira Costa Lya Raquel Ramos Barreto Mary Gracy e Silva Lima	
O ENSINO HÍBRIDO E A INTERFACE COM AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO, NA UNIDADE ESCOLAR SANTA INÊS EM TERESINA-PI.....	16
Aryadynna Santos Feitosa Danuzí Maria da Costa Oliveira Julia Vitoria Araujo do Carmo Leticia do Nascimento Lima Maria da Glória Dias Gomes	
A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE RESSOCIALIZAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO BRASIL.....	22
Luiz Henrique dos Santos Costa Ana Célia de Sousa Santos	
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA DESCONSTRUÇÃO DE PAPÉIS DE GÊNERO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	27
Felipe Paz Sousa Ana Célia de Sousa Santos	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OLHARES DE PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS.....	33
Samia Beatriz Lopes da Silva Ana Célia de Sousa Santos	
RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: DESAFIOS PARA INSERÇÃO DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO.....	38
Nayara Ribeiro Matos	
CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO NECESSÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA.....	43
Maria Helena Ferreira da Costa Gustavo de Andrade Durão	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PARA UMA HISTÓRIA AFROCENTRADA NO QUADRINHO <i>FRANTZ FANON</i> DE FRÉDÉRIC CIRIEZ E ROMAIN LAMY.....	49
Gustavo de Andrade Durão	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LEI N. 10.639/2003.....	53
Patrícia Kelly da Silva Brasil Ana Célia de Sousa Santos	

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA: UMA REVISÃO DE LITERATURA NA BDTD (2010-2023).....	58
Francisca Pinheiro de Sousa Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino	
FNDE: CONTEXTOS NACIONAL E TERESINENSE.....	63
Alana Ravena Gomes da Silva Thalisson Vitor Andrade Ribeiro Isabel Cristina da Silva Fontineles	
O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA – PIAUÍ, BRASIL.....	68
Maria Martins Lopes	
O DESAFIO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO GRANDE DIRCEU: NO DESFECHO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	72
Maria Martins Lopes	
O DESENHO DAS POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2001 a 2019)	77
Michelle Morgana Gomes Fonsêca Alcântara Luís Carlos Sales	
PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: TEORIA E PRÁTICA..	82
Bárbara Fernanda Barbosa Osterno Ribeiro de Noronha Bruna Karine Alves Frota Isabel Cristina da Silva Fontineles	
VALORIZAÇÃO SALARIAL DO MAGISTÉRIO E A LEGISLAÇÃO FEDERAL BRASILEIRA.....	87
Girlene Azevedo da Silva Isabel Cristina da Silva Fontineles	
EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA META 10 NO PIAUÍ.....	92
Aysha Oliveira de Sousa Isabel Cristina da Silva Fonteneles	
A NEOESCOLÁSTICA, UM OLHAR A PARTIR DE GARRIGOU-LAGRANGE.....	97
Francisco Antonio de Vasconcelos	
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E ANÁLISES INICIAIS.....	101
Paulo Weliton Brandão Cavalcante Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino	

SUMÁRIO RESUMOS SIMPLES

A UTILIZAÇÃO DOS QUADRINHOS NO ENSINO DA HISTÓRIA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL.....	107
Antonia Alexsandra da Silva Araújo Pedro Pio Fontineles Filho	
EDUCAÇÃO BÁSICA: REALIDADE SOCIAL EM NÚMEROS.....	108
Vanessa Maria Machado da Silva Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar	
MONITORIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI): COMPREENSÕES HISTÓRICAS À REALIDADE QUANTITATIVA.....	109
Sara Line Coutinho Bezerra Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar	
ACOLHIMENTO E INCLUSÃO: A GARANTIA DO DIREITO EDUCACIONAL PARA OS INDÍGENAS VENEZUELANOS WARAO EM TERESINA - PIAUÍ".....	110
Denise Castro Sobrinho Hellen Beatriz da Silva Araújo	
OS EFEITOS DA PANDEMIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: ABANDONO DE DISCENTES DOS CAMPI CLÓVIS MOURA (CCM) E POETA TORQUATO NETO (TN) - TERESINA/PI (2020 A 2022).....	111
Karinny Santos Oliveira Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar	
RELATO DE EXPERIÊNCIA - EDUCAÇÃO SOCIAL EM COMUNIDADES ATINGIDAS POR ROMPIMENTO DE BARRAGEM EM MINAS GERAIS.....	112
Luizamélia Marques dos Santos Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar	
O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE TERESINA.....	113
Karinne Williams Silva Lemos Andressa Cristina Ferreira Isabel Cristina da Silva Fontineles	
OS IMPACTOS DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NA AMPLIAÇÃO E MELHORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA.....	114
Laisa dos Santos Costa Joyce Maria da Rocha Sampaio Isabel Cristina da Silva Fontineles	
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CAPACITANDO PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	115
Mayara Camila da Rocha Marçal Ellen Caroline Alves Silva	

A EDUCAÇÃO NO CONTINENTE AFRICANO: ALGUNS ASPECTOS.....	116
Rafaela Barros Cavalcante Francisco Antonio de Vasconcelos	
ENSINO DE HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES DA SEGUNDA GUERRA NA OBRA DE NICOLA CINQUETTI.....	117
Jéssica Karoliny Araújo de Oliveira Pedro Pio Fontineles Filho	
ENTRE A HISTÓRIA E IMAGENS: A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA BRASILEIRA EM QUADRINHOS EDUCATIVOS.....	118
Wendy Camila Faustino Pedro Pio Fontineles Filho	
CLIO ILUSTRADA: O PIAUÍ NA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL POR MEIO DOS QUADRINHOS “FOICES E FACÕES: A BATALHA DO JENIPAPO”	119
Flávia Vitória Soares Vasconcelos Pedro Pio Fontineles Filho	
CLIO E OS CENÁRIOS BRASILEIROS: REFLEXÕES SOCIOCULTURAIS ATRAVÉS DA ANIMAÇÃO JAPONESA “MICHIKO TO HATCHIN”	120
Luiz Delfino de Jesus Souza Pedro Pio Fontineles Filho	
CRISTIANISMO E ISLAMISMO NA ÁFRICA: DISPUTA POLÍTICA.....	121
Ana Maria Rocha de Oliveira Francisco Antônio de Vasconcelos	

RESUMO EXPANDIDOS – COMUNICAÇÃO ORAL

PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Kessya Isis de Oliveira Costa
Lya Raquel Ramos Barreto
Mary Gracy e Silva Lima

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte da política educacional do MEC para formação inicial nos cursos de graduação em licenciaturas. O PIBID, como fomento ao investimento formativo nos cursos de formação de professores, possibilita que alunos e supervisores recebam bolsas de incentivo para assumirem o compromisso no processo inicial de aprendizagem da docência. Isto é, por meio de incentivos educativos, pedagógicos e acadêmicos, cria-se uma rede de apoio e supervisão dentro do ambiente educacional da IES formadora e, nas escolas da rede pública de ensino. Nesse sentido, tem-se como objetivo neste trabalho apresentar um breve relato sobre desafios e possibilidades do PIBID para a aprendizagem da docência pelo olhar de ex-pibidianas. Dessa forma, foi possível evidenciar os desafios enfrentados pelos pibidianos durante o processo de descobertas de novos saberes, técnicas e conhecimentos, e como pode-se evidenciar as possibilidades de aprendizagem por meio dos desafios impostos ao longo do processo.

O PIBID, como importante programa de formação docente, oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com as universidades, proporciona a iniciação à docência aos estudantes que, por muitas vezes, estão com dúvidas quanto aos caminhos que irão tomar como futuros professores. É fato que a experiência vivida tornou-se válida e necessária para aqueles que desejam vivenciar a rotina de uma escola e sala de aula em suas observações e contribuições, enquanto convivem com aquela realidade. É importante considerar que “a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor” (Cunha, 2008, p. 35). Enquanto pibidianas, é evidente como o PIBID é capaz de mudar nossa mentalidade academicamente, proporcionando ao estudante estar em lugares que talvez não pensasse em estar.

Segundo Nóvoa (2009, p. 40), “O registo escrito, tanto das vivências pessoais

como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor". Dessa maneira, o bolsista vivencia suas apresentações de trabalhos científicos, atua como palestrante, participante de oficinas na universidade, aperfeiçoando-se como profissional da educação e buscando novas metas para se tornar cada dia mais capacitado para estar em sala de aula. Assim, a interação com a comunidade nos arredores da escola, proporcionando aos bolsistas estarem próximos à comunidade escolar. Por exemplo, quando se desenvolve projetos que envolvem questões sociais para a comunidade, possibilita a união entre teoria e prática, ou seja, aquilo que se aprende no curso de formação de professores é colocado em prática pelos discentes em suas atividades desenvolvidas na escola.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta um breve relato de experiências vivenciadas por alunas do curso de Pedagogia do CCM/UESPI, ex-pibidianas, levando em consideração o período em que as bolsistas passaram durante o PIBID, tendo como produção de dados as experiências vivenciadas através do Programa. Para isso, destacamos a abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, para a devida fundamentação teórica. O relato de experiência fundamenta-se nos estudos dos/as autores/as Cunha (2008); Freire (1991); Nóvoa (2009).

RELATOS, RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

Para tornar-se um profissional docente que tenha conhecimento na área, é preciso arriscar-se em realidades que lhe tirem da zona de conforto para entender sobre os contextos à sua volta. Sendo assim, como pibidianas, enfrentar o novo foi um desafio que se fez presente em todos os momentos. Assim, "[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 1991, p. 58).

Pode-se listar os desafios enquanto pibidianas: como proceder, como planejar, como colocar em prática, como obter resultados e como passar adiante o conhecimento aprendido. Nesse sentido, o primeiro contato com a escola foi de incertezas sobre como proceder com essa nova realidade. O novo pode assustar; assim, o planejamento poderá contribuir para as necessidades da escola. Nesse

momento, é imprescindível, para se ter o norte de como deve proceder, perceber o que estava sendo imperceptível no cotidiano da escola e colocar-se em prática, sendo a mesma importante para dar início ao que foi planejado. Então, é necessário pensar numa abordagem que tenha resultados significativos para o objetivo do planejamento fluir e, principalmente, passar toda essa vivência para os demais estudantes, responsáveis pelo programa e simpatizantes dos processos realizados pelo PIBID.

Desse modo, as possibilidades para um desempenho satisfatório como pibidianas foram: organização, criatividade, alcance de percepção, alinhamento às contribuições da gestão escolar e leveza para ensinar — isso, sempre supervisionadas e orientadas pela equipe gestora do referido programa. Dessa forma, a criatividade tornou-se um dos pontos principais para superar os desafios enfrentados pelos pibidianos. Sendo assim, vivenciar situações reais e concretas de aprender a ensinar na realidade escolar, articulando teoria e prática, possibilita a produção de saberes adquiridos no curso de formação.

Portanto, faz-se necessário, nesse processo de iniciação à docência, problematizar, pesquisar e encontrar, coletivamente, meios para fazer acontecer o objetivo da atividade de ensino e, para isso, alcançar a percepção das necessidades formativas do professor, dos bolsistas e da realidade como um todo da sala de aula. Com isso, propicia que os pibidianos tenham maiores possibilidades para desenvolverem etapas de projetos ou atividades que façam sentido para aquela turma em que os pibidianos se encontram. Nesse sentido, estar aberto para as considerações que a gestão da escola necessita é de suma importância para que o trabalho feito no ambiente escolar esteja alinhado com a realidade da escola. Assim, busca-se leveza para ensinar, pois os bolsistas estão sendo vistos pelas crianças da turma como professores. Sendo assim, demos passos iniciais no curso de Pedagogia para tornarmos pedagogas-professoras, com isso, vivenciando as possibilidades de aprendizagem da docência, perspectivando o ensino de forma que os alunos/as consigam aprender na realidade desafiadora do processo de ensino e aprendizagem na escola pública.

CONCLUSÃO

Neste sentido, constatamos, como alunas do curso de Pedagogia e bolsistas do PIBID, a complexidade da aprendizagem da docência e as possibilidades formativas para sermos professoras, para a construção da identidade docente. Assim,

ressaltamos que esse programa de formação docente no início da graduação, para além da bolsa como incentivo para adentrar e permanecer nesse contexto formativo, possibilita a troca de conhecimentos, dos dilemas, desafios e, principalmente, da socialização das conquistas nos projetos realizados. Haja vista que a participação nas atividades pedagógicas na escola, as formações e eventos da/na UESPI e outras IES, como bolsistas do PIBID, possibilitou maior integração/interação entre os bolsistas das várias licenciaturas da UESPI.

Sendo assim, evidenciamos que superamos desafios, tais como: lidar com as necessidades dos alunos no processo de alfabetização. Aproveitamos, como pibidianas, as possibilidades para aprender a ensinar, bem como as inúmeras contribuições dessa política de formação inicial para a docência na educação básica. Desse modo, acreditamos que os/as alunos/as dos cursos de licenciatura, ao lerem este resumo expandido, podem despertar para participar do referido programa e, assim, serem os próximos a disseminar as experiências vivenciadas nele.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 20. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: 2009.

O ENSINO HÍBRIDO E A INTERFACE COM AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO, NA UNIDADE ESCOLAR SANTA INÊS EM TERESINA-PI

Aryadynna Santos Feitosa
Danuzí Maria da Costa Oliveira
Julia Vitória Araújo do Carmo
Leticia do Nascimento Lima
Maria da Glória Dias Gomes

INTRODUÇÃO

O tema do desenvolvimento profissional dos professores significa deparar-se com a necessidade de consultar autores ibéricos, nossos principais referenciais teóricos externos. Desde alguns anos antes das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990, esse tema vem sendo discutido na atualidade do contexto brasileiro.

Nas escolas de ensino técnico o cenário não é diferente. As escolas estão tentando atender cada vez melhor às expectativas e necessidades de seus alunos, além de buscar a eficiência de sua gestão interna. Isso implica em investimentos para a disponibilização de laboratórios de informática com acesso à internet, *softwares* acadêmicos, sistemas de consulta on-line a bases de dados na biblioteca, *softwares* administrativos, quiosques multimídia, educação a distância, ensino híbrido, entre outros.

A discussão proposta baseia-se nos estudos iniciados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que enfatizou a formação e valorização dos docentes, o financiamento e a garantia de acesso à educação, além da integração do uso de tecnologias no ensino. Este plano concentrou-se no uso de dispositivos móveis e recursos digitais adotados por professores para aprimorar a aprendizagem. A pesquisa tem como objetivo avaliar a implementação do ensino híbrido mediado por tecnologias como ferramentas nos processos de ensino e aprendizagem na prática docente, visando à produção de novos conhecimentos e à ressignificação da qualidade do ensino pós-pandemia na Unidade Escolar Santa Inês, em Teresina - PI.

O ensino híbrido é uma proposta de incluir o uso de tecnologias que fazem parte da vida de muitos alunos e docentes, como o uso de vídeos, dispositivos móveis, aplicativos no cotidiano escolar a partir da mediação do professor, contribuindo para que o espaço para aprender seja estendido para fora dos muros institucionais e o período em sala de aula seja mais dedicado à discussão de situações problema, sanar

dúvidas e menos à exposição de conteúdos.

Diante do exposto, o referido estudo justifica-se pela necessidade de compreender as mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem no ensino técnico, decorrentes do contexto pós-pandemia e como os docentes acolhem a adoção do ensino híbrido pela utilização de ferramentas tecnológicas ou digitais na Unidade Escolar Santa Inês em Teresina-PI.

Na perspectiva de desenvolver o estudo proposto, delimitou-se o objeto a partir da escolha da Unidade Escolar Santa Inês, com sede em Teresina, código INEP 22027360, criada em 02 de janeiro de 1959, tendo sido fundada pela Madre Giovana Fois e pela superiora provincial Madre Florina. Inicialmente, a escola funcionava no Colégio Sagrado Coração de Jesus, na Avenida Frei, no turno vespertino, atendendo crianças em situação de vulnerabilidade social. Em 1992, a Irmã Maria do Socorro Franco de Sá transferiu a escola para o bairro Dirceu Arcoverde I, onde foi construído um prédio para atender 80 crianças de 5 a 6 anos. Em 2002, foi construído o atual prédio e, a partir de 2007, implantado o Ensino Fundamental. Com o processo de expansão, a Unidade Escolar Santa Inês oferece Ensino Fundamental e Médio, conta hoje com ensino médio com formação técnica em que são selecionados como objeto de estudo os cursos técnicos.

Na perspectiva de embasar o caráter científico do estudo, definiu-se o seguinte problema da pesquisa: como se caracteriza o ensino híbrido mediado pelas tecnologias como ferramentas dos processos de ensino e de aprendizagem na prática docente no ensino técnico, visando à produção de novos conhecimentos e à ressignificação dos aspectos de qualidade do ensino pós-pandemia da Unidade Escolar Santa Inês em Teresina-PI?

Garcia (1999) pretende, ao assim compreender o conceito de desenvolvimento profissional, superar essa ideia, concebendo esses processos como complementares. As inovações tecnológicas e o perfil docente na atualidade, fizeram surgir a necessidade do aperfeiçoamento na busca incansável da formação inicial e continuada dentro do sistema educacional, contribuindo para que, em termos educativos, se proceda às necessárias transformações e adequações aos novos paradigmas de ensino da educação superior.

Na visão de Castilho (2009), cabe ao professor, como profissional da educação, ampliar os horizontes e a visão de mundo dos alunos, propiciando o domínio dos conteúdos previstos para o ciclo de aprendizagem, mas também desenvolvendo

habilidades e atitudes adequadas ao desempenho individual e ao convívio social com valores morais e éticos.

Segundo Candau (1991), há um grande desafio em qualquer projeto de inovação tecnológica na área educacional. Sabemos que, se a tecnologia não recebe o tratamento educacional necessário, o alcance do projeto tende a ser efêmero, não alterando o cotidiano de professores e alunos nem trazendo contribuições ao processo de ensino-aprendizagem. A introdução de novas tecnologias na educação não implica necessariamente novas práticas pedagógicas, pois podemos, com ela, apenas vestir o velho com roupa nova, como seria o caso dos livros eletrônicos, tutoriais multimídia e cursos à distância disponíveis na Internet, que não incorporam nada de novo no que se refere à concepção do processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa será caracterizada como descritiva, com abordagens quantitativa e qualitativa, desenho não experimental e corte transversal. Nesse estudo será empregada a pesquisa do tipo descritiva, a qual tem a finalidade de levantar dados quantitativos e qualitativos com o escopo de realização de interpretações do fenômeno estudado. Conforme Gil (2008, p. 3), a pesquisa descritiva, desse modo, conceitua-se: “[...] descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.”

A amostra de professores tem como critério de inclusão o período de tempo que atuam na instituição. No caso dos professores, foram incluídos aqueles que apresentam 1 ano de atuação na instituição. Esse período de tempo é necessário para perceber a sua vivência na gestão administrativa ou acadêmica na Unidade Escolar. Portanto, professores com menos de 1 ano de atividade na Unidade Escolar serão excluídos da pesquisa, e professores com 1 ano ou mais em atividade na Unidade Escolar serão incluídos.

Para a coleta de dados, será estruturado um questionário com dez quesitos. O questionário inicia-se com quesitos que caracterizam o docente, tratando do gênero, idade e tempo que trabalha na Unidade Escolar. A segunda parte do questionário demonstra as indagações sobre a vivência do docente na IES, no âmbito acadêmico e as condições tecnológicas e de formação continuada, promovidas pela Unidade Escolar. A terceira parte do questionário indica a percepção da participação dos

docentes e sua concordância ou não com a modalidade híbrida de ensino. Os questionários serão constituídos de questões abertas e fechadas, portanto, mistos.

Para a coleta de dados, será utilizado um questionário, o qual será aplicado diretamente junto aos colaboradores da pesquisa. O questionário será efetuado com permissão da Unidade Escolar pesquisada e o devido termo de consentimento assinado pelo docente. Sua execução ocorrerá em dia e horário pré-agendados.

RELATO, RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

O resultado prático dessa pesquisa possibilitou uma visão real e mudanças das ações e práticas pedagógicas acerca do ensino híbrido e da utilização das ferramentas tecnológicas pelos docentes da escola pesquisada, sendo um referencial, portanto, em busca da qualidade e efetividade do referido ensino técnico.

Para Veiga e Santos (2022), verificam-se eixos que se destacam sobre os diferentes tipos de formação inicial que tivemos em nosso país e seus impactos na resolução para momentos de crise na atualidade e que podem servir como norte para superá-los e pensar novas ações formativas: – (falta) de aprimoramento no uso de recursos didáticos, sejam digitais ou analógicos; – (falta) de pensar ambientes formativos que sejam significativos à realidade posta; – (falta) de pressupostos para a atuação em uma sociedade em prol da paz; – (falta) de entendimento de que a Base Nacional, hoje vigente, não é currículo; – (falta) de políticas mais resistentes para Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; – (falta) de valorização da produção de pesquisa; – (falta) de apoio para o desenvolvimento de competências e experiências.

CONCLUSÃO

A pesquisa sobre o ensino híbrido e a interface com as novas tecnologias no ensino técnico, realizada na Unidade Escolar Santa Inês em Teresina-PI, revela importantes implicações para a prática docente. Os resultados indicam que a integração de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem proporciona maior flexibilidade, personalização e engajamento dos estudantes, além de promover um ambiente de ensino mais dinâmico e colaborativo. As contribuições do trabalho destacam a necessidade de formação contínua dos professores para o uso eficaz dessas ferramentas tecnológicas, potencializando os métodos de ensino e favorecendo a adaptação dos alunos às novas exigências do mercado de trabalho.

Os desdobramentos futuros sugerem a ampliação da pesquisa para outras instituições de ensino, avaliando o impacto das diferentes abordagens do ensino híbrido em diversos contextos educacionais. Além disso, a constante evolução das tecnologias e a busca por novas metodologias de ensino podem expandir ainda mais as possibilidades de inovação na educação técnica, garantindo um ensino mais acessível, eficiente e alinhado às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- CASTILHO, Sylva Amélia Giral. **A formação do perfil do professor no século XXI**– Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Pós-graduação “Lato-Sensu” em Metodologia do Ensino Superior, 43f, 2009. LINS, 2009. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografia/47.908.pdf>> Acesso em 06 de dez. 2024
- CANDAU, Vera M. 1991. Informática na Educação: um desafio. **Tecnologia Educacional** v.20, n.98, 99, p.14-23, jan/abr.1991.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel. **Desafios pedagógicos e curriculares na formação de professores**. Edições Pedago, LDA; De Facto Editores: Ramada/Portugal, 2017.
- FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, PT: Porto, 2009.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INEP. **Dia nacional da educação a distância marca a expansão de ofertas de cursos e aumento do número de alunos matriculados**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/2119 . Acesso em: 05 de dez. 2024.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017.

SOUSA, Ludmila. **Ensino Híbrido e tendência para vida escolar no mundo Pós-Pandemia**. Agência Brasil. 2020. Disponível:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos-pandemia>. Acesso em: 05/12/2024.

VEIGA, Ilma Alencastro; SANTOS, Jocycléia Santana dos. **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2022.

A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE RESSOCIALIZAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO BRASIL

Luiz Henrique dos Santos Costa
Ana Célia de Sousa Santos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de discutir a realidade carcerária no Brasil, na perspectiva da Educação, a partir de um estudo bibliográfico, demonstrando as atribuições da Educação de Jovens e Adultos na formação desses indivíduos. Ainda, refletir sobre o papel do Estado na garantia dos direitos fundamentais das pessoas privadas de liberdade. Para isso, o trabalho aponta para a ausência da educação no espaço prisional brasileiro, assim como para a função ressocializadora desse serviço. Compreendemos que a educação é uma garantia constitucional, portanto, deve-se investir em método didático no ambiente prisional para um efeito positivo no progresso dessa pessoa privada de liberdade, que se encontra nos presídios brasileiros.

O direito de punir o Estado procede da vivência comunitária, pois, para que a paz e a vantagem da grande maioria fossem preservadas, criaram-se as regras de punir o agente infrator. A formulação de pena nunca gerou grandes discussões em torno da sociedade, tornando sua finalidade uma problemática intensa na história do direito penal.

A metodologia no sistema penal brasileiro de adotar um posicionamento de que a pena, além de ser uma réplica para a população no viés de que o/a infrator/a deve arcar com as consequências de seu ato, na mesma proporção de seus danos, tem também o papel de ressocializar para que o privado de liberdade, quando em seu pleno direito de soltura, possa ser reintegrado ao convívio social.

