

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes
Jéssica Alves da Silva
(Orgs.)



Livro de Anais

I ENPEV - UESPI

ENCONTRO PEDAGÓGICO VIRTUAL

Educação em tempos de crises



FUESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Rosineide Candeia de Araújo
Vice-Reitora

Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Gustavo Oliveira de Meira Gusmão
Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação

Ailma do Nascimento Silva
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Pedro Antônio Soares Júnior
Pró-Reitor de Administração

Geraldo Eduardo da Luz Júnior
Pró-Reitor Adj. de Administração

Raimundo Isídio de Sousa
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

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

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
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



José Wellington Barroso de Araújo Dias Governador do Estado
Maria Regina Sousa Vice-governadora do Estado
Evandro Alberto de Sousa Reitor
Rosineide Candeia de Araújo Vice-Reitora
Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Gustavo Oliveira de Meira Gusmão Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação
Ailma do Nascimento Silva Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Pedro Antônio Soares Júnior Pró-Reitor de Administração
Geraldo Eduardo da Luz Júnior Pró-Reitor Adj. de Administração
Raimundo Isídio de Sousa Pró-Reitor de Planejamento e Finanças
Joseane de Carvalho Leão Reitora Adj. de Planejamento e Finanças
Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários
Marcelo de Sousa Neto Editor da Universidade Estadual do Piauí
Autores Revisão
Editora e Gráfica UESPI e-book

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI

E56a Encontro Pedagógico Virtual da UESPI (1. : 2021 : Teresina, PI).
Anais do I ENPEV – Encontro pedagógico virtual: educação em tempos de crises, 13 a 16 de abril de 2021 / Organizado por Lorena Raquel de Alencar Sales Moraes, Jéssica Alves da Silva. – Teresina: FUESPI, 2021.
E-book.

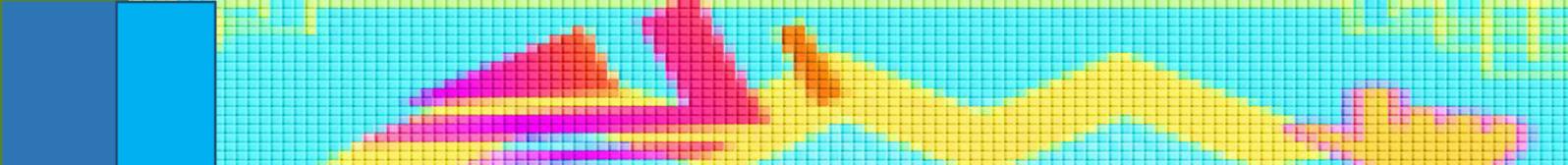
ISBN: 978-65-89616-09-2

1. Educação. 2. Pandemia. 3. Crise. 4. Aprendizagem. 5. Prática.
I. Moraes, Lorena Raquel de Alencar Sales. II. Silva, Jéssica Alves da.
III. Título.

CDD: 370.7

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB 3ª Região/1188

Fundação Universidade Estadual do Piauí - FUESPI
UESPI (Campus Poeta Torquato Neto)
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados



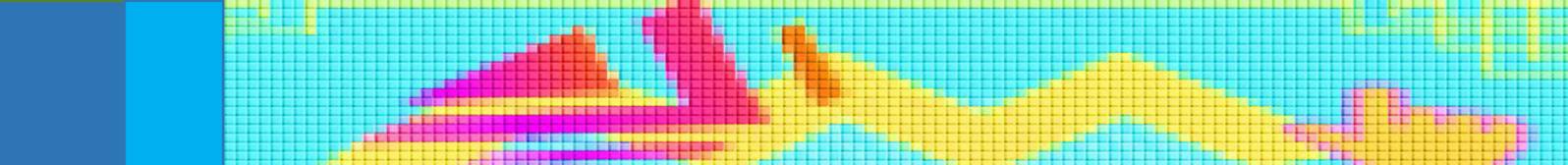
ORGANIZADORES DO E-BOOK

Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Formada em Pedagogia Na Universidade Federal Do Piauí, Especialista em Metodologia da Educação no ensino superior, pelo Centro universitário Internacional - UNINTER. Professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí -UESPI, campus cerrados do alto Parnaíba -Uruçuí, participa como membro do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo NUPECAMPO -UFPI, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana- NESPEM - UFPI, e do EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO - EPEC- UESPI. Possui experiência com pesquisa e extensão nas áreas: Práticas Educativas, Educação Popular com ênfase na Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Jéssica Alves da Silva

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID, atuou na área da educação especial- AEE. Participou do programa de monitoria da Universidade Federal do Piauí, nas disciplinas de Fundamentos Antropológicos da Educação no período de 2016.2 e de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos no período de 2017.1 e no período 2018.2. Pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC com o projeto Análise das manifestações da Violência Escolar: identificação, Caracterização e Percepção - concluindo em 2019. Pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC com a pesquisa "Justificação, justiça e normatividade na teoria crítica de Rainer Forst" em andamento com a orientação do JOZIVAN GUEDES. Membro deste 2015 do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise, Educação e Contemporaneidade- NIPSEC, se dedica à investigação da Psicanálise a partir da interface com a Educação.

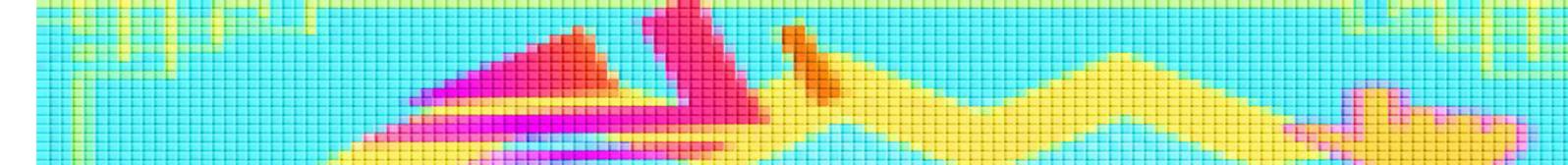


COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Andréa Patrícia Lins Silva
Adriana Borges Ferro Moura
Ana Célia Carvalho Ferreira
Denise Hosana De Sousa Moreira
Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves
Efigênia Alves Neres
Enayde Fernandes Silva
Jéssica Alves Da Silva
Kely-Anee De Oliveira Nascimento
Lorena Raquel De Alencar Sales De Moraes Mara
De Souza Paixão
Marli Clementino Gonçalves
Pablo Andrey Da Silva Santana
Rosa Maria Borges De Queiroz Rosado

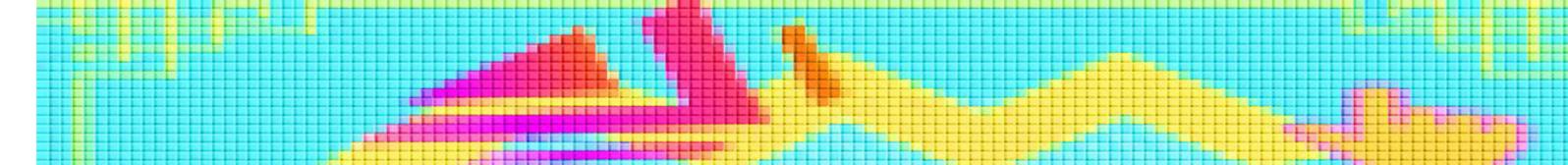
COMITÊ CIENTÍFICO

Adriana Borges Ferro Moura
Ana Célia Carvalho Ferreira
Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves
Efigênia Alves Neres
Enayde Fernandes Silva
Francisca Maria Da Cunha De Sousa
Ilanna Brenda Mendes Batista
Jéssica Alves Da Silva
Kely-Anee De Oliveira Nascimento
Lorena Raquel De Alencar Sales De Moraes
Lucivando Ribeiro Martins
Mara De Souza Paixão
Marli Clementino Gonçalves
Pablo Andrey Da Silva Santana
Rosa Maria Borges De Queiroz Rosado



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PROGRAMAÇÃO	14
MODALIDADE – ARTIGO CIÊNTÍFICO	17
FILOSOFIA & LITERATURA: PARA ALÉM DAS DIFERENÇAS	18
Ana Célia Carvalho Ferreira	
O GAROTO PRINCESA:AS QUESTÕES DE GÊNERO ABORDADAS EM <i>MY PRINCESS BOY</i>, DE CHERYL KILODAVIS	30
Atos Daniel Pereira da Silva	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO: BREVE LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO ATUAL NO BRASIL	44
Marinete Araújo do Nascimento	
Fabricia Pereira Teles	
DIFICULDADES VIVENCIADAS PELO ALUNO DA EJA NO PROCESSO DE REINserÇÃO NA SALA DE AULA.....	55
Jociely de Carvalho Lima	
Maria Ozita de Araújo Albuquerque	
A LITERATURA DE MONTEIRO LOBATO: APONTAMENTOS SOBRE A OBRA SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO	67
Leize Fontenele de Abreu	
Fabricia Pereira Teles	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP): ENCONTROS E DESENCONTROS	79
Maria Lizandra Mendes de Sousa	
Luana Maria Gomes de Alencar	



CRECHES NO MUNICÍPIO DE PARNAÍBA: LEVANTAMENTO DO ATENDIMENTO NAS REDES MUNICIPAL E PARTICULAR ENTRE 2005-2019 88

Camila Dutra Araújo

Fabírcia Pereira Teles

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICANTE 100

Christiana de Sousa Damasceno

Ana Christina de Sousa Damasceno

Cristiana Brandão De Oliveira

CRIANÇA E O REGISTRO: O DESENHO COMO LINGUAGEM 109

Laurenice Costa de Souza

Maria Ozita de Araujo Albuquerque

INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 119

Leticia Maria Vieira Fontenele

Fabírcia Pereira Teles

O CENÁRIO DA COVID-19 E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 129

Eduarda dos Santos Sousa

Kátia Chaves Rocha

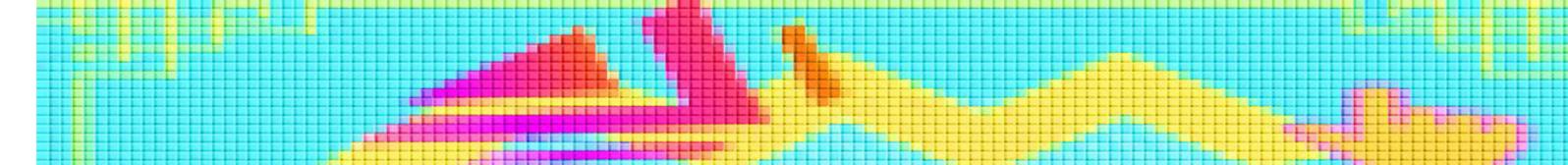
REPETENCIA E INDISCIPLINA: REFLEXÕES A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT E THEODOR ADORNO 138

Kátia Chaves Rocha

O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)..... 147

Núbia de Sousa Alves

Mara de Souza Paixão



**A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO
ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
..... 160**

Samara Ribeiro do Santos

Mara de Souza Paixão

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE O ENSINO REMOTO: REFLEXÃO
E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DO 1º AO 5º ANO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA-PI 172**

Thalia Gomes de Moraes

Wanderson Campelo Lima

O DIÁLOGO DESEJÁVEL: PESQUISA E O ENSINO DE FILOSOFIA... 183

Ana Célia Carvalho Ferreira

**ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES COMO
PESQUISA DE CAMPO PARA ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DA
PEDAGOGIA. 191**

Jorrana Gomes da Silva

Eláinne Márcia Lima

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BNCC: UMA ANÁLISE DAS
COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 200**

Ana Christina de Sousa Damasceno

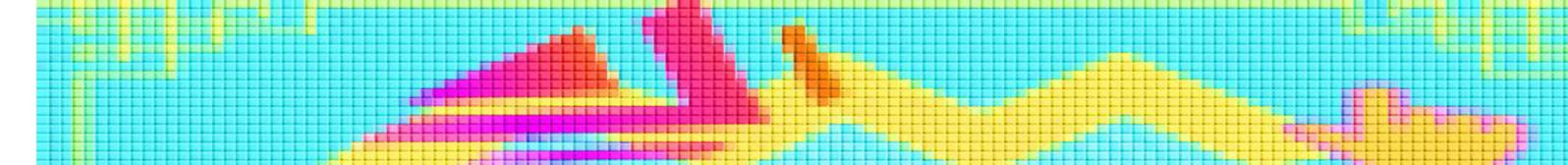
Christiana de Sousa Damasceno

Cristiana Brandão De Oliveira

**ESTAGIÁRIO SUPERVISIONADO: POSSIBILITADOR DA
ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA 211**

Francisca Leandra De Araújo Machado

Maria Ozita De Araujo Albuquerque



**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ACERCA DO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA
COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PI 222**

Francília Sousa Meneses

**A VISÃO DOS ALUNOS E DO CORPO DOCENTE DE ENSINO SOBRE A
POSSÍVEL INSERÇÃO DE AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
PERÍODO NOTURNO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE
FLORANO/PI 233**

Fabiana Carvalho Da Silva

Ivaldo Coelho Carmo

MODALIDADE - RESUMO EXPANDIDO 247

**ABORDAGEM DAS CULTURAS AFRICANAS E INDÍGENAS:
SOCIALIZAÇÃO OU EXCLUSÃO? 248**

Kelly Ferreira Rosa

Ana Maria da Silva Nunes

**GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS NA DIREÇÃO E OFERECIMENTO DO
ENSINO REMOTO EM FASE DE PANDEMIA COVID-19 254**

Ana Raquel da Silva Mesquita

**ALFABETIZAÇÃO EM DEBATE: A POLÍTICA DO GOVERNO DO
PRESIDENTE JAIR BOLSONARO 260**

Maria Aurineide dos Santos Leal

Fabricia Pereira Teles

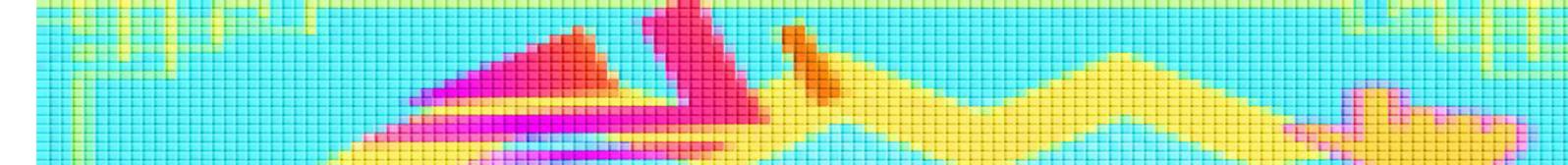
**VIDAS QUILOMBOLAS IMPORTAM: EDUCAÇÃO E TÁTICAS DE
SOBREVIVÊNCIA DIANTE DO GENOCÍDIO EM CURSO 265**

Maria Ediane Araujo

Kelle Ravena Santos

Leticia Oliveira Souza

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA INTERAÇÃO DO PLANO DE
ESTUDO E SUA APLICAÇÃO NA SUSTENTABILIDADE DO CAMPO. 271**



Fabiana Carvalho da Silva

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO: A IMPORTÂNCIA DO
ROTEIRO DIDÁTICO PARA A FAMÍLIA 277**

Cristiana Brandão de Oliveira

Christiana de Sousa Damasceno

Ana Christina de Sousa Damasceno

**O BRINCAR NO CURRÍCULO DO CENTRO EDUCACIONAL DE
PARNAÍBA - SESC 282**

Lenyer Ferreira dos Santos

Fabricia Pereira Teles

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR 286

Cicero Ricardo Castro Pereira

**MULTILETRAMENTOS E A PRÁTICA DE ENSINO DOS PROFESSORES
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PARNAÍBA-PI..... 291**

Ana Vitória Damasceno Amorim

Fabricia Pereira Teles

**ENSINO DE FILOSOFIA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA
ATUAÇÃO DOS DOCENTES EM FILOSOFIA. 296**

Pablo Andrey da Silva Santana

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
..... 301**

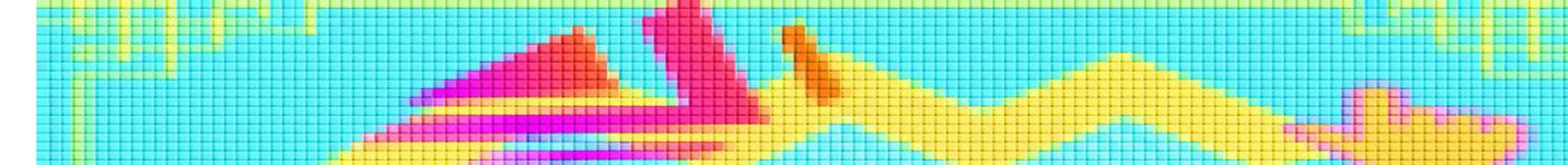
Katiúscya Albuquerque de Moura Marques

Leomara Cristina da Silva

Cintia Silva de Moraes

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICO-
REFLEXIVA E COLABORATIVA 306**

Maria Ozita de Araujo Albuquerque

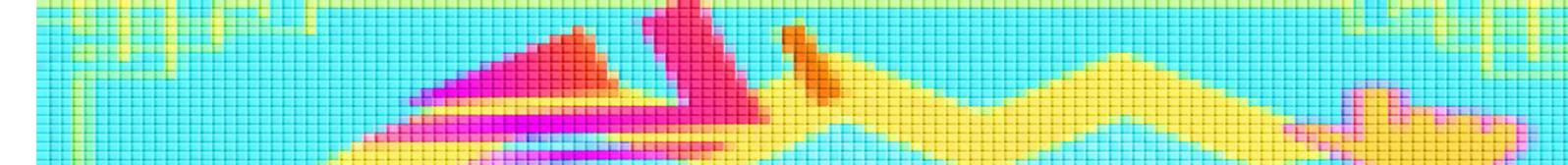


APRESENTAÇÃO

Pesquisadores, educadores, gestores, educandos, em meio ao isolamento social, vivenciam um aumento no uso de ambientes virtuais de aprendizagem. O YouTube, Google Meet e Google Classroom apresenta inúmeros recursos que em um primeiro momento podem não demonstrar nenhuma contribuição pedagógica, no entanto ao serem utilizados educação demonstra possibilidades didáticas para aprendizagem, sobretudo em período de isolamento social. Vídeos, transmitidos através do YouTube e Google Meet, podem, por exemplo, ser coletados e organizados em listas de reprodução, listas rápidas ou favoritos, ser reproduzidos em tempo real, além de ferramenta para interação entre educandos e educadores. As plataformas digitais, como Google Classroom auxiliam atividades em sala de aula física e presencial, servindo como banco de dados de informações e desenvolvimento didático à educação. Com o “*G Suite for Education*”, educadores passam a ter e criar oportunidades de aprendizagem, auxiliando nas tarefas administrativas, desafiando educandos a pensar e produzir de maneira crítica, ações essas atreladas a não interrupção dos fluxos de trabalho em andamento, demonstrando ser um feramente de trabalho colaborativo e pedagógico.

Buscamos, portanto, realizar o “I ENCONTRO PEDAGÓGICO VIRTUAL DA UESPI - EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISES” com professores, alunos e funcionários da Universidade Estadual do Piauí –UESPI, bem como da comunidade externa a instituição. Para desenvolver tais discussões tivemos como objetivo geral: discutir virtualmente temáticas que envolvendo a educação em tempos de crise. Objetivos específicos: compreender sobre os conceitos, concepções, princípios e fundamentos das temáticas sociais que envolvam os processos educativos; discutir os desafios atuais em torno dos processos educativos; e, refletir sobre as contribuições da educação no de combate a crise sanitária e social causada pela pandemia do COVID-19;

O I ENPEV teve como proposta de execução o período entre os dias 13 a 16 de abril de 2021, com carga horária total 40 (quarenta) horas. Com previsão de produção do relatório entre os períodos abril a maio de 2021. A avaliação da proposta de extensão foi com base, da participação dos inscritos nos debates e discussões realizadas na plataforma virtual *Google classroom, Google meet e youtube* equivalente a 80 por cento da carga horária a ser cumprida na data de execução do evento. Além disso o evento teve como proposta a



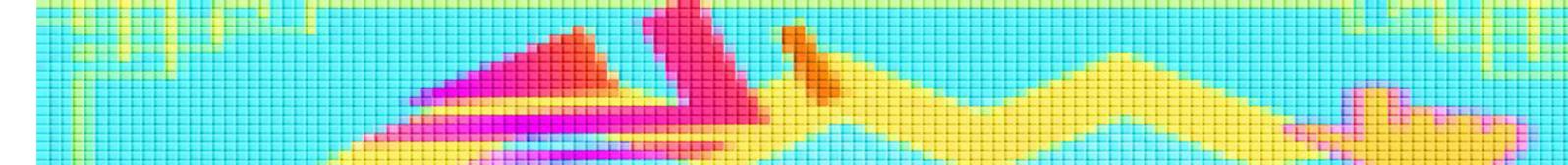
execução de duas modalidades de apresentação e trabalho, a saber: resumo expandido – Pôster e artigo científico -Comunicação Oral. Os trabalhos apresentados serão selecionados a partir da classificação de nove Grupos De Trabalhos (GT's) voltados a discussão da temática “Educação Em Tempos De Crises”. Tais produções culminarão publicação em anais de Evento.

Os grupos de trabalhos para submissão de trabalhos (modalidades em resumo e artigo) foram:

- GT1 - Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais
- GT2 - Políticas Públicas e Gestão da Educação
- GT3 - Educação, Corpos, Gêneros e Sexualidades
- GT4 - Educação de Jovens, Adultos e Idosos
- GT 5 – Educação e Movimentos Sociais
- GT6- Educação, Sociedade e Infâncias
- GT7- Educação Inclusiva e Saúde Mental
- GT 8- História e Memória da Educação
- GT 9- Formação de Professores: Desafios e Inovações

Na contemporaneidade, a conjuntura política, social e econômica brasileira encontram-se divididas em polos ideologicamente diferentes, e articuladas a isso a situação dramática da pandemia em escala mundial exige que governos e a sociedade tenham atitudes que não agrave ainda mais a problemática social, sobretudo relacionada à exclusão dos direitos sociais e de oportunidades do acesso à informação. É perceptível que, estudarmos e discutirmos as ideias sociológicas, éticas e políticas com intuito de melhor compreender o cenário contemporâneo se tornam cada vez mais relevante no atual contexto, dessa forma justificamos a necessidade eventos extensionistas promovidas pelas universidades, os quais, almejando discutir e formar os agentes sociais que possam ajudar a problematizar ideias, angústias, dúvidas e aflições nas relações acadêmicas bem como ajudar a construir uma educação democrática, não repressiva e consciente a qual contribua com a transformação social.

Nas universidades, bem como em outros espaços, as lutas para transformar as experiências de opressão da sociedade têm estreita relação histórica com os processos de transmutar das desigualdades em coletivos diversos envolvendo desde a questão gênero, etnia, raça perpassando também a classe e ao acesso à terra. Educação encontra-se envolto



das decisões político, econômicos e sociais, portanto, a nossa educação encontra-se também imersa as crises.

E é com propósito de não permanecermos no “silenciamento” opressor das crises sociais, econômicas e políticas que buscamos criar espaços de discussão e construção do conhecimento como forma de resistência e luta.