Em primeiro plano, conforme apontado pelo Brasil de Fato (2017), nota-se que os detentos brasileiros têm algo em comum, que é a escassez de escolaridade. Na grande maioria, sequer terminaram o ensino fundamental. No Brasil, mais de 700 mil presos enfrentam baixa escolaridade: 8% são analfabetos, 70% não concluíram o ensino fundamental, e apenas 1% alcançou o ensino superior. Apesar dessa realidade ligada à exclusão social, menos de 13% têm acesso a atividades educativas nas prisões. Essa problemática também está vinculada ao Estado, pois não tem dado o suporte para essas pessoas antes do seu ato criminal. Com isso, pode-se levantar uma grande hipótese de que a baixa escolaridade torna vulnerável uma expectativa

de um futuro promissor, estimulando práticas criminosas posteriormente. Sendo assim, o Estado não estimula uma educação promissora para essas pessoas privadas de liberdade e tem pouca obrigação em ressocializar no momento em que estão em custódia. Uma alternativa que vem sendo utilizada é a Educação de Jovens e Adultos - EJA como forma de ressocialização para esses indivíduos. Se este trabalho não for cumprido, estaremos diante de um ciclo vicioso desse grupo excluído da sociedade.

Como pesquisa bibliográfica, optei por abordar o tema em questão, pois confio no papel transformador que a educação pode ter, especialmente em situações de exclusão. Essa problemática é muito importante, uma vez que o sistema penitenciário brasileiro lida com problemas como a elevada taxa de reincidência e a educação pode proporcionar chances de reintegração e crescimento pessoal. No âmbito acadêmico, essa análise possibilita o desenvolvimento de propostas para aprimorar políticas públicas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em estabelecimentos prisionais, reafirmando a educação como um direito universal e uma ferramenta vital para construir uma sociedade mais equitativa.

EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

A garantia de uma boa formação educacional é uma maneira de ressocializar indivíduos infratores, possibilitando que, ao ingressar na sociedade, após pagar sua pena com a justiça, os/as ex-detentos tenham opções de não regressar à criminalidade. O objetivo mais importante é o de garantir aos/às condenados/as que todos os seus direitos não atingidos pelas sentenças estejam assegurados para que, quando tiverem cumprido suas determinadas sentenças, possam ter seu retorno à sociedade sem nenhum prejuízo excedente (artigo 1º, da Lei 7210/1984).

Um investimento na educação e também no ramo profissional, tendo em vista essa qualificação, proporcionará melhores alternativas no convívio social e de remuneração, prevenindo a reincidência. Ademais, a adesão dos privados de liberdade é uma modalidade de educação e, ainda, uma forma de minimizar o período da pena cumprida e, por consequência, uma forma de diminuir a superlotação nos presídios, que é uma problemática no contexto social desses indivíduos. Isso porque a Lei de Execução Penal determina que 12 horas de frequência escolar equivalem a um dia a menos na pena (artigo 126, §1º da Lei de Execução Penal). Com ajuda do governo/estado, foi implementado o sistema APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Presos) em todos os estados brasileiros, com ajuda financeira

integrada mensalmente para investir nesse sistema, que vive com uma escassez em sua estrutura educacional. De acordo com Silva e Haber (2018, p. 08),

[...] pesquisas comprovam a importância da educação no sistema carcerário para uma reinserção saudável do indivíduo no meio social. Mesmo com o descaso do Estado os números não significam, entretanto, poderiam ser melhores se a realidade no sistema carcerário fosse diferente e atendesse aqueles retirados do meio social e excluídos socialmente politicamente, economicamente dos benefícios sociais.

Mesmo a lei garantindo ao privado de liberdade inúmeras maneiras de ressocialização, não se vê amplos cuidados para que estes sejam inseridos ou melhor colocados em práticas educacionais que possam mudar seus quadros de vida.

EDUCAÇÃO DIREITO DE TODAS/OS

A educação é um direito fundamental não só para a sociedade livre, mas também para os privados de liberdade, posto que não se trata de um benefício dado ao/a detento/a, mas sim um direito humano, que está posto na legislação brasileira (Silva; Haber, 2018).

O Estado não pode ofertar a educação como uma regalia dada à sociedade, mas sim, como direito conquistado com esforço para transformar uma população sólida. Nesse sentido, a Constituição de 1988 descreve em seu Art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

No que se refere ao acesso para as pessoas que não frequentaram a escola na idade própria, a CF/1988 afirma, no Art. 208, que:

A educação deve ser garantida através do ensino fundamental e médio, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, com educação básica e obrigatória dos 4 anos aos 17 anos de idade (Brasil, 1988).

A não garantia desses direitos como forma ressocializadora gera uma dívida social do poder público e dos órgãos componentes com as pessoas privadas de liberdade. Nessa perspectiva, Santana e Amaral (2017, p. 06) destacam que o objetivo da educação na esfera prisional é:

[...] fazer com que o tempo que o apenado se encontra mais eficaz, fazendo com que aquele tempo seja um escape para novos conhecimentos, que as

peças levam para sua vida, contribuindo para que no momento da sua soltura, quando estiver na frente de sua liberdade esteja com uma experiência adquirida dentro do presídio composta por novo projeto de vida é um olhar diferenciado quando lá chegou.

Nesse caso, a função do Estado é promover uma educação igualitária e de qualidade para os/as detentos/as, com a proposta de oferecer-lhes melhores oportunidades, com a finalidade de aprender algumas técnicas para sua sobrevivência na sociedade.

Vale ressaltar a importância do EJA (Educação de Jovens e Adultos) para a formação desses/as detentos/as. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, devendo ser ofertada para as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade própria. Nesse caso, o sistema prisional está estritamente associado à modalidade de ensino Educação para Jovens e Adultos (EJA). Dentre as pessoas privadas de liberdade, 66% delas são indivíduos que não tiveram oportunidade de cursar o ensino fundamental, pois, vivem à margem da sociedade, vivem as mazelas da exclusão. Tornam-se invisíveis sociais que tiveram seus direitos violados (Beltrão, 2017). Por esse e tantos outros motivos, prevalecem a distorção idade/série entre as pessoas privadas de liberdade.

A educação é um direito; no entanto, Klering (1998, p. 133) ressalta que

A criminalidade, muitas vezes, é uma carência de socialização. Sendo assim, a execução penal deve se esforçar em compensar, em cada delinquente individual, as carências de seus respectivos processos de socialização, possibilitando ao condenado voltar a uma vida que se ajuste à lei, estimulando de todas as maneiras possíveis sua integração na comunidade legal em que faz parte.

Nesse sentido, o investimento em educação prisional é uma forma de ressocialização dos/as privados de liberdade. Há necessidade de o Estado repensar suas ações para proteger a vida dessas pessoas, garantindo-lhes o direito à educação e à ressocialização.

CONCLUSÕES

O Brasil passa por uma situação crítica na forma de educar no sistema prisional. O número de pessoas sem acesso à Educação básica é alarmante, e a reincidência dos crimes só aumenta, muitas vezes por falta de incentivo formal do Estado, para uma reeducação na vida desse indivíduo. Temos que saber que a pena privativa de

liberdade não ressocializa, ao contrário, ela aumenta a frustração do/a detento/a de viver seu pleno convívio social, pois sua maior alegria é a ressocialização dentro do ambiente prisional.

Com esse trabalho, almejamos que a Educação seja uma ponte ressocializadora de pessoas privadas de liberdade e, também, possibilite que elas sejam inseridas na sociedade como profissionais de qualidade, como qualquer outra pessoa. Que o papel da ressocialização tenha o objetivo de trazer dignidade e resgatar a humanidade dos/as detentos/as, ou seja, mesmo que a pessoa tenha perdido sua liberdade, ela deve ter seus direitos assegurados com garantia de um acompanhamento mais humanizado. Sabemos que, através do EJA e de outros programas educacionais, esse quadro pode mudar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 2 de dez. de 2024.

KLERING, Luís Roque *et al.* **Análise do trabalho prisional**: um estudo exploratório. RAC, v.2, n.3, 1998.

RAMOS, Gelsiana Paulina da Cruz. **A importância da EJA no sistema prisional**. Artigo publicado como avaliação na disciplina de Didática I da Professora Doutora Monique Ferreira Monteiro Beltrão. WebArtigos, 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da>. Acesso em: 10 de dez. de 2024.

SANTANA, Maria Silvia Rosa; AMARAL, Fernanda Castanheira. **Educação no sistema prisional brasileiro**: origem, conceito e legalidade. Jus Navigandi, 2017.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA DESCONSTRUÇÃO DE PAPÉIS DE GÊNERO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Felipe Paz Sousa
Ana Célia de Sousa Santos

INTRODUÇÃO

O debate sobre igualdade de gênero é um tema que tem ganhado muita visibilidade atualmente, tornando-se uma pauta crucial nos debates sobre a construção da igualdade entre mulheres e homens. A desconstrução de papéis de gênero, historicamente, designados a homens e mulheres com tarefas diferenciadas, é necessária para promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária. No entanto, apesar dos avanços, ainda persistem estereótipos machistas e sexistas enraizados na sociedade. Compreendemos que o acesso ao conhecimento altera o estado de ingenuidade para a criticidade (Freire, 1988), ou seja, o ato de ler traz questionamentos e permite a exposição a diferentes narrativas, fazendo com que a leitura tenha um papel importante na desconstrução desse estereótipo.

Nesse sentido, este trabalho, em andamento, pretende analisar as pesquisas realizadas entre 2014 e 2023 que destacam a importância da literatura infantil na desconstrução dos papéis de gênero na sociedade contemporânea. O conceito de "papel de gênero" refere-se às expectativas sociais, comportamentais e culturais atribuídas aos indivíduos com base em seu gênero. Esses papéis definem, desde antes mesmo de nascermos, como homens e mulheres devem agir, vestir-se, relacionar-se e desempenhar funções na sociedade.

Na perspectiva de Ribeiro (2018), vivemos em uma sociedade machista e opressora que impõe a criação de papéis de gênero como uma forma de manutenção de poder, dando às mulheres o papel de mães e domésticas, por ser algo de sua natureza. Com isso, a sociedade passa a mensagem de que o espaço público não é para as mulheres. Nesse caso, em uma sociedade machista que impõe como devemos nos comportar, os/as professores/as devem promover leituras em salas de aula que levem à compreensão da identidade e à desconstrução do papel de gênero.

Assim, este estudo é de suma importância para entendermos as percepções sociais sobre os estereótipos de gênero apresentados na literatura infantil, problematizando as crenças e preconceitos advindos destas narrativas ao mesmo tempo em que questionamos a causa da inexistência do ato de ler ou da falta de

exploração de livros com personagens e histórias que desafiam as normas de gênero. Na perspectiva de Silva e Guerra (2018, p. 70),

[...] envolver-se com práticas de leituras diversificadas e ler de formas diversas, contribui para a construção de identidades e desconstrução de desigualdades, optar por diferentes leituras, observar, escutar, decifrar códigos, problematizar, debater outras alternativas metodológicas, podem contribuir com a desconstrução das desigualdades sociais e culturais, além de contribuir com a história dos sujeitos e dos processos de construção das identidades culturais e sociais destes.

Para Connell (2016), os padrões de masculinidade são criados por meio de um processo histórico com dimensões globais que estão presentes no espaço da escola como norma. Com isso, podemos analisar que se torna possível questionar e desconstruir os padrões tradicionais de masculinidade que tornam perpétuos os estereótipos e a desigualdade de gênero.

O Estado da Arte, proposto neste trabalho, contribuirá para identificar as pesquisas que discutem a desconstrução dos papéis de gênero na sociedade contemporânea, pois o Estado da Arte resulta de um vasto acervo de diferentes tipos de pesquisas, com ênfases, graus de aprofundamento e registros diversos. Essa modalidade de revisão bibliográfica nos permite um diálogo com os demais pesquisadores/as de áreas afins e nos revela a riqueza de dados produzidos em suas pesquisas. Sposito (2009, p. 40) afirma que “são raros os autores que constroem problemas a partir de um diálogo horizontal com outros pesquisadores que escrevem sobre o tema, o que dificulta a acumulação também horizontal do processo de conhecimento”. A partir disso, nos perguntamos: Quais são as pesquisas realizadas entre 2014 e 2023 que destacam a importância da literatura infantil na desconstrução dos papéis de gênero na sociedade contemporânea?

Nesse sentido, este estudo tem um papel importante, não apenas no estímulo à pesquisa durante a graduação, mas também como espaço de disseminação do conhecimento e pela oportunidade de problematização da literatura infantil como instrumento pedagógico que pode contribuir para a desconstrução das relações de gênero atuais. Para além disso, incentivar a leitura de novos pontos de vista pode ser benéfico para a educação, pois, segundo Judith Butler (2002), a literatura pode ser um campo fértil para a desconstrução dos papéis de gênero, ao permitir que diferentes narrativas e possibilidades identitárias sejam exploradas e representadas.

CAMINHOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO ESTADO DA

ARTE

Os estudos de tipo Estado da Arte ou do Conhecimento, de acordo com Romanowsky e Ens (2006), tem como objetivo acompanhar a evolução do conhecimento científico durante certo período de tempo, tornando-se um marco histórico para os conhecimentos produzidos em uma determinada área. Esse termo tem sido utilizado nas pesquisas bibliográficas na área da Educação, Ciências Sociais e Saúde. Ainda segundo Romanowski e Ens (2006, p 39), estudos sobre o Estado do Conhecimento:

[...] pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procurar identificar os transportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de divulgar, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Já para Ferreira (2002), os estudos de tipo Estado da Arte ou do Conhecimento trazem o desafio de ir além do mapeamento de produções científicas em diferentes campos de conhecimento, épocas e territórios. Esse tipo de metodologia permite compreender em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários foram produzidas.

Com isso, podemos dizer que é importante analisar os vários tipos de documentos e textos relacionados ao tema. Essa pesquisa busca se aprofundar na temática e coletar dados a fim de obter resultados para contribuir no desenvolvimento de diretrizes pedagógicas que promovam uma compreensão mais ampla e inclusiva sobre a desconstrução dos papéis de gênero na sociedade contemporânea através da literatura infantil.

A pesquisa, em fase de estudo bibliográfico, utilizará os resumos disponíveis no banco de teses e dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para a análise dos dados, utilizaremos a Análise de Conteúdo, especificamente a análise temática (Bardin, 1977).

LITERATURA INFANTIL E A DESCONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO: RESULTADOS PRELIMINARES

A literatura infantil exerce um papel fundamental na formação de valores, na

construção de identidades e de comportamentos, bem como nas percepções de mundo desde a primeira infância. Segundo Zilberman (2003), a leitura para crianças não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também serve como um meio poderoso para transmitir e questionar normas sociais.

De acordo com Coelho (2000), a literatura infantil surgiu endereçada ao adulto e, posteriormente, com a necessidade de formar valores e padrões de comportamento, se transformou em literatura para crianças através das adaptações e traduções de textos populares. As obras destinadas às crianças nasceram no meio popular, portanto, “antes de se perpetuarem como literatura infantil foram literatura popular” (2000, p. 41).

No processo de formação, a escola utiliza várias estratégias metodológicas para desenvolver suas práticas pedagógicas. A literatura infantil, como um instrumento pedagógico, contribui para a definição dos papéis de gênero. Nos papéis de gênero enraizados na sociedade contemporânea, se sobressaem aqueles que diferenciam comportamentos a partir de uma educação sexista e machista que acaba influenciando diversos aspectos das vidas das pessoas. Essas formas de comportamento estão presentes na literatura infantil, nos livros que, primeiramente, foram escritos para as pessoas adultas e, depois, para as crianças. Neles, encontramos padrões tradicionais de gênero que reproduzem as relações de desigualdade entre homens e mulheres.

Nesse caso, o uso da literatura infantil sem criticidade pode causar consequências na manutenção dos papéis sexistas de gênero, pois, em muitos casos, os livros de literatura infantil têm evidenciado padrões de comportamentos que mantêm as desigualdades entre mulheres e homens.

Na perspectiva de Beauvoir (2009), a rigidez dos papéis de gênero impõe limitações tanto para homens quanto para mulheres, perpetuando desigualdades que só podem ser superadas por meio de uma mudança cultural profunda, levando em consideração as diversidades de gênero, culturais, religiosas e étnico-raciais a partir das realidades nas quais os sujeitos estão inseridos/as.

Nesse sentido, como forma de acabar com a desigualdade e com os papéis de gênero diferenciados para homens e mulheres presentes em nossa sociedade, Coelho (2000, p. 58), destaca que ao abordar questões de diversidade, a literatura infantil pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e questionar as desigualdades estruturais de sua sociedade.

Para Paulo Freire (1987) é fundamental que, ao aprender a ler e a escrever, as crianças possam compreender sua realidade, sua cultura e sua história como parte do processo educativo. Em virtude disso, estudar e ler livros que tenham uma influência positiva de personagens que vão contra o papel estabelecido pela sociedade machista e patriarcal é crucial para a criação de uma nova percepção crítica em relação a comportamentos esperados com base em uma visão sexista. De acordo com Candido (1995, p. 171-190) "a literatura infantil pode ser uma estratégia poderosa para desconstruir desigualdades, pois permite que as crianças entrem em contato com narrativas que desafiam padrões de exclusão e promovam a igualdade".

CONCLUSÕES

Os resultados desse estudo apontam que a literatura infantil desempenha um papel fundamental no processo de transformação social das relações de gênero ao atuar na educação de crianças, desenvolvendo o senso crítico e colaborando para a construção de uma visão de mundo mais justa e igualitária entre mulheres e homens. Aponta, ainda, que a utilização de livros infantis que questionam os padrões tradicionais de masculinidade que tornam naturais os estereótipos e a desigualdade de gênero possibilitam desconstruir pensamentos hegemônicos que mantêm as mulheres submissas e invisibilizadas.

Vale ressaltar que, na atualidade, há poucos livros que abordem tal temática. Por esse motivo, esperamos identificar, durante essa pesquisa em andamento, as pesquisas realizadas que tratem sobre a importância da literatura infantil na desconstrução do papel de gênero.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, v. 1, p. 195.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em Termos Reais**. Trad.: Marília Moschkovich. São

Paulo: Versos, 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Estado da arte sobre educação na área educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIBEIRO, Djamilla. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas Estados da Arte em Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19. p. 37-50, 2006.

SILVA, R. Gomes.; GUERRA, Eurine. Questões de gênero na educação: fragmentos de representações docentes. In: FERNANDES. M. Luiza; SANTOS, R. N. Gomes. (Org.) **Compartilhando experiências do/no ensino de História**: desafios e possibilidades. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018. p.63-84.

SPOSITO, Marília Pontes. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Global, 2003.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OLHARES DE PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS

Sâmia Beatriz Lopes da Silva
Ana Célia de Sousa Santos

INTRODUÇÃO

Durante a trajetória percorrida no processo de formação acadêmica, observou-se o quão importante é a educação em todos os níveis da sociedade e em todos os seus aspectos. Dentre as diversas modalidades de ensino existentes no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destaca como uma política pública de enorme relevância social, pois visa incluir pessoas que não usufruíram do direito à educação no tempo hábil para sua formação escolar regular, seja pela difícil escolha entre trabalhar ou estudar, seja pela falta de oportunidade e recursos advindos das esferas governamentais.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos vem como uma modalidade de ensino que serve para sanar as dificuldades que se perpetuaram ao longo da história, porém, há inúmeros desafios a serem ultrapassados na realidade da sociedade atual, tendo em vista que a população brasileira vive em meio a uma sociedade cada vez mais competitiva e inovadora. Por isso, uma capacitação de qualidade se mostra cada vez mais indispensável para evitar um possível fracasso no âmbito social e profissional.

A presente pesquisa se propôs a analisar os desafios e possibilidades dos/as discentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de ensino e aprendizagem, no contexto de uma escola pública, partindo do seguinte problema: Quais os desafios e possibilidades encontrados pelos discentes da EJA no processo de aprendizagem escolar? Para isso, propondo-se como objetivos específicos: Caracterizar o processo de ensino e aprendizagem dos/as discentes da Educação de Jovens e Adultos; Identificar os desafios e possibilidades dos/as discentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola pública; Compreender como os desafios e possibilidades dos/as discentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de ensino e aprendizagem têm contribuído ou não para a permanência ou interrupção da alfabetização.

Como aprofundamento do estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a entrevista e o questionário de perfil e, para a análise de dados, os estudos de Bardin (1977). Como

aprofundamento, utilizamos como base os estudos de Gadotti e Romão (2010); Freire (2022); Paiva (2003); Haddad e Di Pierro (2020), dentre outros/as.

O acesso à educação de qualidade é um direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania, e é necessário ir mais a fundo para buscar conhecimento a respeito do processo de aprendizagem dos/as alunos/as contemplados/as pela EJA. Esta pesquisa poderá contribuir para abrir caminho para novas pesquisas sobre o tema, assim como construir um conhecimento a partir do olhar de alunos/as e professores/as da Educação de Jovens e Adultos.

CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE A PESQUISA

Os instrumentos e técnicas para a coleta e produção dos dados foram a entrevista com perguntas semi-estruturadas, que, segundo Richardson (2002), é uma técnica importante que permite o desenvolvimento da relação entre as pessoas e é um modo de comunicação que determina a informação que é transmitida entre as pessoas. Além disso, o questionário perfil, que na perspectiva do autor, é um instrumento de coleta de dados que descreve características e mede determinadas variáveis de um grupo social. Um questionário de identificação e de coleta de informações a respeito dos sujeitos participantes da pesquisa contou com um roteiro de perguntas mistas (objetivas e subjetivas).

A análise dos dados, especialmente o tratamento dos dados produzidos no campo de pesquisa, será realizada a partir da Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 1979). A análise de dados é compreendida neste trabalho de acordo com a concepção de Bogdan e Biklen (1994), para os quais ela significa o processo de busca e organização sistemática das informações recolhidas no campo com o uso do instrumento e da técnica de pesquisa adotados, como é o caso da entrevista escolhida para este estudo. Segundo Gil (2002), a análise deve ser feita na forma de uma sequência de atividades que envolvem categorização, interpretação e sistematização dos dados.

Assim, a pesquisa foi realizada com quatro professores/as e quatro alunos/as da Escola Professora Maria do Carmo da Reverdosa - CEJA, localizada na zona sudeste de Teresina, no bairro Dirceu I, na modalidade de EJA. A escola conta com 774 matrículas, das quais 15 alunos/as possuem algum tipo de deficiência. Essa instituição conta com 11 salas e 40 profissionais docentes.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O OLHAR DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS

A educação é fundamental para que todos/as tenham pleno acesso à cidadania digna e usufruam dos direitos que lhe são concedidos pela legislação. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é diferente, garantir o direito à educação para aqueles/as que por algum motivo não tiveram acesso na idade apropriada para se alfabetizar e concluir a educação básica, pois a escolarização é fundamental para o crescimento pessoal, profissional e social.

O Parecer CEB/CNE 11/2000, ressalta que a EJA “trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”. Ou seja, deve-se levar em consideração as experiências vividas pelos indivíduos. Já o/a aluno/a inserido na EJA, segundo Pinheiro (2020), é um indivíduo que deve ser visto com uma certa flexibilidade, já que são pessoas diferentes, com idades e culturas diversificadas. São alunos/as que possuem uma carga emocional diferenciada, pois a grande maioria passa um grande período do seu dia inserido no mercado de trabalho, seja ele formal ou informal.

Assim, uma pesquisa sobre desafios e possibilidades na aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos requer uma compreensão de uma realidade atípica, diferentemente do/a aluno/a que conclui a educação básica no tempo hábil, como descrito em documentos legais. O/A aluno/a da EJA busca a retomada do aprendizado. Tanto alunos/as quanto professores/as buscam objetivos em comum, como superação dos desafios, valorização e reconhecimento, transformação social, e mesmo que de maneiras distintas, essa busca traz consigo um aprendizado mútuo. Desse modo, professores e alunos procuram superar os desafios existentes na modalidade, e assim apontar as diversas possibilidades que a Educação de Jovens e Adultos traz para a carreira pessoal e profissional dos/as educandos/as.

Nesse contexto, analisamos os desafios e possibilidades dos/as discentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de ensino e aprendizagem, no contexto de uma escola pública. Os participantes dessa pesquisa foram 04 professores e 04 alunos/as de uma escola integralmente de Educação de Jovens e Adultos, onde as aulas acontecem nos turnos tarde e noite, e juntamente com a EJA existe a modalidade de ensino técnico em conjunto com o ensino fundamental e médio, com o objetivo de preparar os/as educandos/as para o mercado de trabalho.