PROGRAMAÇÃO

PROGRAMAÇÃO DO I ENCONTRO PEDAGÓGICO VIRTUAL- ENPEV/ UESPI

PROGRAMAÇÃO: 13/04/2021

**8:00 AS 16:00HS – CREDENCIAMENTO: CONFIRMAÇÃO DOS DADOS -
PLATAFORMA VIRTUAL CLASSROOM.**

18:00 AS 20:00HS -CONFERÊNCIA DE ABERTURA: EDUCAÇÃO EM CRISE

Palestrantes: Dra. Marli Clementino/UFPI e Dra. Samara Oliveira/UESPI Mediador:

Ma. Lorena Raquel/UESPI

Link do YouTube: <https://youtu.be/BUXx-1ENkUQ>

PROGRAMAÇÃO: 14/04/2021

**08:00 AS 10:00HS - CONFERÊNCIA: DOCÊNCIA E AFETIVIDADE EM TEMPOS
DE TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL**

Palestrante: Dra. Adriana Ferro/UESPI

Mediador: Ma. Ana Célia Ferreira/UFPI

Link do YouTube: <https://youtu.be/KrX9vTRGe6o>

**10:00 AS 12:00HS - CONFERÊNCIA: MUDIATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO NO
CONTEXTO DA PANDEMIA**

Palestrante: Dr. Ricardo Vernieri/UESPI

Mediador: Ma. Lorena Raquel/UESPI

Link do YouTube: <https://youtu.be/S2OfgZ7Ukuw>

12:00hs - INTERVALO

14:00 AS 17:00HS - APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS COMPLETOS

SALA VIRTUAL 01(Google Meet)

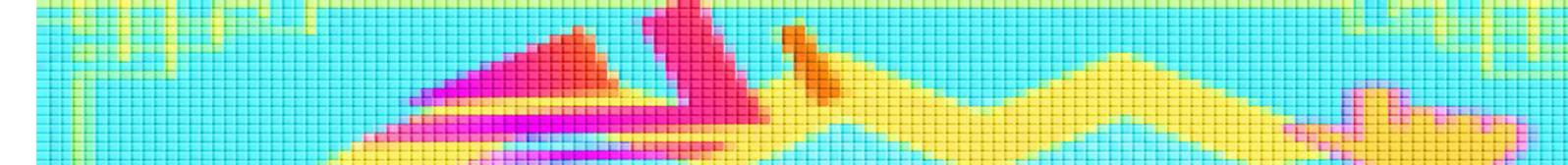
SALA VIRTUAL 02(Google Meet)

**18:00 AS 20:00HS - CONFERÊNCIA: INFÂNCIA E TECNOLOGIA EM TEMPOS
DE PANDEMIA**

Palestrante: Ma. Edilma Mendes/UESPI

Mediador: Dra. Kelly - Anne/UESPI

Link do YouTube: <https://youtu.be/vpMzskWx6ok>



PROGRAMAÇÃO: 15/04/2021

08:00 AS 10:00HS - CONFERÊNCIA: SAÚDE MENTAL NA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Palestrante: Esp. Mara Paixão/UESPI

Mediadora: Ma. Rosa Rosado/UESPI

Link do YouTube: <https://youtu.be/9ebfZ8r4cmY>

10:00 AS 12:00HS - CONFERÊNCIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENTRE O DIREITO E AS NEGAÇÕES

Palestrante: Dra. Lucineide Barros/UESPI

Mediador: Ma. Lorena Raquel/UESPI

Link do YouTube: <https://youtu.be/1sGIyg5HP5E>

12:00hs - INTERVALO

14:00 AS 17:00HS - APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS COMPLETOS

SALA VIRTUAL 03(Google Meet)

18:00 20:00HS - CONFERÊNCIA: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Palestrante: Me. Gisvaldo Oliveira /UESPI

Mediador: Ma. Ana Célia Ferreira/UFPI

Link do YouTube: <https://youtu.be/NCC58uMn6Gw>

PROGRAMAÇÃO: 16/04/2021

8:00 AS 12:00HS -SOCIALIZAÇÃO DOS RESUMOS EXPANDIDOS

SALA VIRTUAL 04 (Google Meet)

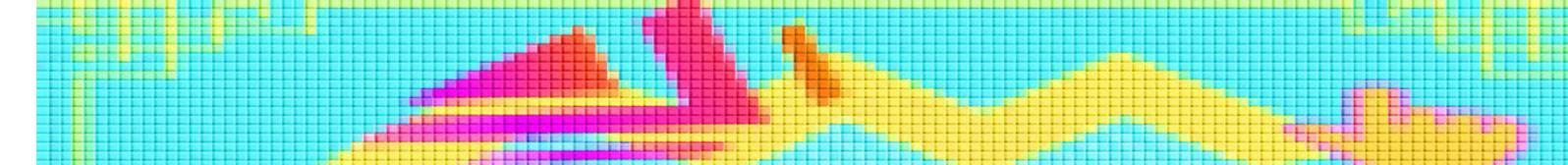
SALA VIRTUAL 05 (Google Meet)

14:00 AS 16:00HS - CONFERÊNCIA: EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PANDEMÔNIO DO CAPITAL E DA PANDEMIA DO COVID-19

Palestrantes: Dr. Antônio Dias/UESPI

Mediador: Ms. Pablo Santana/UFPI

Link do YouTube: <https://youtu.be/r7UgraaQefM>



**16:00 AS 17:00 – SOLENIDADE DE ENCERRAMENTO: ENCONTRO
PEDAGÓGICO VIRTUAL E SUA SIGNIFICÂNCIA.**

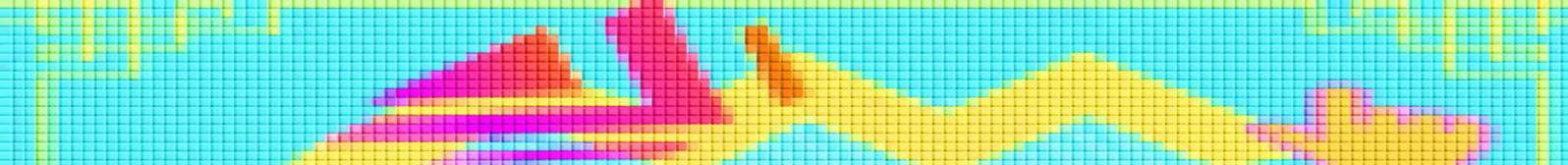
Palestrante: Lorena Raquel

Link do YouTube: <https://youtu.be/r7UgraaQefM>

SITE DO ENCONTRO PEDAGÓGICO VIRTUAL – ENPEV:
<https://sites.google.com/view/enpevuespi2021/p%C3%A1gina-inicial>

MODALIDADE – ARTIGO CIENTÍFICO





FILOSOFIA & LITERATURA: PARA ALÉM DAS DIFERENÇAS

Ana Célia Carvalho Ferreira¹

RESUMO

Este artigo busca-se conhecer a relação desejável entre filosofia e literatura, sobre o prisma das representações da pessoa negra, ou seja, da negritude no cotidiano escolar. Considerando que a escola multicultural, para ser efetiva precisa de educadores com autoconsciência de sua cultura de identificação, assim como mais informação e reconhecimento de culturas minoritárias, sob o prisma de uma política educacional que abrace à questão das relações étnico - racial no contexto escolar e fora dele.

Palavras-chave: Escola. Filosofia. Literatura Relações Étnico-Racial. Representação.

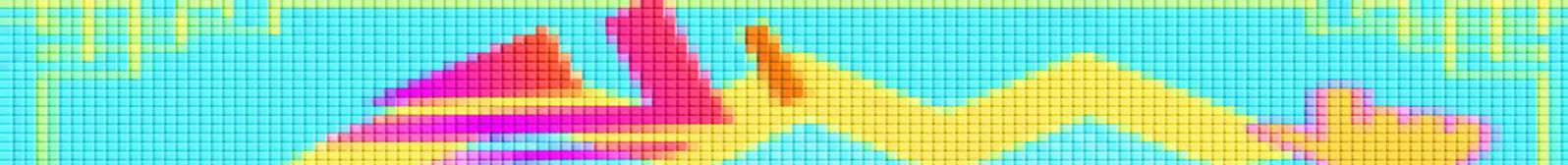
INTRODUÇÃO

Este artigo científico tem como preocupação reflexiva conhecer como ocorre o processo do filosofar, tendo como pano de fundo a literatura e suas facetas interpretativas, acerca das representações da negritude no cotidiano escolar de forma a compreender às inferências e interferências na sua construção do sujeito à formação humana e identitária, numa sociedade etnocêntrica e discriminatória.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é um conjunto de práticas, conceitos, e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem.

A demanda afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos de ingresso, permanência, no que diz respeito à educação e como política educacional para fazer enfrentamento ao racismo, bem como a valorização do patrimônio histórico-cultural afro brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade

¹Ana Célia Carvalho Ferreira, Mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade federal do Piauí- PROFILO/UFPI.



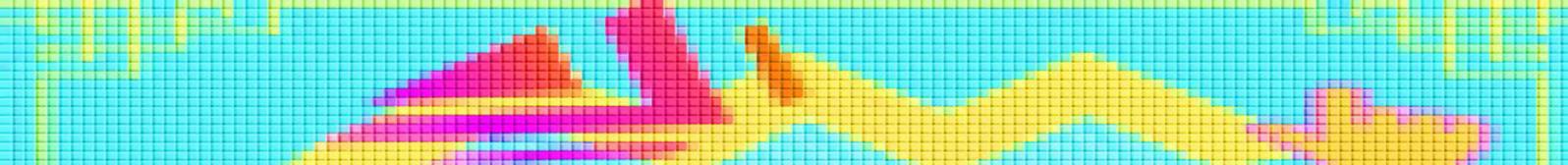
de uma escolaridade efetiva que garanta as condições para alcançar uma qualificação político-acadêmico-profissional, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. (BRASIL,2003, p.9).

A escola espaço sociocultural tem contribuído para a construção de visões racistas. Ela pratica uma educação que veicula estereótipos depreciativos contra os sujeitos negros, por meio dos livros didáticos dos apelidos e das brincadeiras emergentes das relações entre alunos brancos e negros. Ela silencia ou simplesmente não trata essas situações de discriminação, reproduzindo ideologias que mantêm a ordem social. Por ser eurocêntrica, ela desconsidera a história e cultura dos afro-brasileiros. No entanto, o espaço sociocultural escola é também privilegiado para a prática de uma educação antirracistas e o professor um forte aliado para formar sujeitos brancos e negros livres do racismo.

A escola não pode ser considerada simplesmente como espaço onde se transmitam conhecimentos, alheias à existência de diferentes relações, as quais, inconscientemente ou não, podem contribuir para disseminação de preconceitos e discriminações, com base em valores e crenças que generalizam a cultura de determinados grupos em detrimento de outrem. Ao contrário, a escola deveria assumir o papel de provedora, antes de tudo, não de um processo educacional homogeneizador, mas, sim, desenvolver um trabalho mais eficiente quanto à questão multicultural. (DAYRELL, 1996, p.69).

Percebe-se que na instituição escolar, em que predomina o discurso da igualdade de tratamento e, conseqüentemente, a tentativa de homogeneização de um espaço que é sociocultural, são recorrentes as práticas educativas discriminatórias, em particular aquelas muitas vezes explícitas, bem como veladas, caracterizando formas de comunicação aparentemente ingênuas e isentas de ideologias, mas que estão de fato impregnadas de preconceitos. Presente no Brasil, ao longo dos tempos, objetiva-se a universalização e a homogeneização, negando as diferenças intrínsecas dos sujeitos e a relações de poder e dominação presentes nas relações sociais.

Como propõem Deleuze e Guattari (1992, p.32) é verdade que a filosofia trabalha com conceitos, por outro lado, isto não significa que se distingue da vida ao contrário, procura desenvolver a percepção dos indivíduos sobre seus cotidianos sobre o modo como esses cotidianos afetam os indivíduos e dialeticamente influenciam na produção de conhecimentos que atuarão na formação de indivíduo e sociedades, assim como buscar levar as pessoas a questionarem o senso comum e a realidade que lhes é imposta como absoluta e imutável, de tal modo que a escolha por negligenciar tal realidade, esquivando-se dos conflitos nela existentes, seria o mesmo que ensinar o indivíduo e conformar-se com o quadro de desigualdade, violências simbólicas e ignorâncias



presentes em nossa sociedade e reproduz uma prática desprovida de valor social incompatível com os atuais propósitos do ensino de filosofia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.54) preveem, a intervenção da filosofia quando se referem às competências e habilidades de contextualização sociocultural a serem desenvolvidas através do ensino, com a finalidade, de despertar no aluno a consciência crítica e a capacidade de se reconhecer enquanto sujeito histórico e social, respeitando a diversidade e ampliando as possibilidades de inserção do mesmo na vida adulta pelo exercício da cidadania e ingresso no mercado de trabalho.

Segundo os Parâmetros Curriculares (1999, p.65), o exercício da filosofia desenvolvido na sala de aula deve ter ressonância fora dela, para concretização do processo de promoção da democracia e autonomia do indivíduo.

Conforme Châtelet (1994, p.59) a filosofia que queremos praticar e ensinar é a mesma que se coloca a serviço de todas as liberdades. Uma filosofia que não é imparcial, mas que busca a verdade, e que, pode, sim, estar aliado ao poder, quando esse, de fato é legítimo e democrático.

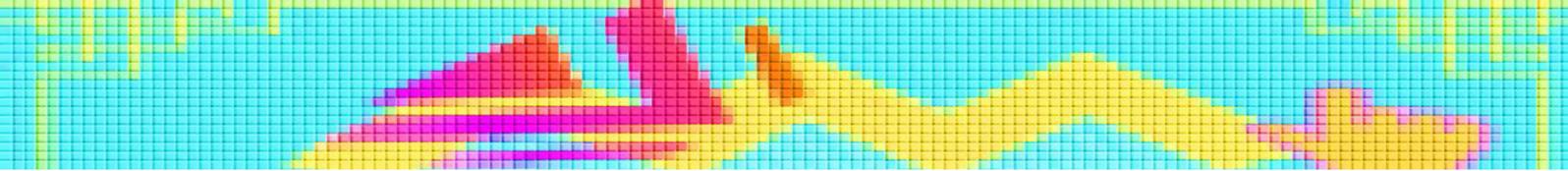
HISTORICIDADE DA COR

Negros e negras aparecem no Brasil, através de toda a nossa vida colonial e nas primeiras décadas da independência, deformados pela escravidão. O negro teve desde os primórdios, especificamente ao ato de aprender a ler e escrever negada, na medida em que impacta o acesso, permanência e o desempenho deste dentro e fora das salas de aula.

Munanga (2003, p.27) quando se refere à Educação do Negro no Brasil destaca o fato de que, já nos tempos dos jesuítas, os negros não recebiam nenhuma espécie de educação formal, com o argumento de que foram trazidas da África para trabalhar e não para estudar.

A diversidade étnico-cultural brasileira suscita questionamentos acerca do sujeito negro no Brasil, e como este se relaciona consigo, quais os fatores *psicomotivacionais* condicionantes, bem como, quais as identidades que o definem enquanto ele mesmo e em representatividade com relação ao Outro. Tais questões se tornam pertinentes quando pensamos na situação de falsa democracia racial, onde se retrata poucas oportunidades de estudo, de salários baixos e de emprego em níveis precários do mercado de trabalho ocupados pelos negros e concomitantemente, no imaginário de grande parte dos brasileiros, há a ideia de que vivemos em plena democracia racial.

A História da Educação nos revela que o pensamento pedagógico do passado, está enraizado na teoria e na prática da Educação Escolar do presente. Fora o modelo de família patriarcal que influenciou a importação de ideias dominantes da cultura medieval europeia, feito por intermédio do trabalho educacional dos jesuítas.



Nesse sentido, a educação constitui um dos principais mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem a diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para ampliação da cidadania de um povo.

Faz-se necessário, destacar que a garantia legal do direito a educação, não promove, por si só, sua concretização, são as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso como tais direitos. Os estudos mostram que a educação tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais.

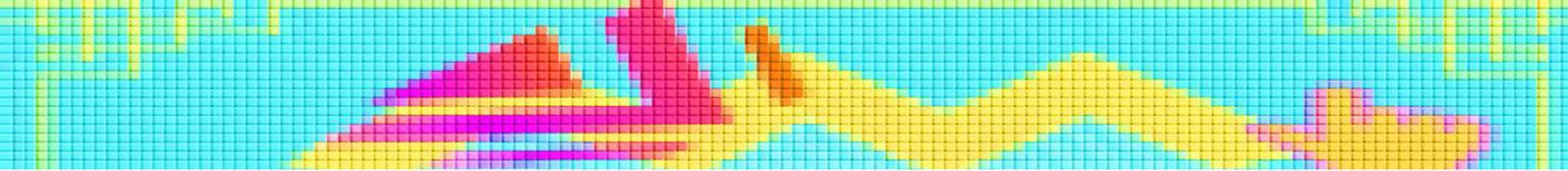
Segundo Aquino (1996, p.32) as maiores barreiras escolar para as crianças negras ocorrem nos primeiros anos de sua escolaridade, concomitantemente tais aspectos influenciam diretamente na permanência e sucesso destas no espaço no qual sua cor de pele, cultura e modos de ser, são desprestigiados, fazendo com que, muitas vezes sejam vistas como desiguais, gerando preconceitos e discriminações.

Dessa maneira, o espaço escolar reproduz o modelo de beleza eurocêntrico predominante, transparecendo uma superioridade deste modelo humano. São acontecimentos que podem parecer apenas detalhes do cotidiano escolar, mas são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização e construção identitária de negros/negras, imprimindo-lhes estigmas indelévels, e, porém, percebe-se que a literatura propicia a interação crítica do sujeito com a complexidade do mundo, esta aplicabilidade da reflexão literária além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania, bem como da construção crítica e empática do sujeito em relação ao cuidar de si e do outro, que inexiste na atualidade.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Educação no que concerne as relações étnico-raciais (BRASIL, 2005.p.18) objetiva-se pela divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia racial.

Um dos objetivos da escola é favorecer o desenvolvimento dos alunos, não somente nos aspectos cognitivos, mas também nos afetivos e sociais, o que pode ser realizado através da criação de um ambiente afetivo-emocional que sirva de apoio. O professor também pode oferecer sua



ajuda ao organizar os conteúdos, atividades e tarefas em função de sua auto percepção dos alunos, de seus interesses e necessidades, de suas capacidades e conhecimentos, estabelecendo metas claras, realistas e adaptadas ao ritmo de cada aluno, bem como, adotando atitudes e condutas positivas que permitam ao sujeito sentimento de que é respeitado e valorizado, fortalecendo lhe mesmos sentimentos de confiança, eficácia, autonomia e controle, para que repercutam positivamente sobre sua imagem, pensamentos e sentimentos.

Como afirma Gomes (2003, p.26) a escola pode ajudar a desenvolver no aluno negro uma imagem positiva de si mesmo, como pessoas capazes de aprender sendo os agentes da aprendizagem, o que favorece uma conduta afetiva saudável e a formação de uma personalidade mais equilibrada e amadurecida.

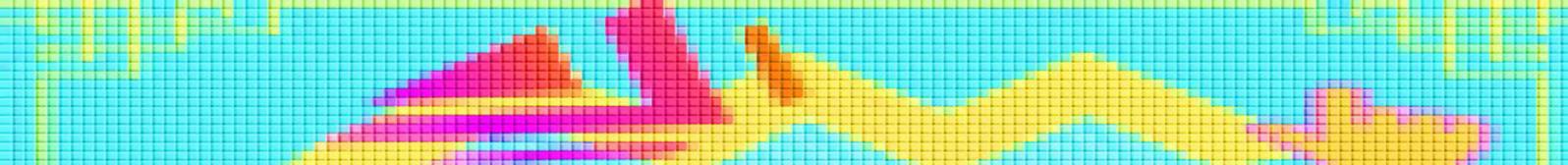
É imprescindível, reconhecer esse problema de depreciação étnico-racial e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo; o reconhecimento das diferenças e receios, que visem trabalhar as relações ético-racial no contexto escolar, bem como a reestruturação pedagógica que valorize a criança negra e suas potencialidades.

IMPACTO DE INVISIBILIDADE

A escola espaço sociocultural tem contribuído para a construção de visões racistas. Ela pratica uma educação que veicula estereótipos depreciativos contra os sujeitos negros, por meio dos livros didáticos dos apelidos e das brincadeiras emergentes das relações entre alunos brancos e negros. Ela silencia ou simplesmente não trata essas situações de discriminação, reproduzindo ideologias que mantêm a ordem social. Por ser eurocêntrica, ela desconsidera a história e cultura dos afro-brasileiros. No entanto, o espaço sociocultural escola é também privilegiado para a prática de uma educação antirracista e o professor um forte aliado para formar sujeitos brancos e negros livres do racismo.

Na instituição escola e fora dela, predomina o discurso da igualdade de tratamento e, conseqüentemente, a tentativa de homogeneização de um espaço que é sociocultural, são recorrentes as práticas educativas discriminatórias, em particular aquelas muitas vezes explícitas, bem como veladas, caracterizando formas de comunicação aparentemente ingênuas e isentas de ideologias, mas que estão impregnadas de preconceitos. Como por exemplo:

“Mas, foi mais da parte da brincadeira. Ai meu colega na brincadeira falou: Ah, quer botar esse negão na peça? Jesus Cristo não era preto. Eu não fiquei chateado não, pois ele gosta de brincar... É tudo brincadeira” (Aluno de 12 anos, em uma escola pública de Teresina).



“Esse pretão não veio.”

“Ah, é aquela neguinha fedorenta.”

“Negro, quando não suja na entrada, suja na saída.”

“Tem que ver que é crioulo, mas não é qualquer um.”

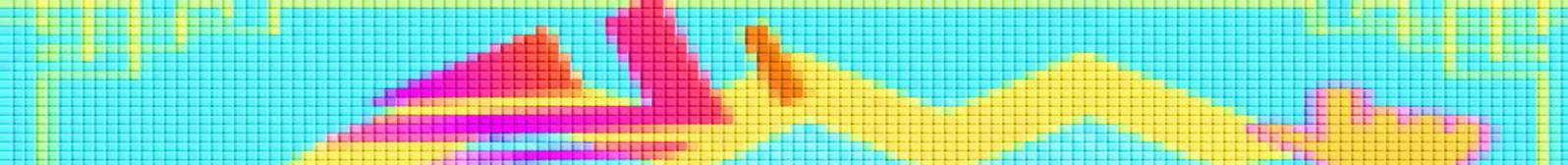
É senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades. Essas práticas são processadas tanto na relação estabelecida entre os (as) alunos (as) quanto entre professores (as) e alunos, brancos e negros, e desses com o material pedagógico, como é o caso do livro didático. Ao longo dos tempos, o livro didático tem veiculado apenas as contribuições das —três raças fundadoras‖ (brancos, negros e indígenas) à formação da nação brasileira, em termos de culinária, língua, música, etc. Sendo, pois, o livro didático tem veiculado estereótipos e contribuído para a baixa-estima do povo negro.

Gomes (2003, p.46) nos lembra que o corpo é um dos principais elementos do processo de construção da identidade, logo, a depreciação do corpo negro compromete significativamente a construção da identidade da criança, do adolescente e do adulto negro, e a escola tem uma grande responsabilidade nesse processo, à medida que reproduz representações negativas sobre o negro e tudo aquilo que o resinifica.

Segundo Castro e Abramovay (2006. p.104) nos afirma que a invisibilidade e a não representatividade nos conteúdos assimilativos à aprendizagem, não ocorrem somente durante a escolarização, mas no decorrer das vivências, como instrumentais à formação de um cidadão crítico, participante ativamente, político, conhecedores de direitos e deveres e mobilizador social, que consiste nas mais variadas formas didáticas aplicadas à mesma.

O lugar do negro construído pela sociedade associa de forma automática a imagem da mulher negra à da empregada doméstica. Essa imagem, produzida e reproduzida, vem sendo ao longo da história veiculada pela mídia e pelos livros didáticos, estes sendo instrumentais à formação, como Tia Anastácia‖ e Chica da Silva, por exemplo. Para tanto se mostrou imprescindível diante das imagens estigmatizadas, depreciativa e negativa do negro uma revisão imediata acerca dos livros didáticos bem como, tornou-se uma preocupação não só dos artistas negros, mas também do governo federal, educadores e pesquisadores.

Concomitantemente, em 1998, representantes de várias organizações negras, técnico pesquisadores e movimentos sociais participaram da avaliação dos livros didáticos promovida pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e fizeram um balanço desta situação de invisibilidade do negro e desconhecimento valorativo da contribuição desta etnia nos mesmos. Como resposta às reclamações dos professores acerca da inexistência de material didático



apropriados à questão da negritude, vários escritores negros lançaram livros com o propósito de instrumentalizar os professores na sua práxis cotidiana. Cita-se os seguintes livros a saber, dentre outros.

Segundo Rosenberg (2003, p.127), a partir de 1996, com a implantação do processo avaliativo pedagógico dos livros inscritos no PNLD, que se tem por parte do governo federal, foi definida uma ação voltada para as questões antirracistas no contexto escolar, surge também um decreto lei fomentado pelas entidades de ação afirmativa e o movimento negro nacional como mecanismo direcionado a Educação no combate à discriminação de qualquer forma e de todas as naturezas, no qual a Lei 10.639/03 é uma forma implementadora do resgate aos direitos e respeito à comunidade negra enquanto parte formadora da sociedade brasileira, que tem como princípios norteadores: consciência Política e Histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos; ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

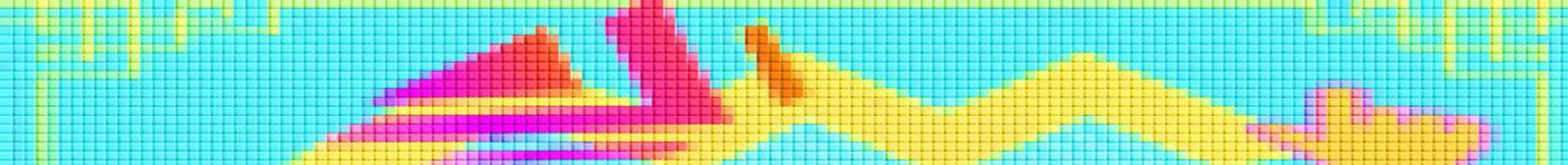
Outrossim, a construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas, tanto por parte dos governantes quanto por parte da sociedade civil, tendo como fator decisivo a elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas população negra.

REPRESENTAÇÃO DA NEGRITUDE NA LITERATURA

A representação da negritude de personagens na literatura esteve sempre em numa posição marginalizada e tem sido marcada por uma visão etnocêntrica, que as apresenta. De maneira estereotipada, isto é, em posições sociais de inferioridade e desprestígio em relação às mulheres brancas.

Em se tratando da literatura, esta surgiu no Brasil no final do século XIX e início do século XX, já os personagens negros aparecem no final da década de 1920 e início da década 1930. As histórias, nessa época, mostravam as condições subalternas da personagem negra. Na maioria dessas narrativas, elas não possuíam conhecimento do mundo da escrita, considerado erudito, apenas repetiam o que ouviam de outras personagens, como se não tivessem ideias e pensamentos próprios.