No que se refere aos principais desafios descritos pelos/as professores/as da EJA, constatou-se que a maioria dos/as professores/as entrevistados/as aponta o tempo que o/a discente passou sem ter contato com o ambiente escolar, portanto, fora da escola, como o principal desafio enfrentado por eles/elas para a inserção no processo de aprendizagem. Destacam, ainda, o cansaço e o pouco tempo para estudar porque a maioria dos/as alunos/as trabalha durante o dia. Dois docentes afirmam que a bagagem disciplinar ou conhecimentos prévios sobre os conteúdos também são desafios para o processo de aprendizagem. Um/uma professor/a ressalta que a implementação de metodologias de ensino é um desafio, pois, para essa modalidade de ensino, ela deve ser planejada de modo a atender suas especificidades, como podemos verificar nos trechos que seguem:

[...] ele ter ficado muito tempo afastado da sala de aula. É como se eles tivessem [...] enferrujados. (P1).

[...] eles têm muito menos tempo para estudar [...] A maioria, assim, 80%, trabalha durante o dia todo, [...] a questão do tempo que eles não têm, a questão da bagagem disciplinar que eles também têm muito pouca e também, a maioria já chega cansado. (P2).

[...] implementação de metodologias de ensino. (P3). [...] eles passaram muitos anos sem estudar. (P4).

Na visão dos/as alunos/as, o tempo parado e o pouco tempo para estudar também são fatores determinantes e um dos principais desafios vivenciados por eles e por elas, como destacou a aluna 2 [...] passei muito tempo parada sem estudar. Para Gadotti e Romão (2010), esse afastamento do jovem da sala de aula influencia muito o seu desempenho dentro da sala de aula, já que não é somente a escola a única responsabilidade do/a jovem estudante e trabalhador/a.

Além de desafios, há diversas possibilidades a serem alcançadas através da EJA, entre elas está o aprender algo novo, como destacado pela professora 4: “[...] as possibilidades é que, apesar da dificuldade que eles sentem, a maioria [...] está aqui com muita vontade de aprender [...]”.

Quando se trata de possibilidades do ponto de vista dos/as alunos/as, a mudança de vida é a resposta da maioria deles/as. Percebe-se que para eles/as a EJA é uma oportunidade de desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional. Como aponta a Proposta Curricular de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos, quando afirma que “o processo de aprendizagem deve desenvolver e fortalecer a autonomia de cada aluno para recriar o que foi aprendido”. (BRASIL, 2002, p. 203). O processo de aprendizagem busca o desenvolvimento integral do/a aluno/a, capacitá-lo para que tenham possibilidades para um futuro inovador. É um importante papel da

escola e dos/as professores/as, tornando o/a aluno/a um ser pensante e crítico em diversas áreas do saber, trazendo autonomia para a vida.

CONCLUSÃO

Ao analisarmos os desafios, observamos que eles estão vinculados à disposição e ao tempo dos estudantes dedicados ao estudo e ao trabalho, levando-os/as a apresentarem dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem e, como consequência de uma jornada de trabalho, o cansaço causa uma indisposição para o envolvimento com as aulas. No entanto, percebe-se que a EJA apresenta-se como possibilidade de aprender algo novo e mudar de vida. Para as/os docentes, observamos dificuldades para lidar com metodologias de ensino que sejam adequadas à Educação de Jovens e Adultos. Nesse caso, observa-se a necessidade da continuidade dos estudos e do aperfeiçoamento para lidar com as especificidades dessa modalidade de ensino.

Constatamos que, diante dos resultados apresentados na pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos é uma importante modalidade que busca o desenvolvimento integral dos/as educandos/as para superar o desafio do longo tempo que o estudante passou fora da sala de aula e o pouco tempo para estudar. E, ainda, uma possibilidade de melhoria tanto da vida pessoal quanto profissional. Observa-se que, além dessas possibilidades, a EJA oferece não apenas a conclusão dos estudos, mas também uma chance de transformação de vida.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta curricular de geografia para Educação de Jovens e Adultos** (segundo segmento). Vol. 2. 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 136 p.

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

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 334 p.

RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: DESAFIOS PARA INSERÇÃO DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO

Nayara Ribeiro Matos

INTRODUÇÃO

Desde a infância, a sociedade modela as percepções sobre masculinidade e feminilidade, ocorrendo por meio dos agentes de socialização primária e secundária (família e escola), na construção de valores, atitudes e comportamentos dos indivíduos, que incentivam, de formas explícitas e implícitas, as normas de gênero e estereótipos. Propagam-se os papéis de gênero, na educação escolar e não escolar praticada de geração em geração, formando assim uma educação tradicionalista, moldada pela segregação e exclusão. Sendo fundamental, portanto, a orientação da família e da escola para a construção de valores voltados para a igualdade.

Mediante o exposto, apresenta-se o projeto de estudo que tem como objetivo analisar quais são os desafios da escola pública de Ensino Fundamental 1, por meio da relação com a família, para a abordagem das questões de gênero em seu cotidiano, para a promoção de uma convivência escolar inclusiva e igualitária. A questão-problema deste projeto busca investigar: Quais são os desafios para a inserção das questões de gênero, em parceria entre escola e família, no cotidiano da escola pública?

Este estudo, realizado por meio de pesquisa de campo em uma instituição de ensino fundamental 1, utilizou a técnica de entrevista para a coleta de dados. Seu objetivo é aumentar a visibilidade das questões de gênero nas discussões educacionais, especialmente no ensino fundamental, contribuindo para o debate social e acadêmico, **promovendo**, assim, a conscientização escolar e social e **colaborando** com o combate aos estereótipos, atitudes preconceituosas e a inclusão de minorias.

METODOLOGIA

O estudo foi iniciado com um levantamento bibliográfico e documental, tendo por base teórica: Albert Bandura (2008), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Bógus (2007) e Silva (2007). Por conseguinte, teve como procedimento técnico principal uma pesquisa de campo, cujo tratamento dos dados será feito com base na análise qualitativa, que, segundo Minayo (2001, p. 21), busca responder a questões

muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

É um estudo de cunho descritivo, com classificação exploratória, por ter em seu objetivo, segundo Gil (2002, p. 42), “levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Portanto, a investigação ocorreu em uma instituição pública de ensino fundamental 1, localizada no município de Teresina, Estado do Piauí, onde o nome da instituição não foi identificado, mantendo o anonimato e preservando a identidade da mesma e dos participantes.

Para a construção dos dados, foi utilizada a técnica de entrevista guiada, buscando entender o fenômeno e responder ao problema, tendo como participante o diretor da instituição escolhida, para apreender suas considerações a respeito de relações de gênero, família e escola e uma educação igualitária.

RESULTADOS

Segundo a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (2008, p. 37), os sujeitos aprendem por meio da observação e interação, ou seja, as interações sociais promovem o conhecimento. Portanto, a imitação e modelagem da aprendizagem de papéis de gênero ocorre nos contextos sociais, sendo bidirecional, pois o sujeito influencia e é influenciado pelo ambiente, ocorrendo na socialização primária e secundária a reprodução dos papéis de gênero, incorporando na fala, no pensar e no julgar, a repetição de papéis desiguais e estereotipados que se propagam socialmente. Influenciando, assim, separações e criando uma identidade de gênero formada por intolerâncias.

Portanto, é necessário refletir sobre o papel da família e da escola frente às questões de gênero, se, como orientadores/as e educadores/as, estão ensinando para modificar opiniões e comportamentos que favorecem a manutenção da violência de gênero ou reforçando normas e ideais estereotipadas, que promovem a exclusão.

Assim, buscando investigar a relação entre família e escola para as relações de gênero na instituição escolhida, foi elaborada uma entrevista com o diretor. Desse modo, foi observado que na instituição ocorre pouca ou nenhuma participação das mães, pais ou responsáveis na formação de valores educacionais e sociais em conformidade com a instituição, sendo uma parceria permeada por barreiras, uma realidade que pode ser comprovada por meio das considerações do diretor, apresentadas a seguir:

A escola tem tentado dialogar muito com as famílias. Mas esse diálogo não está fluindo. E aí a escola tende a botar a culpa na família. Que em certos aspectos eu concordo. As famílias têm se isentado muito de um papel educativo, delegando muito para a escola, para as instituições públicas esse papel, isso é uma percepção generalizada, claro. Mas também eu reconheço que a escola às vezes não consegue se comunicar bem com a família. A escola também está tão angustiada que não dialoga bem com a família. Então, é um processo comunicativo que tem inúmeras falhas (Diretor, 2024).

Os obstáculos presentes para a inserção da família na escola influenciam diretamente a escola a assumir toda a incumbência de educar de forma totalitária para si. Quando o familiar não tem disponibilidade, transfere os cuidados de saúde e educação para o corpo docente (Bógus, 2007, p. 501). Com isto posto, não havendo diferenças entre as obrigações da escola e da família, ocorre, ao/à aluno/a, a sensação de viver em dois “mundos” distintos, de desempenhos confusos, família de um lado e escola do outro, que muitas vezes possuem concepções desiguais.

Ao se referir aos ensinamentos de valores para uma educação para a igualdade de gênero, é declarado que a “educação é papel da família, do Estado e da sociedade e a educação para igualdade de gênero entra aí. Então, todos temos um papel fundamental” (Diretor, 2024), apoiando sua fala por intermédio do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), em seu Art. 22, ao expor o compromisso dos pais, mães e responsáveis pela educação dos menores, cuja obrigação se baseia em “educar os filhos menores.” por meio de direitos iguais, deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança.

A escola investigada busca, de um modo geral, inserir a família no processo de ensino-aprendizagem, para orientar a respeito de valores sociais quando a questão-problema surge no cotidiano, mas não possui práticas para evitar ou resolver, de modo efetivo, práticas hostis, o que pode ser constatado por meio do relato feito pelo diretor:

Já teve casos que o aluno que estava com prática de racismo, com aaluna, a gente chamou a família e conversou, que é crime, e se a família vai seguir essa nossa orientação, aí eu já não sei, porque o aluno não aprende a ser racista sozinho, ele aprende em algum lugar, seja na família, seja em outros ambientes que frequenta. Então, teria que educar a família também. E tem demandas da família que são muito graves, e que o poder público não vai conseguir. Então, a gente tem que dar conta mesmo, que a gente chame assistente social, Conselho, para poder conscientizar. E isso vai repercutir necessariamente na escola, o que sobrecarrega a gente (Diretor, 2014).

Atualmente, existem políticas públicas educacionais para a garantia do/a estudante na escola, tendo como exemplos os programas públicos: Programa Bolsa Família, que promove auxílio financeiro para as famílias em situação de vulnerabilidade econômica; o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE),

que visa o combate à desnutrição; o Transporte Escolar; o Programa de Atenção à Saúde Escolar (PSE), que oferta acompanhamento psicológico, dentre outros.

Todavia, na prática escolar, mesmo com políticas públicas que garantem a permanência dos/as alunos/as, a realidade é outra, sendo que, muitas vezes, o corpo docente precisa assumir responsabilidades excessivas, sobrecarregando a instituição, que se encontra desamparada pelo poder público. Desse modo, ao não garantir assistência de toda uma rede pública, nos tornamos incapazes de perceber as lutas sociais ausentes do processo de ensino, tais como: os empobrecidos, as mulheres, os afrodescendentes, os africanos, os indígenas, os homossexuais, os deficientes, entre outros (Silva, 2007, p. 499), que precisam de ajuda para vencer sua realidade.

Ademais, um dos papéis da escola é desmitificar verdades tidas como certas aprendidas socialmente, as quais, em muitas situações, trazem o racismo estrutural, que se infiltra nas escolas, os quais podem ser não apenas de raça, mas de religiões, gênero, entre outras. Assim, ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, sua origem ou sua religião. Para odiar, é preciso aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar (Mandela *apud* Silva, 2015, p. 08).

CONCLUSÃO

Percebe-se que a relação entre família e escola na instituição está marcada por barreiras, não ocorrendo, portanto, a conscientização para os papéis de gênero. Desse modo, há uma definição de papéis de gênero na escola, baseada numa educação sexista que permite a manutenção do machismo e dos preconceitos. Para a superação dos obstáculos entre escola e família, é necessária a parceria e aperfeiçoamentos reais dos métodos, ocorrendo uma divisão de responsabilidades (Piaget, 2007, p. 50), para que assim as famílias sejam envolvidas no cotidiano escolar, além das questões centrais que envolvem essa relação.

Assim, devem ocorrer propostas efetivas para a mudança de realidade, contribuindo para a reeducação da família, o que pode se dar por meio de palestras, oficinas, roda de conversa, entre outros meios que tornem a educação um processo prazeroso para todas as partes (alunos/as, corpo docente, família), provando que elas estão entrelaçadas, de modo mútuo, para o desenvolvimento do/a educando/a. Incentivando as famílias a participarem da educação dos/as filhos/as e na construção de valores, criando, portanto, uma educação igualitária.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert.; GURGEL, Roberta.; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.

BOGUS. Cláudia Maria. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. **Revista de Nutrição**. Campinas, vol. 20, nº. 5, set./out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732007000500006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2024.

DIRETOR. Roteiro de Entrevistas- Diretor/a da escola.[Entrevista concedida a] Nayara Ribeiro Matos. **As relações de gênero e o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental 1 da rede pública do município de Teresina-PI**. Apêndice B. Teresina- PI, 2024.

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

SILVA, Aida M. M.; TIRIBA, Léa (orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO NECESSÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA

Maria Helena Ferreira da Costa
Gustavo de Andrade Durão

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa intitulada *Por uma Educação Antirracista no Currículo da Educação Infantil de Teresina*, que se originou de uma inquietação proveniente da constatação da não representatividade da etnia negra em suportes pedagógicos distribuídos pelas paredes de uma pré-escola. Ao longo dos anos subsequentes, foi-se tentando inserir histórias e culturas negras dentro das temáticas desenvolvidas, junto às professoras daquela instituição. Com o surgimento de leis como a nº 10.639/03, a Resolução nº 01 de 2004 e a nº 12.519/11 (Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra), ficou mais evidente a necessidade de apresentar aos alunos, negros e não negros, as contribuições desses povos.

Esta pesquisa, então, traz, a partir desse contexto, o seguinte questionamento: Como se desenvolve a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, tendo por base legal a Lei 10.639/2003, que trata da Educação das relações étnico-raciais na educação formal?

Para conseguir responder, elenca-se como objetivo geral: analisar como acontece a educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina, através do ensino de conteúdos que atendam às diretrizes da Lei nº 10.639/2003. Tem-se, então, como objetivos específicos: verificar a legislação pertinente à inserção no currículo de conteúdos que tratam da educação antirracista através do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, no âmbito das instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina; identificar referências à Lei nº 10.639/2003 nos documentos curriculares de orientação didático-pedagógica elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC); e compreender como se efetivam as práticas pedagógicas que abordem a educação antirracista através do ensino dos conteúdos, de acordo com a Lei nº 10.639/2003, nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino de Teresina.

Em um breve levantamento feito no banco de dados da UFPI (Universidade Federal do Piauí), constatou-se uma lacuna de pesquisas que abordem temáticas envolvendo o entrecruzamento de palavras-chave como: educação infantil, currículo,

educação étnico-racial, racismo e preconceito. Se formos analisar o cruzamento de algumas datações, entre a legislação pertinente a essa temática e o registro de pesquisas sobre a mesma, talvez cheguemos a algumas conclusões. Enquanto a LDB traz subsídios para a inserção desses conteúdos na década de 1990, e uma portaria municipal efetiva os “Valores Teresinenses” nessa mesma década, as pesquisas dentro dessa temática são bem mais tímidas.

No artigo *A Pesquisa sobre Educação Infantil no Piauí: Trajetórias e Perspectivas* (2023), Barros e Brito vão apresentar dados nesse sentido, fazendo um recorte temporal entre os anos de 2016 até 2020. Dentre os muitos aspectos descritos pelas autoras, alguns merecem destaque, como, por exemplo, que no ano de 2016 houve quatro dissertações e uma tese sobre Educação Infantil, o ano de 2019 foi o mais profícuo, com quatro dissertações e uma tese, e, em 2020, apenas uma dissertação sobre Educação Infantil (Barros e Brito, 2023, p. 347). E, quando se buscam os temas ali pesquisados, encontra-se: concepções de criança, saberes docentes, práticas docentes e avaliação.

A partir dessa informação, crê-se na importância desta pesquisa para o âmbito acadêmico e para o próprio sistema municipal de ensino, haja vista a exiguidade em que se encontra o ambiente da educação infantil e suas várias possibilidades temáticas, podendo servir como fonte de pesquisa e estudo, ainda estar bastante inexplorado.

METODOLOGIA

A pesquisa na qual esse artigo se apoia terá 03 (três) capítulos, contendo o processo histórico de elaboração do currículo para a educação infantil de Teresina, as fundamentações teóricas acerca dos conceitos de cultura, currículo, preconceito, raça e identidade, dentre outras, e as reverberações de como essa educação antirracista se efetiva nas escolas de educação infantil, a partir de um recorte e coleta de dados, como resultado de entrevistas semiestruturadas com professoras em efetivo trabalho escolar, assim como professoras em cargos de tomadoras de decisão (professoras em exercício de mandato como diretoras), além de coordenadoras, e rodas de conversa, com o intuito de captar nuances do discurso que, em uma entrevista, às vezes não aparece ou se torna mais evidente (Gil, 2002).

O primeiro capítulo, sob o nome de *Relações Étnico-raciais em Documentos Oficiais da Educação Infantil de Teresina*, trará os resultados de uma pesquisa

documental e bibliográfica, onde pretende-se apresentar o histórico da municipalização da educação infantil de Teresina, assim como as mudanças estruturais nos órgãos responsáveis pelos alunos; e a reorganização da própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura, provocada por essa municipalização, que começou nos anos iniciais de 2000 (Melo, 2022), e o aumento sobremaneira do quantitativo de escolas, professoras e alunos que passaram a ser de responsabilidade dessa secretaria.

O segundo capítulo terá por título *A cultura como mecanismo de fomento à uma educação antirracista*. Aqui serão desenvolvidos aprofundamentos teóricos necessários para que se tenha o entendimento de qual conceito de cultura as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina possuem e como salvaguardam a perspectiva de que se arvora em seu texto inicial do eixo de aprendizagem Identidade e Autonomia, ao afirmar que "a aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição" (Teresina, 2008, p. 43).

O capítulo 03 (três) terá por título provisório *A Pesquisa: Coleta e Análise de dados*, onde será apresentada a educação antirracista na voz das professoras, trazendo questões teórico-práticas, focando no uso de uma metodologia qualitativa que dê conta de capturar o papel da escola, da educação formal como um local de reforço dessas questões dentro dos conteúdos curriculares, na medida em que, utilizando-se da técnica de entrevistas semiestruturadas, as professoras – que estão em sala de aula e as que estão assumindo temporariamente cargos de chefia – serão consultadas nesse local, com questões abertas, onde poderão discorrer com certa liberdade discursiva, no formato de roda de conversa e entrevistas.

Como fundamentação teórica, os autores com os quais se aprofundaram estudos e leituras foram sendo elencados conforme as palavras-chave que constituem a tessitura teórica desta pesquisa em andamento. Sobre currículo, tem-se José Sacristán (2013), Macedo (2013) e Tomaz T. Silva (2005), que discorrem sobre os vínculos entre currículo, política, poder e intencionalidades existentes na escolha de conteúdos e habilidades a serem aprendidos pelos alunos. Sobre educação infantil, currículo e relações étnico-raciais, tem-se Nilma Lino Gomes (2010, 2012, 2023), assim como Barbara Carine (2023), Cintia Cardoso (2021), Cida Bento (2002), Cavalleiro (1998); cada autora apresenta uma perspectiva sobre como esses conceitos se interrelacionam. Sobre cultura, foram trazidos Asante (2019) e Quijano

(2005), que vão apresentar as origens das ideias acerca das etnias e uma hierarquia europeizante, assim como a necessidade do empenho em abraçar uma educação multicultural; Nilma Gomes (2023) e Ana Gomes (2008) vão destacar o papel do movimento negro brasileiro e teresinense na luta por uma educação em que cultura e história africanas e afrodiaspóricas sejam efetivadas nos currículos escolares. Conceitos como raça, racismo, preconceito foram aprofundados mantendo diálogos com Kilomba (2019), Fanon (2008) e Munanga (2004).

Neste momento, a pesquisa encontra-se em fase de conclusão das entrevistas semiestruturadas, das quais se pretende coletar a perspectiva das professoras, coordenadoras e diretoras a respeito do modo como inserem ou não o currículo nos seus momentos de planejamento, e se isso ajuda a realizarem o ensino de histórias e culturas negras dentro da sala de aula, reverberando assim em possíveis ações antirracistas dentro das práticas pedagógicas.

RESULTADOS

Como resultado parcial, pode-se afirmar que as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) apresentam indícios de possuir, no seu corpo teórico referente à educação infantil, um ensino eurocentrado, onde etnias negras e indígenas pouco ou nada contribuíram ou são citadas no decorrer dos conteúdos distribuídos ao longo de um ano escolar. Constatou-se que nada foi encontrado que fizesse referência ao imenso cabedal cultural, científico e artístico proveniente das diversas etnias trazidas para o Brasil na forma de escravizados. Essa constatação preocupa muito a tentativa de responder ao questionamento inicial da pesquisa sobre a existência de uma educação antirracista nas escolas de educação infantil. Espera-se, após a coleta de dados, saber o quanto isso influencia ou não as práticas pedagógicas das professoras que lá estão.

REFERÊNCIAS

ASANTE, M. K. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.31: mai.-out./2019, p.136-148. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>. Acesso em 14 set.2023.

BENTO, Maria Aparecida S. **Pactos Narcísicos no Racismo**: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. São Paulo: s.n., 2002.

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 União: seção 1**, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. São Paulo, 1998.

FANON, Franz. **Pele Negra, Máscara Brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. O Movimento Negro e a Educação Escolar: Estratégias de Luta Contra o Racismo. In: **Educação e Afro-descendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1ªed, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais na Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**. Saberes construídos nas lutas por emancipação. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação-** Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**. Campo, conceito e pesquisa. 6. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MELO, Pedro Thiago Costa. **A municipalização da Educação infantil pública de Teresina: história, educação e memória (1996-2007)**. Teresina: EdUESPI, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismold

PINHEIRO, Bárbara Carine S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100924034444/entidadeEEtnia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Trad. Alexandre Salvaterra. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 9 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TERESINA, **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Semec: Halley, 2008.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PARA UMA HISTÓRIA AFROCENTRADA NO QUADRINHO *FRANTZ FANON* DE FRÉDÉRIC CIRIEZ E ROMAIN LAMY

Gustavo de Andrade Durão

INTRODUÇÃO

Nossa proposta nesta comunicação é demonstrar Fanon com toda a sua trajetória de escritor, psiquiatra e principal pensador da revolução argelina, sendo um dos maiores ícones da luta, não só nas lutas dos países africanos contra o colonialismo, mas também na luta dos países subdesenvolvidos conhecidos como Terceiro Mundo. Seu debate voltado para o anticolonialismo atraiu a atenção do filósofo Jean-Paul Sartre, o que o levou a prefaciar a sua obra póstuma *Os condenados da terra* em 1961. Assim, o quadrinho em questão vai mostrar os últimos momentos da vida do autor e as dicotomias de um mundo que adentrava em conflitos de várias ordens. Fazendo parte de dois mundos, através das dificuldades do racismo e do seu engajamento, esse autor enfrentava tanto as lutas políticas da guerra quanto as batalhas no campo intelectual (Ciriez; Lamy, 2020). Essa narrativa do quadrinho, ainda que ligada ao ficcional, vai demonstrar a pluralidade da trajetória de Fanon e a ambiência histórica à qual ele fazia parte. Esse romance gráfico pode nos trazer elementos para pensarmos não somente a biografia política e a atuação intelectual acerca do pensador da Martinica, mas ainda pode auxiliar na compreensão da sua obra de modo mais original e de forma muito mais decisiva do que antes, remodelando a sua história (Ciriez; Lamy, 2020).

Pretende-se demonstrar também como Frantz Fanon desenvolveu seu pensamento sob a forte influência da filosofia existencialista e se centrou no debate sobre as diferenças entre os racismos de africanos e antilhanos, buscando a aproximação com os seus semelhantes quando esteve realizando seus estudos em solo francês (Barbosa, 2018, p. 433-4). O professor e intelectual da Martinica Aimé Césaire foi seu grande influenciador, auxiliando na constituição de teorias sobre as analogias hierárquicas no âmbito específico da colonização francesa nas Antilhas. Em 1939, Césaire publicou o famoso *Cahier d'un retour au pays natal* (*Caderno de um retorno ao país natal*), obra cuja publicação já havia ocorrido em fascículos na Revista *L'Étudiant Noir* (O Estudante Negro). Sendo um dos principais idealizadores do Movimento de Négritude, juntamente com Léopold Senghor (Senegal) e Léon Gontram-Damas (Guiana Francesa), Aimé Césaire seria uma referência importante

para Fanon; contudo, mais adiante, eles se distanciariam ideologicamente (Haddour, 2006).