Segundo Negrão e Pinto (1990, p.51), a personagem da mulher negra existia, invariavelmente, na condição de empregada doméstica, diversas vezes retratada com um lenço na cabeça e um avental cobrindo o corpo gordo de cozinheira ou babá. Exemplo clássico, do panorama apresentado por Negrão (1990, p.54), é a personagem Tia Nastácia, de Monteiro Lobato, que marcou e marca a história de leitura do público infantil e juvenil. Monteiro Lobato reproduz em sua obra uma visão preconceituosa e um tratamento tipicamente racista da mentalidade da

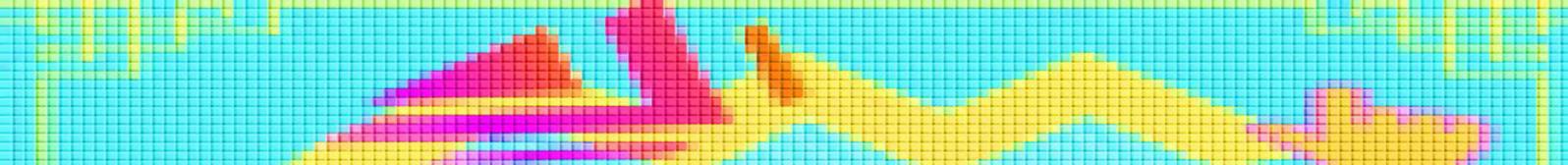


época, pois chega a identificar tia Nastácia como uma negra de estimação, aludindo à personagem feminina negra na condição de animal ou de objeto.

A partir de 1975 surge uma Literatura Infanto-Juvenil comprometida com uma representação realista, mas que não por isso deixou de ser preconceituosa e discriminatória. A exemplo, temos a obra *E agora? de Odete B. Mott* (1974), em que o conflito racial é instaurado pelo fato de a personagem principal, Camila, ser filha de pai branco e mãe negra. Ela não aceita sua origem negra, negando a família e a si mesma.

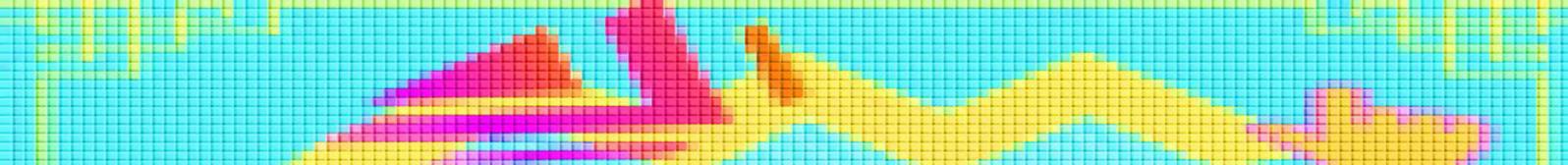
A obra *Nó na garganta*, de Mirna Pinsky (1991), segue a mesma linha, apresentando uma série de conflitos raciais enfrentados por Tânia, garota negra que gostaria de ser branca. Ela convive com a negritude em clima de revolta e está sempre em atitude defensiva, pois seus colegas associam sua cor à falta de inteligência e desprezam-na. Nesse sentido pode-se apresentar no mesmo panorama as seguintes obras a saber:

- ✚ A cor da ternura, de Geni Guimarães (1994). A autora narra a trajetória da personagem principal, Geni, desde a infância, passando pela fase da juventude, em que aborda as descobertas e mudanças ocorridas no corpo da personagem até sua passagem para a fase adulta, apresentando suas dificuldades em (re)construir sua identidade como negra.
- ✚ O livro de Ganymedes José *Na terra dos Orixás* (1988) é ambientado no Benin e não apresenta, especificamente, a história de uma personagem feminina negra como protagonista. Há três personagens: Carolina, moreninha, de olhos negros e pele clara descrição confusa, uma vez que é difícil saber se ela é negra ou branca; Sandro, menino loiro, de olhos verdes e —Lakumi, africano de pele bem preta. No livro, os três resolvem viver uma aventura para conhecer o mundo subterrâneo em que reinam os orixás e conhecem, por meio de uma série de histórias, o poder de cada uma dessas divindades.
- ✚ *Kiriku e a Feiticeira* (*Kirikou et la Sorcière*, 1998) A narrativa é bastante simples: um menino especial, Kiriku, nasce na aldeia e quer saber porque a feiticeira, Karabá, que engoliu todos os homens da aldeia, é má. Mas, se a narrativa parece simples, o seu desenrolar e sua preposição é, altamente complexa. Ultrapassa em muito o maniqueísmo simplista do bem contra o mal. Não se dispõe a uma batalha empedernida, a todo custo e com todos os meios, contra a feiticeira. Ele quer saber. O desejo (philia) feminino de saber (sophia), se soma a outros elementos femininos na constituição deste herói lunar.

- 
- ✚ Na década de 1990 destaca-se Júlio E. Braz, com *Felicidade não tem cor* (1994). Esta obra está centrada nas aventuras de Maria Mariô, uma boneca negra, personagem narradora. Maria mora na caixa de brinquedos da escola em que o garoto negro, Rafael, estuda. É por meio de suas recordações e questionamentos que ficamos sabendo do drama que ela e Rafael vivem na escola. Apesar de ter um coração grande que abrigava todos, ela era discriminada por meninos e meninas que sempre escolhiam as bonecas brancas para brincar. Isto é, excluíam a única boneca negra da caixa de brinquedos.
 - ✚ A obra infantil *A fada que queria ser madrinha*, de Gil de Oliveira (2002) aborda o drama de Aninha, uma fada madrinha negra e obesa que não tinha afilhados. Diante dessa situação, essa fada negra solicita ajuda ao seu baú de pensamentos que guardava muitas palavras, várias delas apareceram brincando no ar para ajudá-la. A palavra imaginação foi entrando no espelho da fada e sumiu. Após isso, o espelho mostrou a imagem de duas crianças, João e Maria, embaixo de uma árvore. Aninha saiu do reino das fadas, sendo levada pelo vento, com um mapa-múndi, em busca de seus afilhados, pois não sabia onde ficava a floresta tropical em que as crianças se encontravam.
Em *Ana e Ana*, Célia Godoy (2003) inova ao nos apresentar duas irmãs negras e
 - ✚ gêmeas idênticas: Ana Carolina e Ana Beatriz. A autora narra a história das duas desde o nascimento, quando a avó as confundia e dava duas mamadeiras para uma e dois banhos na outra.

Observa-se que o movimento social negro brasileiro inclui também o movimento de mulheres negras nas últimas décadas do século do XX e início do XXI têm desempenhado um papel preponderante nessa tendência de transformação positiva da representação e visibilidade da negritude, por meio de suas denúncias e reivindicações quanto à necessidade de destacar a contribuição do povo negro na formação econômica e cultural do Brasil; apresentar uma releitura da imagem de passividade da população negra no período escravocrata, bem como o estudo da história e cultura africana; mostrar uma história não oficial sobre os negros no Brasil, a qual deveria ser infimamente conhecida, contada e ensinada nos bancos escolares e pelos diversos meios de comunicação, nossos principais formadores de opinião. (SILVA, 1995, p. 68).

Neste contexto, gradativamente, vislumbra-se novas propostas, algumas ainda tímidas, de representação positiva da negritude em seus variados aspectos, como forma de visibilização e representatividade, que propicie a ampliação de publicações de livros relacionados a questões



étnicas raciais e antirracistas, bem como a garantia ao acesso e à leitura das obras, intensificando assim, tanto a divulgação quanto o preparo das(os) educadoras(es) para a adoção e utilização das obras, além de desenvolvimento de uma metodologia de trabalho adequada à abordagem dessa temática em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação formal e institucionalizada vem sendo operada de tal modo que os alunos, tomados como sujeitos passíveis de formação tornam-se alvos e objetos de inúmeras políticas educacionais, sociais e econômicas com diferentes finalidades.

Filosofia, por meio de seu ensino, tem um dever a cumprir, na aplicação e concretização da Lei nº 10.639/03, visando refletir sobre o ensino da referida disciplina sobre da situação da população negra nos diferentes modelos educacionais ao longo da historicidade, bem como, defender a necessidade de pensar acerca da questão étnico-racial, como um importante objeto de estudo e reflexão filosófica.

Mais do que cumprir a lei, a problemática acerca das questões de cunho étnico-racial sob a ótica da filosofia é uma obrigação com a própria essência do filosofar, entendida como um exercício crítico e reflexivo a partir das experiências do sujeito pensante no mundo em relação com a sociedade a qual pertence.

Devemos pensar a diversidade cultural na escola não como desigualdade e sim como um meio para se construir algo novo. Portanto, a construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas, tanto por parte dos governantes quanto por parte da sociedade civil, tendo como fator decisivo a elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas da criança negra, a saber: reconhecimento da problemática racial na sociedade; desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem a aceitação da criança negra pelas demais crianças; promover estratégias de construção de autoconceito positivo e autoestima, incentivando-os a construir projetos de vida, estas são as condições somado ao compromisso dos educadores para a realização de uma educação de inclusão social.

A correlação das duas Leis 10.639/03 e 11.684/08 é de fundamental importância para construção de uma sociedade justa e democrática, suscitando novas reflexões e críticas acerca das práticas educacionais, do processo do filosofar a construção social de discursos e práticas, instrumentalizada por meio da educação e que corroboram para a configuração de nossas relações e sociedades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 003/2004. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2005.

_____. MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. 2002.

AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e Preconceitos na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade Não Tem Cor**. São Paulo: Moderna, 1994.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (coords). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília (DF): UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006. CEAO-CED, 1995. Ana Célia Carvalho Ferreira, Mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade federal do Piauí- PROFILO/UFPI.

CHÂTELET, François. **História da Filosofia**: ideias, doutrinas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

GODOY, Célia. **Ana e Ana**. São Paulo: DCL 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, jan/jun. 2003.

GUIMARÃES, Geni. **A Cor da Ternura**. São Paulo: FTD, 1994.

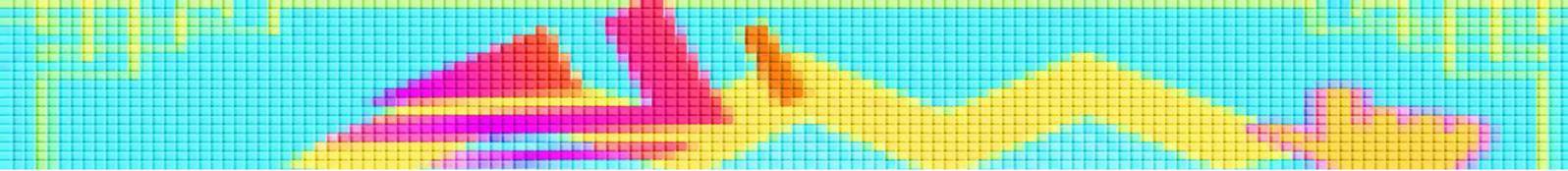
JOSÉ, Ganymedes. **Na terra dos orixás**. São Paulo: Editora do Brasil, 1988.

MOTT, Odete de Barros. **E agora?** São Paulo: Atual, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida nº 3. Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB/RJ, 05/11/03.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati & PINTO, Regina Pahim. **De Olho no Preconceito**: um guia para professores sobre racismo em livros para criança. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

OLIVEIRA, Gil de. **A Fada que Queria Ser Madrinha**. Curitiba: Nova didática, 2002.

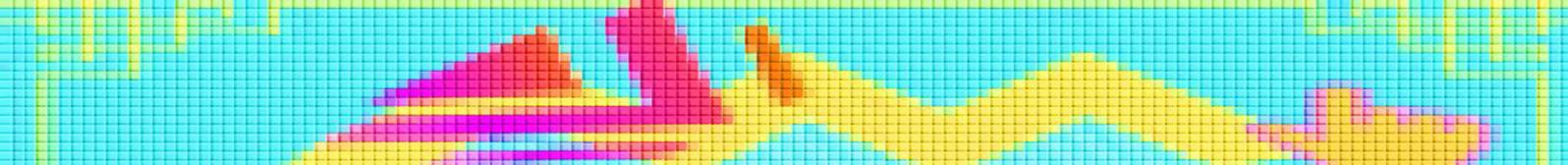


PARRINDER, Geoffrey. **African Mythology**. London: Paul Hamlyn, 1998.

PINSKY, Mirna. **Nó Na Garganta**. São Paulo: Atual, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan/jun.2003.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador,1995.



O GAROTO PRINCESA: AS QUESTÕES DE GÊNERO ABORDADAS EM *MY PRINCESS BOY*, DE CHERYL KILODAVIS

Atos Daniel Pereira da Silva

RESUMO

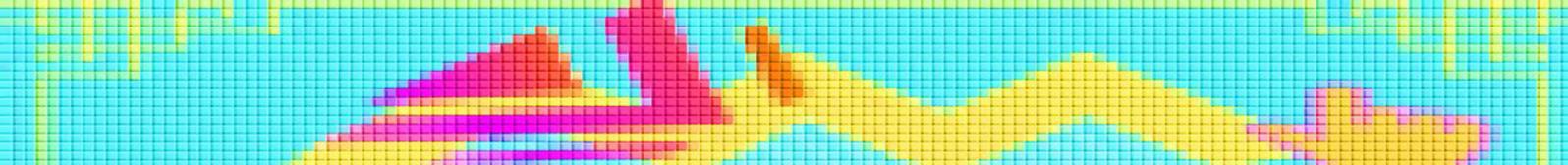
Esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre as representações de gênero vivenciadas pela personagem principal da obra *My Princess Boy*, de Cheryl Kolodavis (2009). Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, tendo como base principal as ideias abordadas nos seguintes estudos: Problema de gênero (BUTLER, 2003); Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas e Posições (LOURO, 2008); Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista (LOURO, 1997) e A reinvenção do corpo (BENTO, 2014). Os resultados alcançados partiram do pressuposto de que a norma social vigente, a heteronormatividade, penetra o ambiente social, a exemplo da escola e família, na tentativa de restringir manifestações da diversidade de gênero. Assim, constatou-se que a pesquisa pôde ressaltar que como os sujeitos apresentam inúmeras identidades de gênero construídas como resistências, o garoto princesa é uma nuance de narrativa de resistência cujas principais estratégias da autora é atribuir a personagem aspectos, tais como: gostar da cor rosa, usar vestidos e ser a princesa nas histórias de contos de fada. Percebe-se no material analisado a pretensão de refutar estereótipos de gênero, mas o reforço de algumas trivialidades envolvendo identidade sexual. Nota-se a importância dessa obra para uma discussão sobre diversidade e identidade de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Teoria *queer*. Heteronormatividade. Masculinidade hegemônica. Literatura Infantojuvenil

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, os tradicionais clássicos infantojuvenis não ocupam, de forma única, os espaços na vida das crianças, pois as novas produções têm dado voz e lugar a uma gama de assuntos que por muito tempo vieram a ser negados no contexto social, como por exemplo, a identidade de gênero. Tais temáticas buscam contrariar ideias falocêntricas e hegemônicas que usualmente definem de forma normativa o que é ser homem ou mulher. Nas letras de Lima:

[...]as narrativas com temáticas LGBTQIA+ marcam um período de inovação, pois rompem com os padrões de feminilidade, masculinidade, sexualidade e gênero pré-estabelecidos. Estas obras trazem como legado uma nova abordagem para a arte, de modo a contemplar representações de subjetividades que durante muito tempo estiveram emudecidas no cenário literário. (LIMA, 2017, p. 19).



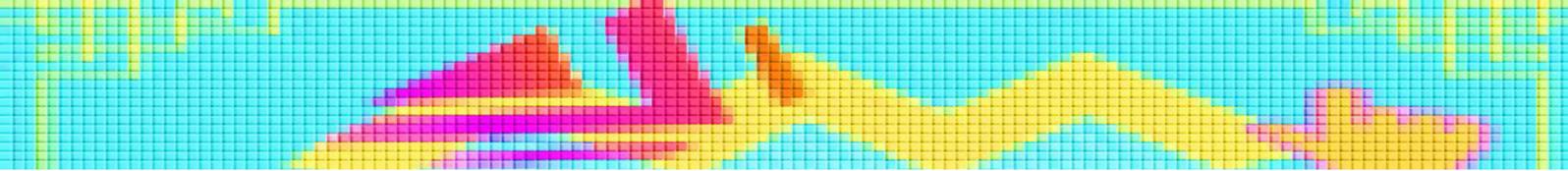
Conforme confere a autora, diversas categoriais nodais dos estudos de gênero e sexualidade são incorporados pelas manifestações literárias, trazer tais obras para o centro das discussões de gênero é romper com um apagamento literário que essas narrativas sofrem, a exemplo da obra a ser analisada nesta pesquisa.

O interesse por esse estudo surgiu mediante a leitura da obra *My Princess boy*, de Cheryl Kilodavis (2009). A narrativa que enfoca a vida da personagem Dryson, um garoto que sempre usa vestidos para desempenhar suas atividades rotineiras: ir à escola, jogar futebol com seu irmão, brincar com os amigos, comprar roupas, etc. À primeira vista é difícil imaginar como um menino assim pode ser feliz em corpo social que potencialmente torna-o abjeto, contudo, sua mãe, a norte-americana, autora da obra, dedica-se ao máximo para não ver seu garoto princesa triste.

Com intuito de compartilhar com todos a sua luta para que o filho seja aceito e amado pelo que é, partindo desde pronto, ela transformou sua história em um livro infantil, assim, surge *My Princess Boy*, lançado nos Estados Unidos no final da década de 2000. A obra com linguagem simples, pontual e incisiva, conta com auxílio de uma linguagem não verbal consistida de uma composição imagética harmoniosa, para retratar a realidade de Dryson Kilodavis, menino que desde cedo demonstrou uma preferência por roupas e brinquedos tradicionalmente considerados de menina. Desse modo, a autora faz uso de uma perspectiva fictícia para tratar de assuntos reais.

A problemática do trabalho enfoca, dentre as temáticas elucidadas na narrativa, as questões de gênero, que compõem e delinham todos os aspectos da obra. Para iniciar a discussão sobre gênero, é preciso diferenciar sexo e gênero. Segundo Burtler seu principal impasse foi com a alegação na qual se origina a distinção sexo/gênero: sexo é natural e gênero é construído. O que Butler (2003, p. 26) reiterou foi que, “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino”. A autora elucida que o conceito de gênero foi forjado como oposição ao determinismo biológico presente na ideia de sexo, que implica na biologia como um destino. O sujeito nasceria homem ou mulher e suas diferentes experiências e lugares na sociedade seriam determinados naturalmente de acordo com o sexo que o sujeito nasceu.

Esta concepção expressada pela autora explicita que as condutas tipicamente femininas e masculinas não são naturais, mas determinadas biologicamente. Meninas que demonstram delicadeza ou meninos que soam agressivos são consequências do modo como as relações de gênero foram estabelecidas na sociedade em que estão inseridos. Dessa forma, há a idealização de que os meninos inclinam-se para a cor azul, são bagunceiros e desorganizados, todavia, mais objetivos, racionais e tendem a voltar-se para os esportes. Em contrapartida, as meninas demonstram afeição pela cor rosa são organizadas, mais sensíveis e apresentam um comportamento disciplinado. Em *My Princess Boy*, será possível fazer uma análise de como tais



estereótipos de gênero são retratados na obra, assim como pergunta norteadora dessa pesquisam propomos o seguinte questionamento: Por que Dryson, um indivíduo do sexo masculino, ao ter afeição por objetos, roupas, cores, danças, dentre outras uma perspectiva pós-estruturalista (LOURO 1997); A reinvenção do corpo (BENTO 2014) como referencial teórico. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é desenvolvido tendo como base os materiais que já foram elaborados e publicados, constituídos principalmente por livros e artigos científicos, que têm por objetivo fundamentar teoricamente a pesquisa desenvolvida.

Por fim, os dados levantados foram avaliados, consistindo-se num diálogo entre os resultados obtidos no levantamento e a pesquisa bibliográfica, viabilizando uma reflexão acerca das questões de gênero abordadas na obra *My princess boy*. coisas, que são socialmente destinadas para sujeitos do sexo feminino, faz com que a sociedade enxergue o mesmo com um olhar feminino?

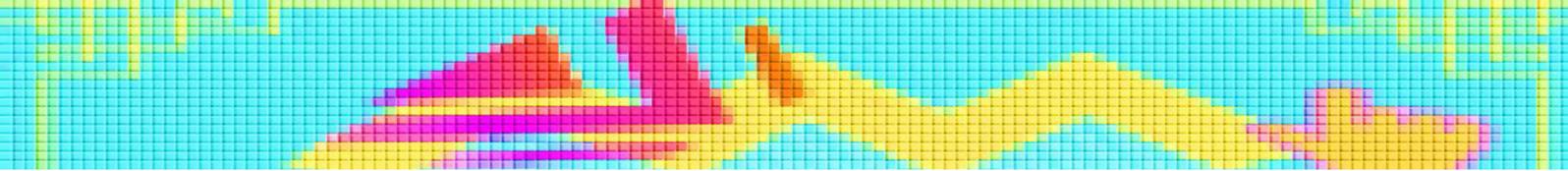
Durante a realização do estudo, nenhuma produção acadêmica que analisasse *My Princess Boy* foi encontrada, seja em acervo virtual ou físico. Outra dificuldade que se fez pertinente foi a de adquirir a obra aqui explanada, seja em bibliotecas públicas, privadas, livrarias ou arquivos virtuais, diante disso, este estudo tem enquanto significância acadêmica e social, colocar *My Princess Boy* no centro das discussões, mostrando sua relevância para debater as questões de gênero presentes na literatura infantojuvenil e em como tal literatura é potente para avançar nos estudos de gênero.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral, analisar a obra *My Princess Boy*, na qual é possível observar como Dryson, a personagem principal, vive tanto no contexto social, como familiar, elucidando principalmente as questões de gênero vivenciadas pela personagem.

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, buscando uma compreensão dos dados fazendo relação com a dinâmica social. Segundo Prodanov e Freitas:

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. (2013, p. 69-70).

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório, já que tais pesquisas “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisa ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL,



2008, p. 27). Este trabalho tem como objetivo analisar a obra *My Princess boy*, de Cheryl Kilodavis (2009), especificamente as questões de gênero e como há uma ruptura dos estereótipos que cercam a mesma.

A cerca dos procedimentos metodológicos, foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, na qual, foi realizada uma análise das discussões acerca da problemática relatada. Analisando principalmente as seguintes obras: *My princess boy* (KILODAVIS 2009) enquanto objeto de estudo; *Problema de gênero* (BUTLER 2003); *Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas e Pro-Posições* (LOURO 2008); *Gênero, sexualidade e educação*.

ANÁLISE DA OBRA

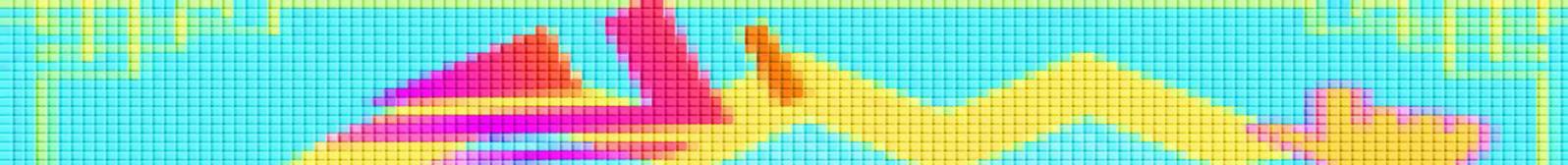
A narrativa *My Princess Boy*, de Cheryl Kilodavis (2009), consiste na história de Dryson, um típico garoto de cinco anos que passa a maior parte de seu tempo usando vestidos, e sendo a princesa nas brincadeiras dos contos de fadas. Na obra, é perceptível uma ruptura do que é socialmente definido e idealizado para menino e para menina.

A princípio, é difícil imaginar que ele consiga ser feliz no meio em que vive, já que no texto é abertamente abordado o fato de Dryson não ser bem aceito em sua vida social e escolar, pelo fato de gostar de coisas tarjadas socialmente às meninas. No entanto, sua mãe Cheryl Kilodavis (autora do livro), dedica-se ao máximo para vê-lo feliz. Com o intuito de mostrar ao mundo as lutas diárias travadas pelo filho, por não ser aceito pela sociedade, lança mão da criação literária inteiramente ficcional e, dessa forma, aborda uma realidade ficcionalizada, fazendo com que surja, a partir da história do garoto, a narrativa *My Princess Boy*.

Ao apresentar a personagem, a autora retrata a identificação da mesma com o que é considerado feminino: “meu garoto princesa tem quatro anos, ele gosta de coisas bonitas. Rosa é sua cor favorita. Ele brinca com vestidos femininos. Ele dança como uma linda bailarina” (KILODAVIS, 2009, p. 2).¹ Ao declarar, por exemplo, que um menino se afeiçoa à cor rosa, gosta de usar vestido e dança como uma linda bailarina, Kilodavis permite perceber o discurso de que a personagem está em pleno processo de construção de gênero. A este fato, Louro (2008) afirma que:

Ainda que teóricas e intelectuais disputem quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos, elas e eles costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea

¹ Tradução nossa: *My Princess Boy is four years old; He likes pretty things. Pink is his favorite color. He plays dress up in girly dresses. He dances like a beautiful ballerina*



que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente (LOURO, 2008, p. 18).

Como aqui já elucidado, usualmente a sociedade costuma atrelar o sexo ao gênero. No momento em que Dryson demonstra interesse por objetos, danças, cores que socialmente são destinadas e atribuídas ao sexo feminino, à autora rompe com o que é para menino e o que é para menina.

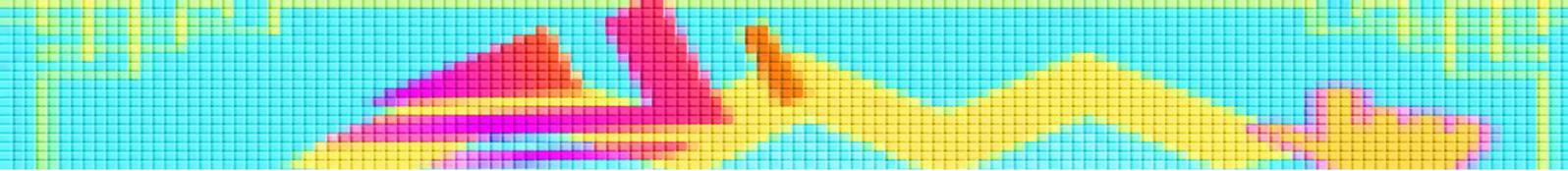
O GAROTO PRINCESA E SEU IRMÃO

Ao mesmo tempo em que são explicitados alguns aspectos tidos como femininos na vivência de Dryson, a autora faz um contraste do garoto princesa com seu irmão mais velho, quando afirma: “meu garoto princesa tem um irmão legal. O irmão dele joga beisebol e futebol” (KILODAVIS, 2009, p. 3).² À vista disso, sabe-se que jogar baseball e futebol são ações atribuídas socialmente a um garoto, assim, é possível perceber que na narrativa existe uma representação da masculinidade hegemônica, mas certas expectativas normativas, não são observadas na família de Dryson, no sentido de estarem direcionadas à personagem.

Nos estudos de gênero, a masculinidade hegemônica faz parte da teoria da ordem de gênero teorizado por Raewyn Connell (2005) na qual seria compreendida como um modelo cultural ideal, inalcançável pelos homens, exercendo sobre todos eles (assim como sobre as mulheres) um efeito controlador, constituído por assimetrias e hierarquias que resultam em uma constante vigilância e disputa na aquisição, na manutenção e na definição do modelo, ou seja, “a forma mais honrada de ser um homem”. Nesse contexto, o fato de o irmão de Dryson apresentar tal afeição por determinados esportes é algo esperado a um sujeito que se reconhece do gênero masculino.

A masculinidade hegemônica desqualifica os comportamentos masculinos que não se adaptam a seus preceitos. Tal raciocínio oculta um processo de luta constate que abrange “mobilização, marginalização, contestação, resistência e subordinação das modalidades de ser masculino que não são ratificados pela matriz hegemônica” (CARLOTO; COELHO, 2007, p. 117), que é mediada pela heterossexualidade, o que contribui para a composição de tipos subordinados de masculinidade. Nesse processo, tal matriz é nutrida e mantida por um generoso segmento da população masculina em função da gratificação fantasiosa de fazer parte do poder

² Tradução nossa: *My Princess Boy has a cool brother. His brother plays baseball and soccer.*



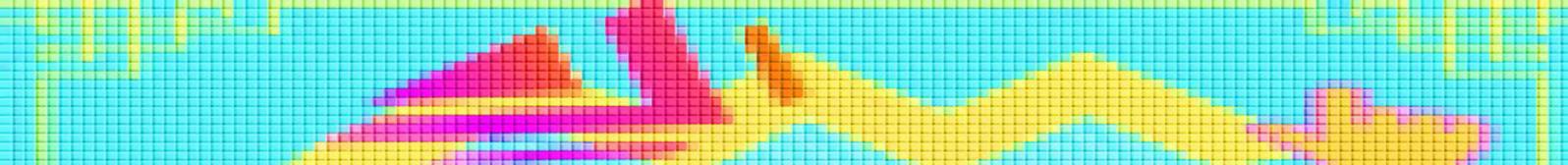
que ela proporciona. Sendo assim, um menino que demonstra atração por coisas femininas, sofrerá represálias sociais embasadas em tal hegemonia. Ao salientar tal diferença entre Dryson e seu irmão, a autora atenta o leitor aos estereótipos de gênero atrelados a masculinidade hegemônica, na qual objetos, esportes, cores e danças são destinados para meninos e meninas. No mais, quando se retoma a discussão sobre gênero e sexo, Butler diz que seu principal embate é com a premissa na qual se origina a distinção sexo/gênero cujo primeiro é natural, já o gênero é construído. O que a autora assegura é que, "nesse caso, não a biologia, mas acultura se torna o destino" (BUTLER, 2003, p. 26). Assim, o gênero acaba sendo algo predestinado pela própria sociedade. Atentar a narrativa que desnuda uma personagem dissidente como é o caso de Dryson, envolve a compreensão do conceito de gênero enquanto aspecto significativo para a análise das relações sociais, visto que isso possibilita o entendimento de como é feita a atribuição de papéis e características masculinas e femininas em processos de socialização, e como essas atribuições constroem classificações na dinâmica social. Portanto, as questões de gênero estão presentes em todo o processo de socialização dos seres e as características de gênero, discursivamente atribuídas a eles, estas assim serviriam de orientações para definir quais os papéis devem e podem assumir nas relações sociais.

O GAROTO PRINCESSA E OS OUTROS MEMBROS DA FAMÍLIA

Outro ponto a ser ressaltado na obra é a questão da aceitação familiar. Dryson tem o completo apoio da família em se mostrar ao mundo como ele é. Contudo, esse fato é contrastante se considerarmos que quando uma mulher grávida vê-se na necessidade de ir ao hospital saber o sexo da criança, de pronto, idealiza como será o quarto do bebê; caso menino ornamentará da cor azul, caso menina, a decoração se dará na cor rosa. Posterior a isso, já nariem de mim. Machuca a nós dois (KILODAVIS, 2009, p. 9-10).³

Na obra, o peso do olhar do outro delega a ponderação de que alguns pais que aceitam seus filhos e suas identidades de gênero passam a sofrer preconceito por parte da sociedade, por não corroborar com a norma vigente. Dessa forma, outros pais passam a não aceitar tal atitude em decorrência das críticas que estarão sujeitos. Usualmente, a maioria desses pais tornam-se indiferentes aos filhos e, embora compartilhem do mesmo ambiente, a comunicação se torna algo difícil de acontecer.

³ Tradução nossa: *When we go shopping, he is the happiest when looking at girls' clothes. But when he says he wants to buy a pink bag or a sparkly dress, people stare at him. And when he buys girls things, they laugh at him, and they at me. It hurts us both*



Costa (2010) em uma pesquisa feita em São Paulo observou que meninos com inclinação para com o feminino e meninas para com o masculino são os que mais sofrem dentro do ambiente familiar. Observar os filhos com comportamento feminino, segundo o pesquisador, torna-se mais difícil a aceitação deles por parte dos pais.

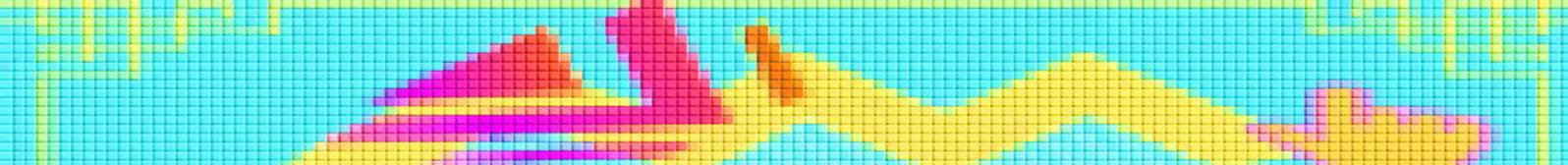
Dryson vai contra o que se espera de um garoto convencional de quatro anos, ao entrar em uma loja e escolher roupas/acessórios femininos, o olhar social que o repreende é indagado por um preconceito enraizado nas mais profundas camadas da sociedade. Historicamente, conseguimos notar que a partir da valorização da obediência e o respeito às normas de conduta impostas pela ética e pela moral, tudo que foge destes padrões é usualmente excluído ou marginalizado pela comunidade. Tal marginalização é explicitada na obra quando a autora afirma:

E então meu garoto princesa foi de princesa para o halloween. Ele foi pedir com o irmão. Uma mulher zombou dele, porque ele estava vestido de princesa. Meu garoto princesa perguntou: "Por que ela riu de mim?". Eu disse a ele que algumas pessoas o acham que meninos não devem usar vestidos (KILODAVIS, 2009, p. 13-14).⁴

Todavia, a modificação da imagem/corpo masculino para o feminino (ou vice e versa) desajusta esse padrão de diretrizes, fazendo com que a pessoa que está fora desse padrão seja tratada e vista como estranha, pois a própria sociedade habituou-se a olhar apenas para o sexo biológico, criando comportamentos-padrões para a mulher e para o homem. Deste modo, esta concepção binária faz com que o gênero seja baseado apenas nessa construção imposta socialmente, Butler (2003) explica que a noção de gênero foi atrelada ao determinismo biológica presente no conceito de sexo, que se ocasiona na biologia como um destino, ou seja, o sujeito nasceria homem por ter um pênis ou mulher por ter uma vagina, e suas diferentes experiências e lugares na sociedade seriam determinados naturalmente de acordo com o sexo que o indivíduo nasceria. Tal compreensão espelhada na obra torna-se um dos motivos pelo qual a personagem principal é alvo de zombarias, já que o determinismo biológico acaba recaindo sobre objetos, brinquedos e roupas que são destinados aos meninos e outras às meninas.

Gostar de rosa faz com que Dryson sofra represálias, algo da ficção que pode ser observado na realidade. Na sociedade atual, uma criança do sexo masculino gostar de brinquedos, roupas, danças, cores ou qualquer quer objeto que seja socialmente destinado para meninas faz com que sua identidade de gênero seja contestada.

⁴ Tradução nossa: *And then my princess boy was a princess for halloween. He went trick-or treating with his brother. One woman laughed at him because he was in a princess dress. My Princess boy asked, "why did she laugh at me?" I told him some people don't think boys should wear dresses*



Entende-se que nas sociedades conservadoras abordar questões de gênero é um tabu, e essa barreira cresce mais ainda quando se propõe a geração de pequenas inquietações desde a infância. É importante assim, validar a inserção de obras literárias que abordem tal temática, embora exista o pensamento sexista a respeito do que é “para homem e o que é para mulher”, desde os primórdios das civilizações.

O GAROTO PRINCESA NO CONTEXTO ESCOLAR

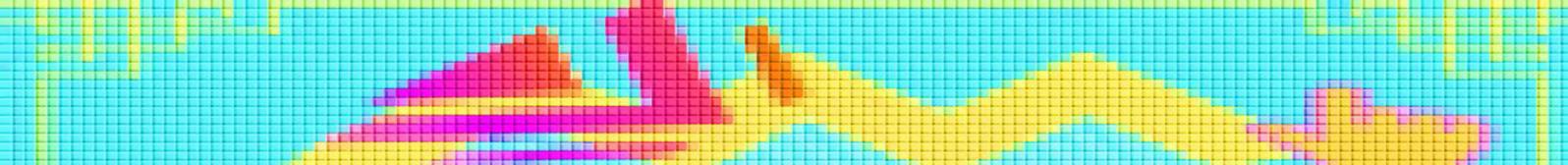
Em *My Princess Boy*, a autora ainda apresenta outra discussão importante: o contexto escolar. O garoto princesa, também usa vestidos no ambiente escolar e ao que pode ser analisado, Dryson tem sua liberdade de expressão censurada pela escola. Tal ato é explicitado neste fragmento: “mas um menino princesa pode usar um vestido na escola e eu não vou rir dele”. (KILODAVIS, 2009, p. 15).⁵ Desse modo, percebe-se que, mais uma vez, a construção da narrativa leva a posituação do comportamento da personagem.

Ao ambientar a escola como intermediária educacional é indispensável percebê-la como influenciada pelos mais copiosos valores sociais e religiosos que, por vezes e em sua grande maioria, propaga a heteronormatividade, carregando o discurso segregador institucionalizado. Sabe-se que é a escola o lugar das diferenças e da pluralidade de pensamentos. Entende-se, portanto, que esta instituição é um espaço de todos, por isso, deve estar sempre aberta ao diálogo, incitando o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade social na qual está inserida. Como uma comunidade democrática deve agregar a todos os setores sociais as mais diversas discussões.

É preciso que se discutam todas as formas de preconceito para que todos que fazem parte do ambiente escolar sintam-se acolhidos em suas diferenças. Posto isso, abordar a obra de Kilodavis é reafirmar a existência de uma voz que também precisa ser ouvida dentro desse contexto educacional e ser usada como recurso mediador para tais discussões.

Por mais que possam dividir opiniões, calar-se diante desses temas é fazer com que o preconceito se consolide dentro da escola. Evitar discutir uma temática como a identidade de gênero no ambiente escolar é institucionalizar o preconceito, além de perpetuar a invisibilidade, independentemente da percepção ou da existência de casos dentro das instituições. Acerca disso, Louro (1997) afirma:

⁵ Tradução nossa: *But a Princess Boy can wear a dress at his school and I will not laugh at him.*



Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda eliminá-los, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas 'normais' os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento –a ausência da fala –aparece como uma espécie de garantia da 'norma' (LOURO, 1997, p. 67).

A sociedade determina os estereótipos de gênero, e a criança é fruto desse meio. Cabe a escola também dispor de ambientes e profissionais que possibilitem a prática de valores de igualdade e respeito entre pessoas de gêneros diferentes, além de permitir que a criança conviva com todas as possibilidades relacionadas aos papéis do homem e da mulher que será mais salientado no próximo capítulo.

O GAROTO PRINCESA E SEUS AMIGOS

Outro ponto a ser salientado, é a maneira como os amigos de Dryson convivem, de forma natural, com o fato de que o garoto princesa vai contra a masculinidade hegemônica, presente na sociedade em que os mesmos estão inseridos. Este fato é ressaltado quando a autora afirma:

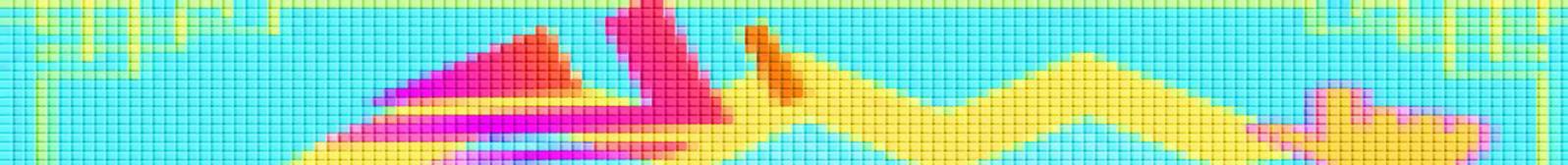
Uma vez, meu garoto princesa usou um vestido em sua festa de aniversário. Ele recebeu seus amigos em sua casa e disse: "Eu sou um garoto princesa!". Ele colocou joia e gostou do quão bonito ele estava... E acenou com a sua varinha mágica. (KILODAVIS, 2009, p. 129)⁶

É importante pontuar que os pais têm um papel fundamental na reprodução ou não reprodução de tal masculinidade hegemônica em seus filhos, ao tratarem com naturalidade o fato de um garoto gostar de roupas, objetos e afins destinados socialmente para meninas. Com a aceitação eles pautam desde cedo para seus filhos que a diversidade de gênero existe na sociedade. Em outro trecho, a autora reafirma o fato de o garoto princesa conviver de maneira natural com outras crianças: Meu garoto princesa brinca com meninos e meninas. Ele gosta de escalar árvores usando sua coroa de princesa. Quando ele brinca de fantasia, ele gosta muito de trocar de roupa. Ele veste um collant de balé verde e dança com seus amigos. (KILODAVIS, 2009, p. 7-8).⁷

A delimitação do que compete aos meninos ou às meninas se principia bem cedo e sucede pela materialidade e também pela subjetividade, pois em relação à natureza social do homem, Marx afirma que:

⁶ Tradução nossa: *Once my princess boy wore dress at his birthday party. He welcomed his friends to his home and said, "I am a Princess Boy!" He put on jewelry and he liked how pretty he looked... and waved his Princess Boy wand*

⁷ Tradução nossa: *My Princess Boy has playdates with boys and girls. He likes to climb trees in his Princess Boy Tiara crown. When he plays dress up, he likes to change clothes a lot. He wears a green ballet leotard and dances with his friends*



Todas as suas relações com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o tato o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade, que na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962 apud LEONTIEV, 1978b, p. 267-268).

A criança reflete o que o adulto e a sociedade pensam de si e esse reflexo edificado gradualmente, via relações sociais, se transfiguram à realidade da criança, que passa a partilhar da mesma visão de mundo. Ao trazer *My Princess Boy* como objetivo de estudo vista disso, estabelecem, historicamente, no âmbito social, uma diferenciação das ações, gestos, papéis, comportamentos, atribuições e privilégios de cada gênero.

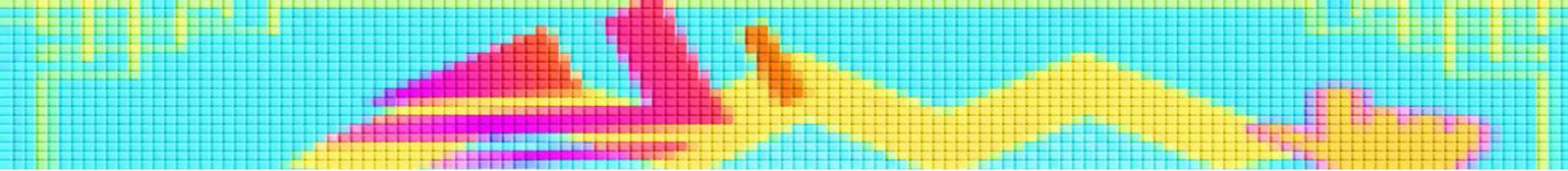
Hodiernamente, a literatura infantil enquanto gênero literário é discursivo de uma trajetória histórica ligada ao contexto social, que se robusteceu e conquistou um espaço próprio e importante. Logo, passa a ser entendida como um espaço de simbolizações e significações que se situam em um posicionamento privilegiado de comunicação com a criança mediante a linguagem, as ilustrações e os formatos, transformando-se em um instrumento opulento de possibilidades de exploração no contexto escolar.

A ARTE VISUAL E O GAROTO PRINCESA

Em *My Princess Boy*, o recurso visual assegurado pelas ilustrações é de grande valor para a compreensão da obra, uma vez que elas funcionam como elemento enriquecedor, sendo um aspecto visual que tanto atrai as crianças pela sua venustidade e valor lúdico quanto age como suporte à leitura da história. Sendo assim, não deve ser menosprezada pelos mediatários de leitura, visto que é o ato de ler não está presa apenas às palavras, pois funciona como um processo de compreensão a qual abrange tanto o texto quanto as imagens.

A obra em questão não se resume às palavras de seu texto escrito, soma-se ao seu sentido a composição da ilustração, do projeto gráfico, das características empreendidas na narração feita pela autora e o momento histórico em que foi produzido, ou seja, as linguagens reunidas na obra. Dessa forma, observá-las enquanto elementos constituintes da narrativa nos aproximam das personagens de forma mais vívida.

A expressão facial nos desenhos em seções da história em que a história está triste ou feliz faz com que o leitor sinta de forma mais consistente toda a emoção que a autora quis causar naquela seção, assim aproximando ainda mais o leitor da personagem.



Na tentativa de aproximar o leitor ainda mais a realidade de Dryson, Kilodavis (2009, p. 22) finaliza a obra apresentando uma série de perguntas com o intuito de induzir à reflexão acerca do que foi abordado durante a narrativa: “Se você vir um garoto princesa, você vai rir dele? Você vai apelidá-lo? Você vai brincar com ele? Você vai gostar dele por quem ele é?”⁸. O intuito da autora é buscar empatia ao inquietar o interlocutor, colocando-o no lugar dos que convivem com o garoto princesa. Com isso, induzir a reflexão de forma a provocar tais inquietações às crianças é um grande passo para haver uma mudança na sociedade contemporânea tradicional que continua a reproduzir o discurso preconceituoso sobre sexo e gênero.

Ademais, a reflexão acerca do assunto é de substancial importância para a comunidade, ao passo que ao abordar tais teorias de gênero dentro de uma obra infantojuvenil há uma possibilidade de gerar uma discussão a respeito do assunto, que tanto se precisa.

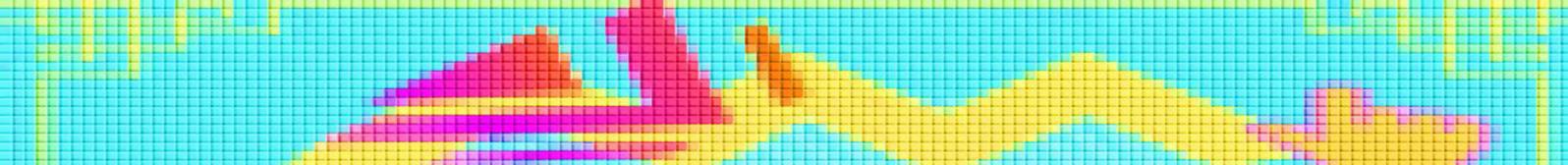
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo analisar a obra *My Princess Boy*, elucidando as vivências de gênero da personagem Dryson. Com uma linguagem simples, a obra destaca a influência no desenvolvimento mental e social de uma criança, tendo em vista as interferências familiares frente às opressões vivenciadas fora do seio familiar. Ainda, fazendo uso de uma linguagem não verbal, afere a tentativa de aproximar as nuances de emoções que a personagem passa ao longo da história.

Buscou-se compreender como o garoto princesa se relaciona com o seu meio social e familiar, e em como os dois ambientes influenciam diretamente na construção no gênero da personagem. A vivência escolar, o suporte que o garoto princesa recebe de sua família, o olhar do outro para com a personagem faz com que tudo isso seja refletido na identidade de gênero de Dryson.

Trazer tal obra para a academia não é só legitimar essa escrita, mas mostrar como essa literatura é necessária e esteticamente potente para avançar nos estudos de gênero, mostrando como a arte também se insere na perspectiva, dado que em *My Princess Boy* há uma abordagem pontual, e por vezes militante, de como a vida de uma criança em plena construção de identidade de gênero pode ser afetada, tendo em vista o enfrentamento de preconceitos velados ou não.

⁸ Tradução nossa: *If you see a Princess Boy... Will you laugh at him? Will you call him a name? Will you play with him? Will you like him for who he is?*



Esse estudo apresentou como principal obstáculo o acesso a obra analisada, seja por compra ou empréstimo em bibliotecas. Isso evidencia, como a grande parte dos autores relata a dificuldade em se abrir uma discussão com as crianças sobre essas temáticas devido à pressão de diferentes instituições sociais, como família e escola, aqui analisados.

Nota-se que o preconceito está presente, o que impede um diálogo amplo sobre construção de identidade e subjetividade. Outra dificuldade enfrentada foi a de encontrar material acadêmico acerca do assunto, assim mostrando que esse estudo teve como relevância acadêmica, colocar *My Princess Boy* para o centro das discussões de gênero e elucidando sua importância para avançar em tais estudos.

Nesta pesquisa, não será possível analisar toda a grandeza de tal obra, a análise aqui feita, relata apenas uma pequena parte do que ainda pode ser estudado, um olhar de empatia que tantos garotos princesas espalhados mundo a fora precisam, e que às vezes, os mesmos são tão maltratados no meio social e infelizmente também no seio familiar. Lançar esse olhar sobre esses sujeitos, sobre essas literaturas, é saber que esses seres vivem, e que de forma tímida, às vezes arrastada, ocupam seus lugares enquanto indivíduos sociais.

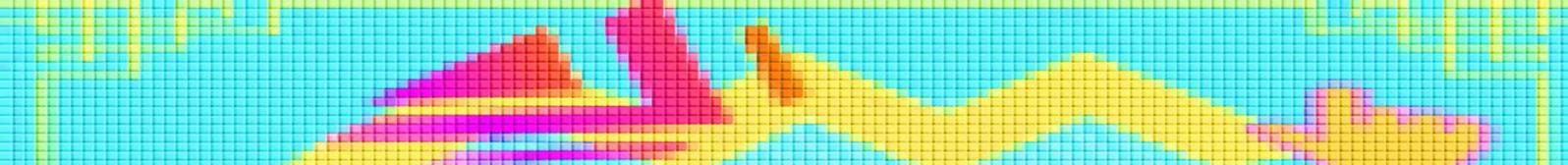
Por fim, ao trazer tais questões de gênero para o contexto da literatura, em especial a produzida para crianças, coloca-se em discussão temas que outrora eram vistos como promíscuos, perigosos, devassos ou mesmo imorais, com intuito de causar profundas dissensões. Assim, a relevância dessa possibilidade faz com que as identidades de gênero sejam postas em debate desde cedo, por meio dos recursos literários.

REFERÊNCIAS

BOTTON, A., Cúnico, S. D., Barcinski, M., & Strey, M. N. (2015). Os Papéis Parentais Nas Famílias: Analisando Aspectos Transgeracionais E De Gênero. **Pensando Famílias**, 19(2), 43-56. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9252/2/Os_papeis_parentais_nas_familias_analisando_aspectos_transgeracionais_e_de_genero.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas De Gênero: Feminismo E Subversão De Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Maria Teresa de Assis; TILIO, Rafael; CREMA, Izabella Lenza. Socialização, gênero e família: uma revisão integrativa da literatura científica. **Pensando fam**. Porto Alegre, v.21, n.1, p.146-161, jul. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07mar.2021.



CARLOTO, Cássica Maria. COELHO, Sandra Maria Pinheiro de Freitas: Os Sentidos Da Masculidade Nas Relações De Gênero E A Violência Afetivo-Conjugal. In: Rev. **Emancipação**, Ponta Grossa, UEPG. 2007. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4024205>>. Acesso em: 05 Jan. 2021.