Fanon escreveu a obra “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1952), onde criticava a alienação do sistema de assimilação cultural francês, propondo reflexões que possibilitariam a ruptura com a imitação da métrica francesa e de sua escrita literária como um todo. Por meio das revistas *Esprit* e *Les Temps Modernes*, ele pôde constituir um pouco da sua crítica ao capitalismo, adotando o viés marxista. Na década de 1950, ele estabeleceu profundas ligações com Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, chegando a contribuir com publicações na *Les Temps Modernes* (*Os Tempos Modernos*), demonstrando a interlocução do intelectual com a intelligentsia francesa (Macey, 2012).

Para o campo da educação, Fanon nos fornece excelentes respostas ao demonstrar as métricas de “saberes complexos” segundo os quais devemos questionar o mundo e seu funcionamento, sobretudo sob a ótica da colonização que exclui e invisibiliza a expressão dos sujeitos colonizados (Fanon, 2008; Morin, 2013).

METODOLOGIA

A análise dos conceitos de racismo e de colonialismo está presente nas primeiras etapas da pesquisa, cuja interpretação dos conceitos vai ao encontro do trabalho investigativo aliado à importante militância em amplos campos da nossa sociedade. Vale lembrar que um dos problemas ao se analisar Fanon é que as interpretações são extremamente “racializadas” e abrangeram concepções mais amplas da sua trajetória, demonstrando que o uso político do autor pode invisibilizar a sua importante trajetória e sua relação com os conceitos históricos (Renault, 2011, p. 28-9).

Assim, a abordagem de Fanon como um autor do campo de estudos pós-coloniais auxilia nosso método mais amplo e plural de investigação em relação às novas epistemologias do que se convencionou chamar de “sul-global”. Se a análise do quadrinho nos auxilia a compreender sua atuação anticolonial, contudo, sua crítica à branquitude nos dá a ênfase de como ele pode ter imaginado um novo humanismo para o século XXI (Gibson, 2003; Lima, 2019).

Trabalhando com a perspectiva teórica envolvendo o pós-colonial e realizando uma revisão bibliográfica sobre o autor, vamos compreender parte de sua luta político-cultural, levando em conta um contexto histórico que perpassa o pós-Segunda Guerra

Mundial, os processos de luta contra o colonialismo e o combate ao racismo, não somente no “mundo negro-africano”, mas nos seus desdobramentos na atualidade. Assim, nossa análise busca a interpretação da História em quadrinhos “Frantz Fanon” (2023), de Frédéric Ciriez e Romain Lamy , que , através da pesquisa bibliográfica e documental , vai auxiliar a repensar as metodologias atreladas ao ensino de História.

A análise iconográfica, por meio das *graphic novels* , será um método importante de trazer as novas gerações para o campo historiográfico, auxiliando a captar toda a complexidade e a gama de debates que perpassaram a vida e obra de Frantz Fanon. A dominação, segundo a qual questionava todo o momento, sua legitimidade enquanto escritor negro e, sobretudo, a circulação de suas ideias nos deixaram fortes indícios para ampliarmos ainda mais o campo de estudos africanos no nosso país, fortalecendo a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08.

Fanon segue presente e necessário para repensarmos nossas atividades intelectuais e de pesquisa. De acordo com Bárbara Carine, em seu livro *Como ser um educador antirracista*: “Se fomos destituídos de humanidade pelo atributo da razão, é pelo intelecto que reconquistamos nossa dimensão humana. Desse modo, apresentar referências de intelectuais negros e negras é essencial” (Carine, 2023, p. 83).

RESULTADOS

Acreditamos que a possibilidade de apresentar essa reflexão contribua para combater o grave equívoco de se associar as teorias de Fanon somente à violência, sem considerar a extrema opressão e violência existente nos países em situação colonial. Além disso, as análises dessa importante personalidade serão fundamentais para compreendermos os autores africanos mais influentes do século XX, levando em conta o pensamento africanista, revolucionário e antirracista, cuja complexidade da obra ainda está muito distante das análises educacionais de que precisamos. Esperamos desfazer algumas das ideias preconcebidas sobre esse autor, além de trazê-lo como “chave de leitura” para a nossa realidade ainda tão racista e voltada para o eurocentrismo, com a apresentação da obra de Frédéric Ciriez e Romain Lamy “Frantz Fanon” (2020).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Muryatan S. Atualidade de Frantz Fanon: Acerca da configuração colonialista. In: FILHO, Silvio de Almeida Carvalho; NASCIMENTO, Washington

Santos (Orgs.) **Intelectuais das Áfricas**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

CHERKI, Alice. **Frantz Fanon – Portrait**. Paris: Le Seuil, 2011.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

FANON, Frantz. **Pele Negra. Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon – um revolucionário particularmente negro**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

GATES JR. Henry Louis. **Critical Fanonism. Critical Inquiry**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

GEISMAR, Peter. **Fanon**. New York: Dial Press, 1971

GIBSON, Nigel C. **Fanon – The Postcolonial Imagination**. London: Polity, 2003.

HADDOUR, Azzedine. **The Frantz Fanon reader**. Londres: Pluto Press, 2006.

HANSEN, Emmanuel. "Frantz Fanon: Portrait of a Revolutionary Intellectual". **Transition**, n. 46, 1974, pp.25-36

LIMA, Savio Queiroz; **Mulher Maravilha para presidente!** História, Feminismos e Mitologia nas Histórias em quadrinhos. Salvador: Editora Devires, 2019.

MACEY, David. **Fanon: une vie**. Paris: La Découverte, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes Necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2013

PINHEIRO, Bárbara Carine S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023, 160 p.

RENAULT, Matthieu. **Frantz Fanon – de L’anticolonialisme à la critique postcoloniale**. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

RENAULT, Matthieu. Frantz Fanon e a descolonização dos saberes In: CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy (Ed.). **Para além do pós (-) colonial**. São Paulo: Alameda, 2018.

SANCHES, Manuela Ribeiro (org.) **Malhas que os Impérios tecem – Textos anticoloniais contextos pós-coloniais**. Lisboa: Editora 70, 2012.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LEI N. 10.639/2003

Patrícia Kelly da Silva Brasil
Ana Célia de Sousa Santos

INTRODUÇÃO

Durante toda a historiografia colonial brasileira, o que se reproduzia nas escolas era a história e cultura do povo negro sob submissão e a exploração escravocrata. Por vários séculos, precisamente por mais de 300 anos, pessoas eram escravizadas pela cor de sua pele.

Estamos tratando aqui do último país a abolir a escravidão no continente americano, do país que mais traficou africanos/as no mundo e do segundo país no mundo que mais tem negros/as, ficando somente atrás da Nigéria. Nesse contexto, faz-se de suma importância o estudo das relações étnico-raciais para a desconstrução de atos e pensamentos racistas estruturais existentes em nossa sociedade.

Dessa maneira, a implementação da Lei 10.639, de 2003 trouxe possibilidades de uma educação antirracista nas escolas, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira na grade curricular da Educação Básica e na formação docente. Dessa forma, percebe-se que a prática docente tem um papel de grande relevância para trabalhar contra práticas racistas inseridas em nossa sociedade brasileira, presentes nas escolas, proporcionando a visibilidade e a valorização da diferença para a desconstrução dos estereótipos e preconceitos contra as pessoas negras.

Este projeto de pesquisa, em andamento, propõe-se a pensar sobre a seguinte questão: Quais são os obstáculos e possibilidades da educação antirracista no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo central consiste em analisar as pesquisas produzidas entre os anos de 2014 a 2023 que tratam sobre a educação antirracista no contexto do Ensino Fundamental, séries iniciais, identificando obstáculos e possibilidades de implementação da Lei n. 10.639/2003.

A motivação para a realização desse estudo encontra-se no interesse de verificar como os professores e as professoras estão abordando o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. A ideia de pesquisar o tema vem antes mesmo de eu ser graduanda do Curso de Pedagogia, a partir das experiências de vida da minha mãe nos seus estudos primários. Esse desejo cresceu mais ainda no primeiro

período do Curso de Pedagogia, na realização de um trabalho da disciplina Filosofia da Educação I, no qual pude produzir o resumo expandido intitulado “A importância das Amas de Leite na Educação Brasileira”. Dessa maneira, acredito que a pesquisa se faz necessária dentro da comunidade escolar porque permite trazer para a sala de aula conhecimentos históricos que visibilizam os grupos marginalizados como protagonistas, com histórias de resistências contra a escravidão. Assim, busca-se sensibilizar educadores/as para a prática de uma educação contra a discriminação e o racismo.

Esperamos que, ao concluirmos a pesquisa, possamos ter problematizado a prática docente, questionando a escola sobre a produção e reprodução de comportamentos racistas e sobre o preconceito. Assim, a pesquisa surge como uma possibilidade de construção de conhecimento que potencialize a luta contra a desigualdade social e o compromisso com um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a diversidade.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizaremos como metodologia o estudo bibliográfico e a construção do Estado da Arte sobre a temática. É um estudo de cunho qualitativo. Assim, como fontes de dados, utilizaremos os resumos disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Os estudos de tipo Estado da Arte ou do Conhecimento, de acordo com Romanowski e Ens (2006), têm como objetivo acompanhar a evolução do conhecimento científico durante certo período de tempo, tornando-se um marco histórico para os conhecimentos produzidos em uma determinada área. Esse termo tem sido utilizado nas pesquisas bibliográficas na área da Educação, Ciências Sociais e Saúde. Ainda segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), o estudo sobre o Estado do Conhecimento:

[...] pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procurar identificar os transportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de divulgar, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Para Ferreira (2002), os estudos de tipo Estado da Arte ou do Conhecimento trazem o desafio de ir além do mapeamento de produções científicas em diferentes campos de conhecimento, épocas e territórios. Esse tipo de metodologia permite compreender em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários foram produzidas.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LEI N. 10.639/2003

Diante da necessidade de se construir uma cultura antirracista e, portanto, sendo a educação imprescindível para isso, foi aprovada a Lei 10.639, em 2003, para a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras. Esta Lei altera a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, obrigando as escolas a incluir os conteúdos sobre o estudo da História da África e dos/as Africanos/as, a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira e o/a negro/a na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, como é descrito no trecho da Lei:

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 na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

A Lei 10.639/2003 define, ainda, o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, sendo um dia dedicado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas de conscientização e de reconhecimento da cultura afro e das/os africanos/as e suas contribuições para o Brasil. "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

O currículo não é um instrumento fixo, ele pode ser desconstruído. As práticas aprendidas na escola podem ser problematizadas e repensadas de modo a contribuir para uma sociedade sem racismo e preconceitos. Santos (2021. p. 87) destaca que:

Historicamente, a educação tem sido marcada pelo racismo, elitismo de classe, sexismo/machismo, binarismo de sexo e gênero e heteronormatividade. Essas características fizeram da escola um lugar que

diferencia “mulheres” e “homens”, discrimina e exclui os/as negros/as e os/as que se declaram com uma orientação sexual que não é heteronormativa. [...] Porém a escola, onde as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo em interações variadas e sistemáticas, pode introduzir novos conteúdos e práticas que reconstruam a cultura ou construam uma outra cultura que considere a diversidade de sujeitos, saberes e conhecimentos.

Entende-se que a descolonização do currículo é necessária pela existência do pluralismo de cultura existente, como destacado por Barreiro e Faria (2016, p. 259) quando afirmam que:

[...] a aprovação da lei 10.639/03 [...] que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da África na educação básica, possibilitando às crianças reconhecimento e proximidade com as culturas de matrizes africanas e também trabalhando/cooperando no combate à discriminação racial no país. [...].

Segundo Silva (2020, p. 16), a Lei 10.639/2003 é uma reivindicação política do movimento negro, uma política de ação afirmativa que trouxe para o campo da educação a inserção da história e cultura da população afro-brasileira e africana. Dessa forma, percebe-se aí que a educação antirracista é uma possibilidade na luta contra a desigualdade social que surge da discriminação racial e que a implantação da lei torna possível a discussão do racismo na sociedade, proporcionando uma visibilidade da história e cultura dos povos africanos.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de que seja incluída na formação inicial ou continuada do/a docente a temática étnico-racial e as práticas pedagógicas antirracistas. De acordo com a autora Silva (2020, p. 17), “não há uma grande eficácia na implementação de uma lei para a educação sem a formação do/a professor/a”.

CONCLUSÃO

Entendemos que não trabalhar a educação antirracista na escola traz invisibilidade, gerando desinformação e, conseqüentemente, propagando o racismo e o preconceito. A educação antirracista traz a possibilidade de desconstrução e descolonização da mente, dos corpos e dos afetos, contribuindo para a descolonização de mentalidades colonialistas (Santos, 2021).

Assim, esperamos que, na etapa do Ensino Fundamental I, com a implantação da Lei 10.639/03, a escola seja sensibilizada para a desconstrução e descolonização de pensamentos racistas que reforçam as desigualdades.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Alex. FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Descolonizando Nossos Pensamentos: Por uma Pedagogia Descolonizada para a Educação Infantil.** Ministério da educação básica, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Pedagogia decoloniais e interculturalidade:** insurgências. Rio de Janeiro: APOENA, 2020, p.49-63.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade.** São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

BRASIL. Lei N.10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 20 de maio de 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas Estados da Arte em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19. p. 37-50, 2006.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Porque discutir relações de gênero na escola?:** representações sociais de professoras/es da educação infantil. Teresina: EdUESPI, 2021.

SILVA, Natália Barbosa da. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental:** Possibilidades e Potencialidades na formação inicial e docência de egresso do curso de Pedagogia da UFRRJ. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA: UMA REVISÃO DE LITERATURA NA BDTD (2010-2023)

Francisca Pinheiro de Sousa
Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica caracterizada por *déficit* na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, ou seja, afeta o comportamento da pessoa, a comunicação e a interação social. De acordo com a APA (2014 *apud* Vieira e Baldin, 2017, p. 1),

o transtorno do espectro autista em sentido amplo é uma desordem do neurodesenvolvimento com início precoce e curso crônico, não degenerativo. De etiologia ainda desconhecida, o TEA abrange prejuízos na interação social, alterações importantes na comunicação verbal e não verbal e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses, dentre outros sinais e sintomas.

Os autores revelam que o TEA é uma condição complexa e multifacetada. Desse modo, ao mencionarem os diferentes domínios afetados, como interação social, comunicação e comportamento, isso reflete a compreensão atual do TEA como uma condição que vai além das diferenças de comportamento, mas que também afeta a forma como os indivíduos interagem com o mundo ao seu redor. Ao mencionarem que o TEA pode ser detectado precocemente, não é degenerativo, nos mostra que, embora os sintomas do TEA persistam ao longo da vida, eles não pioram com o tempo. Isso pode ser reconfortante para as pessoas com TEA, suas famílias e professores, pois sugere que há oportunidades para intervenções e apoio ao longo da vida.

Com isso, a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares tem sido uma preocupação crescente visando a proporcionar a esse público oportunidades de aprendizagem equitativas e promover a sua participação plena na sociedade. Nesse contexto, as tecnologias assistivas surgem como recursos essenciais para apoiar a aprendizagem e a participação desses alunos.

O problema focalizado nesta pesquisa é a eficácia do uso de tecnologias assistivas na inclusão escolar de alunos com TEA. Nesse sentido, questionamos: Como as tecnologias assistivas contribuem para a efetiva inclusão escolar de alunos com TEA, considerando os aspectos acadêmicos, sociais e emocionais, e quais são as práticas identificadas na literatura que possibilitam essa inclusão de forma equitativa? Esta questão é relevante, pois a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares tem sido uma preocupação crescente em todo o mundo, refletindo os

princípios de equidade e acesso à educação para todos. De modo geral, pretendemos analisar, por meio de revisão da literatura, o uso de tecnologias assistivas para a inclusão escolar de alunos com TEA.

Segundo Borges (2015, p. 34), existe a possibilidade "[...] por meio do desenvolvimento tecnológico, propiciar a esses indivíduos a ampliação funcional de habilidades deficitárias ou a realização de funções almejadas que se encontram impedidas devido à deficiência". Nesse sentido, entendemos as tecnologias assistivas como algo mais ligado à forma de atendimento ao público que dela necessita e não necessariamente a recursos tecnológicos sofisticados de alto poder aquisitivo. Por exemplo, a simples postura de um professor que passa a fazer uma letra diferenciada, de tamanho maior, para um aluno com problema de visão, e outro que confecciona uma plaquinha com símbolos representando as regras básicas de convivência no dia a dia da sala de aula para um aluno surdo ou com TEA.

Para entranhar-se nessa temática, também é importante abordar os pressupostos legais da educação como um direito de todos, dever do Estado e da família, conforme preceitua a Constituição Federal (Brasil, 1988), inclusive das pessoas com deficiência. O TEA, embora não seja definido como doença, mas como um transtorno, está presente em diversos lares e salas de aula do Brasil e suas características, se não diagnosticadas e tratadas cedo, impõem, na maioria das vezes, sérias limitações e restrições àqueles que o possuem, causando, assim, sofrimento e dificuldades no convívio social entre familiares e educadores, o que pode, entre outras coisas, provocar prejuízos para o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, é importante, na prática docente, usar recursos de tecnologias assistivas para atender às necessidades de alunos com TEA, criando mecanismos para desenvolver melhores condições de aprendizagem destinada a este público. Do mesmo modo, urge o desenvolvimento de políticas públicas e privadas voltadas para a formação acadêmica e continuada de professores, a fim de estimular e, por conseguinte, potencializar o desenvolvimento dessas pessoas. Para tanto, suscita-se ser necessário o uso das Tecnologias Assistivas no âmbito escolar para melhorar a prática pedagógica e fortalecer o processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado por meio de uma revisão de literatura, utilizando bases de dados nacionais, bem como bibliotecas digitais e repositórios institucionais

disponíveis em língua portuguesa. As principais bases de dados brasileiras a serem consultadas incluem o Scielo, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES, com foco em publicações brasileiras. Para tanto, a base será constituída pelos estudos publicados entre os anos de 2010 e 2023, em língua portuguesa, que abordem o uso de tecnologias assistivas na inclusão escolar de alunos com TEA.

Os dados foram analisados conforme a Técnica da Análise de Conteúdo, segundo as postulações teóricas de Bardin (2011), que orienta organizar os dados em categorias e subcategorias, sendo elas: a primeira etapa é a pré-análise; a segunda é a exploração do material; a terceira é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Estas se subdividem em unidades menores. Para Bardin (2011, p. 31), a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A autora salienta que não é um só instrumento, mas uma variedade de formas interligadas a um campo de possibilidades muito amplo.

RESULTADOS

Os dados produzidos a partir da busca realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores "transtorno do espectro autista", "tecnologias assistivas" e "inclusão escolar", abrangeu publicações entre os anos de 2010 e 2023, totalizando 19 trabalhos. A análise dos resultados revelou uma diversificação nas abordagens e temáticas exploradas, refletindo avanços e desafios no campo da inclusão escolar de alunos com TEA.

Entre os estudos identificados, destaca-se a ênfase no desenvolvimento de tecnologias assistivas e sua aplicação em contextos educacionais. Trabalhos como *Elaboração de tecnologia assistiva para inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em ambiente escolar* (2018) e *Promoção do interesse em criança com autismo a partir de uma plataforma educacional assistiva com fantoche eletrônico* (2017) evidenciam o esforço na criação de ferramentas inovadoras que favorecem a interação e a aprendizagem de crianças com TEA.

Outra linha de pesquisa recorrente envolve a integração das tecnologias ao currículo inclusivo. Dissertações como *A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso* (2019) e *Cenários de utilização de tecnologias de informação e comunicação para suporte à criança com transtorno do*

espectro autista (2019) abordam a potencialidade das TICs no apoio pedagógico e no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

O uso de metodologias específicas também se destaca em estudos como *Construção de sequências didáticas com realidade aumentada para alunos com transtorno do espectro autista nos anos finais do ensino fundamental – 6º ano* (2021), que propõe estratégias pedagógicas inovadoras para o ensino de Ciências. Essa proposta reforça, ainda, a importância das salas de recursos multifuncionais na inclusão de alunos com TEA, como discutido no trabalho *O ensino de Ciências da Natureza e a inclusão de aluno com TEA: interações possíveis e necessárias com a sala de recursos multifuncionais* (2022).

Os desafios enfrentados pelos profissionais de apoio escolar e as políticas educacionais inclusivas também são destacados em publicações mais recentes, como *O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas* (2023). Esse tema é ampliado pelo estudo de estratégias educacionais adotadas durante o período pandêmico em *Estratégias educacionais para o público-alvo da educação especial durante o período pandêmico em Salvador-BA* (2023), demonstrando a resiliência e a adaptabilidade das práticas inclusivas em momentos de crise.

Os resultados indicam que, embora haja um avanço nas práticas e tecnologias inclusivas, os desafios permanecem, principalmente no que tange à formação continuada dos profissionais da educação e à implementação efetiva dessas estratégias no cotidiano escolar. A literatura analisada reforça a importância de um trabalho colaborativo entre professores, gestores e famílias, aliado ao uso criativo e acessível de tecnologias assistivas, para garantir a inclusão plena dos alunos com TEA nos espaços escolares.

CONCLUSÕES

A análise das produções acadêmicas identificadas na BDTD sobre transtorno do espectro autista, tecnologias assistivas e inclusão escolar evidenciou avanços na compreensão e aplicação de estratégias inclusivas no ambiente educacional. O desenvolvimento de tecnologias assistivas e a integração das TICs ao currículo inclusivo demonstram potencial para promover a interação, a aprendizagem e a inclusão de alunos com TEA. Além disso, iniciativas como a construção de sequências didáticas específicas e a utilização de salas de recursos multifuncionais ressaltam o

impacto positivo de abordagens pedagógicas inovadoras.

No entanto, os estudos também destacam desafios persistentes, como a formação continuada de professores e o apoio especializado para a implementação eficaz dessas tecnologias e metodologias. A atuação de profissionais de apoio escolar e a adaptação das estratégias durante a pandemia reforçam a necessidade de políticas educacionais inclusivas mais robustas e adaptáveis a diferentes contextos.

Assim, conclui-se que a inclusão escolar de alunos com TEA exige esforços contínuos, pautados pela colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educativo, pela ampliação do acesso a tecnologias assistivas e pela valorização das práticas pedagógicas inclusivas. A literatura analisada reafirma a importância de se investir em pesquisas e ações que promovam a presença dos alunos com TEA na escola, bem como sua participação ativa no processo de aprendizagem e na vida escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 26 de abr. de 2015.

BORGES, Wanessa Ferreira. **Tecnologia assistiva e práticas de letramento no atendimento educacional especializado**. 2015. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 26 de abr. de 2015.

VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa. Diagnóstico e intervenção de indivíduos com transtorno do espectro autista. **X ENFOPE / 11 FOPIE**, GT6 – Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade. 2017.

FNDE: CONTEXTOS NACIONAL E TERESINENSE

Alana Ravena Gomes da Silva
Thalisson Vitor Andrade Ribeiro
Isabel Cristina da Silva Fontineles

INTRODUÇÃO

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é um órgão federal vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse fundo possui autonomia de gestão e é fiscalizado pelo Estado. As duas principais fontes de recursos são o Tesouro Nacional e o Salário-Educação para o financiamento de programas e projetos no nosso país, tais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, o Programa Nacional do Livro Didático, entre outros. Esses programas atendem escolas públicas e conveniadas com as prefeituras. Além de executá-los, o FNDE é responsável por repassar o FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - aos estados.

Foi com a persistência dos movimentos e lutas sociais pelos direitos essenciais dos cidadãos, em especial o acesso e garantia da escola, que o Brasil conseguiu resgatar a democracia, e o marco dessas mudanças foi a Constituição de 1988, que abre espaço para a participação social, como afirma Barreto *et al.* (2023, p.42):

A abertura política levou um novo panorama à Educação, com mudanças na divisão de competências e responsabilidades entre os entes federados e níveis de governo, aumento da autonomia, participação social, cooperação e colaboração entre os atores atuantes nas comunidades educacionais, mais recursos financeiros para efetivação das políticas sociais [...]. Naquela época, os programas de alimentação, do livro e do material didático eram mantidos por gestão federativa centralizada, de forma focalizada, que não atendia todo o universo de estudantes das redes de ensino.

Dessa forma, o FNDE surge como uma política que visa alavancar as melhorias para a educação básica e superior, descentralizar gerenciamentos e organizações mais beneficiadas em algumas regiões do que outras, para reduzir as desigualdades no financiamento. Assim, o fundo oferece mais autonomia às escolas, novas fontes de recursos e vinculação de impostos com o intuito de aumentar o financiamento da educação, garantir o acesso e a permanência dos educandos.