CONNELL, Raewyn W. & MESSERSCHMIDT, James. “Hegemonic masculinity: rethinking the concept”. **Gender and Society**, v.19, n.9, p.829-859. Dez. 2005. Disponível em: <<https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/181-%CE%9A%CE%9C%CE%9C%CE%9A397/Connell%20and%20Messerschmidt-Hegemonic%20masculinity.pdf>>. Acesso: 04 fev. 2021.

KILODAVIS, Cheryl. **My Princess Boy**. Estados Unidos: KD Talent, LLC, 2009. LIMA, S. R. O. **Narrativas Coloridas: sexualidade e gênero em literaturas infantojuvenisestadunidenses**. Dissertação. UFPI, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: **Vozes**, RJ, 1997, 179 p. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. Gênero E Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. **Pro-Posições**, São Paulo, p. 17 - 23, 8 set. 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/879>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

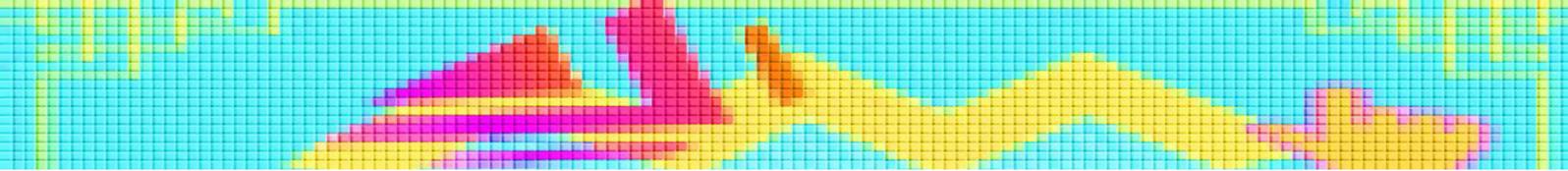
_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 112 p. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/879>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PETRY, Analidia Rodolpho. Transexualidade e hetero normatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193 -198, jan./jul. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/7375/6434>>. Acesso em: 10 fev. 2021

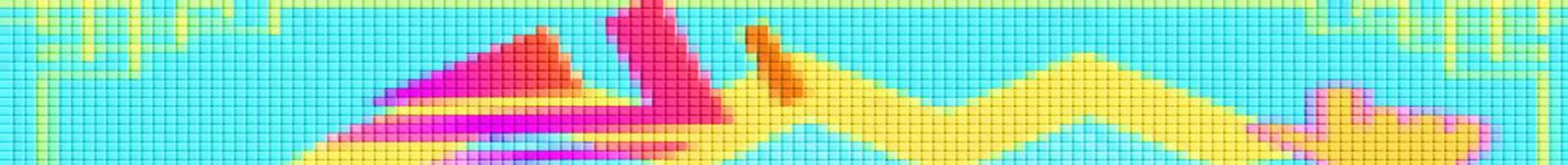
MISKOLCI, Richard. A teoria *queere* a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222009000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021

PORTO, Patrícia de Cassia Pereira. Não na frente das crianças: diversidade de gêneros na literatura infantil. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE**, 4., 2016; **ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNERO**, 4., 2016, Espírito Santo: Neps; Gepss, 2016. Disponível em: <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1465093625_ARQUIVO_NAONAFRENTEDASCRIANCAS_DIVERSIDADEDEGENEROSNALITERATURAINFANTIL.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

SANTOS, Márcia Gularte dos. **Relações homossexuais e famílias homoparentais na literatura infantil contemporânea**. 2016. 55 f. TCC (Graduação) -Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/153068/001013883.pdf?sequenc>>. Acesso em: 12 fev. 2021.



SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; KAERCHER, Gládis Elise da Silva. Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v. 38, n. 4, p. 1191-1206, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/3172/317229293010/> Acesso em: 07 fev. 2021.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO: BREVE LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO ATUAL NO BRASIL

Marinete Araújo do Nascimento.
Fabricia Pereira Teles

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que precisa de atenção, tanto nos aspectos políticos, quanto nos aspectos pedagógicos. Esta atenção é necessária visto que muitos alunos buscam uma segunda oportunidade de aprender, de vivenciar o que o ensino escolar tem a oferecer, no entanto, ao longo dos anos a Educação de Jovens e Adultos tem sido alvo do descaso e da precariedade. Esta pesquisa visa revisar o histórico da Educação de Jovens e Adultos no nosso país, bem como sintetizar a situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil no período de 2015 a 2019, buscando analisar quali-quantitativamente, a partir do censo educacional, o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Com este levantamento de dados, ficou constatado que ao longo dos anos a Educação de Jovens e Adultos sustentou –se pelas mãos de poucos, como Paulo Freire, que revolucionou esta modalidade de ensino; já a partir da análise dos dados do censo educacional, foi possível constatar uma redução no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, assim como foi possível observar alguns aspectos do atual público-alvo desta modalidade de ensino, a partir de características como sexo, idade e cor / raça, revelando informações relevantes ao atual cenário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

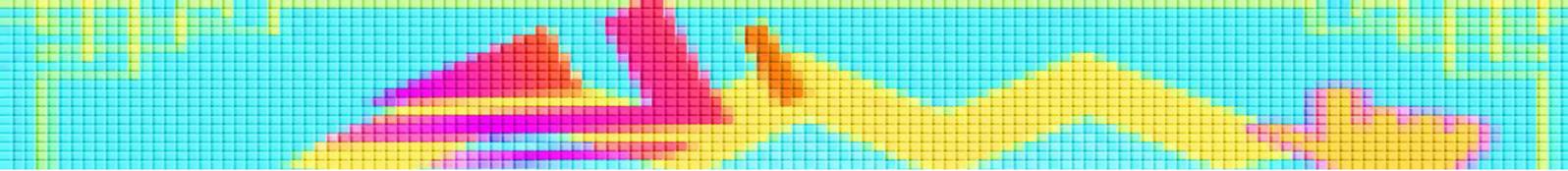
Palavras-chave: Educação. Matrícula. Permanência.

INTRODUÇÃO

Desde o início de 2019 estou atuando no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, ensinando e aprendendo junto com eles. Sempre quis aprofundar meus conhecimentos nessa área da educação. Quando houve a oportunidade de participar do “Projeto Iluminado” do Curso de extensão para alfabetização de jovens e adultos², uma parceria entre o Centro Espírita Luz da Esperança e a Universidade Estadual do Piauí-UESPI fiquei logo entusiasmada, e apresentei interesse em fazer parte da equipe.

O Projeto Iluminado faz parte de um conjunto de ações voltadas para a sociedade em geral, dando prioridades aos menos favorecidos. O mesmo teve início em 2018 logo após a implantação de reforço escolar para crianças não alfabetizadas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (séries iniciais).

Quando o período das matrículas no projeto iniciou, observou-se que uma porcentagem muito alta dos adultos, responsáveis pelas crianças, não tinham sido alfabetizados. Sendo assim



surgia uma necessidade de ampliar a alfabetização para além das crianças, pois aqueles pais ou responsáveis necessitavam de um apoio para o próprio desenvolvimento pessoal e intelectual. A turma não tem restrições, para entrar o aluno só precisa ter disponibilidade e interesse em aprender.

As pessoas da comunidade que procuram o Luz da Esperança para ser alfabetizadas normalmente são aquelas em situações de vulnerabilidade social, acima de 20 anos e que já trazem um vasto conhecimento de mundo, que é mostrado a todo momento, e na maioria das vezes eles não expõem suas opiniões por pensarem que estão erradas ou até mesmo por vergonha de falar.

Participar e ser membro desse curso fez com que o tema tivesse maior significado para minha formação, visto que participar do aprendizado dessas pessoas e aprender com elas é importante para prosseguir na busca por conhecimentos na área da Pedagogia.

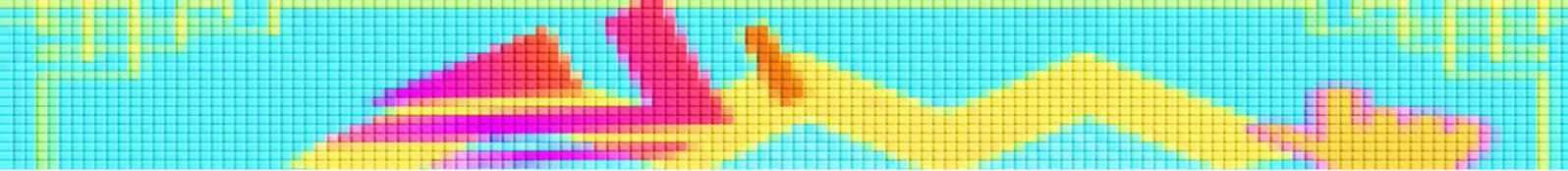
A aproximação com a realidade desse público despertou a observação de alguns fatos. A falta de políticas públicas e o descaso com a educação tem afastado muitos alunos das salas de aula que não tiveram a oportunidade de estudar na idade convencional. Hoje se veem obrigados a deixar de frequentar a escola, por esta se encontrar a quilômetros de distância de sua residência, ou por não ter um atrativo que lhe motive a continuar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, garante os direitos educacionais apropriados, considerando as características dos alunos, adequando suas necessidades e condições de aprendizagem, o acesso e a permanência nas escolas. Apesar disso, são necessários investimentos e fiscalizações nas políticas educacionais direcionadas a EJA. De acordo com Mendonça Filho (2016, s/p)

Infelizmente o Brasil ainda tem 13,1 milhões de analfabetos, com 15 anos de idade ou mais. É um drama que temos de enfrentar com programas como o Brasil Alfabetizado, que será ampliado, e novas ações, que venham a somar esforços no sentido de reverter esse quadro.

É necessário conhecer e discutir o problema para tentar viabilizar possíveis soluções que favoreçam os alunos a continuarem a frequentar as salas de aula. Normalmente os alunos da EJA são trabalhadores, pais e mães de família que, em muitos casos, já chegam cansados na sala de aula e se a escola não for razoavelmente perto de sua casa, isto se torna um convite para a desistência.

Diante disto se faz necessária uma política educacional voltada para esses idosos; que ele não precise se deslocar para lugares distantes de sua residência para poder estudar. Outro fator agravante é a forma de abordar os conteúdos, não se pode alfabetizar um adulto usando o mesmo



método de alfabetizar uma criança, mesmo os conteúdos sendo equivalentes, é necessário que a abordagem seja em uma linguagem apropriada para os adultos, e que faça sentido para eles.

O educador tem papel fundamental no reingresso do aluno às turmas, é ele o responsável por fazer a diferença na vida escolar desse adulto. Quando um educando se depara com um professor que tem a preocupação de lhe mostrar meios de aprender a partir dos seus conhecimentos prévios isso já proporciona maior segurança, realmente contribui para a aprendizagem.

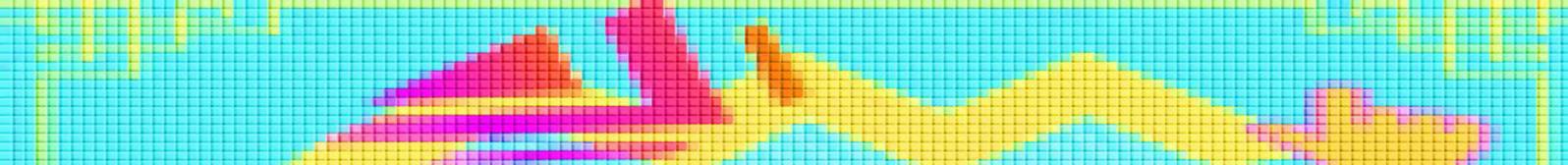
Para muitos alunos o professor é um modelo a ser seguido. No entanto o que se percebe é o descaso com essa modalidade de ensino, e em pleno século XXI ainda existe a necessidade de se pesquisar acerca da oferta da educação de jovens e adultos. Por isso levantamos a seguinte pergunta: Atualmente, como estão os números estatísticos da situação da educação de jovens e adultos no Brasil?

Este artigo, tem a intenção de apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida como trabalho de Conclusão de Curso que teve por objetivo geral: Investigar a atual situação da EJA no Brasil por meio dos dados do censo escolar entre os anos de 2015 a 2019. Para isto, buscou-se especificamente: identificar a rede de ensino que tem o maior número de alunos matriculados, caracterizar o público alvo desta modalidade de ensino e especificar o quantitativo de matrículas quanto à localização geográfica das escolas.

O trabalho utilizou a abordagem quanti-qualitativa, tendo como procedimento de investigação a pesquisa bibliográfica com base em dados do Censo Escolar e documentos gerados a partir dele. A tessitura do trabalho foi organizada em duas seções. A primeira seção se deu na organização e leitura de livros e artigos que abordam a temática. E a segunda no banco de dados do censo. Por meio desta pesquisa pretendeu-se sintetizar a situação da EJA no Brasil no período de 2015 a 2019.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No Brasil, a educação de jovens e adultos surgiu com os jesuítas. Esses catequizavam e ao mesmo tempo alfabetizavam o povo nativo. Essa alfabetização se deu por necessidade de mão de obra para servir a família real, que estava vindo para o Brasil. Segundo Piletti (1988, p.165) “[...] a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa”; percebe-se que a educação de jovens e adultos vem de um período não muito recente, isto é, desde a chegada dos jesuítas no Brasil que ela vem acontecendo embora de forma não estruturada.

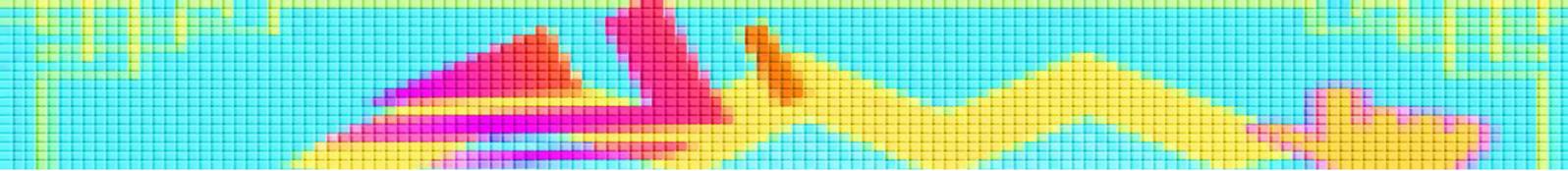


De acordo com Niskier (1969) as aulas das primeiras escolas eram muitas vezes realizadas ao ar livre ou em cabanas improvisadas, e deste modo eles são considerados os primeiros educadores do Brasil. Ainda com base em Niskier (1969), quinze dias após a chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, tendo como líder o Padre Manoel da Nóbrega, ergueram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, sendo o responsável pela educação, o Irmão Vicente Rodrigues, com apenas 21 anos. Ele tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus e por mais de 50 anos dedicou-se a educação e a disseminação da fé cristã. Diante deste fato é possível perceber a influência da igreja católica na organização e na execução do ambiente escolar, não apenas nos segmentos referentes a EJA, mais em todo contexto educacional, e com isso a igreja se manteve durante muitos anos à frente de importantes setores, como o da educação.

No ano de 1570, mais de duas décadas da chegada dos jesuítas, o Brasil já podia contar com cinco escolas de instrução elementar, sendo elas em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga; e ainda três colégios: Salvador, Rio de Janeiro e Olinda (NISKIER, 1969). Segundo Leite, em 1686 houve uma tentativa de se fundar na Bahia uma universidade, sendo que não foi consolidada por impedimento de Roma, alegando o fato da instituição "[...] não dispor de todos os requisitos indispensáveis a uma Universidade em regra (LEITE, 1965, p. 52)".

Entretanto, apesar da implementação da alfabetização desde o início da colonização brasileira, o retrato da escolarização permaneceu precária para os mais desfavorecidos, sendo estes a maior parte da população. Segundo Paiva (1985, p.63-85) “[...] a instrução popular [...] se desenvolveu precariamente durante todo o Império, século XIX e grande parte do período republicano. [...] O Censo de 1890 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total brasileira”. Sendo assim a EJA passa a ser um dos principais meios de enfrentar as dificuldades como o analfabetismo.

A educação de jovens e adultos no Brasil é dividida em antes e depois do educador Paulo Reglus Neves Freire que nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco, em uma região muito pobre. Paulo Freire teve que enfrentar as dificuldades que a pobreza lhe proporcionava. Com apenas 10 anos de idade saiu de sua cidade para estudar, foi morar nas vizinhanças da capital pernambucana, em Jaboatão, uma cidadezinha 18 quilômetros distante de Recife. Apesar de ser o educador mais influente na educação de jovens e adultos, Paulo Freire começou sua formação acadêmica estudando no curso de direito, na Faculdade de Direito em Recife. Antes mesmo de ter concluído o curso de direito Paulo Freire casou-se, com Elza Maria Costa Oliveira, em 1944, Elza na época trabalhava como professora primária.



Nesse mesmo período Paulo Freire começou a lecionar, foi professor de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, sendo esse o mesmo colégio que lhe acolheu durante sua adolescência. Depois dessa experiência como educador, Paulo Freire assumiu a direção do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria) de 1947 a 1954. Foi a partir dessa experiência que Paulo Freire teve contato com a educação de adultos/trabalhadores.

Segundo Gadotti (1996) Paulo Freire sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização.

Ainda com base em Gadotti (1996) no ano de 1956, Paulo Freire foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife. Depois foi designado para o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife. (Gadotti, 1996, p. 32)

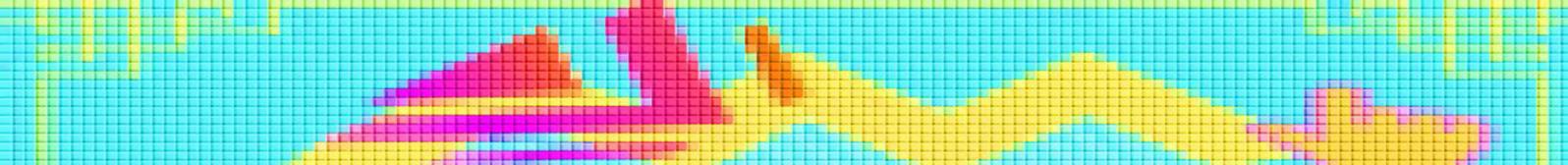
No final da década de 50 e início de 60 com as ideias inovadoras de Paulo Freire sobre como alfabetizar os adultos, a alfabetização de jovens e adultos ganhou um novo método. De acordo com Gadotti (1996)

O “Método” obedece às normas metodológicas e linguísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. O “Método” nega a mera repetição alienada e alienante de frases, palavras e sílabas, ao propor aos alfabetizados “ler o mundo” e “ler a palavra”, leituras, aliás, como enfatiza Freire, indissociáveis. (GADOTTI, 1996, p.38).

A proposta de Paulo freire era: homens e mulheres livres e com pensamentos críticos para conquistarem seus próprios conhecimentos, sem alienação e sem reprodução de conhecimentos prontos, ele defendia

Uma educação que levasse o homem e a mulher a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmo de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (FREIRE, 1967, p.93).

Ao se conhecerem e conhecerem seus direitos os educandos tomam uma nova posição diante da realidade na qual estão inseridos. E cabe ao professor o incentivo a esses conhecimentos, levando em consideração o sujeito em sua totalidade e a bagagem de conhecimentos que os mesmos já trazem.



Percebe-se que o jovem e o adulto já trazem uma grande bagagem de conhecimentos que se fundamenta nas suas vivências, suas experiências, na sua cultura e no próprio conhecimento de mundo. Partindo dessa vasta bagagem de conhecimentos dos jovens e adultos, Freire (1987) defende o apoio a esse público no sentido de mostrar aos educandos que a partir do conhecimento prévio, eles podem adquirir vários outros conhecimentos, referindo-se à valorização da cultura a exemplo das palavras geradoras. Segundo Freire (1987).

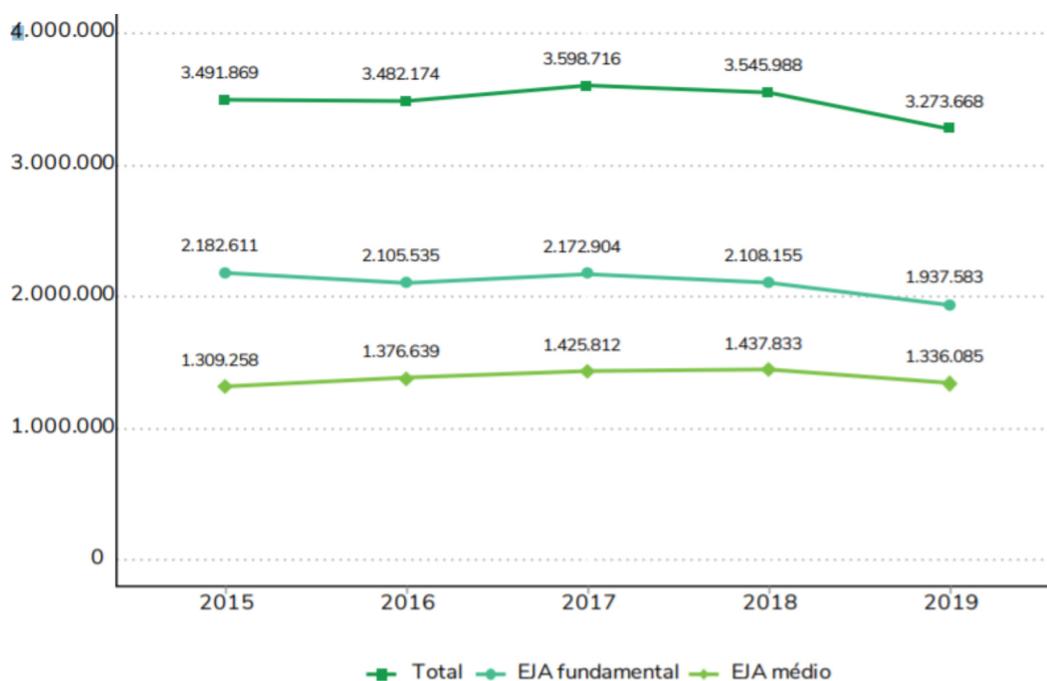
Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “admirar”. Nesse instante, começa a descodificar (FREIRE, 1987, p.6).

As palavras geradoras são retiradas do vocabulário do educando e apresentadas como temas de discussões durante as rodas de conversas. Cabe ao professor da EJA o cuidado de propiciar a esses alunos uma aprendizagem prazerosa e significativa, sendo assim é necessário que haja um maior zelo por essa modalidade de ensino dentro das salas de aulas, não se pode “brincar de ensinar”, nem tão pouco negligenciar a aprendizagem desses jovens e adultos.

ATUAL SITUAÇÃO DA EJA NO BRASIL: UM RECORTE DOS ANOS DE 2015 A 2019.

A educação de jovens e adultos, vem sendo discutida dentro das políticas educacionais ao longo de muitos anos. Mesmo assim o que podemos observar é que ainda existe muito a ser feito. O Censo educacional entre os anos 2015 a 2019, mostra uma significativa redução no número de matrículas da EJA, 7,7%, chegando a 3,3 milhões em 2019. Essa redução se deu tanto nas matrículas do nível fundamental, quanto do nível médio que apresentaram uma queda de 8,1% e 7,1%, respectivamente. O gráfico 1 mostra essa diminuição.

GRÁFICO 1 – Quantitativo de matrículas na EJA entre os anos de 2015 e 2019 no Brasil.

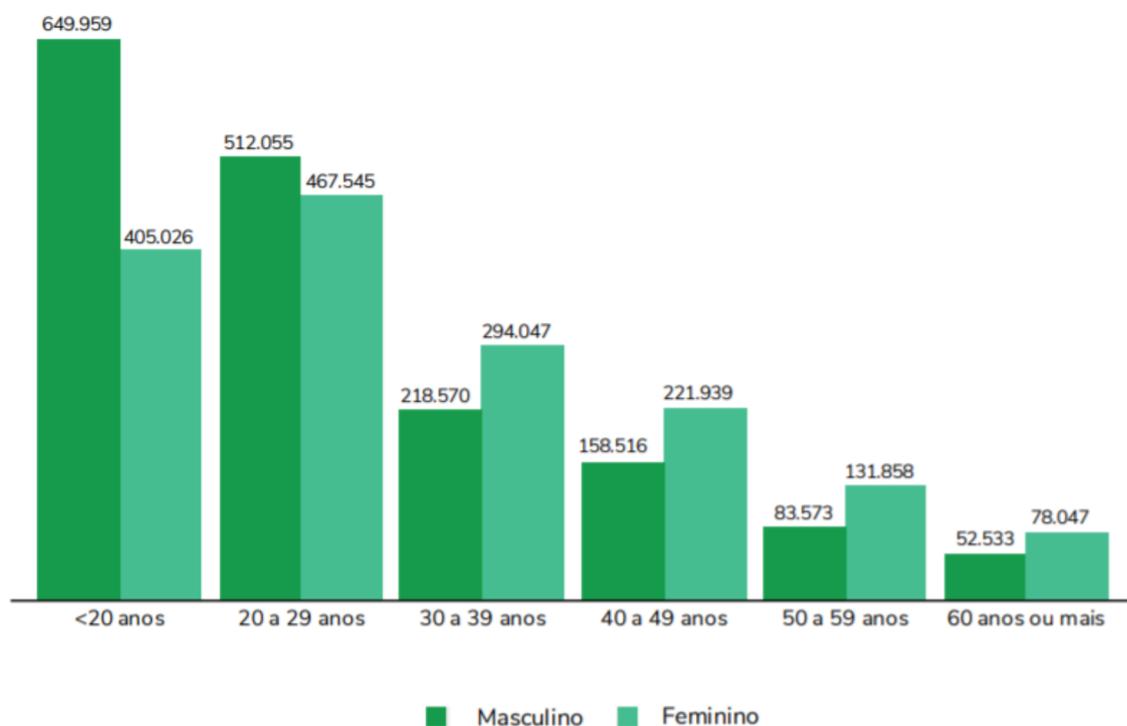


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos últimos dados do Censo da Educação Básica.

Segundo Ventura (2016) a redução dessas matrículas pode estar relacionada “com o descumprimento da Constituição, passados quase trinta anos da Constituição, a educação como direito de todos os cidadãos e como política pública de Estado ainda não foi garantida”. A permanência do aluno na EJA depende diretamente da eficácia e cumprimento das políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino.

A EJA tem um grande número de alunos que ainda não atingiram os 30 anos, esse público representa 62,2% das matrículas, sendo os educandos do sexo masculino a maioria, totalizando 57,1% das matrículas; no entanto, dentre os alunos que já completaram ou estão acima dos 30 anos, pode-se observar uma predominância do sexo feminino, representado por 58,6% do número de matrículas, o que pode ser observado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 2 – Quantitativo dos alunos da EJA distribuídos por sexo e idade.

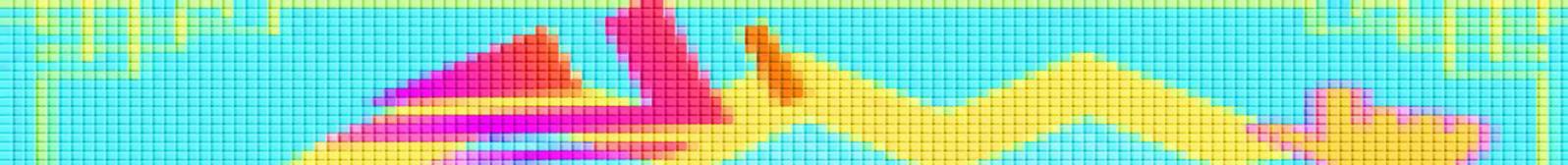


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica 2019.

Sobre número de matrículas na educação de jovens e adultos segundo cor/raça observa-se que os alunos considerados pretos ou pardos representam a maioria tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, um total de 75,8% dos alunos do fundamental e 67,8% daqueles do ensino médio. Os educandos considerados brancos são 22,2% no nível fundamental e 31,0% do nível médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é perceptível uma fragilidade dessa modalidade de ensino, visto que esta abrange uma parcela da população que é tida como marginalizada e é continuamente segregada nas esferas sociais. Pessoas que estão lutando por seu espaço no mercado de trabalho, que buscam desde cedo por melhorias na qualidade de vida e por este motivo (dentre outros subsequentes) acabam por abdicar do seu direito ao ensino.



Mesmo com uma proposta aparentemente louvável, a EJA já iniciou suas atividades com fins obscuros, buscava-se adequar a mão de obra para a elite que chegava ao Brasil, e não proporcionar a estes indivíduos a possibilidade de serem protagonistas nas suas vidas, adquirindo conhecimentos essenciais básicos, como ler e escrever.

Ainda nos dias atuais é notório que a EJA é negligenciada, e isto reflete diretamente nas matrículas e na permanência dos alunos nessa modalidade de ensino, mostrando que ainda há muito a ser feito, e o primeiro passo é buscar conhecer as características desse público, e como o processo ensino-aprendizagem acontece para eles.

Discutir um tema que fala de educação é sempre relevante, pois vivemos em um contexto onde a educação passa por grandes processos de mudanças e quando se fala da Educação de Jovens e Adultos percebemos que há vários obstáculos a serem enfrentados, e a falta de parcerias entre as esferas públicas no sentido de garantir a conclusão da educação desses jovens e adultos, é um dos principais problemas. O Censo Educacional dos últimos anos revela que ao longo dos anos, uma significativa queda no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, e isso retrata que pouco vem sendo feito para que essa modalidade de ensino se fortaleça.

Ao pesquisar sobre uma modalidade de ensino como a EJA fica perceptível que nem sempre as oportunidades são viáveis, muitos jovens e adultos estão em situações desfavoráveis quando se trata de estudos; a EJA é uma esperança para esse público que não teve a oportunidade de estudar no ensino formal regular. Outro ponto muito importante e que precisa ser discutido é no que diz respeito a desvalorização da educação na EJA, diante das pesquisas observou-se que essa modalidade de ensino vem sofrendo quedas constantemente no número de alunos matriculados e isso também interfere no fechamento das escolas.

Esta pesquisa também contribuiu para conhecer um pouco mais sobre o educador Paulo Freire, um exemplo a ser seguido. Paulo Freire se apresentava em favor de uma educação que inseria as pessoas na sociedade como sujeito da sua própria história. Depois de conhecer um pouco do pensamento de Paulo Freire pude entender melhor o contexto da Educação de Jovens e Adultos, e as lutas de Paulo Freire em favor de uma educação emancipadora e libertadora.

Observar esses dados, no papel de professora, traz uma certa inquietação, pois é por meio da educação que podemos transformar os nossos saberes comuns em saberes científicos e consequentemente contribuir para as melhorias em nosso meio; mesmo diante deste cenário, saber que ainda existe um número considerável de analfabetos e ao mesmo tempo saber que as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino são políticas falidas, isso é dizer que no futuro bem próximo, a EJA poderá entrar em uma decadência ainda maior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Brasil Alfabetizado será ampliado em 2017 e atenderá 250 mil jovens e adultos**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/39281-brasil-alfabetizado-sera-ampliado-em-2017-e-atendera-250-mil-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 05/11/2019.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização**. Disponível em:<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf> Acesso em: 08/08/2019

_____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio.... _____. (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 1996.

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

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HENRIQUES, R. M. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto para discussão n. 807**. Brasília: IPEA, 2001. Disponível <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf> Acesso em: 26/03/2019.

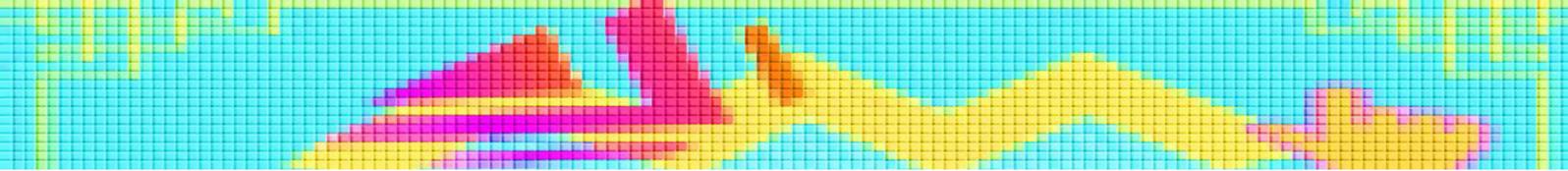
MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

NISKIER, A. **Administração Escolar**. Porto Alegre, RS: Tabajara, 1969.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

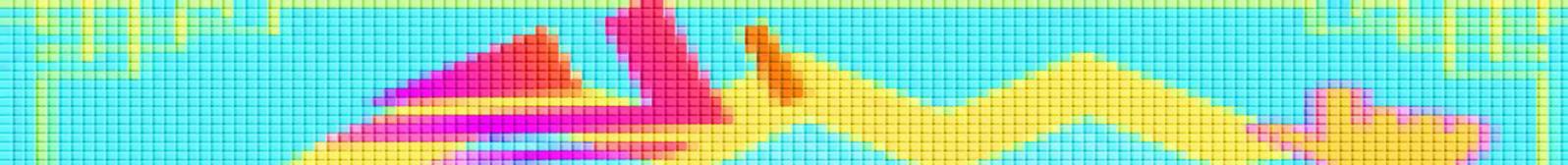
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



SHIROMA, E. O; LIMA FILHO, D. L. **Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n.116, 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A redução da oferta de educação de jovens e adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Bahia, v.4, n.8, p. 25096- 25111, 2016. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27273_13815.pdf >. Acesso em: 26/03/2021.



DIFICULDADES VIVENCIADAS PELO ALUNO DA EJA NO PROCESSO DE REINserÇÃO NA SALA DE AULA

Jociely de Carvalho Lima
Maria Ozita de Araújo Albuquerque

RESUMO

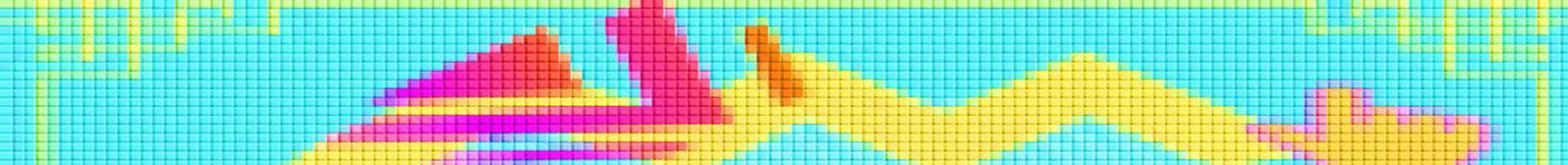
A presente pesquisa de cunho bibliográfico e exploratório, aborda sobre os desafios enfrentado pelos alunos idosos da educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo teve como objetivos realizar levantamento dos desafios enfrentados pelos alunos idosos ao retornarem à sala de aula na modalidade Educação de Jovens e Adultos e analisar os desafios vivenciados pelo aluno da EJA no processo de reinserção na sala de aula após anos afastado da escola. Para a produção do trabalho, nos fundamentamos em alguns autores, como: Almeida; Barreto (2020), Arroyo (2011), Vóvio (2010), Freire (1996, 2005), entre outros. A modalidade conhecida como EJA, atende pessoas com mais de 15 anos, que por algum motivo não conseguiram, completar o Ensino Fundamental e Médio na idade certa e, que agora buscam retornar à sala de aula, tendo como oportunidade essa modalidade de ensino. Dessa forma, é instituída como alternativa para atender essa massa de jovens e adultos, que por diversos motivos, não concluíram a Educação Básica na idade certa. Embora seja assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, a modalidade EJA enfrenta grandes desafios como pouco interesse e incompreensão por parte da sociedade, políticas públicas que possibilitem mais a oferta de uma educação de qualidade e aperfeiçoamento profissional dos professores. As perspectivas de mudança no cenário da educação dos jovens e adultos, pode partir do educador, para isso esse profissional necessita ser qualificado, como também de políticas públicas que atendam interesses dos jovens e adultos assistidos por esta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Alunos idosos. Desafios.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo possibilitar as pessoas adultas que não frequentaram a escola na idade ideal retornem aos estudos e recuperem o tempo perdido. A partir desta compreensão este artigo buscou realizar um levantamento dos desafios enfrentados pelos alunos idosos ao retornarem à sala de aula na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e analisar os desafios vivenciados pelo aluno da EJA no processo de reinserção na sala de aula após anos afastado da escola.

Para alcançar nossos intentos realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Dessa maneira é feita uma revisão literária acerca das principais teorias que norteiam o tema escolhido pra produção do trabalho



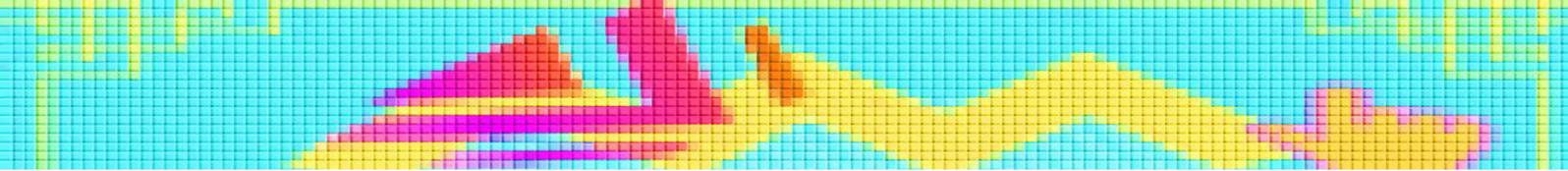
científico. Cunho exploratório porque busca levantar informações sobre o objeto pesquisado, descrever ou caracterizar a natureza do fenômeno que se quer conhecer (KÖCHE, 2011).

A trajetória da Educação de Jovens e adultos (EJA) é descontínua, constituída de diversos programas, algumas vezes não considerada escolarização. Somente com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, a EJA é reconhecida como modalidade da educação básica, que atende jovens e adultos que não frequentaram ou não conseguiram concluir a educação básica. Com esses documentos ocorreram alterações e ampliações conceituais construídas no final da década de 1980, quando o termo Educação de Jovens e Adultos passou a assinalar ações que anteriormente eram conhecidas como Ensino supletivo (ALMEIDA; CORSO, 2015)

É comum o aluno após longos anos afastado da escola encontrar dificuldades, pois os métodos de ensinar, mudam com o passar do tempo, mudando também concepções e maneiras de pensar.

A modalidade conhecida como EJA, atende pessoas com mais de 15 anos, que por algum motivo não conseguiram, completar o Ensino Fundamental e Médio e, que agora buscam retornar à sala de aula, tendo como oportunidade essa modalidade de ensino. Existem pelo menos dois grupos, que se destacam, e que requerem uma atenção maior pois, foram precocemente excluídos dos seus direitos educativos, o primeiro, um grupo de pessoas mais idosas com idade mais avançada, que viveram numa época em que o acesso à educação era mais difícil, principalmente nas zonas rurais, então, nesse grupo vamos ter os analfabetos, ou de baixa escolaridade, no outro grupo, vamos ter um maior número de pessoas, que abandonaram precocemente seus estudos por fatores extra escolares, sociais que tem a ver com pobreza, necessidade de ingresso no mercado de trabalho, mas também por fatores escolares, e em função do fracasso de não terem tido, uma trajetória escolar bem sucedida, com sucessivas reprovações que acabam desestimulando e levando ao abandono escolar precoce.

Trabalhar com essa modalidade nos faz voltar à história da educação brasileira, e, entender ou pelo menos, tentar compreender os desafios enfrentado pelos alunos atendidos por esta modalidade de ensino. Para isto, nos motivamos a realizar uma pesquisa bibliográfica a fim de realizar um levantamento das dificuldades vivenciadas por eles, pois muitos alunos, já estão afastados da escola a muito tempo, o que dificulta o acompanhamento dos conteúdos estudados, desestimulando-os a continuar por acharem que não conseguem mais aprender. O que também nos despertou o interesse em estudar a temática foi a história de vida do meu pai, que é proveniente de uma família de 15 filhos, humilde, e que não teve condições de concluir seus estudos na idade



apropriada, pois teve que trabalhar muito cedo, porém, nunca perdeu a vontade de realizar seu sonho que era ter um curso superior. Conseguiu através de muito esforço e dedicação concluir seus estudos na modalidade EJA, e hoje é acadêmico do Curso de Agronomia da Universidade Estadual do Piauí.

Mais do que uma modalidade de ensino, a EJA proporciona aos seus estudantes, a oportunidade de se construir como cidadãos, formando pessoas crítico-reflexiva, dando-lhes o potencial necessário, para enfrentar um mundo cada vez mais inconstante politicamente, e exigente que acaba por afetar diretamente a vida dessas pessoas.

O estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos pretende contribuir para que, esses alunos, que se evadiram da escola, por motivos, desconhecidos, mas que, agora buscam retomar os estudos nessa modalidade de ensino, consigam acompanhar todas as etapas que a modalidade oferece sem dificuldades, e que sempre busquem o caminho da educação, aprofundando seus estudos e realizando seus objetivos.

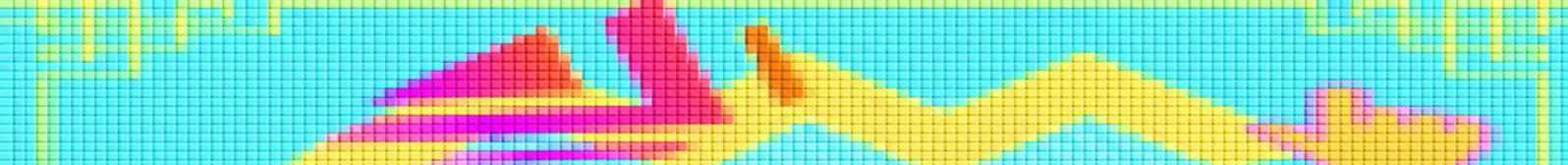
Este artigo está em quatro tópicos. O primeiro é a introdução, em que contextualizamos o fenômeno estudado, apresentamos os problemas. No segundo trazemos uma discussão sobre os aspectos legais da educação de jovens e adultos, no terceiro refletimos sobre os desafios e perspectivas da educação de jovens e adultos.

Finalizamos o texto com as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida. No tópico seguinte discorreremos sobre os aspectos legais da educação de Jovens e adultos.

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O artigo 37 e 38 da lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), se destina a todos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria. Essa lei visa garantir igualdade de oportunidade aos jovens e adultos que por algum motivo não concluíram o Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada, ela assegura aos jovens e adultos dar continuidade a vida escolar, concedendo-lhes oportunidades educacionais apropriadas, considerando como importante e fundamental as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante a realização de cursos e exames.

Ainda que LDB 9394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas, nos art. 37 e 38, que dizem respeito diretamente à educação de jovens e adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a



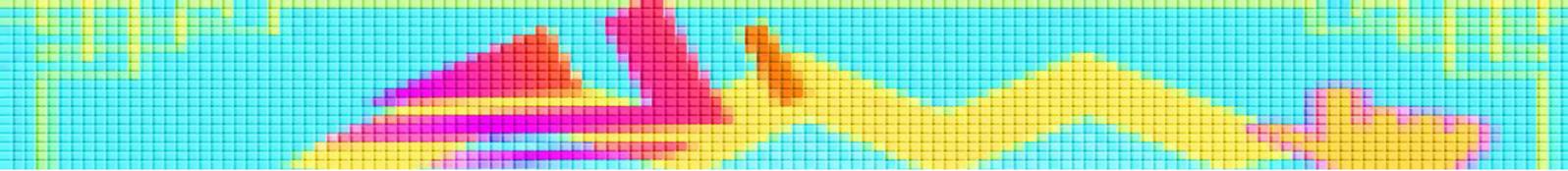
expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.12)

O autor ressalta que a LDB atribuiu mudanças conceituais a terminologia de “Ensino Supletivo” para “EJA”, a mudança não se restringia só a atualização vocabular, uma vez que ensino se restringe ao ato de instruir alguém a algo específico, e educação tem um significado mais abrangente. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aprovado pelo congresso na forma da lei nº 10.172/2001, foi reconhecido a abrangência que o analfabetismo exercia, principalmente o analfabetismo funcional, que é quando o indivíduo que embora reconheça os números e letras, é incapaz de compreender textos simples, foi diagnosticado também dentro deste estudo a desigualdade de oportunidades distribuídas por região, dentro da história da educação, sempre foi pensada uma educação focada apenas em determinados grupos, e sempre voltada para os alunos mais novos, então para que essa educação chegasse também aos adultos e idosos, o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mudança que ocorreu no artigo 37 no ano de 2018, onde dizia-se que a educação teria que ser na idade apropriada.

Ainda sobre o PNE, uma das metas do governo de Fernando Henrique Cardoso, era erradicar o analfabetismo em dez anos, e assegurar o ensino do primeiro ciclo do ensino fundamental, ofertando cursos do segundo ciclo, e oferecendo ensino fundamental a toda a população, proporcionar atendimento a EJA no nível médio, como também no setor prisional foi pensado em uma educação aos menores infratores, porém para cumprir essas metas necessitava-se da junção das três esferas de governo, o que não ocorreu, e se manteve apenas programas para formação de professores

Apesar de toda uma pesquisa sobre o analfabetismo e da necessidade de uma política pública focada para a melhoria da educação entre os grupos regionais, o plano não obteve êxito, dessa maneira não há relatórios que possibilitem avaliar como foi essa estratégia de implementação e monitoramento, já que o governo não deu a devida importância à avaliação do Plano Nacional da Educação para a EJA.

Segundo Di Pierro (2005), durante os dez anos de vigência da Lei. Nº 10.172/2001, nos dois primeiros anos, não houve um monitoramento avaliativo para o Plano Nacional de Educação. O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, diferente do governo anterior, desenvolveu políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, proporcionando a esta modalidade uma atenção maior, com isso tanto o plano nacional de educação para a educação de jovens e



adultos e o governo do partido dos trabalhadores foram avaliados, e tiveram um desempenho positivo. Embora a educação de jovens e adultos ainda permaneça em segundo lugar, dentro da política educacional, a prática do governo Lula, deu incentivos a programas educacionais como, programa Brasil Alfabetizado, incrementando a participação da União, Estados e Municípios.

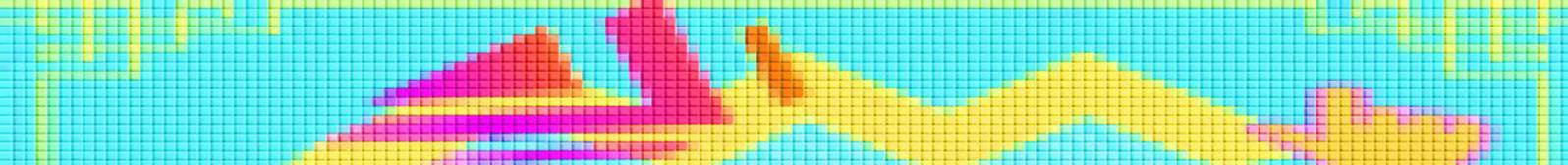
Durante seu governo a maior preocupação foi com relação a educação popular, as estratégias do governo eram sempre pautadas no direito à educação pública de qualidade. Os ensinamentos de Paulo Freire estavam sempre presentes na educação que governo PT oferecia, pois representava para a população uma conquista, após anos de luta por uma educação igualitária e voltada para o público com mais idade, ação importantíssima, que não foi levada adiante pelos governos anteriores, trazendo Paulo Freire para o seio da sociedade que busca por melhores condições de vida através dos estudos.

Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo (FREIRE, 2005, p. 14).

Para Freire (2005), essa modalidade de ensino vem contribuir de forma significativa com o desenvolvimento do cidadão, ele tem o direito a concluir os seus estudos seja em qual idade for. Freire foi criticado justamente porque, pensava em um processo educacional que conscientize os alunos para a tomada de decisão, ou seja, que os educandos à partir da realidade sociocultural em que vivem tivessem consciência do lugar que ocupam dentro da sociedade, e além de ter consciência do seu lugar, ter também, consciência sobre aquilo que o oprime, se tornando politicamente e criticamente autônomo no ato de pensar e agir. A cerca dos desafios e perspectivas da educação de jovens e adultos discutiremos a seguir.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Embora seja assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, a modalidade EJA enfrenta grandes desafios por causa da falta de interesse e incompreensão por parte da sociedade, de políticas públicas que possibilitem mais acesso a informações e aperfeiçoamento profissional dos professores. A LDB vem como uma conquista dos direitos recusados por muitos anos, de uma população que clamava por liberdade e justiça, essas diretrizes são importantes porque ao longo dos anos a educação da EJA passou por várias



mudanças, não significativas, mas que depois da criação da LDB 9394/96, essa modalidade de educação passou a ter um olhar mais atento.

Dentre os vários desafios enfrentados pela EJA, temos um grupo em especial, composto por alunos idosos, que decidiram retornar à sala de aula, já no auge de suas vidas tendo que passar por preconceitos e represaria de uma sociedade que os exclui pelo fato de já serem da terceira idade, ou por acharem que eles não conseguem mais aprender, por esse motivo esse público idoso sente dificuldade de se reinserir no ambiente escolar.

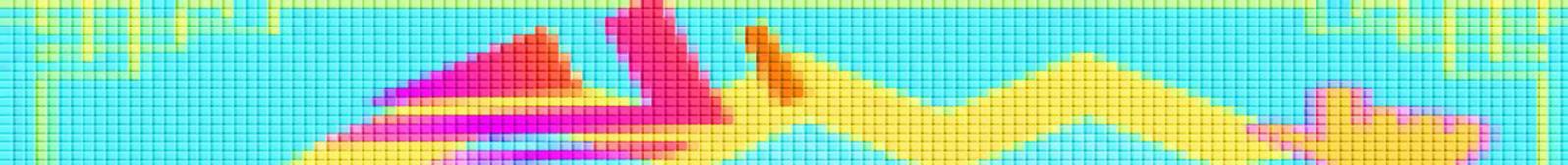
O idoso é capaz de aprender, pois o ser humano aprende até a morte, e, como aprendiz, ele pode viver melhor participando em grupo, de sua própria aprendizagem e da construção da aprendizagem dos outros, com dignidade, autoestima elevada, autoconfiança recuperada ou afirmada na busca constante de sua completude (PEREIRA; SERRA, 2014, p. 13).

Os autores acima citados enfatizam que o aluno idoso assim, como, qualquer pessoa tem o direito a recomeçar sua vida escolar seja em qualquer idade, buscar sua aprendizagem, podendo se tornar um agente transformador da sociedade na qual faz parte, dessa maneira é importante que se façam presentes na educação, uma elevação da auto estima desses alunos, a fim de possibilitar a essas pessoas a dignidade que lhes foi tirada.