Nessa perspectiva, o problema de pesquisa é saber como funciona o FNDE no município de Teresina-PI. O presente trabalho tem como objetivo principal coletar mais informações sobre esse fundo, procurando entender o que é feito com os

recursos disponíveis para a educação. O objeto de estudo emerge da necessidade de ser analisado, considerando aspectos acadêmicos, em específico da disciplina Políticas Públicas e Financiamento da Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina da Silva Fontineles, como parte prática por meio de coleta de dados para complementar a pesquisa.

O texto estrutura-se em quatro seções: a primeira consiste nesta apresentação, que apresenta brevemente o objeto de estudo, o objetivo, o problema e a justificativa da pesquisa. A segunda tem como foco apresentar os procedimentos metodológicos utilizados. A terceira expõe os resultados da pesquisa, evidenciando um breve contexto histórico, que vai de 1968 a 2006 e uma entrevista realizada sobre o objeto de estudo. E a última seção são as considerações finais, seguidas das referências utilizadas no trabalho.

METODOLOGIA

A pesquisa é bibliográfica, proveniente de sites e artigos científicos, com o objetivo de buscar os programas financiados pelo Fundo para Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil. Como instrumento de investigação, foi realizada uma entrevista, que se caracteriza como pesquisa qualitativa, onde a entrevistada foi uma professora pesquisadora sobre o FNDE.

DESENVOLVIMENTO - Contexto histórico do FNDE

O FNDE surgiu aos poucos, com a fusão de vários órgãos do governo, em meio ao contexto de movimento em defesa do ensino público e da implementação do I Plano Nacional da Educação (PNE), em 1962, coordenado e elaborado por Anísio Teixeira (Barreto *et al*, 2023). O FNDE foi criado oficialmente pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, que posteriormente foi alterada pelo Decreto nº 872, de 15 de setembro de 1969, que complementa disposição da lei e dá outras providências. A sua finalidade original era de financiar programas de reponsabilidade da União para o ensino superior, médio e primário. Antigamente, os recursos provinham do “Fundo Especial da Loteria Federal (20%), receita líquida da Loteria esportiva Federal (30%) e dos recursos provenientes do Salário-Educação” (Frare, 2006, p.58). Entretanto, esses recursos deixaram de ser fontes em 1981 por meio da portaria nº 654, sobrando apenas os recursos do Salário-Educação (Frare, 2006).

O Conselho Deliberativo do Fundo inicialmente era composto por representantes de outras áreas, da sociedade civil; contudo, com o passar do tempo, ele ficou restrito, eliminando a participação desses setores por meio do Decreto nº 114/1991. Em 1993, houve outra modificação no Conselho, pelo Decreto nº 723, que incorporou outras secretarias, contando com 11 participantes (Frare, 2006). Em 1997, o FNDE assume a função da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), tornando-se executor de programas assistenciais, além de financiador, por intermédio da Medida Provisória nº 1.549, que, no ano seguinte, foi transformada em Lei nº 9.649. “Em 2003, com o Decreto nº 4.626, no qual a titulação do gestor do Fundo passa de Secretário-Executivo para Presidente. Além disso, é acrescentado ao Conselho da Instituição o Procurador-Jurídico do FNDE” (Frare, 2006, p. 59).

“Em 2004, Tarso Genro, Ministro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, foi nomeado para o Ministério da Educação.” (Frare, 2006, p. 66). Além disso, o Decreto nº 5.157/2004 alterou a composição do Conselho Deliberativo, nomeando seus membros; porém, apesar dessa alteração, não houve mudança na sua estrutura de atuação. Em 2005, foi incorporada ao Fundo a criação da Diretoria de Programas (DIPRO), que era de responsabilidade do MEC, e passa a ser gerida pelo FNDE. Em 2006, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEPE) e o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) foram os últimos a serem incorporados pelo Fundo. (Frare, 2006).

Entrevista

A entrevista ocorreu no dia 23/10/2024. A entrevistada foi a professora Dr. Rosana Evangelista da Cruz, da Universidade Federal do Piauí. Ela possui graduação em Pedagogia e Serviço Social, doutorado e pós-doutorado em Educação. Segundo Evangelista (2024), “quem financia as ações do FNDE é o próprio Governo Federal; a sua principal fonte de recurso é a contribuição social do salário-educação”. Sobre a fiscalização, existe uma controladoria interna do próprio FNDE do Governo Federal, e externamente a fiscalização é feita pelo Tribunal de Contas.

Conforme Evangelista (2024), o salário-educação é arrecadado sobre a folha de pagamento das empresas, que recolhem o dinheiro da contribuição da previdência social e também recolhem 2,5% sobre o total da folha de pagamento para a contribuição social do salário-educação. Essa contribuição é arrecadada pela Secretaria do Tesouro Nacional, e depois a contribuição é dividida, passando por dois

processos: 1) dos 100% do salário-educação, o governo tira 10% para os programas de melhoria de qualidade de ensino; 2) o que sobra dos 90% é dividido em 2 cotas: 1/3 (30%) destinado para o Governo Federal (FNDE), e 2/3 (60%) para os Estados e Municípios, conforme o número de matrículas e arrecadação. Então, essa parte que vai para o Governo Federal (30%), quando junta aquele 10% (para os programas de melhoria de qualidade de ensino), totaliza nos 40% do salário-educação, que resulta no financiamento de todas as ações do FNDE, que são aplicadas nos vários tipos de políticas educacionais geridas pelo FNDE.

No que se refere à formação continuada, Evangelista (2024) nos informou que o FNDE financia **formação** para os Estados e Municípios; a título de exemplificação, o Profucionário, que é um programa de formação em serviços de profissionais da educação básica que trabalham tanto em escolas quanto em órgãos das redes públicas de ensino. Existe também uma formação própria do FNDE com cursos à distância sobre seus programas. “Na modalidade EAD, a aprendizagem acontece por meio do sistema tutorial, que envolve leitura de apostilas e resolução de atividades; no final da formação, o aluno recebe uma certificação” (Evangelista, 2024).

A professora nos apresentou os programas que ela conhece de responsabilidade do FNDE, que são efetivados na Prefeitura Municipal de Teresina, tais como: Programa Nacional de Alimentação Escolar, que provém do PNAE, e a outra parte a prefeitura complementa; o PDDE (Governo Federal), o PNATE, que é o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar; Pro-infância, que é uma ação de construção e reforma de educação infantil (creche e pré-escola); PAR - Programa de Ação Articulada, que dá suporte para as transferências voluntárias do FNDE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, fica evidente que o FNDE é um órgão importante para o país, porque permite atender os percalços das especificidades locais, no sentido de melhorar a educação, propiciando condições de qualidade no ensino público ministrado em todo o território brasileiro. Contudo, analisando os programas no contexto teresinense, por meio de pesquisas a campo realizadas pelos alunos do curso de Pedagogia, através da disciplina Políticas Públicas e Financiamento da Educação, percebe-se que os recursos do PNAE são insuficientes para assegurar uma alimentação escolar conforme o estimado pelo Programa, pois existem escolas com escassez ou falta de merenda escolar. Os recursos suplementares do PDDE não conseguem suprir as

despesas das instituições de ensino, necessitando as escolas agrupar os repasses de dois anos consecutivos do programa. Sobre o PNATE, os valores repassados são usados no custeio de despesas com manutenção, licenciamento, seguros, entre outras, mas o que existe na realidade é um transporte sucateado e sem segurança, pois as escolas estaduais visitadas pelo grupo Y relataram não ter monitoria para garantir a segurança dos alunos no decorrer do trajeto de ida e volta da escola. No ProInfância, existem desafios que impedem a sua ampliação e efetivação de forma satisfatória em Teresina, como a dependência da gestão para executá-lo e dar sua continuidade, a falta de reajustes repassados para as obras, impedindo a facilidade de vínculo com empresas qualificadas, a burocratização dos projetos a serem executados e a demora na fiscalização das obras, fatores que justificam a sua atual desativação, visto que ainda existem algumas prestações de contas e obras a serem finalizadas na cidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968**. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm. Acesso em: 27.out.2024.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 872, de 15 de setembro de 1969**. Complementa disposições da Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF, 21 de novembro de 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0872.htm. Acesso em: 27.out.2024.

BARRETO, Ana Luiza Cruz Sá(org). **et al. 55 anos de FNDE**: histórias, artes e ofícios na educação brasileira. Brasília, DF: FNDE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/fnde-lanca-livro-sobre-55-anos-de-sua-historia-1>. Acesso em: nov.2024.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Entrevista concedida a Alana Ravena Gomes da Silva e Thalisson Vitor Andrade Ribeiro. Teresina, 23.out.2024. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 1 de um trabalho apresentado ao curso de Pedagogia na disciplina de Política e Financiamento da Educação].

FRARE, Irineu Rodrigues. **Estrutura e Cultura na Mudança das Instituições**: Um estudo sobre a complexidade do processo de desenvolvimento institucional - o caso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). [Dissertação]. Rio de Janeiro, 2006, p.126.

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA – PIAUÍ, BRASIL

Maria Martins Lopes

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma pesquisa em desenvolvimento para a construção do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da autora. No estudo, busca-se analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem de crianças neurodivergentes em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Teresina – Piauí, Brasil, destacando os desafios, estratégias pedagógicas e os impactos das práticas inclusivas no desenvolvimento global do/a aluno/a. Trabalha-se com a neurodivergência como um conceito que se refere às diferentes formas de funcionamento neurológico, que fazem parte da diversidade humana. É um termo que abrange condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, o Transtorno Desafiador Opositivo (TOD), entre outras, enfatizando que essas variações não devem ser vistas como deficiências, mas sim como formas únicas de perceber e interagir com o mundo.

Mediante o exposto, o objetivo central deste estudo é analisar o processo de ensino-aprendizagem das crianças neurodivergentes em CMEIs de Teresina, observando a prática educativa, as estratégias pedagógicas, caracterizando a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem, verificando a formação continuada dos professores, identificando as dificuldades das crianças na aprendizagem, enfim, investigando a prática escolar para a inclusão e desenvolvimento das crianças neurodivergentes..

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com base em procedimentos metodológicos específicos. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa descritiva, conforme a abordagem proposta por Gil (2002), visando ao aprofundamento teórico sobre o tema. A seguir, no contato com a realidade escolar, utilizou-se uma pesquisa de campo (Richardson, 1999), fundamentada em uma abordagem qualitativa, para viabilizar a produção e análise de dados no contexto investigado (Gil, 2002).

Os instrumentos e técnicas de coleta de dados, ajustados aos objetivos da

pesquisa, foram realizados com roteiros previamente elaborados, e a técnica da entrevista guiada, permitindo aprofundar os dados qualitativos sobre o objeto de estudo (Richardson, 1999). Foram aplicados questionários com perguntas mistas para construção do perfil institucional e dos participantes do estudo, incluindo professoras, membros da equipe gestora e familiares de alunos/as. A coleta de dados envolveu 5 professoras/es, a equipe gestora composta por duas participantes, e 3 familiares de alunos/as. Os dados coletados foram analisados com base na Análise de Conteúdo Temático, seguindo a metodologia de Ludke e André (1986). Essa técnica permitiu a organização e interpretação dos dados qualitativos de forma sistemática e aprofundada. No entanto, para sustentar teoricamente a temática pesquisada, foram analisados artigos e estudos em português, com destaque para os autores: Pimentel (2012), Alencar et al. (2022), Dantas (2023), Abreu (2022) e Oliveira (2020), entre outros. Estes autores abordam temas relacionados à inclusão educacional e ao reconhecimento das crianças neurodivergentes, alinhando-se ao objetivo central da pesquisa.

RELATOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste estudo, reconheceu-se que a neurodivergência é essencial para promover uma visão mais ampla e inclusiva da educação, valorizando as potencialidades e os desafios de cada indivíduo. Neste estudo, constata-se que a educação infantil constitui uma prática e uma etapa importante para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais, especialmente em crianças neurodivergentes, que apresentam características e necessidades específicas.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garantem o direito à educação para todos/as, o que reforça a importância de estudar como os CMEIs estão preparados para acolher as crianças neurodivergentes, onde muitas escolas enfrentam desafios, como a falta de formação específica dos professores, recursos, materiais e tecnologias adaptadas.

A pesquisa constatou também que, dentre os resultados obtidos, cabe destacar: os relatos sobre o processo de ensino-aprendizagem de crianças neurodivergentes refletem a importância de práticas pedagógicas personalizadas e inclusivas; os/as educadores/as destacam que a flexibilidade nas metodologias de ensino é

fundamental para atender às diversas necessidades dessas crianças; a participação ativa das famílias no processo educacional fortalece os vínculos entre a escola e o aluno, contribuindo para um aprendizado mais eficaz.

Outros aspectos podem ser destacados nos resultados, tais como: os desafios enfrentados pelos professores, como a falta de formação específica, e o número elevado de alunos por turma, comprometem a qualidade do acompanhamento individualizado; os relatos também ressaltam o impacto positivo de ambientes inclusivos, onde as crianças neurodivergentes se sentem valorizadas, encorajadas a participar e capazes de desenvolver suas habilidades no próprio ritmo.

Além disso, a falta de políticas públicas consistentes e investimentos adequados perpetua desigualdades entre escolas públicas e privadas, sem o atendimento às necessidades específicas de alunos neurodivergentes. Por fim, o debate sobre a neurodivergência no contexto educacional reforça a importância de uma abordagem inclusiva e humanizada, que valorize as diferenças como ponto de partida para o crescimento coletivo.

Este estudo é crucial para o debate sobre a inclusão escolar no Brasil, uma vez que destaca o papel dos CMEIs como espaço fundamental para a implementação de políticas públicas inclusivas. Outrossim, ele contribui para a conscientização sobre a importância de práticas pedagógicas individualizadas e acolhedoras, relacionadas à garantia de direitos e ao pleno desenvolvimento das crianças neurodivergentes.

CONCLUSÃO

Em virtude dos argumentos aqui apresentados, conclui-se que o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas, baseadas numa abordagem humanizada e personalizada no processo de ensino-aprendizagem de crianças neurodivergentes. A participação ativa das famílias, a flexibilidade nas metodologias de ensino e a criação de ambientes educacionais, destacam-se como fatores essenciais para o sucesso dessas práticas. Entretanto, os desafios enfrentados pelos educadores, como a falta de formação específica e o elevado número de alunos por turma, juntamente com a ausência de políticas públicas consistentes, evidenciam a necessidade urgente de investimentos e ações voltadas à igualdade de oportunidades educacionais. Esse debate é fundamental para consolidar os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) como espaços propulsores de inclusão escolar no Brasil. Assim, garante-se o pleno desenvolvimento das crianças e a valorização das

diferenças como pilares para uma educação mais humanizada e equitativa, que permite a cada aluno alcançar o seu máximo potencial e contribuir positivamente para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. **O que é neurodiversidade?** Cênone Editoração Ltda, 70p., 2022.

ALENCAR, H. F.; BARBOSA, H. F.; GOMES, R. V. B. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. In: CASTRO, P. A.; SILVA, G. C. C.; SILVA, A. V.; SILVA, G.; CAVALCANTI, R. J. S. **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize Editora, v. 2, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 de maio de 2024.

DANTAS, A. W. N. **A perspectiva inclusiva da Sala de Recursos Multifuncionais na educação especial**: relato de experiência de um professor em formação. 2023. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, K. M. **Inclusão escolar de crianças autistas**: o que acontece quando família e docentes dialogam. 2020. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

O DESAFIO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO GRANDE DIRCEU: NO DESFECHO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Martins Lopes

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino fundamental enfrentam uma série de desafios educacionais decorrentes da falta de políticas públicas adequadas, as quais precisam ser solucionados para garantir o progresso da educação de qualidade. Para delimitar o universo desta pesquisa, o foco recai sobre as unidades de ensino público (estaduais e municipais) localizadas no Grande Dirceu, onde o ensino fundamental tem se revelado um problema crescente. O objetivo central do texto é compreender as razões que resultaram na existência de poucas unidades escolares externas para o ensino fundamental na região. Para isso, será apresentado um breve histórico das transformações ocorridas na unidade escolar Maria do Carmo Reverdosa da Cruz, que já foi um modelo padrão de estabelecimento de ensino fundamental. Fundada entre as décadas de 1970 e 1980, essa instituição se destacou pelo fácil acesso e pela ampla estrutura, sendo uma das primeiras no bairro Dirceu. Atualmente, no entanto, encontra-se desprovida dos cuidados do Estado, tornando-se um exemplo evidente de descaso com a educação pública. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleça o ensino fundamental como obrigatório, com duração de nove anos, e gratuito em escolas públicas, esse segmento — o mais longo da educação básica brasileira — apresenta divisões e especialidades que exigem atenção. Habitualmente, o ensino fundamental é organizado em dois ciclos: do 1º ao 5º ano, e do 6º ao 9º ano, sendo este último os chamados anos finais. Cada etapa possui características bem definidas, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas, o que torna os desafios ainda mais evidentes.

Diante do contexto referenciado, surge uma necessidade urgente de implantação de mais unidades de ensino, uma vez que o bairro Dirceu Arcoverde, atualmente uma das áreas de maior empreendimento econômico, e mais populosas da capital, apresenta um desenvolvimento significativo de infraestrutura comercial. Contudo, uma sociedade dividida em três principais níveis das classes sociais enfrenta um desafio crescente em relação às políticas públicas voltadas para a educação. Nesse sentido, torna-se necessária a implementação de medidas

educacionais que incluem a construção de novos prédios escolares, ou a recuperação e ampliação de unidades fechadas e abandonadas, com o objetivo de reduzir a evasão escolar na comunidade do Grande Dirceu.

METODOLOGIA

Este trabalho qualitativo, de natureza teórica, fundamenta-se em análise bibliográfica e documental, com dados do Arquivo da Secretaria Municipal de Planejamento (SEMPPLAN), atualizado em abril de 2020. A pesquisa baseia-se em legislações educacionais brasileiras (Brasil, 1996, 2006, 2013) e nos estudos de autores como Fontineles (2017), Érnica (2013) e Gonçalves (2002), que contribuíram para a compreensão das questões institucionais na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa pesquisa revelou que, entre os principais resultados, destaca-se a ausência de um projeto educacional integrado entre a Prefeitura Municipal e o Governo Estadual, que contempla a ampliação desta instituição e de outras unidades desocupadas, vinculando-as ao ensino fundamental. Tal iniciativa possibilitaria a criação de novas vagas para alunos fora da escola, além de ampliar as oportunidades para profissionais da educação. Na região do Grande Dirceu, o secretário NC visitou a Escola Municipal Lunalva Costa, que anteriormente atendia mais de 500 crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano, com ingresso no 1º ano a partir dos 6 anos de idade). Entre 2018 e 2019, a escola passou por reformas para melhorar sua infraestrutura e oferta de ensino de qualidade. No entanto, em 2020, conforme dados da SEMPLAN, o número de alunos atendidos caiu para 400, evidenciando desafios na manutenção da universalização do ensino fundamental. Os resultados mostram, contudo, a necessidade de maior comprometimento e ações mais efetivas para cumprir esse objetivo, especialmente em áreas de grande demanda como o Grande Dirceu.

De acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constitui meio para o desenvolvimento da

capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda a população brasileira.

No entanto, as preocupações existentes com o Ensino Fundamental nos Anos Finais, que correspondem do 6º ao 9º ano, sendo que o direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão. Acontece que o adolescente não está tendo muito espaço na rede estadual do Grande Dirceu, e as instituições estão sem estruturas, deterioradas, principalmente a Escola Municipal Maria do Carmo Reverdosa da Cruz, que possuía quinze salas de aula e objetivava uma educação formal aos alunos adolescentes da região, que hoje é um galpão sem serventia, está desativada e sob os cuidados da marginalização.

É possível afirmar que a educação é o ponto mais importante para a construção de uma sociedade responsável, com atuação cidadã e que possa batalhar por melhores oportunidades, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. O processo educacional iniciado desde os primeiros anos de vida da criança é responsável pela formação do repertório acadêmico e cultural do indivíduo, e também contribui para a formação do caráter e desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 2, visa universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência. No que diz respeito à oferta qualitativa, deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394/96),

(...) através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010. O Ensino Fundamental passou então a ser dividido da seguinte forma: o Anos Iniciais – compreende do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade. O espaço Anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano. Os sistemas de ensino têm autonomia para desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos, desde que respeitem a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídos em, no mínimo, 200 dias letivos efetivos (Brasil, 2006).

As diretrizes norteadoras da educação fundamental estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

O Ensino Fundamental é uma fase em que surgem inúmeras dúvidas existenciais e medos com a entrada das crianças na adolescência. Mesmo assim, as rápidas transformações devem ser encaradas como uma boa oportunidade para o processo de aprendizagem e desenvolvimento subsequente. A equipe escolar e os pais, nesse sentido, precisam oferecer apoio e, se possível, acompanhar todo o período do processo de ensino dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, na rede estadual, as escolas Odylo de Brito Ramos e Júlia Nunes Alves estão em atividades, não apresentando tendência de baixa vulnerabilidade social, como aprovação baixa. No entanto, ocorre evasão escolar; assim, é preciso assegurar as aprendizagens esperadas. A evasão escolar é um problema que afeta tanto as instituições privadas quanto as públicas. A sequência de faltas dos estudantes pode ocorrer em diversos momentos da trajetória escolar; entretanto, ela se intensifica no Ensino Fundamental. Esse é um desafio que envolve tanto a escola quanto a família, sendo essencial compreender os motivos que levam os jovens a faltar às aulas. A escola Maria do Carmo Reverdosa da Cruz, sem utilização, hoje está como galpão para consumidores de drogas, sendo totalmente um descaso com o patrimônio público, proporcionando a inserção de sujeitos sem expectativa, marginalizados, em uma área com boa localização, próxima à Universidade Estadual do Piauí-UESPI – Campus Clóvis Moura, destacando-se naquele espaço como elementos urbanísticos e educacionais com bom acesso para alunos e educadores. A escola, como sabemos, é “um valor social compreensível por toda a população, que reconhece facilmente sua importância e necessidade” (Gonçalves Neto, 2002, p. 224).

Assim, para superar os principais desafios das escolas, é preciso que a gestão fique atenta a todas as transformações que impactam diretamente a educação.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; SOUSA NETO, Marcelo de. **Nasce um bairro, renasce a esperança**: história e memória de moradores do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde. Teresina: EDUFPI, 2017.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do Século XX. In: ARAÚJO, J. C. S; GATTI JR. D. (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados/ EdUFU, 2002.

ÉRNICA, Maurício. Desigualdades educacionais no espaço urbano: 1 o caso de Teresina. Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 54, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações Gerais e Marcos Legais 2. ed., Brasília-DF MEC/SEESP 2006.

O DESENHO DAS POLÍTICAS DE BONIFICAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2001 a 2019)

Michelle Morgana Gomes Fonsêca Alcântara
Luís Carlos Sales

INTRODUÇÃO

Todo trabalho científico nasce de uma indagação, arguição, verificação, perquirição e tantos outros sinônimos que podemos dar para os atos de investigação de determinados objetos. Esses objetos, sempre tão apaixonantes e ao mesmo tempo controversos, permeiam a vida do pesquisador.

A aproximação com o objeto estudado nesta pesquisa se deu por meio do contato que temos como funcionária da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina desde 2012, tendo iniciado a carreira pública na função de pedagoga em 2012, na Educação Infantil. No ano de 2014, assumimos o cargo de superintendente escolar (de 2014 a 2017), acompanhando escolas da educação infantil e ensino fundamental. Dessa forma, até o ano de 2017, realizamos um elo entre escola e secretaria; assim, observamos como ocorria o funcionamento lógico das políticas de bonificação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (Semec)¹.

De forma geral, buscou-se descrever e analisar o desenho das políticas de bonificação por desempenho na Semec, especificamente na Educação Infantil. Como objetivos específicos, o estudo procurou caracterizar historicamente as políticas de bonificação por desempenho na Rede Pública Municipal de Educação de Teresina e realizar uma análise documental da legislação que fundamenta essas políticas na Semec. Para tanto, foi de suma importância a busca ativa de documentos, por meio de planilhas, relatórios, fichas e demais fontes que demonstraram a importância, bem como as dificuldades e restrições de cada programa de avaliação de qualidade de ensino proposto pela Semec.

METODOLOGIA

Apresentamos a seguir o delineamento do percurso realizado por esta pesquisadora para a pesquisa em questão, bem como os procedimentos

¹ Secretaria Municipal de Educação de Teresina (Semec): Rede Pública Municipal de Educação do Município de Teresina. Semec é um órgão da administração direta, responsável por parte do ensino básico (Educação Infantil e Ensino Fundamental), assistência ao educando e administração escolar, no âmbito do sistema público de ensino de Teresina.

metodológicos utilizados. Com isso, desenvolvemos metodologicamente o presente estudo “[...] por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição” (Moreira; Moreira, 2008, p. 70).

Assim, o presente estudo teve como base as leis que tratam das políticas meritocráticas no âmbito da Semec em Teresina, no período de 2001 a 2019, mais especificamente aquelas implementadas na Educação Infantil. Essas leis, regulamentadas pelos seus decretos, são o objeto deste estudo, as quais foram de suma relevância para que chegássemos às análises obtidas.

Esta pesquisa utilizou-se, desse modo, de uma abordagem qualitativa-descritiva. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, foram acrescentadas informações aprofundadas acerca do objeto em estudo e produzidas novas informações.

De acordo com o tipo de perguntas, podemos classificá-lo como uma pesquisa de análise documental. “A pesquisa documental é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Moreira; Moreira, 2008, p. 74). Foram feitas análises de documentos da Semec que tratavam sobre as políticas de bonificação da referida secretaria ao longo do período estudado na pesquisa (2001 a 2019).

No que tange aos objetivos, apresenta-se como uma pesquisa descritiva, pois “[...] os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição” (Moreira; Moreira, 2008, p. 70). Com isso, pesquisas desse tipo têm a finalidade de descrever as características de uma determinada população ou fenômeno [...]. (Gil, 2008, p. 28).

A produção dos dados deu-se a partir da busca documental e bibliográfica das informações para a construção e elaboração da análise descritiva das leis e decretos selecionados para a posterior análise. A busca por tais informações ocorreu por meio da pesquisa em sites, bibliotecas virtuais, livros, diários oficiais do município de Teresina, revistas, dissertações, monografias, artigos e livros que tratassem do tema em questão. O tratamento dos dados deu-se por meio da realização de fichamentos, a partir dos quais foi possível consolidar e organizar tais informações para a posterior escrita dos capítulos desta pesquisa.

RELATO, RESULTADOS E/OU DISCUSSÃO

Em se tratando de meritocracia, procuramos primeiramente entender o conceito de Remuneração Variável e sua relação com o mérito. Utilizamos o aporte teórico de autores como Chiavenato (2004), Favarim (2011), Minamide (2013) e Dias *et al.* (2008) para nos embasar teoricamente sobre remuneração e remuneração variável. De posse da conceituação de remuneração e remuneração variável, direcionamos as discussões em torno da meritocracia.

De acordo com Valle e Ruschel (2010), os debates em torno da meritocracia nas pesquisas educacionais brasileiras estão cada vez mais presentes. Esses autores nos trouxeram discussões mais aprofundadas acerca da meritocracia e que nos serviram como aporte teórico para a presente pesquisa.

Dentre essas políticas elencamos as que tratam especificamente da Educação Infantil (EI). A primeira delas que menciona a EI é o Prêmio Professor Alfabetizador. No primeiro ano de realização do Prêmio Professor Alfabetizador, a avaliação foi realizada apenas nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental da Rede. A partir de 2005, entraram no processo avaliativo as turmas de 1º ano e do Se Liga. Em 2008, após quatro edições do prêmio, a Educação Infantil passou a ser avaliada também, com as turmas de 2º período, pois, até então, essa etapa de ensino era de responsabilidade da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (Semcad).

O Prêmio Professor Alfabetizador teve um longo período de execução. A Semec, ao perceber os erros e discrepâncias na execução do desenho da política, buscou aprimorá-la, tentando corrigir ou ajustar os pontos mais criticados pelos professores e pelo sindicato dos servidores municipais de Teresina (SINDSERM).

Com a política de valorização instituída no ensino fundamental, sentiu-se a necessidade de se realizar também na educação infantil. Com o intuito de melhorar os índices de alfabetização e a qualidade do ensino no município de Teresina, essa nova política veio para abranger o público de profissionais da educação lotados nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei).

O Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil foi instituído pela Lei nº 4.688, de 22 de dezembro de 2014. Esse programa teve como finalidade reconhecer e valorizar o trabalho escolar coletivo, com ênfase nas habilidades desenvolvidas pelos alunos do 2º período da educação infantil, no que concerne aos aspectos de leitura e escrita. Como no programa anterior do ensino fundamental, foram considerados, para efeitos de premiação, os profissionais do magistério: diretor,

diretor-adjunto, vice-diretor, pedagogo e professor do quadro efetivo e no exercício da docência (Teresina, 2014).

Todas as unidades de ensino que atendiam ao 2º período da educação infantil foram automaticamente inscritas no Programa de Valorização do Mérito da Educação Infantil. As escolas de ensino fundamental que possuíam o 2º período da educação infantil só seriam premiadas se não possuísem Ideb nas duas últimas edições, ou seja, a escola não poderia receber duas premiações diferentes.

Este programa de valorização levava em conta todo o progresso da criança e seu desenvolvimento na Educação Infantil, aspectos como a leitura e escrita eram avaliados para que se pudesse ter uma dimensão da aprendizagem nessa etapa de ensino. Ao final de cada ano letivo, os alunos do 2º período eram avaliados por meio de uma avaliação externa, realizando uma prova que aferia habilidades de Língua Portuguesa e contemplavam as categorias de leitura e escrita. As avaliações eram realizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais. O referido centro – em parceria com a Semec – elaborava e executava a avaliação por meio do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe). As provas eram aplicadas em dois dias; no primeiro dia, os alunos realizavam avaliação referente à leitura; e, no segundo dia, uma avaliação referente à escrita. Os resultados das avaliações eram utilizados para analisar e promover políticas de melhoria na educação municipal de Teresina.

CONCLUSÃO

Considerando que estas políticas meritocráticas visam atingir determinados objetivos, especialmente na perspectiva dos que faziam a gestão da rede de ensino, pode-se concluir que esses últimos programas, implantados na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, atingiram seus objetivos, uma vez que se constatou um expressivo crescimento da nota do IDEB, colocando Teresina em primeiro lugar entre todas as capitais do país, nas duas últimas versões do IDEB, 2017 e 2019.

Pode-se concluir que a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina implantou várias versões de políticas meritocráticas, com desenhos diferenciados. Apesar das críticas, os gestores não abandonaram as políticas meritocráticas; ao contrário, procuram aperfeiçoá-las, fazendo alterações no seu desenho, para

minimizar os pontos negativos identificados nas primeiras versões de uma política meritocrática municipal ou de bônus, que já dura mais de 20 anos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 41, n. 143, 2011.

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 51, fev. 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de Recursos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 529p.

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

MINAMIDE, Camila Hatsumi. **Sistemas de remuneração**. Disponível: <http://carreiras.empregos.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SALES, Luís Carlos Sales. **Planilha Ranking das Escolas Municipais por indicador**. Arquivo pessoal. 2002.

SALES, Luís Carlos Sales; Cruz, Rosana Evangelista da; SILVA, Magna Jovita. Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.4, n.4, 2014. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 15 fev. 2022.

TERESINA. **Dossiê do Prêmio Professor Alfabetizador**: construindo uma cultura de avaliação desde 2004. Teresina: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

TERESINA. **Lei nº 4.668, de 22 de dezembro de 2014**. Institui o Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pi/t/teresina/lei-ordinaria/2000/290/2900/lei-ordinaria-n-2900-2000-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-teresina-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 jun. 2020.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, v. 3, p. 73-92, 2010.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: TEORIA E PRÁTICA

Bárbara Fernanda Barbosa Osterno Ribeiro de Noronha
Bruna Karine Alves Frota
Isabel Cristina da Silva Fontineles

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de mostrar a importância do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), dentro da realidade social, historicamente, de carência alimentar e desnutrição, demandando intervenções do Estado via políticas públicas. A partir da Constituição Federal de 88, a alimentação escolar torna-se um direito, e um dever que deve ser ofertada pelos Governos Federais, Estaduais e Municipais.

Em 1993, os programas de merenda escolar tinham caráter descentralizado, coordenados em Brasília, e distribuídos para os Estados e Municípios. Já, em 1995, administrado pelo Fundo Nacional da Educação – FNDE, foi criado o Plano Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, visando garantir segurança alimentar e nutricional e assim promover o desenvolvimento cognitivo, social, biológico, e sobretudo, educacional dos alunos.

De tal modo que, quando há um aluno bem alimentado, este participa de forma mais ativa nas atividades escolares, o que contribui expressivamente para a construção educacional e humana. Desse modo, é um programa de combate à fome e à desnutrição, atendendo alunos de escolas públicas, municipais, estaduais e federais, bem como escolas filantrópicas que estejam registradas no Conselho Nacional de Assistência Social.

Em 2009, por meio da Lei nº 11.947, foram estabelecidas as diretrizes para a execução do Plano Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, determinando 30% dos recursos do Fundo Nacional da Educação – FNDE para o programa de alimentação. Nesse cenário, faz-se imprescindível a criação do Conselho de Alimentação Escolar, para que ocorra a fiscalização e o controle dos recursos, e assim, estes sejam aplicados de forma correta.

O FNDE define os valores que serão repassados aos estados e municípios de acordo com a modalidade de ensino e a carga horária do aluno na escola. Por último, em 2020, o programa de alimentação escolar passou por mudanças significativas com a publicação das Resoluções nº 6, que representaram um marco importante.

Essas mudanças incluem a elaboração de cardápios que priorizem alimentos

saudáveis e adequados para os alunos, com base na realidade local e nos hábitos alimentares. Em 2006, houve uma conquista importante, que foi a exigência de um profissional nutricionista como responsável técnico do programa, resultando em melhorias na alimentação oferecida aos alunos e no alcance dos objetivos do programa.

O programa se destaca por ser um fomentador de identidades alimentares que têm como objetivo descaracterizar essa política dita como “assistencialista”, tendo em vista que reduz o PNAE a uma alimentação escolar tida como “comida para pobre”.

PLANO NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: o cenário da alimentação

Em 1955, por meio do Decreto nº 37.106, o presidente Juscelino Kubitschek criou a Campanha da Merenda Escolar – CME. A partir da Constituição Federal de 88, reconhecem-se a educação e a alimentação como direitos fundamentais, garantindo a todos o acesso a esses direitos essenciais (Art. 6º e Art. 227). Desde então, o Programa Nacional de Alimentação Escolar visa oferecer alimentação a todas as escolas da rede pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) estabelece diretrizes para a educação no Brasil, incluindo a relevância da alimentação escolar como um componente importante para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A Lei nº 11.947/2009 regula a alimentação escolar e sua implementação, determinando que os recursos do PNAE sejam utilizados para garantir uma alimentação de qualidade aos alunos da educação básica. A lei também estabelece que pelo menos 30% dos recursos destinados à alimentação escolar sejam utilizados na compra de produtos da agricultura familiar.

Essas leis e normativas não apenas garantem a execução do PNAE, mas também ressaltam a importância de uma alimentação saudável e adequada, respeitando a diversidade cultural e as tradições alimentares locais. A determinação de que pelo menos 30% dos recursos destinados à alimentação escolar sejam utilizados na compra de alimentos da agricultura familiar fortalece a economia local e promove a sustentabilidade ambiental, além de proporcionar aos alunos uma alimentação mais saudável e diversificada.

Essa política é fundamental para assegurar que a alimentação escolar não apenas nutra, mas também eduque sobre a relevância da produção local e da

alimentação saudável. Existe, ainda, a Resolução/CD/FNDE nº 38, que contribuiu para o incentivo da agricultura familiar, fomentando a economia local e enfocando alimentos tradicionais de cada região. Ademais, propicia a inclusão de alimentos incomuns que são produzidos nas localidades, os quais comumente não são consumidos por questões socioeconômicas ou alheias ao cotidiano do aluno.

Considerando a realidade da Escola CMEI Louvor e Vida, localizada em Teresina – PI, o PNAE representa a única fonte de financiamento para a merenda escolar. O valor repassado por aluno é de apenas R\$ 0,11, quantia bastante insuficiente para atender às necessidades nutricionais básicas. A gestão do PNAE é realizada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), o que limita a autonomia da escola na administração dos recursos. Como resultado, o cardápio é definido pela equipe de nutrição da SEMEC, sem que haja participação da comunidade escolar no planejamento das refeições. Isso restringe a capacidade da escola de adaptar o cardápio às preferências e necessidades dos alunos, além de não considerar as características regionais.

Outro aspecto preocupante é a falta de transparência no uso dos recursos financeiros. A comunidade escolar, composta por pais e alunos, não tem acesso às informações sobre o valor recebido do PNAE e sua utilização. O acompanhamento do programa é realizado apenas pela municipalidade, resultando em um controle social deficiente. Essa falta de envolvimento pode gerar desinformação e criar significativa distância entre as decisões sobre a alimentação escolar e as reais necessidades da comunidade.

Na CMEI Louvor e Vida, o valor repassado por aluno é insuficiente para atender às necessidades nutricionais, e a falta de autonomia na gestão do PNAE prejudica a capacidade da escola de oferecer uma merenda adequada. Ademais, a ausência de um papel ativo da comunidade escolar no acompanhamento do programa pode resultar em uma desconexão entre as necessidades dos alunos e as refeições oferecidas, gerando descontentamento e possíveis carências alimentares.

Por outro lado, na Unidade Escolar Raimundo Wall Ferraz, o PNAE também é a única fonte de recursos para a merenda, porém o valor repassado é significativamente maior, alcançando R\$ 0,94 por aluno. Nesta escola, a gestão do PNAE é de responsabilidade da gestora da escola, que deve seguir as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Um ponto positivo dessa instituição é que

o cardápio é elaborado por nutricionistas, assegurando uma alimentação mais alinhada às orientações nutricionais e às necessidades dos alunos.

Na Unidade Escolar Raimundo Wall Ferraz, embora o montante recebido por aluno seja mais razoável, a gestora da escola e a comunidade ainda consideram o valor insuficiente para atender plenamente às demandas nutricionais dos estudantes. A dependência das diretrizes da SEDUC pode limitar a flexibilidade necessária para ajustar os cardápios às especificidades locais, tornando o programa menos responsivo às realidades e necessidades da comunidade escolar.

Já na Unidade Escolar Santa Inês, localizada na região do bairro Dirceu I, na capital do estado do Piauí, embora os valores recebidos não sejam tão discrepantes do que a lei determina, a gestão informa que o repassado é insuficiente e se trata de um programa mais que necessário, tendo em vista que alimenta e torna digno o aprendizado dos alunos.

O PNAE desempenha um papel crucial na promoção da segurança alimentar e nutricional dos alunos. Ambas as escolas se esforçam para seguir as diretrizes do programa, que incluem a oferta diária de frutas e hortaliças, a redução do uso de alimentos ultraprocessados e a prevenção de deficiências nutricionais. A elaboração de cardápios equilibrados e nutritivos é fundamental para garantir que os alunos recebam refeições adequadas, que contribuam para seu crescimento e desenvolvimento saudável. Um cardápio bem planejado pode impactar positivamente não apenas a saúde física dos estudantes, mas também seu desempenho escolar e sua disposição para aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto até aqui, é possível destacar a importância do Plano Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, uma vez que tem contribuído para a segurança alimentar global e consolidando sua posição de liderança em políticas públicas de alimentação. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é amplamente reconhecido como um exemplo de excelência em programas de alimentação escolar em todo o mundo.

Deste modo, o PNAE é uma ferramenta da Administração Pública, que permite aos estudantes uma alimentação saudável e digna, que contemple minimamente as necessidades diárias nutricionais. Alcançando, assim, uma diminuição da evasão escolar, melhorando o rendimento educacional, patrocinando saúde e estimulando o

desenvolvimento econômico.

Contudo, a realidade *in loco* das três escolas aqui apresentadas revela desafios significativos. Todas enfrentam limitações severas em seus recursos destinados à alimentação dos alunos. Na Unidade Escolar Raimundo Wall Ferraz, mesmo contando com uma cantina, a ausência de um refeitório força os estudantes a se alimentarem nos corredores, o que não proporciona um ambiente adequado e propício para as refeições. A CMEI Louvor e Vida, por sua vez, apresenta também uma estrutura insatisfatória, com desafios para a implementação do Plano, uma vez que, quando não existe o repasse do recurso, compromete-se as necessidades nutricionais dos alunos. Por sua vez, a Unidade Escolar Santa Inês apresentou menores dificuldades quando da execução do PNAE; contudo, é perceptível a necessidade de melhoria nos repasses, tendo em vista serem ainda insuficientes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LIBERMANN, Angelita Pinto; BERTOLINI, Geysler Rogis Flor. Tendências de pesquisa em políticas públicas: uma avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 3533-3546, 2015.

VALORIZAÇÃO SALARIAL DO MAGISTÉRIO E A LEGISLAÇÃO FEDERAL BRASILEIRA

Girlene Azevedo da Silva
Isabel Cristina da Silva Fontineles

INTRODUÇÃO

Segundo Luzuriaga (1976), a educação não é algo isolado, mas encontra-se intimamente ligada à sociedade e à cultura de cada época. Seguindo esse entendimento e conforme nos apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), percebemos que as políticas públicas, dentre elas as educacionais, surgem por meio das pressões sociais em que certos grupos reivindicam seus direitos/interesses frente ao Estado.

Apesar dos avanços no contexto da educação brasileira, Maia (2021) afirma que há um consenso tanto na literatura quanto na opinião pública de que os professores não desfrutam de reconhecimento social condizente ao papel que exercem na sociedade. De acordo com Fontineles (2016), a valorização do magistério possui três dimensões: a salarial, a formação e as condições de trabalho. Cabe ressaltar que, no presente estudo, tomaremos por enfoque o eixo salarial.

Dessa forma, este trabalho se justifica como parte de uma pesquisa ainda em andamento, a qual se trata de um Trabalho de Conclusão de Curso, cujo objeto de estudo consiste em analisar a Meta 17 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que se intitula: “A meta 17 do PNE e a valorização do magistério na rede pública municipal de Teresina-PI”. Assim, o objetivo do presente estudo fundamenta-se em identificar os marcos legais que contribuem para a valorização salarial docente no Brasil.

METODOLOGIA

Optou-se por realizar o presente trabalho por meio da abordagem qualitativa – consoante a pesquisa na qual este está vinculado – em função de “O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, interpretação dos fenômenos e atribuição de significados” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 128). Portanto, a interpretação do investigador assume papel de extrema importância na pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa documental, a qual, conforme Prodanov e Freitas (2013), se utiliza de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja,

que ainda não foram estudados.

Nesse sentido, a atual investigação projetou realizar a coleta de dados em documentos de órgãos públicos que não foram tratados analiticamente (Gil, 2002), com destaque para a legislação nacional que versa sobre a valorização do magistério brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Afirma Marin (1996 apud Jacomini; Penna, 2016, p. 178) que “[...] o magistério está sendo compreendido como uma atividade que pressupõe formação especializada e que se organiza para dar conta do ensino nas escolas, entendendo o ensino como atividade intencional de transmissão de elementos culturalmente valorizados [...]”. Importante ressaltar que quando falamos do magistério não estamos nos referindo somente à classe docente. Vejamos o que diz a lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, a qual estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública em seu artigo 2º, a respeito de quem são esses profissionais:

[...] Profissionais da educação escolar básica pública são aqueles que, detentores da formação requerida em lei, exercem a função de docência ou as funções de suporte pedagógico à docência, isto é, direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacionais, ou ainda as funções de suporte técnico e administrativo que requeiram formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2024).

Portanto, compreende-se que o magistério, além de abranger a classe docente, também abarca grupos como diretores escolares e coordenadores pedagógicos portadores de diploma em pedagogia, além de outros profissionais com formação em área pedagógica ou afins, como definem a Constituição Federal – CF/88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 (Brasil, 1988; Brasil, 1996). O quadro abaixo mostra a legislação federal vigente acerca da valorização do magistério no Brasil. Vejamos.

QUADRO 1 – A valorização do magistério e a legislação federal brasileira:

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 11. 738, de 16 de julho de 2008, Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da

educação básica.
Lei nº 13. 005 de 25 de junho de 2014 , Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei nº 14. 113, de 25 de dezembro de 2020 , Regulamenta o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11. 494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.
Lei nº 14. 817, de 16 de janeiro de 2024 , Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Cabe salientar que cada uma dessas leis, incluindo a Carta Magna, orientam a forma de valorização do magistério, remuneração condigna, criação e/ou atualização do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN para a categoria (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2014; 2020; 2024). Em vista disso, observa-se o PSPN como uma importante ferramenta para que essa valorização se efetive.

Para tanto, encontramos na Meta 17 do PNE (2014-2024), a qual estabelece “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014), um considerável instrumento para o acompanhamento de tal valorização por meio das estratégias 17.1; 17.2 e 17.4, bem como através dos relatórios de monitoramento do PNE (2014-2024) divulgados a cada dois anos (Brasil, 2014).

E, conforme divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2024, em valorização a nível nacional, prevista pela Meta 17 do PNE, não foi atingida (Brasil, 2024)..

CONCLUSÃO

Portanto, dados os apontamentos, constata-se que, muito embora a legislação brasileira oriente medidas para a valorização do magistério, o que se percebe na prática é a não efetivação destas. O que, conseqüentemente, favorece a desvalorização não somente do magistério, mas também da qualidade da educação do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988 – Publicação Original. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação - 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 5. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p.1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL, Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2020, n. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL, Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 jan. 2024. Seção 1, p. 3. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996 - 2006):** o Fundef e a valorização do magistério. Teresina: EDUFPI, 2016. 251 p.

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

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1976. 276p.

MAIA, José Helano. **Valorização salarial do professor e a meta 17 do PNE:** um estudo de caso na rede estadual do Ceará. 2021. 152p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/ufjf/di/2021/00343>. Acesso em: 13 set. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho acadêmico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 128 p.

EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA META 10 NO PIAUÍ

Aysha Oliveira de Sousa
Isabel Cristina da Silva Fonteneles

INTRODUÇÃO

Uma das modalidades de Educação citadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, visando promover a inclusão social, desenvolver competências para o trabalho e fortalecer a cidadania. Especificamente, em seu artigo nº 208, inciso III, a Constituição estabelece que:

O dever do estado com a Educação será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 6 aos 18 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria, mediante a Educação de Jovens e Adultos – EJA. (Brasil, 1988. Art 208)

A evasão escolar dos alunos matriculados na modalidade EJA é um problema crônico com múltiplas causas que devem ser estudadas e combatidas para que haja a efetivação do que é regulamentado em lei, garantindo de fato, ao público-alvo da EJA, o direito de acesso e permanência à educação básica. Logo, tem-se a necessidade de firmar um compromisso de atenção à modalidade, que vem sofrendo desde seu princípio de existência, remontando à década de 1940. No estado do Piauí, a solução encontrada para chegar à diminuição da evasão escolar da EJA foi a busca ativa do público-alvo, investimento e capacitação por meio da educação profissional técnica e a criação do Programa *Alfabetiza Piauí*. Mas isso é suficiente?

Este resumo visa analisar as ações do governo do estado do Piauí em respeito às políticas educacionais com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no combate à evasão escolar da modalidade, evidenciando os desafios e causas no enfrentamento à evasão encontrados em nível nacional e estadual, induzindo à reflexão do que ainda pode ser feito para que se garanta, na prática, o direito à educação básica e que seja uma prática acessível a todos por igual.

METODOLOGIA

Como aporte metodológico, utilizamos de pesquisa bibliográfica, dados publicados pelo Governo do Estado do Piauí no site oficial e as legislações referentes à educação de jovens e adultos, sobretudo o Plano Nacional de Educação com

vigência 2014-2024. Referenciamos, também, autores como Arbache, Di Pierro, Oliveira e Eiterer e Paulo Freire.

DISCUSSÕES

Ao observar, é possível traçar o perfil do aluno EJA, trabalhadores responsáveis pela família e jovens que retornam à escola com o desejo de concluir os estudos e ter melhores oportunidades de trabalho, inserção na sociedade, desenvolvimento e valorização pessoal. Mas, o que causa a evasão? É uma questão apenas educacional? A resposta é não. A precarização do trabalho, com jornadas exaustivas, poucas condições de permanência e a falta de investimento adequado são as primeiras motivações para a desistência que comentaremos antes de abordar o que vem sendo feito no estado do Piauí.

De acordo com Oliveira e Eiterer (2008 p. 5, *apud* Freire, 2014, p.19):

[...] quando o jovem e adulto abandonam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, é uma figura muito importante para a modalidade EJA. Ele defendia que os docentes deveriam resgatar e cultivar a autonomia, para que essa fosse libertadora. Isso deveria ser feito através do método Paulo Freire, que se realizaria inserindo e respeitando a cultura do discente, e tornando essa pessoa ativa para sua aprendizagem. Seguiremos considerando suas ideias ao contextualizar a sociedade capitalista que se instalou e como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é atingida. Essa perspectiva, que valoriza e prega o consumo, deturpa e transforma a educação em um sistema com o papel de difundir e reproduzir classes sociais. Ao serem privados e/ou forçados a desistirem, esses jovens e adultos são marginalizados pela sociedade e não têm a chance de usufruir da educação libertadora que Freire defendia. Com isso, mantém-se o ciclo: sem a chance de buscar qualificação e melhoria de vida, só lhes resta continuar sobrevivendo na opressão. Uma situação cômoda ao Estado e às classes dominantes que dependem da mão de obra barata.