Não é possível respeito aos educandos, a sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições e quem eles vêm existindo se não se conhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. O respeito devido a dignidade do educando não me permite subestimar. Pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p.37)

Seguindo o pensamento do autor acima citado, é importante e necessário que se entenda os motivos que levaram essas pessoas a deixarem seus estudos e mais do que isso reconhecer que elas trazem consigo experiências de vida, que mesmo que alguns não tenham frequentado a escola, carregam uma bagagem muito grande de conhecimento de mundo, e isso deve sim ser respeitado e levado em consideração suas lutas e sua vontade de recomeçar de novo a vida escolar.

Os alunos que voltam aos bancos escolares depois de uma prolongada ausência também têm grande dificuldade com essa readaptação, mas essa dificuldade é normalmente agravada por dois motivos: a vergonha de demonstrar conhecimento ou desatualização e a dificuldade de “encontrar tempo para estudar” (DEAQUINO, 2007, p. 23).

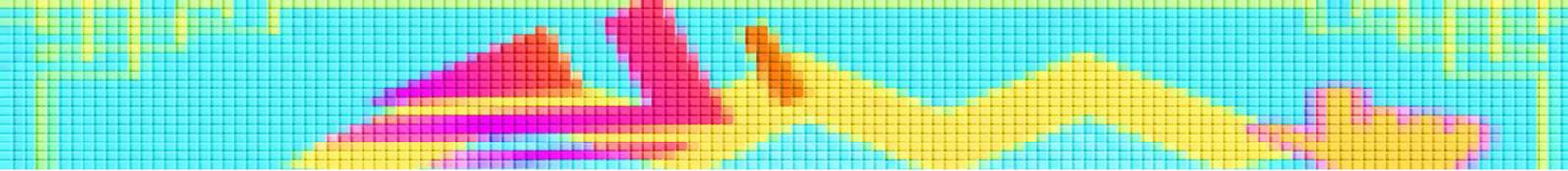


De acordo com Deaquino (2007), existe certo constrangimento dos alunos idosos ao retorno a sala de aula, por terem passado um longo período afastado da escola, e com a avalanche de novidades dentro do cenário educativo, como a utilização de computadores e internet. Eles se sentem desatualizados, já que na sua juventude não existiam essas modernidades de hoje em dia, pois muitos não têm acesso ou não sabem utilizar esses mecanismos, isso acaba desestimulando-os no ambiente escolar. Existem, também, os alunos que mesmo sendo idosos ainda trabalham para proverem seu sustento e o de sua família, por chegarem tarde e cansados acabam não encontrando tempo para estudar, como gostariam. As dificuldades que esses alunos enfrentam se assemelham um pouco com as dificuldades enfrentadas pelas crianças, já que com a idade avançada a motricidade fica um pouco prejudicada, o que dificulta sua agilidade em escrever, havendo um acanhamento por parte desse aluno na sala de aula.

Portanto, o ensino da leitura e escrita dos alunos da EJA deve partir do contexto de sua realidade, do mundo que vivem. Para Freire (1982), fazer o uso da leitura de mundo, é poder ensinar aquilo que de alguma maneira já é de conhecimento dos aprendizes, o que antes era ensinado de uma maneira obrigatória com utilização de cartilhas de difícil entendimento, na leitura de mundo os educandos, aprendem palavras que já fazem parte de seu cotidiano, como, também identificaram a realidade política em que estão inseridos como cidadãos, os fazendo agentes de seu conhecimento de pessoa e de mundo.

A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (BARRETO, 2007, p. 4)

Barreto nos diz que através da realidade de vida desses alunos, podemos entender, os reais motivos que dificultam sua volta a sala de aula. São inúmeros os fatores que influenciam as dificuldades encontradas o processo ensino-aprendizagem dos jovens, adultos e idosos, quando se fala em público da EJA, encontramos pessoas que dentro de seu cotidiano já passam por inúmeras dificuldades sejam, pessoais, profissionais, emocionais, e nos deparamos com situações que merecem uma atenção maior por ser um público que não tem um destaque tão grande dentro das políticas de educação, ou seja são pessoas que já trazem problemas adversos de onde eles vivem e que ao retornarem à escola, encontram outros tipos de problemas onde este ambiente que deveria ser de acolhimento, atenção e principalmente socialização acaba por desestimular ainda mais, pois pouco é feito para a melhoria no atendimento com esse público de alunos. É de suma importância que as autoridades políticas tomem essa modalidade como prioridade pois, são pessoas com direito



igualitários, que passam por longo período atrás do seu próprio sustento e ainda conseguem forças para irem estudar, por que veem nessa modalidade uma oportunidade de uma vida melhor.

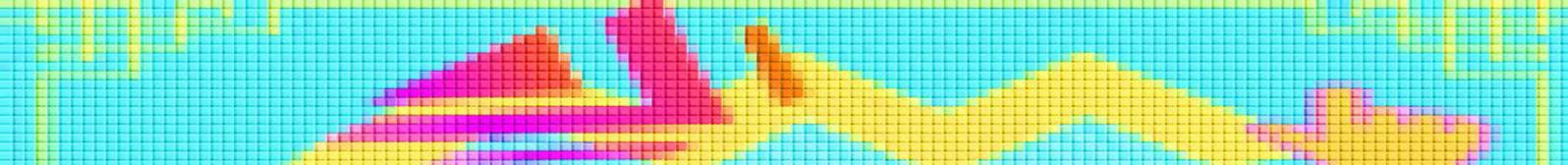
De acordo com Arroyo (2011), o público da EJA, é diferenciado dos demais, pois traz pessoas com idades variadas, que engloba adolescentes, adultos e idosos, essas pessoas se evadiram por algum motivo da sua vida escolar, não porque não quisessem estudar, mas porque as dificuldades em seu cotidiano o fizeram optar por outros caminhos, seja, por trabalho, ou por ter que cuidar do lar, dos filhos, o cansaço após um dia intenso de trabalho, mas também há aqueles em que a sociedade excluiu desde muito cedo, pessoas que nem se quer entraram em uma sala de aula, essas pessoas são geralmente cidadãos que moravam em lugares distantes da cidade grande, que trabalharam no campo, e que nunca tiveram oportunidade de frequentar a escola, esse público vem de um tempo mais distante onde ainda não se tinha escolas nesses lugares, e quando se tinha poucos eram beneficiados com a educação escolar.

Pensar a educação de jovens e adultos (EJA) como sendo uma ação de resgate ou devolução de algo que foi negado àqueles que não puderam concluir ou mesmo adentrar em um curso de alfabetização é um dever de todos, porque muitos sonhos foram interrompidos, trocados por outros. Estudar não pode ser sonho, uma vez que é um direito de todo cidadão desse país. O professor de EJA deve pensar que é o mediador e provocador cognitivo de novos conhecimentos que serão repartidos e divididos entre ele e os alunos e vice-versa, respeitando, assim, o educando como ser humano (PICONEZ, 2006, p. 145)

Seguindo o pensamento do autor, à escola pública é uma conquista dos trabalhadores em suas longas e difíceis lutas pelo conhecimento, mas por diversos motivos, uma grande massa dessas pessoas não conseguiu acessar, ou, não tiveram sucesso na sua trajetória escolar, por esse motivo a educação de jovens e adultos é instituída como alternativa para atender essa massa de jovens e adultos que por diversos motivos, não concluíram a educação básica.

Ireland, Machado e Ireland (2005), citam movimentos como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAS), movimentos que reforçavam a importância de se investir na modalidade, incentivando as políticas de governo com foco principal na educação de adultos. Levantando discussões acerca da modalidade em questão, como:

[...] de criar políticas que busquem colocar em prática a meta estabelecida em Jomtien e educação para todos. não qualquer educação, mas educação de qualidade, que atenda aos interesses e às necessidades de aprendizagem daquela grande parcela da população brasileira excluída de qualquer participação no sistema educacional do país. Uma educação que respeite os conhecimentos e as culturas das camadas e os grupos e classes sociais historicamente excluídas de qualquer participação efetiva, ativa e cidadã no destino e nos rumos o país. Busca-se, assim, contribuir através da educação para transformar o Brasil que,



até agora, tem sido um país de poucos, em um Brasil país de todos” (IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2005, p. 95)

O autor prioriza e estabelece que a relação das políticas públicas é uma necessidade que exige um olhar mais atento, pois se trata da aprendizagem de pessoas que foram excluídas da sociedade e que agora buscam mesmo que tardiamente se inserir dentro dessa sociedade, através do conhecimento, contribuindo para um país melhor, com mais oportunidade e acesso a todos.

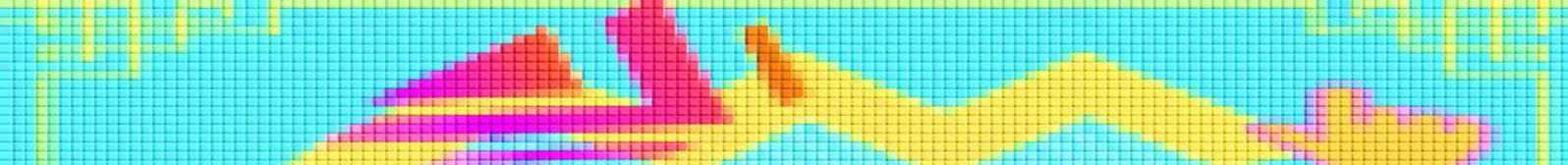
A Lei 9394/96 assegura a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos, inclusive para os que a ele não tiveram acesso. Os desafios recorrentes da EJA, são muitos de caráter governamental, pois propostas; programas são planejados, mas poucos são concretizados ou levados adiante.

Segundo Vóvio (2010), outra dificuldade por qual a EJA passa é a falta de qualificação de professores, são poucos os cursos oferecidos no Brasil formação inicial para à EJA, sendo que em determinadas regiões do país esses cursos nem sequer existem.

[...] O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p.56).

Dessa forma, é imprescindível que haja uma formação continuada que promova a esses educadores um aperfeiçoamento na área em destaque proporcionando um conhecimento necessário para que esse profissional possa transferir o que aprendeu aos seus educandos, tendo a consciência do tipo de público e podendo contribuir para com esses alunos, sabendo distinguir qual a especificidade de cada um.

Paulo Freire (1967), sempre lutou pelo fim da educação elitista, e defendia uma educação que poderia ser para todos ele tinha como objetivo uma educação democrática, uma educação libertadora, porque realmente trabalhou com a realidade dos adultos nas salas escolares. A proposta de Freire é muito baseada na realidade do educando, onde é levado em conta a bagagem de experiência desse aluno, sua opinião, e é importante pensar que esse adulto, se alfabetizando, consegue entender o que está sendo ensinado, a partir do momento que ele se sentir pertencente a um grupo social. Então como ser pensado um processo de alfabetização, igual ao que, é oferecido para as crianças, por isso é importante pensar em uma educação que atende a essa especificidade da fase adulta.



Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: “veja” – e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo se espanta. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. Vivemos para ter alegria e para dar alegria. O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto (ALVES, 2003, p. 116).

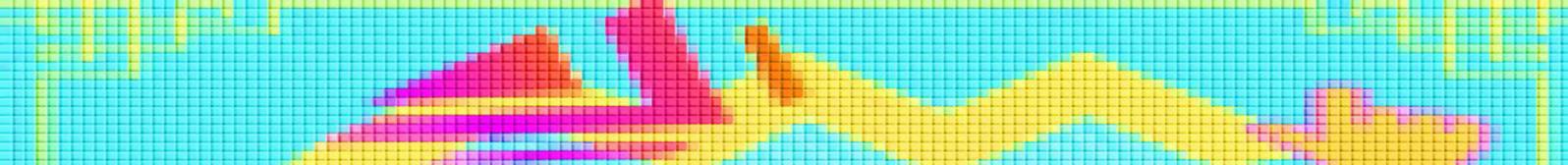
Para Alves (2003), as perspectivas de uma mudança no cenário da educação, pode sim partir do educador, para isso esse profissional necessita de uma boa qualificação, saber como agir, pois, o público necessita de aulas que, façam com que, participem do contexto do que se está ensinando em sala de aula, propor assuntos que, exponham algo que lhes traga curiosidade, fazendo com que perguntas surjam e assim os instiguem a pensar e criticar. O monitoramento nas políticas públicas de educação também pode ajudar na prática do desenvolvimento no trato com esses alunos idosos, que necessitam de atenção e prioridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou entender quais as dificuldades que os alunos da modalidade de educação de jovens e adultos vivenciam após retornarem à sala de aula depois vários anos afastados. Diversos motivos fizeram com que esses alunos se evadissem do ambiente escolar precocemente e agora através dessa modalidade enxergam um futuro melhor com oportunidades que só a educação pode proporcionar.

Evidenciou-se também a força de vontade do público idoso da EJA que mesmo com algumas limitações, conseguem superar os obstáculos encontrados ao retorno a sala de aula, esses alunos resolvem voltar para a escola tentando recuperar o tempo perdido, não por falta de interesse, mas porque tiveram que optar por um meio de sobrevivência, ocasionando na desistência dos estudos, tendo consciência também de que muitos deles nem se quer frequentaram uma escola na vida. Este público tem o direito de recomeçar seja em qual idade for, são pessoas que trazem uma bagagem muito grande de conhecimento por isso merecem respeito e atenção.

Podemos concluir que os desafios encontrados pelos alunos da EJA são provocados pela sociedade excludente que vivemos de políticas públicas educacionais que realmente possibilitem a esse público uma educação de qualidade, pois necessita de um planejamento que atenda às necessidades dessa modalidade de ensino, esta falta de planejamento provoca a falta de estímulo e desinteresse dos alunos.



Uma esperança em relação a essa modalidade de educação, é o aperfeiçoamento profissional dos professores, através dessa formação poderão ensinar com mais qualidade colaborando com a continuidade dos estudos e o futuro desses alunos que por muitos anos foram excluídos da sociedade. Outra perspectiva positiva diz respeito ao monitoramento das políticas públicas em relação a essa educação possibilitando igualdade de direitos a todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A; CORSO, A. M. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais.** Curitiba: XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov/2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em 19/02/2021.

ALVES, R. **Conversas sobre educação.** Campinas, SP: Veras, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 22/12/2020.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB n .11/2000 – Homologado.** Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov/secad>. Acesso em: 16/02/2021.

BARRETO, Vera. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos alunas e alunos da EJA.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_Caderno1.pdf>. Acesso em 20/12/2020.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender Andragogia e as habilidades de aprendizagem.** 1. Ed.- São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

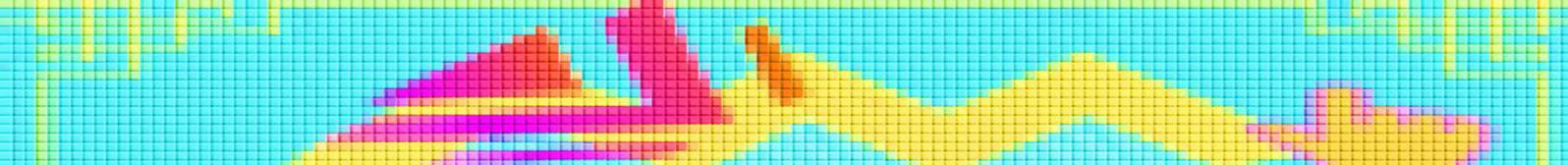
DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade**, Rio de Janeiro, ed. Paz e terra, 1967.

_____. **A Importância do ato de ler**, São Paulo, ed. Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia de Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, ed. Paz e terra, 2005.



GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos, Brasília, DF. 2013.

IRELAND, Tymothy, MACHADO, Maria Margarida. IRELAND, Vera Esther. “OS desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada”, em Kruppa, Sonia M. Portella, 9org, **Economia solidaria e educação de jovens** e adultos, Brasília, INEP/MEC,2005.

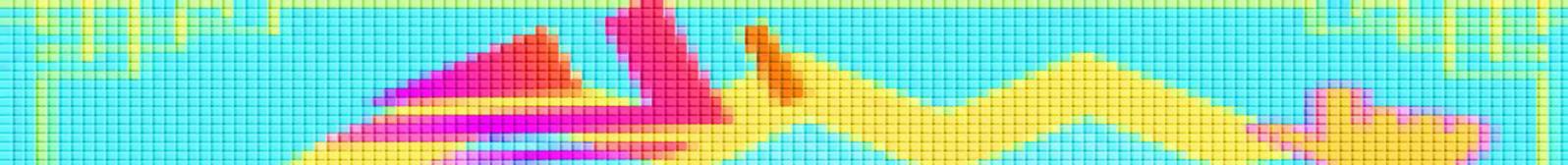
KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PEREIRA, Leticia Gravano Pacheco. SERRA, Dayse. **A importância da aprendizagem** na terceira idade. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_Publicadas/N204140.pdf>. Acesso em 20/01/2021>

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2006.

SOARES, Leôncio Jose Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VÓVIO, Claudia Lemos. **Formação de educadores de jovens e adultos:** a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: DALBEN, Ângela et al. Coleção didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



A LITERATURA DE MONTEIRO LOBATO: APONTAMENTOS SOBRE A OBRA SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO

Leize Fontenele de Abreu
Fabrícia Pereira Teles

RESUMO

O texto propõe apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de curso (TCC) no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. Discute a chegada da Literatura Infantil no Brasil, com a influência de Monteiro Lobato, em uma das suas principais obras, que foi O Sítio do Pica-pau Amarelo, tendo como base nos estudos e pesquisas de Cademartori (2010), Zilbermam (1985) e Lajolo (1998). A pesquisa partiu da vivência ocorrida nas aulas de Literatura Infanto-juvenil quando foi despertado o interesse pelo autor. Na tentativa de responder às questões de caráter social na literatura de Monteiro Lobato na obra Sítio do Pica-pau Amarelo traçou-se os seguintes objetivos: identificar a época que se passa a obra, analisar as características dos personagens e descrever o que a obra nos remete hoje em dia. A metodologia adotada na investigação foi bibliográfica do tipo descritiva. Os dados revelam que a obra Sítio do Pica-pau Amarelo é um livro com contexto histórico riquíssimo, que proporciona hoje, prazer, desenvolvimento da imaginação, relacionar fatos e também levanta questões de caráter sociais.

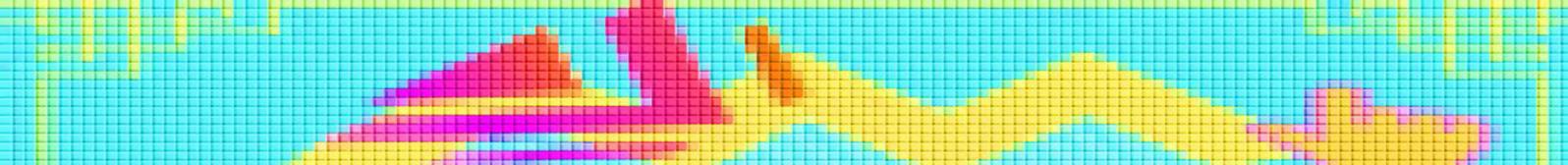
Palavras chaves: Monteiro. Lobato. Literatura. Sítio.

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, nossos pais fazem a contação ou leitura de livros, contos, poesias e histórias em quadrinho, e muitas das vezes aquelas histórias ficam marcadas na nossa vida e vai passando de geração por geração. Às vezes a história se modifica, porém, algumas delas permanecem com o mesmo contexto histórico.

Enquanto acadêmica de um curso de formação de professores, a constatação foi obtida durante os estudos e vivências da disciplina Literatura Infanto-juvenil (60h), no bloco VI, pertencente a grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí.

Precisamente, a escolha por essa temática ocorreu após a experiência de trabalhos na disciplina em que tivemos a oportunidade de conhecer diversos autores consagrados da literatura brasileira. Na ocasião percebi que obras de alguns autores levantavam temas questionáveis. Embora já tivesse ouvido falar sobre o preconceito racial em obras da literatura brasileira, não procurava saber a origem que gerou tais questionamentos pelos críticos em determinados clássicos.



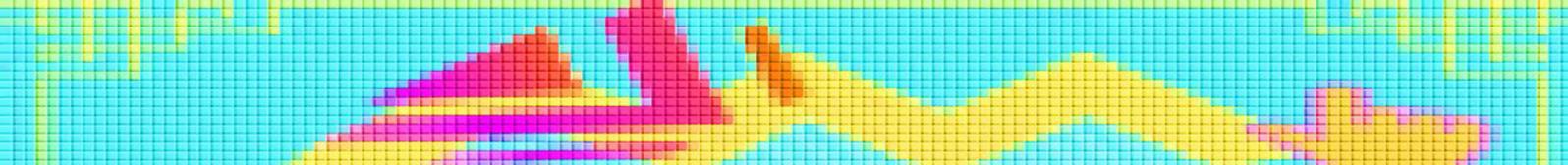
A leitura e a contação de história, contos, poesias e HQ são essenciais nos anos iniciais na vida de uma criança, pois propiciam a criança o contato com o mundo literário criando gosto por diferentes gêneros e diferentes formas de comunicação e expressão. Porém muitas propostas de mediação literária acabam por finalizar o trabalho com a literatura supervalorizando somente o lado lúdico e mágico, não conseguindo extrapolar e alcançar questões mais complexas e profundas da vida social postas nas entrelinhas de uma obra e/ou personagens criados e apresentados no universo da literatura.

Para exemplificar, encontramos algumas críticas a obras de Monteiro Lobato quando se refere a preconceitos. Na obra *Reinações de Narizinhos* criado em 1931 aparece algumas questões racista e preconceituosas do autor, como por exemplo "Dona Carochinha botou-lhe a língua uma língua muito magra e seca e retirou-se furiosa da vida, a resmungar que nem uma negra beijuda" e "Na casa ainda existem duas pessoas, Tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo". E em outra obra de Lobato, *Caçadas de Pedrinho* criado por volta de 1933, se passa em uma floresta próximo ao Sítio do Pica Pau Amarelo. Durante a história aparece algumas frases "Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou, que nem uma macaca de carvão", "Não vai escapar ninguém, nem a Tia Anastácia, que tem a carne preta"

Nas duas obras citadas acima, recentemente houve discussões para recolher o livro, mas logo depois foi aceito a utilização, para que cada leitor ou professor que fosse utilizar em sua sala, deveria discutir o tema preconceito presente na literatura do autor. Atualmente nas novas edições dos livros, estão sendo feitas alterações para que essas linguagens preconceituosas sejam reelaboradas.

Frente ao debate, levantarei a seguinte questão: o que tem a nos dizer a literatura de Monteiro Lobato acerca das questões de caráter social. Na tentativa de melhor compreender a questão propus realizar uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo geral: investigar as questões de caráter social difundidas e questionadas na obra *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, do autor Monteiro Lobato. Especificamente, a) Identificar o contexto histórico da época que foi escrita o livro. b) Conhecer as características de cada personagem que faz parte da obra e c) Descrever o que essa obra nos remete hoje em dia.

Visando atender tais objetivos a abordagem da pesquisa foi qualitativa do tipo exploratória explicativa e teve por opção metodológica procedimental a pesquisa bibliográfica focalizando revisão de literatura. Este artigo tem a intenção de apresentar os resultados da citada pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão do curso. E, para facilitar a compreensão do leitor, foi organizada, excetuando esta introdução, em 3 seções. A primeira discute o referencial teórico, a



segunda a história de Monteiro Lobato e a terceira a obra O Sítio do Pica-pau Amarelo e as considerações finais.

MONTEIRO LOBATO: UM POUCO DA HISTÓRIA DA LITERATURA BRASILEIRA

Durante muito tempo da história da humanidade, as crianças não tinham um papel que hoje em dia elas têm, elas eram criadas no convívio junto com os outros adultos e frequentavam os mesmos ambientes, mesmo trabalho e não existia a separação do mundo infantil do mundo adulto. Segundo Zilberman, (1985, p.13):

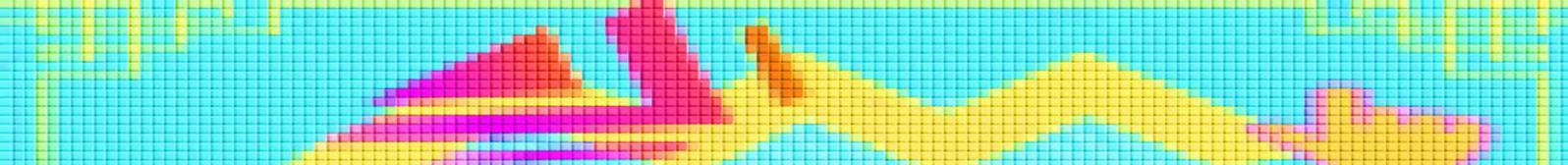
[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Foi então que por volta do século XVIII às crianças foram vistas diferentes dos adultos, tendo seu próprio espaço, tendo suas necessidades específicas e precisando de uma atenção adequada já que ela é um indivíduo inocente.

De acordo com Cademartori, (2010) a literatura infantil surgiu no século XVII com francês Charlie Perrault, com intuito de educar as crianças. Os contos que hoje em dia conhecemos surgiram na França onde Perrault apenas fazia algumas adaptações (tirando suas partes obscenas) como a história de Chapeuzinho Vermelho.

Já na literatura brasileira, o escritor Monteiro Lobato marca uma nova era. José Renato Monteiro Lobato, nasceu em Taubaté, São Paulo, no dia 18 de abril de 1882, filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Monteiro Lobato. Foi alfabetizado pela mãe, e assim foi estimulado a ler. Seu avô Visconde de Tremembé, tinha uma biblioteca e Lobato costumava a ler muitos livros daquele lugar. Logo depois, mudou seu nome para José Bento, pois queria usar a bengala que era de seu pai, que havia falecido em 1898. A bengala tinha as iniciais J.B.M.L por isso retirou o nome Renato e colocou Bento.