De acordo com Di Pierro (2005 *apud* Lima; Moura; 2021, p. 224): “o maior problema não é a ausência de leis educacionais vigentes, e sim a maneira como elas

não são efetivadas na prática, na medida em que a educação é vista quase como mercadoria no contexto do avanço de tendências neoliberais”.

A capacitação dos docentes que assumirão turmas da EJA, inadequação dos currículos e planos de aula, considerando a realidade e experiências dos alunos, também têm forte influência na decisão de abandonar a sala de aula.

Para Arbach (2001):

Considerou-se a necessidade de profissionalizar os educadores de EJA enfatizando-se que o professor, através de seu fazer pedagógico, deve tornar visível as culturas locais, contribuir para seu fortalecimento, para a recuperação da diversidade cultural e para a construção de uma ética mundial de atenção.

Após abordar as principais causas que levam à evasão escolar de jovens e adultos, faremos a análise da realidade da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que foi prorrogado até 2025. De acordo com dados do Censo Escolar de 2023, em nível nacional, a meta não foi atingida. Reflexo dos sucessivos anos passados de sucateamento, cortes financeiros e fechamento de turmas. Porém, de acordo com os dados do Governo do Piauí, com 27,6% das matrículas da EJA integrada à educação profissional (EJA TEC), o estado foi o único no país a ter sucesso, superando a meta, que buscava ampliar a oferta de Educação para Jovens e Adultos que não concluíram na idade adequada o ensino fundamental e médio. O Governo vem investindo na modalidade, buscando diminuir a evasão e aumentar o número de jovens, adultos e idosos concluindo o ensino básico.

O secretário de Educação do estado do Piauí, Washington Bandeira, explicou que “o maior percentual de analfabetos tem mais de 40 anos e precisa de incentivo para voltar e permanecer na escola. Associados à alfabetização, estão também fazendo os cursos técnicos de curta duração e recebendo bolsas do Programa *Alfabetiza Piauí* no valor de 600 reais, pagas em parcelas de 200 reais ao longo do curso. Com isso, esses estudantes se motivam a permanecer nas aulas, pois os cursos também facilitam seu ingresso no mercado de trabalho e os motivam a empreender”. Em 23 de novembro de 2024, ocorreu um evento de formação continuada, com a participação de mais de 600 profissionais que atuam no Programa *Alfabetiza Piauí*, buscando a capacitação docente e alinhar as ações a serem tomadas na modalidade EJA.

Cosme de Carvalho, coordenador de Avaliação Educacional e Currículo (CAEC) da Superintendência de Ensino (SUPEN) da SEDUC, explica que o processo é

demorado, mas o Piauí tem se sobressaído no cenário nacional como um estado que tem uma política educacional que vem, ano a ano, ajudando a manter mais alunos na escola. “De 2015 pra cá, o número de alunos que deixavam a escola caiu de 50 mil para 15 mil. Para nós, é um grande resultado!” afirma o coordenador. A meta para o futuro, até 2026, é retirar 100.000 piauienses do analfabetismo.

CONCLUSÕES

É possível observar que, apesar da não efetivação da Meta 10 do PNE em nível nacional, o estado do Piauí implementou medidas eficazes para reduzir a evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), demonstrando compromisso com a inclusão educacional e servindo como modelo a outros estados brasileiros ao implantar políticas eficazes para reduzir a evasão. As principais estratégias incluem: flexibilidade curricular, oferta da educação a distância, também por meio dos canais de comunicação online, e incentivos com bolsas de estudo, por exemplo. Analisar os desafios futuros e manter a continuidade dos projetos é imprescindível para que se continue a obter resultados positivos e oferecer um ensino de jovens e adultos de qualidade. Também serve como sermão aos demais estados, para que valorizem mais essa modalidade que é tão importante e libertadora, como Paulo Freire define, quanto às outras.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado
Acesso em: 20 nov. 2024

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014-2024: LINHA DE BASE**. –BRASÍLIA, DF: INEP, 2015. Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014](#)
Acesso em: 20 nov. 2024

CASTRO, Francislene. A educação de jovens e adultos no contexto dos anos 1990. In: LIMA, Maria Divina Ferreira (org.); MOURA, Maria Da Glória Carvalho (org.). **Formação de professores e produção do conhecimento**. Teresina: EDUFPI, 2021. p. 224.

FREIRE, Rose Hélida Astolfo . **Possíveis causas da evasão escolar e de retorno na educação de jovens e adultos**. Monografia de especialização, 2014. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20964/3/MD_EDUMTE_2014_2_74.pdf
Acesso em: 23 nov. 2024.

Seduc PI, 2022. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticia/piaui-e-o-unico-estado-a-atingir-a-meta-10-do-pne-de-ampliar-a-oferta-de-eja-integrada-a-educacao-profissional>.
Acesso em: 25 nov. 2024.

Seduc PI, 2022. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticia/governo-do-piaui-concedera-bolsa-de-r-600-para-jovens-adultos-e-idosos-que-se-alfabetizarem>.
Acesso em: 25 nov. 2024.

A NEOESCOLÁSTICA, UM OLHAR A PARTIR DE GARRIGOU-LAGRANGE

Francisco Antonio de Vasconcelos

INTRODUÇÃO

Aqui apresento dados parciais da pesquisa *O combate aos modernistas em Garrigou-Lagrange: os liberais não prestam, mas os comunistas são piores*, iniciada em julho/2024 e que deverá ser concluída em maio/2026.² O pensador francês (1877-1964), seguidor das ideias teológico-filosóficas de Tomás de Aquino, é um neoescolástico típico (Berger, 2004, p. 472).

Garrigou defende, contra a liberdade pregada pelos modernos, a importância de se servir a Deus. Em outras palavras, contra o homem livre ele mostra o homem servo de Deus. É preciso substituir a própria vontade pela vontade de Deus. Referindo-se aos santos, diz o autor: “Deus é um outro eu para eles”³ (Garrigou-Lagrange, 1949, p. 96). Para ilustrar, cita Pascal, para quem Deus era suficiente aos santos.

Pode-se facilmente constatar que o seu conservadorismo o posiciona frontalmente contrário às ideias de filósofos modernos (como Baruch Spinoza, Immanuel Kant ou Friedrich Hegel) e de contemporâneos (como Karl Marx ou Friedrich Nietzsche). Indiscutivelmente Garrigou-Lagrange é, ao mesmo tempo, um subproduto e um defensor da condenação feita por Pio IX à Modernidade (Pio IX, 1864).

METODOLOGIA

Por se tratar de uma pesquisa na área dos estudos filosóficos, embora com interfaces com outras disciplinas, o nosso esforço nesse trabalho é teórico, realizando uma abordagem qualitativa. Assim, fizemos uma pesquisa bibliográfica.

A literatura primária dos textos no original está sendo analisada de acordo com a seguinte ordem: *De methodo Sancti Thomae* (1928); *De Deo trino et creatore* (1946); *La synthese thomiste* (1946); *De Christo salvatore* (1949); *De unione sacerdotis cum Christo sacerdote et victima* (1951). Todas elas são escritos de Garrigou-Lagrange.

Procedendo desse modo, asseguramo-nos de trilhar o caminho correto para o enfrentamento do Problema de Pesquisa, ou seja – como exatamente aparece a crítica ao socialismo/comunismo nas obras em análise de Garrigou-Lagrange?

² Cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Estadual do Piauí.

³ No original: “Deus est illis alter ego”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das atividades realizadas até agora, em nossa pesquisa, já nos foi possível alcançar alguns resultados, embora parciais, uma vez que os trabalhos ainda estão sendo desenvolvidos. Sublinhamos os seguintes:

a) Leitura e análise detalhada dos livros *De Deo trino et creatore* (1946); *De Christo salvatore* (1949). Dois dos cinco escritos, de Garrigou-Lagrange, a serem estudados por essa investigação acadêmica.

Ao fazer a leitura (lenta, atenta, gradual, sequenciada) de cada uma dessas duas obras, foi possível observar que o autor, além do diálogo estabelecido com a tradição teológica, procura estabelecer um diálogo constante, ao longo do texto, (isso vale para cada um deles) com a tradição filosófica. Faz referências a filósofos antigos e medievais, mas também aos modernos e contemporâneos. Suas censuras à modernidade são frequentes, especialmente condena o pensamento de Spinoza, Kant, Hegel e Marx. Para o neoescolástico Garrigou-Lagrange, são inconciliáveis com a fé cristã tanto o materialismo⁴ quanto o idealismo imanentista⁵.

b) Aperfeiçoamento da compreensão da importância que o tomismo e o neotomismo possuem como referencial teórico para se obter um melhor entendimento do debate ideológico, entre conservadores e progressistas, presente na cena política brasileira desde o final do século XIX.

No que se refere a isso, um bom testemunho é a figura de Dom Sebastião Leme, cuja atuação, desde 1916 até sua morte em 1942, desempenhou um papel central na reorganização da Igreja aqui no Brasil. O prelado, um conservador também ele neotomista e neoescolástico, atuou ativamente com o intuito de ampliar a capacidade de influência da Igreja no ceio da sociedade e do Estado brasileiros. Para isso, reuniu em torno de si uma intelectualidade católica, investiu na ideia de uma democracia cristã, na criação de partido político católico e estabeleceu bons laços com o Presidente Vargas, além de manter vínculos com o integralismo. Aliás, para os adeptos deste movimento, o integralismo possui os mesmos inimigos (comunismo), e amigos (Deus, Pátria e Família) que a Igreja (Velloso, 1978, p. 142).

⁴ Por exemplo, Kant (2002) e Hegel (2011).

⁵ Por exemplo, Spinoza (2005), Marx e Engels (2001).

CONCLUSÃO

A Modernidade, através de um processo secular e complexo, iniciado no final do século XV, havia criado o ateísmo moderno, bem perceptível à Europa do século XIX. Nietzsche percebe o fenômeno e o descreve com poesia e genialidade ao fazer Zaratustra gritar pela cidade “Deus morreu! Deus continua morto! E fomos nós que o matamos” (2006, p. 129).

É contra esse espírito moderno que se volta a ortodoxia da Igreja Católica desde as últimas décadas do século XIX. Não se pode esquecer que o teocentrismo medieval, gerador de um mundo verticalizado e teocrático, foi substituído pelo antropocentrismo moderno, que apesar das contradições busca construir um mundo horizontal e democrático. Este quadro nos permite entender as duras palavras do Papa Leão XIII, contra a tese da igualdade humana propagada pelos pensadores modernos:

Mas esse pernicioso e deplorável gosto de novidades que o século XVI viu nascer, depois de primeiro haver transtornado a religião cristã, em breve, por um declive natural, passou à filosofia, e da filosofia a todos os graus da sociedade civil. É a essa fonte que cumpre fazer remontar esses princípios modernos de liberdade desenfreada sonhados e promulgados por entre as grandes perturbações do século último, como os princípios e fundamentos de um “direito novo”, até então desconhecidos e sobre mais de um ponto em desacordo não somente com o direito cristão, mas com o direito natural. Eis aqui o primeiro de todos esses princípios: todos os homens, já que são da mesma raça e da mesma natureza, são semelhantes, e, “ipso facto”, iguais entre si na prática da vida (Leão XIII, 1885, p. 8-9).

Além disso, nos ajuda a entender também o fato de um pontífice como ele, considerado até certo ponto “progressista” (se levarmos em conta o seu antecessor, Pio IX, e os sucessores de Leão XIII, Pio X e Bento XV), responsável por iniciar aquilo que ficou conhecido como o pensamento social da Igreja, ter demonstrado um enorme preconceito contra os socialistas/comunistas do final do século XIX (Leão XIII, 1991).

REFERÊNCIAS

BERGER, David. Meister der Mystischen Theologie zum 40. Todestag von P. Réginald Garrigou-Lagrange O.P. (+ 1964). **Teresianum**. n. 55, v. 2, p. 463-486, 2004. Disponível em: < <https://digicarmel.com/results.vm?q=id:0000008803&lang=es&view=home> > Acesso em: 06 abr. 2024.

GARRIGOU-LAGRANGE, Réginald Marie. **De Deo trino et creatore**: Commentarius in *Summam Theologicam* S. Thomae (1ª q. XXVII-CXIX). Turim-Roma: Marietti Editori, 1943.

GARRIGOU-LAGRANGE, Réginald Marie. **De Christo salvatore**: Commentarius in III^{am} partem *Summae Theologiae* Sancti Thomae. Turim: Berruti, 1949.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Phänomenologie des Geistes**. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2011. Philosophische Bibliothek, 414.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 5 ed. Trad. de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LEÃO XIII, Papa. **Carta Encíclica Immortale Dei**: sobre a constituição cristã dos Estados. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1885. Disponível em: < https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_01111885_immortale-dei.html >. Acesso em: 2 ago. 2023.

LEÃO XIII, Papa. **Rerum novarum**: sobre a condição dos operários. São Paulo: Loyola, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Claúdio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

PIO IX, Papa. **Enciclica Quanta Cura**. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1864. Disponível em: < <https://www.vatican.va/content/pius-ix/it/documents/encyclica-quanta-cura-8-decembris-1864.html> >. Acesso em: 2 ago. 2023.

SPINOZA, Baruch de. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VELLOSO, Mônica Pimenta. *A Ordem*: uma revista de doutrina, política e cultura católica. **Revista de Ciência Política**, n. 3, v. 21, p. 117-160, 1978.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E ANÁLISES INICIAIS

Paulo Weliton Brandão Cavalcante

Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por constantes transformações sociais, culturais e econômicas, impulsionadas, sobretudo, pela globalização, pelos avanços tecnológicos e pela complexidade das relações humanas. Nesse cenário, a educação assume um papel central como instrumento de formação integral, tanto para a aquisição de conhecimentos acadêmicos, como também para o desenvolvimento de habilidades que possibilitam às pessoas condições para enfrentarem os desafios do século XXI.

Nesse sentido, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e emocional, consideramos que ele seja amplamente influenciado pelo contexto social e cultural, como defendido por Vygotsky (1978). A esse respeito, o autor enfatiza que as interações sociais desempenham um importante papel no desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças. Nessa perspectiva, Goleman (1995) destaca a importância da inteligência emocional para o sucesso pessoal e profissional, reforçando a ideia de que o desenvolvimento das competências socioemocionais é essencial desde a infância.

Segundo CASEL (2019), as competências socioemocionais são fundamentais para o sucesso tanto no ambiente escolar quanto na vida pessoal. No mesmo sentido, é importante considerar que, muitas vezes, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental enfrentam desafios emocionais que podem impactar negativamente seu desenvolvimento acadêmico. Assim, este trabalho busca investigar como as estratégias pedagógicas podem promover e apoiar o desenvolvimento socioemocional dos alunos. A partir dessas constatações, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: Com foco nas competências socioemocionais, quais são as estratégias e ações adotadas pelos professores do ensino fundamental I diante de situações em que os alunos se descontrolam emocionalmente?

Essa discussão vem sendo abordada por diversos autores que fundamentam a base teórica deste estudo. Dentre eles, destacamos: Brasil (1996, 2017), CASEL

(2024), Goleman (1995) e Silva (2003). Destacamos que nossa orientação acerca do desenvolvimento socioemocional surge a partir de uma perspectiva histórica e cultural, que enfatiza como as relações sociais e os contextos culturais influenciam a formação das habilidades socioemocionais nas crianças. Com isso, sua abordagem reforça a ideia de que o desenvolvimento dessas competências não ocorre de forma isolada, mas está enraizado nessas relações.

Além disso, entre os documentos nacionais que são importantes para esse estudo e tratam desse tema, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), que, em seu artigo 32, esclarece o dever do ensino fundamental, sendo seu objetivo principal a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento das capacidades cognitivas, o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 também favorece este trabalho por reconhecer e estabelecer as competências socioemocionais como parte essencial do desenvolvimento integral do aluno, ao lado das competências cognitivas. Essas diretrizes ressaltam a importância das competências socioemocionais na educação básica, enfatizando seu papel no desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, este documento não apresenta critérios específicos para o desenvolvimento de uma educação socioemocional na prática, transferindo a cada escola ou professor(a) as procedências que melhor lhes servirem para a aplicação desta educação emocional no processo de ensino-aprendizagem.

Diante das discussões, esse trabalho busca investigar como as estratégias pedagógicas podem promover e apoiar o desenvolvimento socioemocional dos alunos. A partir dessas constatações, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: Com foco nas competências socioemocionais, quais são as estratégias e ações adotadas pelos professores do ensino fundamental I diante de situações em que os alunos descontrolam suas emoções?

Considerando as competências socioemocionais como o nosso objeto de estudo, delineamos como objetivo geral o seguinte: Analisar as estratégias e ações adotadas pelos professores do ensino fundamental I diante de situações em que os alunos descontrolam suas emoções, tendo como foco o desenvolvimento socioemocional das crianças e a promoção de um ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor.

Este estudo justifica-se pelo anseio de compreender o desenvolvimento das competências socioemocionais de crianças no ensino fundamental, o que, acreditamos, tem sido frequentemente colocado em segundo plano em favor de um enfoque mais conteudista. Bem como pelas experiências vivenciadas durante o estágio extracurricular, que destacaram comportamentos preocupantes, como agressões físicas entre colegas e falas alarmantes, sugerindo dificuldades emocionais que podem impactar o bem-estar e a aprendizagem dos alunos, o que despertou uma inquietação em relação a essa questão.

METODOLOGIA

As competências socioemocionais no contexto do ensino fundamental I expressam as necessidades de analisar quais estratégias e ações pedagógicas os docentes estão utilizando. Partindo dessa conjuntura, esse estudo classifica-se pela abordagem qualitativa dos dados que “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes.” (Deslandes, Gomes, Minayo, 2007, p. 21). A pesquisa qualitativa pode ser mais adequada para estudar as experiências subjetivas dos professores em relação às competências socioemocionais.

O presente estudo, ainda está em fase de execução e será desenvolvido por meio da pesquisa de campo, por ser um tipo de pesquisa que, segundo Gil (2008), permite uma maior exploração dos fatos e fenômenos em seu contexto natural. Esse tipo de estudo, de acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 124), tem “[...] o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”.

Dessa forma, considerando o aprofundamento do estudo, será adotada uma abordagem descritiva, pois permite analisar e descrever as estratégias e ações docentes voltadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais no Ensino Fundamental I. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como característica principal a preocupação em observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou preferências sem manipulá-los, buscando compreender suas especificidades. Essa abordagem se justifica por fornecer uma visão detalhada do contexto educacional, possibilitando identificar práticas pedagógicas eficazes e os desafios enfrentados pelos professores.

Por conseguinte, a investigação ocorrerá em uma instituição pública de Ensino Fundamental I, localizada no município de Teresina, Estado do Piauí. Na instituição escolhida, que denominaremos de forma fictícia por Lírios do Campo, teremos como participantes 5 professores/as que responderão a um questionário, instrumento estruturado com perguntas mistas (fechadas e abertas) que garantem maior anonimato para os participantes.

Por questionário, entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo participante. “A técnica de investigação é composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. (Gil, 2008, p. 121).

Por fim, os dados coletados serão analisados e sintetizados para identificar padrões, tendências e temas emergentes relacionados às competências socioemocionais no ensino fundamental I, com ênfase nas narrativas docentes sobre estratégias e ações.

RELATOS, RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

O estudo pretende analisar as estratégias e ações adotadas pelos professores do ensino fundamental I diante de situações em que os alunos descontrolam suas emoções, tendo como foco o desenvolvimento socioemocional das crianças e a promoção de um ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor. Nesse sentido, será possível compreender os desafios enfrentados pelos professores, bem como propor melhorias na formação inicial e continuada. Além disso, os resultados esperam fornecer subsídios para políticas educacionais que equilibrem o ensino de conteúdos com o fortalecimento das competências socioemocionais, garantindo um desenvolvimento mais integral e inclusivo dos alunos.

CONCLUSÃO

O estudo reafirma a importância das competências socioemocionais no ensino fundamental, destacando o papel central do professor como mediador do desenvolvimento integral dos alunos. Ao investir na formação docente e na criação de ambientes acolhedores e emocionalmente seguros, busca-se não apenas fortalecer o bem-estar e a aprendizagem dos estudantes, mas também contribuir para a construção de uma escola mais humanizada e inclusiva.

Com este estudo, esperamos ampliar a compreensão sobre as estratégias e ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento socioemocional dos alunos, impactando diretamente a qualidade do ensino. Além disso, a pesquisa pretende fornecer subsídios para a formação inicial e continuada de professores, bem como para o aprimoramento do currículo escolar, incorporando práticas e diretrizes que estimulem essas competências de forma sistemática e efetiva. Dessa forma, visamos não apenas à melhoria do desempenho acadêmico, mas também à formação de cidadãos mais empáticos, resilientes e preparados para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, 1996.

CASEL. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. Chicago, 2002. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> Acesso em: 30. out. 2024.

Deslandes, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

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

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

RESUMO SIMPLES - PÔSTERES

A UTILIZAÇÃO DOS QUADRINHOS NO ENSINO DA HISTÓRIA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Antonia Alexsandra da Silva Araújo
Pedro Pio Fontineles Filho

RESUMO

A pesquisa proposta visa compreender o ensino do processo de Independência do Brasil por meio da análise da história em quadrinhos *História do Brasil em Quadrinhos – Independência do Brasil*, de Manoel de Souza et al. Longe de ser um entretenimento, os quadrinhos possuem uma complexidade que chama atenção e utilizam fontes históricas e narrativas significativas, capazes de representar conflitos e debates históricos. A partir das reflexões de autores como Marc Bloch, Keith Jenkins e Pierre Bourdieu, o estudo aborda os quadrinhos como construções narrativas que articulam verdade e ficção, recriando realidades históricas. A obra de Manoel de Souza et al, utiliza linguagem simples para narrar episódios marcantes da independência do Brasil, tornando o tema acessível e envolvente para os leitores. Esse trabalho busca explorar como os quadrinhos oferecem uma experiência de leitura distinta de outras formas narrativas, como a literatura e o cinema, conforme destacam os autores Santiago García (2012), Will Eisner (2010) e Scott McCloud (2005). A pesquisa busca investigar as representações dos quadrinhos sobre os eventos da independência, ressaltando conflitos, insurreições e jogos políticos, além de discutir o uso dos quadrinhos como ferramenta didática no ensino de História. A relevância acadêmica e social da investigação está em ampliar os estudos sobre a relação entre História e quadrinhos e em promover reflexões sobre a formação da identidade nacional e as configurações culturais do período. Assim, os quadrinhos podem ser usados como recursos pedagógicos inovadores que estimulam os estudantes e trazem novas perspectivas ao ensino e à pesquisa histórica.

Palavras-chave: pesquisa; quadrinhos; independência; ensino; história.

EDUCAÇÃO BÁSICA: REALIDADE SOCIAL EM NÚMEROS

Vanessa Maria Machado da Silva
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer dados quantitativos e seus percentuais, referentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para tanto, especificamente, pretende-se identificar os dados quantitativos e seus percentuais por área e anos avaliados pelo SAEB; identificar as taxas numéricas referentes aos índices de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar. Como metodologia, inicia-se com a pesquisa bibliográfica, seguida de pesquisa documental que abrange dados quantitativos e seus percentuais dos resultados das avaliações em larga escala e outras informações quantitativas, referentes à realidade da Educação Básica Brasileira, considerando o espaço temporal de 2005 a 2023 para que haja reflexões, comparações e debates sobre seus desfechos. O conhecimento da realidade educacional brasileira e o que os números dizem sobre essa realidade, bem como a busca das suas caracterizações que podem nos orientar quanto a questões pertinentes relacionadas às problemáticas, causas e desafios, viabilizam a tomada de decisões e favorecem o comprometimento social voltado à formulação de políticas públicas educacionais, sendo favorecedor ao avanço do conhecimento do tema especificado. Explicita-se que, as condições socioeconômicas familiares, as próprias características dos sistemas educacionais podem influenciar as chances de progressão dos alunos, independentemente de suas origens sociais. Infelizmente, muitos sistemas educacionais são altamente estratificados e acabam por contribuir para aumentar, ao invés de diminuir, as desigualdades de oportunidades (Ribeiro, 2011). Assim, quanto maior for a capacidade das escolas de oferecer ensino de qualidade capaz de superar as desvantagens de origem social dos alunos, maiores serão as chances de o sistema educacional reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, promover a mobilidade social intergeracional.

Palavras-chave: educação; resultados, SAEB.

MONITORIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI): COMPREENSÕES HISTÓRICAS À REALIDADE QUANTITATIVA

Sara Line Coutinho Bezerra
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

RESUMO

O presente trabalho envolve uma pesquisa do Programa de Monitoria remunerada e não remunerada – PIBIC, Edital n.º 030/2023, Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Intitulada como “Monitoria Acadêmica na UESPI: compreensões históricas à realidade quantitativa”, objetiva-se conhecer os números relativos ao Programa de Monitoria Acadêmica da UESPI, desde sua implementação em 2004 até o ano de 2023, com foco nos Campi Poeta Torquato Neto (CPTN) e Clóvis Moura (CCM). O estudo busca mapear o desenvolvimento quantitativo do programa de monitoria em seu percurso, identificando o número de alunos inscritos, concluintes e desistentes. A pesquisa se justifica pela necessidade de obter dados quantitativos que auxiliem esta Instituição de Ensino Superior (IES) a aprimorar o Programa de Monitoria, beneficiando tanto alunos quanto professores. O estudo será conduzido em quatro etapas, envolvendo: a coleta de dados sobre a oferta de cursos, o número de inscritos no programa, quantidade de alunos/as da UESPI nos semestres referentes ao desenvolvimento do Programa de Monitoria, além da análise comparativa dos dados obtidos. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Steinbach (2015), que destaca a importância da monitoria quanto à aproximação dos graduandos com a realidade escolar; Maciel (2017), que trata da relevância da monitoria para o desenvolvimento de habilidades docentes e profissionais. A pesquisa quantitativa segue as orientações metodológicas de Laville e Dionne (2007), que enfatizam a importância da precisão nos dados e na análise dos fenômenos educacionais. Espera-se que os dados obtidos permitam uma compreensão aprofundada sobre o Programa de Monitoria na UESPI, oferecendo subsídios para aprimorar a formação dos alunos e influenciar a política institucional da universidade. Além disso, os resultados podem levar a pesquisas futuras que abordem aspectos qualitativos e ampliem o conhecimento sobre as experiências dos participantes do programa.

Palavras chaves: monitoria acadêmica; pesquisa quantitativa; formação docente.

ACOLHIMENTO E INCLUSÃO: A GARANTIA DO DIREITO EDUCACIONAL PARA OS INDÍGENAS VENEZUELANOS WARAO EM TERESINA - PIAUÍ"

Denise Castro Sobrinho
Hellen Beatriz da Silva Araújo

RESUMO

Os povos indígenas persistem mesmo diante de muitos desafios e sofrem com preconceitos e desvalorização. É necessária uma reflexão sobre como eles são acolhidos em Teresina, principalmente educacionalmente, uma vez que, por conta da diáspora forçada, vivem na marginalização e na negação de direitos básicos. A discussão proposta neste estudo gira em torno dos desafios enfrentados pelos Warao em sua trajetória migratória, bem como suas estratégias de adaptação, acolhimento e resistência. Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar e compreender como se deu o processo de inserção dos indígenas venezuelanos Warao no sistema formal de ensino, tomando como base dois projetos denominados Alfabetização sem Fronteiras e o projeto EJA Intercultural Warao NEBU TUMA DAO MATA TANE NANIMA KITANE. A investigação se fundamentará em uma revisão bibliográfica sobre migração, desafios, acolhimento, integração, barreiras linguísticas, acesso à escola e as especificidades da experiência indígena. Além de entrevistas e relatos orais que retratam a vivência dos Warao em suas novas realidades, as leituras se ancoram nos teóricos: Rosa (2020), Cirino (2020), Lima (2020), Candau (2008), Meliá (1999), Acnur (2020), Albert (2013), dentre outros(as). É uma pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa, com suporte bibliográfico e documental. Os resultados parciais demonstram que, mesmo que vagarosamente, há tentativas de inclusão por parte das entidades SEDUC e SEMEC, onde já se percebe melhorias no modo de vida, na criticidade e na participação social destes atores. Ao considerar as vozes desses indivíduos, busca-se oferecer uma visão mais abrangente e humanizada sobre a migração indígena, contribuindo para o reconhecimento de suas lutas e a promoção de políticas públicas inclusivas.

Palavras-chave: inclusão; direitos; educação.

**OS EFEITOS DA PANDEMIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR:
ABANDONO DE DISCENTES DOS *Campi* CLÓVIS MOURA (CCM) E POETA
TORQUATO NETO (TN) - TERESINA/PI (2020 A 2022)**

Karinny Santos Oliveira
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade conhecer a realidade no que tange ao abandono de discentes dos *Campi* Clóvis Moura (CCM) e Poeta Torquato Neto (TN) – UESPI/Teresina/PI, no contexto da pandemia (2020 a 2022). A justificativa do estudo está na necessidade de conhecer o abandono na educação superior e posteriormente, em uma outra pesquisa, identificar as possíveis causas de abandono no período da pandemia (2020 a 2022). A pesquisa será quantitativa, com a coleta de dados de matrículas dos cursos de licenciatura dos *Campi* CCM e TN, no período de 2020 a 2022, visando a uma análise comparativa dos resultados identificados quanto ao abandono de discentes dos cursos em que tenham efetivadas as suas matrículas. Conceitos como “abandono” e “evasão” são essenciais para o melhor entendimento teórico, utilizando autores como Riffel e Malacarne (2008), que definem a evasão como uma decisão de deixar a escola, sem possibilidade de retorno, enquanto o abandono pode ser algo temporário com possibilidade de retorno. Os primeiros dados apontam que a pandemia intensificou as dificuldades de acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes das classes D e E, conforme estudos de Sampaio, Pires e Carneiro (2022) e Oliveira e Nunes (2022). Os resultados provisórios apontam que a evasão e o abandono aumentaram durante o período analisado. A pesquisa está em andamento, entretanto, já aponta para a necessidade de políticas educacionais que visem reduzir as desigualdades no acesso à educação, reduzindo, assim, os impactos de crises como a pandemia no ensino superior.

Palavras-chave: pandemia; abandono escolar; ensino superior.

RELATO DE EXPERIÊNCIA - EDUCAÇÃO SOCIAL EM COMUNIDADES ATINGIDAS POR ROMPIMENTO DE BARRAGEM EM MINAS GERAIS

Luizamélia Marques dos Santos
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

RESUMO

Neste trabalho, objetivo apresentar o processo de integração e desenvolvimento de minha experiência profissional como educadora social, na Assessoria Técnica Independente (ATI) - Cáritas Diocesana de Itabira. Disponho sobre as abordagens metodológicas aplicadas e o fortalecimento das competências enquanto pedagoga. Metodologicamente, descrevo fundamentada na experiência prática de mobilização social com foco em processos participativos e colaborativos com comunidades atingidas pelo rompimento da barragem de Fundão, em Minas Gerais, nos municípios ao longo da bacia do Rio Doce. Neste escrito, estão envolvidas a junção de experiências obtidas em: reuniões, formações, treinamentos e etapas de planejamento, realizadas no projeto. As aprendizagens e saberes, advindos do cotidiano, somadas às interações e reflexões geradas, constituem conhecimentos relevantes, bem como rico referencial que envolve teoria e prática para análise, sobretudo pela implementação de novas estratégias de construção coletiva e metodologias participativas de desenvolvimento articulado pela assessoria, fato que favorece aos colaboradores o desenvolvimento de habilidades multidisciplinares. Enquanto pedagoga, atuando como Educadora Social, as abordagens contribuem com a perspectiva dialógica na execução dos processos, enfoque essencial, uma vez que meios de comunicação, síncronos e assíncronos, são aplicados de maneira a promover trabalho centrado nas necessidades dos atingidos. O projeto estrutura-se com base em abordagem que valoriza o diálogo e interações contínuas entre os participantes (comunidade e equipe técnica). Embora o projeto não tenha sido finalizado, as reflexões aqui apresentadas buscam fomentar discussões sobre os métodos escolhidos para sua concepção e desenvolvimento, com destaque às estratégias utilizadas pela ATI na capacitação e envolvimento das equipes, promovendo com ênfase um processo eficiente e participativo de educação social. Desejo que esta comunicação contribua para que profissionais da pedagogia possam reconhecer outros caminhos além da educação formal.

Palavras-chave: educação social; assessoria técnica; rompimento de barragem.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE TERESINA

Karinne Williams Silva Lemos
Andressa Cristina Ferreira
Isabel Cristina da Silva Fontineles

RESUMO

O presente trabalho tem como horizonte enunciar os resultados de uma pesquisa acadêmica, pertinente à disciplina de Políticas Públicas e Financiamento da Educação, para investigar o Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Teresina. A justificativa em torno dessa pesquisa orquestrou-se pela necessidade de conhecer os instrumentos de política educacional do município, em especial o Plano de Ações Articuladas (PAR), considerando sua elaboração e seus impactos para a educação do município de Teresina. A pesquisa realizada tem caráter exploratório, de levantamento bibliográfico e documental, além de entrevista para coleta de dados. Os procedimentos adotados foram o levantamento bibliográfico sobre o PAR com os autores Silva e Neto (2016), bem como a leitura de materiais digitais e análise de documentos oficiais provenientes de sites do Governo Federal. Em seguida, com vista a obter informações sobre o programa mencionado e sua ocorrência no município de Teresina, foi estruturado um questionário com perguntas para serem feitas, em entrevista, à assessora técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Diante disso, através das respostas apresentadas pela assessora técnica da SEMEC, conclui-se que o Plano de Ações Articuladas no município de Teresina não resultou em grandes impactos nas políticas públicas em educação para o município. O programa demonstrou-se ineficiente para o propósito ao qual se propôs, de trazer melhorias para a educação local. Dentre as falhas observadas, estão: a falta de escuta da comunidade escolar sobre as verdadeiras necessidades das escolas, as decisões centralizadas pela União, recursos ineficientes e a falta de agilidade para concluir as ações planejadas.

Palavras-chave: educação; Plano de Ações Articuladas; SEMEC.

OS IMPACTOS DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NA AMPLIAÇÃO E MELHORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA

Laisa dos Santos Costa
Joyce Maria da Rocha Sampaio
Isabel Cristina da Silva Fontineles

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade relatar os resultados de uma pesquisa de campo acadêmica, referente à disciplina Políticas Públicas e Financiamento da Educação, para investigar os impactos do programa Proinfância na ampliação e melhoria da educação infantil no município de Teresina. A pesquisa justifica-se pela relevância de investimentos na educação infantil como base para o desenvolvimento integral das crianças. A análise adotou uma abordagem qualitativa e exploratória. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica e documental, seguida de uma entrevista para coleta de dados. Os métodos adotados foram através de levantamento bibliográfico sobre o Proinfância com os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), sobre políticas públicas educacionais, associada à análise documental de relatórios oficiais do Ministério da Educação e dados específicos do Proinfância em Teresina. Posteriormente, com o intuito de obter informações sobre o programa mencionado e sua ocorrência no município, foi estruturado um questionário com perguntas para serem feitas, em entrevista, à assessora técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Diante do exposto, através dos dados apresentados na entrevista, conclui-se que o Proinfância no município de Teresina teve uma significativa importância na oferta da educação infantil, mas que, por inúmeros fatores, não teve continuidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Proinfância; SEMEC.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CAPACITANDO PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Mayara Camila da Rocha Marçal
Ellen Caroline Alves Silva

RESUMO

As tecnologias assistivas englobam um conjunto de recursos e dispositivos específicos para proporcionar autonomia e melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência ou necessidades especiais. Essas tecnologias incluem desde softwares e dispositivos móveis até ferramentas físicas e adaptações de ambientes, tudo com o objetivo de permitir maior acessibilidade, inclusão e independência. O objetivo de abordar o tema das tecnologias assistivas e seu impacto é sensibilizar sobre a importância dessas ferramentas no processo de inclusão e valorização das pessoas com necessidades especiais. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas que tratassem sobre o tema. Na pesquisa, é possível evidenciar como as tecnologias assistivas têm o poder de transformar vidas, promovendo a autonomia e possibilitando a participação plena dessas pessoas em todos os âmbitos da sociedade, e enfatiza-se a importância do desenvolvimento contínuo dessas tecnologias, visando inspirar investimentos e políticas públicas que incentivem inovações e acessibilidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde todos possam desenvolver seu potencial ao máximo. As tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e no empoderamento de pessoas com necessidades especiais, permitindo que elas alcancem maior independência e uma participação mais ativa na sociedade. Essas ferramentas não apenas facilitam o acesso a oportunidades de educação, trabalho e socialização, mas também ajudam a reduzir desigualdades, promovendo uma sociedade mais acessível e inclusiva. O desenvolvimento e a expansão contínuos dessas tecnologias são fundamentais para garantir que todos possam exercer plenamente seus direitos e potencialidades, contribuindo para um futuro mais equitativo.

Palavras-chave: tecnologias assistivas; inclusão; recursos; sociedade.

A EDUCAÇÃO NO CONTINENTE AFRICANO: ALGUNS ASPECTOS

Rafaela Barros Cavalcante
Francisco Antonio de Vasconcelos

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo realizar uma abordagem introdutória, e geral, da situação educacional do continente africano na atualidade, destacando alguns de seus pontos centrais. Tendo isso em mente, foi definido como problema de pesquisa o seguinte: de modo geral, quais são os principais desafios para a África no campo educacional nas próximas décadas? Para uma melhor compreensão da presente situação em que se encontra a questão educacional naquele continente, foi necessário lançar o olhar para algumas décadas atrás, buscando ver o estado em que os países africanos se encontravam quando eles alcançaram a sua independência em relação aos países europeus, até então seus colonizadores. Grosso modo, pode-se afirmar que o período de colonização, iniciada com a Conferência de Berlim (1884 – 1885), não resultou para a África em ganhos educacionais significativos. Ao contrário, o que se constatou foi que os europeus entregaram para a administração africana um conjunto de países com o sistema educacional bastante precário. Durante a realização de nossa pesquisa, tivemos sempre diante de nossos olhos este estado de coisas. Esta lembrança do passado nos ajudou a observar melhor e a compreender com mais propriedade o momento presente da educação, vivenciado pelas populações africanas. Dada a variedade de países que formam aquele continente e à complexidade de cada um deles, em nossa pesquisa buscamos nos ater, às vezes, a pontos que são comuns ao conjunto do continente, outras vezes, a grupos específicos de países. Ao longo dos trabalhos, tivemos presente que a educação é um direito de todos e uma necessidade para a África.

Palavras-chave: educação; África; desafios.

ENSINO DE HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES DA SEGUNDA GUERRA NA OBRA DE NICOLA CINQUETTI

Jéssica Karoliny Araújo de Oliveira
Pedro Pio Fontineles Filho

RESUMO

A temática desenvolvida aborda temas e acontecimentos políticos junto ao imaginário literário, refletindo sobre o percurso intelectual e cívico do autor, contribuindo para uma análise crítica dos eventos históricos. A obra de Nicola Cinquetti, em particular, se destaca por estimular a criatividade, a imaginação e a construção de diversos conhecimentos, interligando áreas como História e Literatura; História e Política; História e Guerra; e História e Gênero. As temáticas centrais giram em torno das diversas dimensões do poder — políticas, econômicas, sociais, culturais e nas relações de gênero. As leituras iniciais da obra já apontam para uma abordagem marcante sobre a guerra, utilizando fatos verídicos e narrativas literárias para destacar o papel das ideias e dos fenômenos culturais, mostrando suas possibilidades para o ensino de História, através de adaptações de textos direcionados a adultos para a compreensão infantil, onde são realçadas ações ou peripécias de caráter aventuroso com o olhar de uma criança que relata, ao mesmo tempo, sobre sua paixão pela bicicleta e também fatos sobre a guerra, revelando potencialidades para o ensino de História. Logo, como arcabouço metodológico, a obra é analisada junto a leituras teórico-metodológicas, faz-se necessário a leitura de autores como Hannah Arendt (2010), Giorgio Agamben (2008), Benedict Anderson (1989), Walter Benjamin (1985), Maurice Blanchot (2011), Osvaldo Coggiola (1995), Elcio Cornelsen (2010), Michel Foucault (2010), Robert Darnton (2016), Sigmund Freud (2006), Eric Hobsbawm (1999). A obra é adaptada para diferentes públicos, incluindo crianças, e enfatiza elementos aventureiros e emocionantes, como a paixão de um jovem por sua bicicleta, intercalada com relatos de eventos da guerra. A literatura tem sido uma janela para explorar diferentes culturas, épocas e perspectivas. Por meio de textos literários, os alunos são expostos a uma ampla variedade de ideias, valores e experiências que transcendem suas realidades imediatas, ampliando seus horizontes e incentivando reflexões profundas. No entanto, apesar de sua importância, a integração efetiva da literatura no ambiente escolar nem sempre é garantida. A crescente influência da tecnologia e das mídias digitais apresenta tanto desafios quanto oportunidades para fomentar o hábito da leitura entre os jovens. Nesse contexto, a exploração de abordagens pedagógicas inovadoras e práticas de ensino eficazes, aliada ao uso de recursos tecnológicos, pode se tornar um instrumento valioso para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas comprometidos em promover uma educação literária de qualidade.

Palavras-chave: história, guerra; literatura; infância; ensino.

ENTRE A HISTÓRIA E IMAGENS: A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA BRASILEIRA EM QUADRINHOS EDUCATIVOS

Wendy Camila Faustino
Pedro Pio Fontineles Filho

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as representações da Proclamação da República no Brasil através dos quadrinhos *História do Brasil em Quadrinhos – Proclamação da República* (2009), de Edson Rossatto e Omar Vinõle, problematizando suas possibilidades como recurso didático-pedagógico para o ensino de História. O estudo visa a discutir como os quadrinhos podem auxiliar na compreensão de eventos históricos, utilizando uma narrativa acessível que vai além de entretenimento para os estudantes, além de refletir sobre as relações entre a História e a memória no contexto da transição do regime monárquico para a República. A justificativa para a pesquisa baseia-se na crescente demanda por metodologias inovadoras no ensino de História, especialmente em um contexto educacional onde os alunos têm maior afinidade com mídias visuais. A análise considerará o período histórico da Proclamação da República, explorando as representações sociais, políticas e culturais presentes na obra. A metodologia adotada será de abordagem qualitativa, com análise bibliográfica e documental. A fundamentação teórica inclui autores como Will Eisner (2010), Scott McCloud (2005), Pierre Bourdieu (2010), Marc Bloch (2001) e Edson Rossatto (2009), para pensar as relações entre História e narrativas ficcionais-imagéticas. A pesquisa examinará os aspectos formais dos quadrinhos, além da construção narrativa, e como esses elementos contribuem para a compreensão do momento histórico. Os resultados esperados são a demonstração do potencial dos quadrinhos para enriquecer o ensino de História, promovendo uma reflexão crítica sobre os eventos que marcaram a fundação da República Brasileira e sua construção na memória social. Considera-se, preliminarmente, que a aproximação entre as narrativas ficcionais e históricas é importante para o processo de ensino-aprendizagem da História do Brasil, sobretudo com o auxílio de imagens.

Palavras-chave: história; ensino; quadrinhos; república; memória.

CLIO ILUSTRADA: O PIAUÍ NA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL POR MEIO DOS QUADRINHOS “FOICES E FACÕES: A BATALHA DO JENIPAPO”

Flávia Vitória Soares Vasconcelos
Pedro Pio Fontineles Filho

RESUMO

O trabalho tem como objetivo compreender a participação do Piauí nos conflitos durante a Independência do Brasil no período de 13 de março 1823 e suas possibilidades para o ensino de História, a partir dos quadrinhos *Foices e Facões: a batalha do Jenipapo*, de Bernardo Aurélio de Andrade Oliveira e Caio de Andrade Oliveira. Com isso, alguns objetivos específicos são pertinentes para a pesquisa, como: Analisar o contexto histórico, social, político e cultural brasileiro no período de 1823, abordado nos quadrinhos; refletir sobre como os autores dos quadrinhos descreveram o período histórico trabalhado; e inferir sobre as reflexões dos quadrinhos na narrativa de construção de história e memória e seus usos em ambiente didático-pedagógico, sobretudo nas aulas de História. Logo, como arcabouço teórico-metodológico o estudo recorrerá a discussões feitas por Will Eisner (2010), Scott McCloud (2005), Nadilson Silva (2002), Flavio Calazans (1997), Sonia M. Bibe Luyten (1985) e Jaques Marny (1970), acerca dos debates sobre os quadrinhos; além das propostas de Ângela Rama (2007) para os usos dos quadrinhos na sala de aula. Como os quadrinhos aqui selecionados discutem, diretamente, o período da independência brasileira, também serão feitas leituras e discussões de trabalhos acerca desse momento histórico no país. Para tanto, serão utilizados autores que discutem sobre História Cultural e Historiografia brasileira, tais como Abdias Neves (2006), Bernardo Aurélio de Andrade Oliveira (2019), Nilsângela Cardoso Lima (2020), João José da Cunha Fidié (2006). Por fim, a presente pesquisa tem, também, a responsabilidade e o compromisso sociais de promover a conscientização da História. Considera-se, em linhas gerais, que o uso dos quadrinhos é um importante aliado nas estratégias do ensino de história do Brasil e do Piauí, visto que as dimensões artísticas possuem o potencial de despertar reflexões várias sobre os acontecimentos históricos.

Palavras-chave: história; ensino; quadrinhos; independência; memória.

CLIO E OS CENÁRIOS BRASILEIROS: REFLEXÕES SOCIOCULTURAIS ATRAVÉS DA ANIMAÇÃO JAPONESA “MICHIKO TO HATCHIN”

Luiz Delfino de Jesus Souza
Pedro Pio Fontineles Filho

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as representações históricas e socioculturais do Brasil a partir da série de animação *Michiko to Hatchin*, analisando a percepção do estrangeiro sobre o país entre os anos de 2007 e 2009. A proposta busca contribuir para o enriquecimento do arcabouço do historiador, tanto no que diz respeito às representações do Brasil quanto à forma como ele é representado por olhares estrangeiros. Entre os objetivos específicos, destacam-se: discutir as inter-relações entre narrativas históricas e ficcionais por meio da série, analisar os estereótipos do Brasil presentes na obra, observar as semelhanças do cenário da animação com a realidade brasileira – incluindo aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais –, avaliar a recepção crítica e do público em relação à série e investigar como o Brasil era visto no cenário global no período delimitado. O referencial teórico-metodológico apoia-se nos trabalhos de Abdala Junior (2006) e Rosenstone (2010), que oferecem caminhos para a análise de produções audiovisuais no campo da pesquisa e do ensino de História, bem como em DaMatta (1986), que propõe reflexões sobre a identidade brasileira. Considera-se que os animes japoneses têm ganhado cada vez mais espaço entre o público jovem e, portanto, ignorar seu potencial como objeto de análise histórica e cultural representa uma grande perda. Espera-se, ao final deste estudo, que obras como *Michiko to Hatchin* conquistem maior espaço nas discussões sobre as representações do Brasil e que se compreenda por que essa produção não recebeu o devido reconhecimento em território nacional.

Palavras-chave: história; ensino; anime; representações; Brasil.

CRISTIANISMO E ISLAMISMO NA ÁFRICA: DISPUTA POLÍTICA

Ana Maria Rocha de Oliveira
Francisco Antônio de Vasconcelos

RESUMO

A questão religiosa no continente africano é, de fato, um capítulo bastante *sui generis* e de difícil compreensão, mas o seu estudo é necessário para quem pretende elaborar uma visão geral do dinamismo da vida nas sociedades africanas. Numa tentativa didática de facilitar a visualização desse mundo religioso, pode-se agrupar as religiões presentes em África em dois grandes grupos: de um lado, temos as religiões autóctones; de outro lado, as religiões importadas para lá. Destas últimas, duas são bastante presentes nesse continente: trata-se do Islamismo e do Cristianismo. Ambas têm a África como a região do planeta onde elas mais crescem em número de adeptos. Cada uma com suas características especiais e interesses próprios, elas disputam terreno em solo africano. Um dos elementos disputados por ambas naquele continente é o poder. Diante do exposto, convencidos de que a questão religiosa desempenha um papel cada vez mais importante na geopolítica africana (FIORINA, 2016), realizamos a pesquisa aqui apresentada, que investigou o seguinte problema: quais são as principais características da disputa de poder político entre Islamismo e Cristianismo no continente africano? Trata-se de uma pesquisa teórica. Entre as conclusões, destacamos: a relação dos jovens Estados africanos com as religiões presentes naquele continente é marcada por uma constante indecisão, isto é, na África pós-colonial, os Estados se aproximam das religiões que atuam em seus territórios, mas mantendo um distanciamento visto como necessário. A relação entre religião e política em África é um fenômeno bastante complexo. Assim, deve-se observar que o Cristianismo e o Islamismo crescerão em número de adeptos neste século.

Palavras-chave: continente africano; Cristianismo; Islamismo.