Lobato, foi estudar em São Paulo, e fez o curso de Direito e se formou no ano de 1904 e depois de sua formatura, voltou para sua cidade Taubaté. Ele foi promotor e também escrevia para alguns jornais e revistas e em 1911 mudou-se para Taubaté, para a fazenda Burquira, deixada pelo seu avô de herança.



Hoje em dia, a data do aniversário de Monteiro Lobato no Brasil é comemorando o dia do livro em sua homenagem. Ele sempre gostou de ler e escrever e em sua trajetória, escreveu 34 obras, entre histórias e fábulas.

É fato que a literatura infantil no Brasil, chegou por volta de 1920, com Monteiro Lobato e seu primeiro livro, *A menina do Narizinho Arrebitado*, em que este livro apresenta alguns personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. Vale ressaltar que as obras literárias de Monteiro Lobato tinham como cenário o sítio.

De acordo com MEDEIROS; PEREIRA; ANTONIO, (2012 p.2. *apud* ARROYO, 1968, p. 250) descreve a vontade de Lobato:

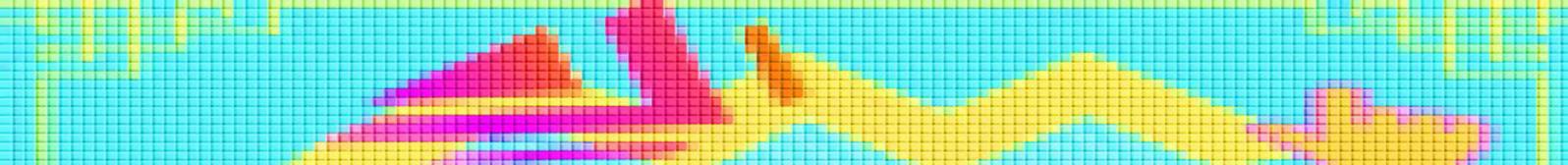
Era uma fase de grande entusiasmo. Monteiro Lobato esquecia-se inclusive das restrições que opusera a alguns clássicos da literatura infantil traduzidos para o Brasil. Resolvera entrar pelo caminho certo: livros para crianças. “De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro de Robinson Crusoe, do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim, morar, como morei no Robinson e no Os Filhos do Capitão Grant”. E indagava: “Que é uma criança? Imaginação e filosofia”, nada mais, respondia certo de que as crianças “são em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas”.

Desde modo, percebe-se que o autor Monteiro Lobato faz uma mudança dos contos, ele tirou os personagens tradicionais de uma história e transformou em personagens comuns, que está na nossa realidade.

Na literatura infantil, Monteiro Lobato se destaca. Segundo Medeiros; Pereira; Antonio, (2012 p.3. *Apud* ZILBERMAM, 1981, p. 48)

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com este autor que se rompe (ou melhor, começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional o que acontece pela invenção do Sítio do Pica Pau Amarelo. (ZILBERMAM, 1981, p. 48)

Lobato sempre buscava escrever suas histórias com base na realidade que estava vivendo, de um modo mais fictício. Para que além do leitor ter aquela sensação de um livro de história algo mais fantasioso, o leitor também poderia compreender mostrar a realidade daquele momento, tendo dois momentos na leitura do livro.



SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO: UM CLÁSSICO DE MUITAS INTERPRETAÇÕES

Para iniciar a apresentação da obra *Sítio do Pica-pau-amarelo* é necessário identificar o contexto histórico da época que foi escrito o livro. Nessa direção, lembra-se que o Brasil passou por várias etapas literárias, uma delas foi o pré-modernismo, que aconteceu no século XX, no ano de 1900 a 1922, onde esse período estava acontecendo algumas transições, como a 1ª Guerra Mundial, a revolução do café com leite (1894-1930), o Ciclo do Cangaço (1900), Revolta da vacina (1904), Revolta de Chibata (1910), Greve dos operários (1917) e outras.

O pré-modernismo foi essa mudança de um Brasil do passado para um Brasil em que ainda está acontecendo, onde percebemos que os escritores falavam tanto do rural como o local urbano, de escravos como também a “quebra” da escravidão. Os escritores brasileiros se colocaram em uma posição liberal e assim, faziam críticas sobre o momento, que seria os problemas sociais enfrentados pela população, que muitas vezes eram esquecidos na literatura.

As características de obras pré-modernista são:

- ✚ Regionalismo Coloquialismo
- ✚ Denúncia sobre questões na sociedade
- ✚ Personagens marginalizados, que seriam personagens simples, ex: escravos e outros.
- ✚ Novas formas de expressões.
- ✚

Na obra *O sítio do Pica-Pau Amarelo* vemos isso, que a história se passa em um sítio, onde os personagens são pessoas simples, a linguagem do livro é bem clara e o autor (Lobato) tratada das questões sociais dentro do Sítio, como a política.

PERSONAGENS DO SÍTIO: APRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS E SUAS CARACTERÍSTICAS.

Os personagens falam muito sobre a obra. Eles são as peças principais dos livros e para melhor compreensão da obra, irei apresentar 10 personagens do *Sítio do Pica Pau Amarelo* para que possamos conhecer suas características. São eles: Dona Benta, Tia Nastácia, Tio Barnabé, Pedrinho, Narizinho e Emília, Visconde de Sabugosa, Cuca, Saci, Coronel Teodorico.

Dona Benta - É a dona do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, avó de Pedrinho e Narizinho. Gosta de contar histórias e estimula a criatividade e imaginação de seus netos e da boneca Emília. Dona

Benta faz o papel de uma mulher da classe alta, branca, dona de uma propriedade, gosta de literatura e sempre tenta melhorar a vida das pessoas do sítio.

Figura 1 – Dona Benta



Fonte: Site Wikipédia (2001)⁹

Tia Nastácia - Ela é uma mulher negra, humilde, feliz e cozinheira do sítio, trabalha para Dona Benta e ajuda a cuidar das crianças. Tia Anastácia, é descendente de escravos, representando a classe baixa. A mesma também é representada em outra obra de Lobato chamada *Cultura Brasileira*, conta para as crianças as lendas do Brasil e faz deliciosos bolinhos de chuva.

Figura 2 - Tia Anastácia 7



Fonte: Site Twitter¹⁰

Tio Barnabé – Humilde, bem simples, cuida e mora no Sítio de Dona Benta. É um homem negro, que sabe muitas histórias do mato. Sempre aparece fumando um cachimbo, que o Saci adora esconder. Ele também é representado como o povo brasileiro e a forma do trabalho livre.

Lobato, criativa esse ponto, de que o agregado morava na terra, mas não a possuía como sua e assim, fazia com que desestimulasse o plantio.

⁹ Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Dona_Benta> acessado 18/03/21 as 22:15

¹⁰ Disponível em : < <https://twitter.com/tianeginha>> acessado em 18/03/21 às 22:18

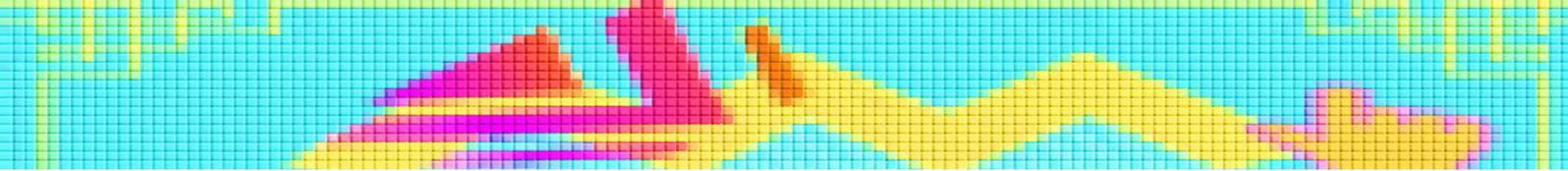


Figura 3 - Tio Barnabé



Fonte: Site Pinterest¹¹

Pedrinho – Ele é o primo de Narizinho e neto de Dona Benta, mora na cidade e passas as férias no sítio. É esperto e adora uma aventura. É representado como uma criança que vem de uma classe social bem equilibrada, e que por ser crianças é depositado nele a esperança de uma país melhor, que pode ser transformado.

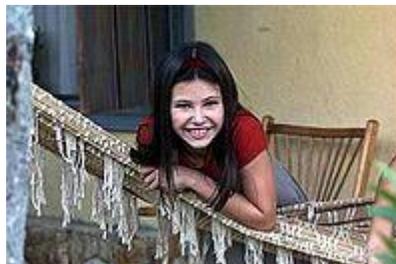
Figura 4 – Pedrinho 8



Fonte: Site Wikipédia (2001)¹²

Narizinho – O nome da personagem é Lucia, mas, por ter seu nariz arrebitado, é chamada de Narizinho. Ela é prima de Pedrinho e neta de Dona Benta.

Figura 5 - Narizinho



Fonte: Site Wikipédia (2001)¹³

¹¹ Disponível em < <https://br.pinterest.com/pin/387028161701069342/>> acessado em 18/02/21 às 22:21 ¹²
Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9sar_Cardadeiro> acessado em 18/02/21 às 22:23 ¹³
Disponível em < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Narizinho/>> acessado em 18/02/21 às 22:24

Emília – Uma boneca feita de pano pela tia Anastácia para a Narizinho brincar, ela é uma das personagens mais querida pelas crianças. Emília, ganhou uma pílula falante e a partir daí, começou a falar muito, sem parar. Ela é questionadora, mandona, tem um gênio forte, sempre tem muitas ideias e sempre é cheia de porquês.

Figura 6 – Emília



Fonte: Site Wikipédia (2001)¹⁴

Visconde de Sabugosa - É um boneco feito de sabugo de milho, é muito inteligente e gosta muito de ler. Lobato pode ter pensado nele para representar a ciência. Ele é um personagem que gosta de falar o que sabe.

Figura 7 - Visconde de Sabugosa



Fonte: Site Wikipédia (2005)¹⁵

Cuca e Saci – A Cuca é um jacaré que parece uma bruxa, é má e vive em uma caverna criando porções para conseguir invadir o Sítio. Já o Saci, ele é um personagem do Folclore brasileiro que está dentro do Sítio, ele sempre arruma muitas confusões e adora pegar o cachimbo do Tio Barnabé.

¹⁴ Disponível em < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Em%C3%ADlia_\(personagem\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Em%C3%ADlia_(personagem))> acessado em 18/02/21 às 22:27

¹⁵ Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Visconde_de_Sabugosa> acessado em 18/02/21 às 22:30

Figura 8 – Cuca



Fonte: Site Wikipédia (2001)¹⁶

Figura 9– Saci



Fonte: Site twitter ¹⁷

Coronel Teodorico- Ele aparece poucas vezes no Sitio, ele faz tudo para comprar as terras do sítio de Dona Benta. Vale ressaltar, que esse personagem se parece muito com os coronéis da Primeira República, pois eram burgueses e estavam sempre dispostos a comprar terras.

Figura 9 - Coronel Teodorico



Fonte: Site Sitiofutura2011¹⁸

¹⁶ Disponível em < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cuca/>> acessado em 18/02/21 às 22:32

¹⁷ Disponível em < <https://twitter.com/orealsaci>> acessado em 18/03/2021 às 22:00

¹⁸ 10 Disponível em < <http://sitiofutura2011.blogspot.com/2011/09/coronel-teodorico-vai-atras-das.html> > acessado em 18/02/21 às 22:40

O SÍTIO NA ATUALIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

A obra de Monteiro Lobato não ficou apenas nos livros do início do século passado, ela também é encontrada em diferentes mídias e plataformas digitais. O Sítio do Pica-Pau Amarelo já foi apresentado por duas emissoras de TV, a primeira foi na Rede Tupi entre o ano de 1952 e 1963 e a segunda foi exibida na Globo, entre 1977 e 1986.

No ano de 2001 a 2007 a emissora Rede Globo também produziu uma série sobre o Sítio. Com isso a obra ficou muito conhecida pelas crianças, pois muitas delas não conheciam o livro e passou a conhecer através da televisão.

O autor Monteiro Lobato sempre é lembrado em muitas discussões, às vezes até com críticas relacionadas ao seu trabalho, mesmo depois de sua morte. Na obra O Sítio do Pica-Pau Amarelo não foi diferente, inclusive com interpretações e releituras da obra. De acordo com Lajolo (1998):

(...) é fora de dúvida que Lobato subscreve preconceitos etnocêntricos e mesmo racistas

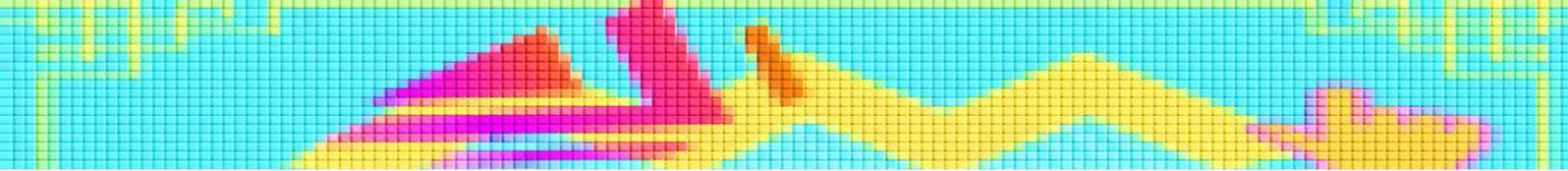
(...) “Tia Nastácia, por exemplo, é um poder que representa a presença da cultura e saber populares, um saber mágico, empírico, fruto do conhecimento da vida pelo seu exercício real.

(...) Após cada história contada pela cozinheira, há comentário dos personagens. A maior parte destes comentários falam da pobreza e da ingenuidade da imaginação popular. Todos criticam as histórias de tia

Nastácia, principalmente Emília, que as considera bobagens de negra velha.

(...) apesar de todo este descontentamento com as histórias folclóricas, em A chave do tamanho, Emília consegue salvar sua vida ameaçada pelos insetos, lembrando-se de uma das histórias da cozinheira. Francamente eugenista, a trama urdida por Lobato em O choque, onde a inteligência dos brancos acabava vencendo, vem destacar posições ambíguas do escritor. Mas, se neste livro ele abraça ideias acerca da superioridade racial, em outros momentos resgata o elemento de origem africana e reconhece seu papel na cultura brasileira - como na caracterização de Tia Nastácia e Tio Barnabé - personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo representantes do saber popular. E tampouco se esquivava em denunciar as crueldades do escravismo, conforme se pode constatar no conto Negrinha. (Lajolo, 1998.p1)

Foram observadas o jeito que o autor tratava a tia Anastácia, mostrando seu preconceito, seu racismo comparado a outros personagens, por exemplo, a linguagem adotada por Emília, que sempre chamava a cozinheira negra de ‘preta beijuda’. Contudo, se nessa obra evidencia em



momentos preconceitos raciais, nessa mesma outras obras resgata e valoriza a origem e cultura africana com maestria, inclusive valorizando as características afro-brasileira com sabedoria.

O Sítio do Pica-Pau Amarelo além de ser uma obra infantil, é uma história em que o leitor consegue ter uma leitura prazerosa. Ela também nos traz algumas questões sociais e políticas que podem ser discutidas, pois retrata a nossa sociedade naquela época e cada personagem tem sua personalidade que reflete muito na sociedade da época e nos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode esperar na leitura da obra O Pica-pau Amarelo é a fantasia, o lúdico que está sempre presente, que se tornou uma característica importante nas obras infantis de Lobato, principalmente no do Sítio do Pica-Pau Amarelo, onde percebemos a diversão daquelas crianças e as histórias da tia Anastácia.

O objeto deste estudo foi conhecer mais sobre Lobato, interpretações em relação ao livro do Sítio do Pica-Pau Amarelo e perceber as características de cada personagens, pois ele nos traz um rico significado para entender a sociedade daquela época que foi escrita o livro.

Sendo assim, percebemos que Monteiro Lobato foi um escrito ímpar na nossa sociedade, tendo uma grande influência na cultura literária do nosso país, apesar de ter muitas críticas relacionada ao seu ponto de vista, a sua visão política, social e econômica. E o melhor, não deixando de lado o lúdico e a oralidade simples facilitando assim a leitura infantil.

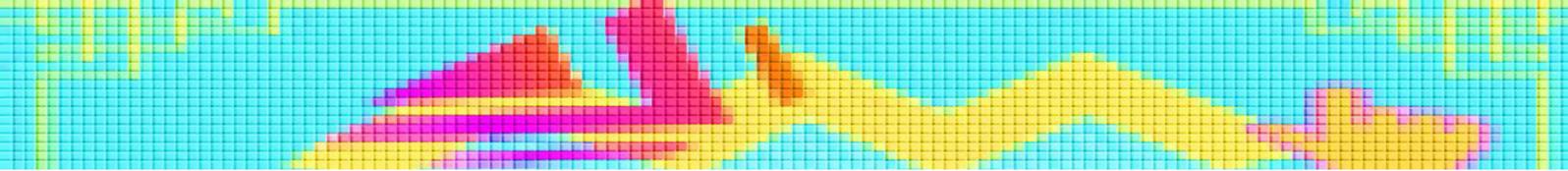
Essa pesquisa contribuiu muito na minha vida acadêmica pois ela trouxe muitos ensinamentos a respeito da literatura infantil, e especificamente a um autor e a uma obra literária muito conhecida no Brasil e também traz um aprofundamento da história do livro e em seus personagens. Além disso, essa pesquisa fez com que o meu gosto pela literatura ficasse mais forte e com isso, pretendo investigar, conhecer mais cada autor que foi importante para a literatura, aprendendo seus valores e suas perspectivas.

REFERÊNCIAS:

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985

ZILBERMAM, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1981

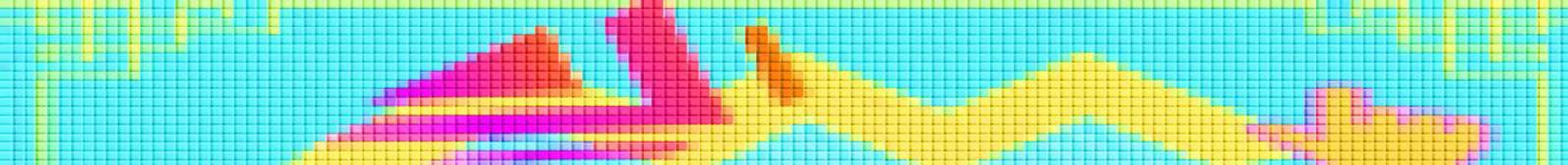
CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.



MEDEIROS, Elaine; PEREIRA Estela; ANTONIO, Fernanda. **Considerações sobre Monteiro Lobato representando a literatura infantil nas escolas.** FAEF, Revista, 2012.

BARREIROS, Isabela. **A Polêmica de Monteiro Lobato em Sítio do Picapau Amarelo: Homem de seu tempo ou racismo explícito?** UOL, 04/01/2020, às 08h00. Disponível em <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/polemica-de-monteiro-lobato-em-sitio-do-picapau-amarelo-homem-de-seu-tempo-ou-racismo-explicito.phtml> >. Acesso em: 18/03/2021

LAJOLO, Marisa. **A figura do negro em Monteiro Lobato.** Unicamp/iel,1998. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf> acesso em: 23/03/21



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP): ENCONTROS E DESENCONTROS

Maria Lizandra Mendes de Sousa
Luana Maria Gomes de Alencar

RESUMO

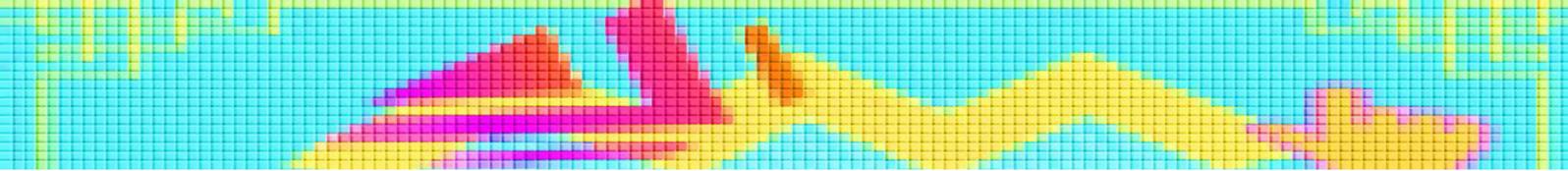
O estágio supervisionado é um espaço formativo que representa a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente, que possibilita a mobilização do ensinar e aprender, a descobrir formas de atuação e a reconstrução de concepções e práticas. Entretanto, alguns fatores como problemáticos educacionais mais amplos, os contextos institucionais que influenciam as práticas educativas, as políticas públicas, entre outros aspectos, requerem uma análise do estágio de modo contextualizado. Nesse artigo, essa análise se atém a uma proposta que surge com a intenção de traçar melhorias e aproximação com a docência que é o Programa de Residência Pedagógica (RP). Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o lugar do estágio supervisionado no contexto da Residência Pedagógica (RP). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com uso de fontes bibliográficas, que vem sendo desenvolvida em um projeto de iniciação científica intitulado “O lugar do estágio supervisionado no contexto do Programa de Residência Pedagógica (RP) na UFPI”. A fundamentação teórica se dá em autores como: Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2009, 2019), Alencar (2017), Zabalza (2014), Silva e Cruz (2018), Barbosa e Dutra (2019). Ressalta-se uma possível hierarquização em termos de importância em relação ao estágio no contexto da Residência Pedagógica (RP), devido a fatores institucionais, curriculares, políticos, entre outros, como a questão da oferta de bolsas e a uma maior vinculação entre universidade e escola através de programas como a RP, em relação ao estágio.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Residência Pedagógica. Formação Docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os diálogos acerca da formação docente, no decorrer dos tempos e pelas diversas mudanças, são respaldos pela experiência, visto que as/os (futuras/os) profissionais necessitam ter a oportunidade de vivenciar momentos e etapas importantes como, por exemplo, as trocas e partilhas de experiências, conhecimentos e saberes, a reflexão de se enxergar não como meras/os executoras/es, mas como pessoas ativas, autônomas e críticas na sua formação docente, sobretudo não incorrendo no equívoco de supor que há uma separação entre teoria e prática, pois a prática profissional é constituída pelos saberes que foram historicamente construídos e que são socializados no interior da profissão.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado é um momento ímpar para as/os estudantes universitárias/os, é um espaço formativo que possibilita a mobilização do ensinar e aprender, a descobrir possibilidades de atuação e reconstruir concepções e práticas. Entretanto, alguns fatores



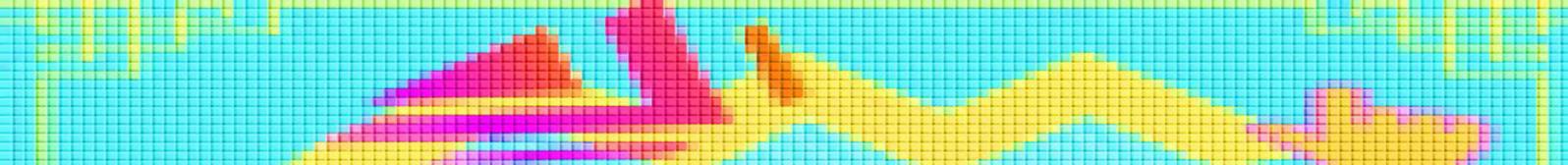
como problemáticos educacionais mais amplos, os contextos institucionais que influenciam as práticas educativas, as políticas públicas, entre outros aspectos, requerem uma análise do estágio de modo contextualizado. Nesse artigo, essa análise se atém a uma proposta que surge com a intenção de traçar melhorias e aproximação com a docência que é o Programa de Residência Pedagógica (RP), que é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e que tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso, conforme especificado no edital de seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projetos no âmbito da RP.

Dentre as observações feitas de modo fundamentado, a partir de fontes bibliográficas, ressalta-se uma possível polaridade entre programas como a RP em relação ao estágio supervisionado, se concretizando a partir da prática e atuação dos envolvidos, tanto sujeitos quanto instituições, no qual, por vezes, o estágio é subalternizado ou lhe é atribuído entendimentos e práticas equivocadas, por não incluir aspectos e sistemáticas que fazem parte de programas de iniciação e acompanhamento na formação docente como, por exemplo, a oferta de bolsas. Essas observações dicotômicas entre o estágio e as outras propostas foi afirmada em um trabalho de Pimenta e Lima (2019), em relação ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID:

O PIBID oferta bolsas para os professores coordenadores das universidades, para os professores supervisores da escola pública da educação básica que recebem os licenciandos e para os estudantes em formação dos cursos de licenciatura participantes do programa, que curiosamente passaram a ser denominados de alunos pibidianos. Sendo as bolsas atribuídas somente aos participantes do programa, a maioria dos estudantes de licenciaturas é excluída, uma vez que o número de ofertas é limitado.

Nesse contexto, o que pode se averiguar e perceber como uma questão a ser refletida e discutida é certa tendência de dicotomização do estágio em relação a outras propostas contribuindo, assim, para a continuidade de uma formação que não consegue superar os aspectos fragmentados o que, por sua vez, geram impasses e limitações no processo de ensino e aprendizagem na trajetória profissional, nas reflexões e defesas de um espaço formativo que possibilite trabalhar os fatores indispensáveis na construção da identidade, dos saberes e do exercício acadêmico-formativo-docente-profissional, bem como nos olhares holísticos para pensar na realidade em sala de aula e dos desafios da profissão.

Tendo em vista essas articulações, surgiu o seguinte questionamento: O estágio supervisionado e a Residência Pedagógica (RP), sendo ações para realizar a articulação entre teoria e prática, podem ser ações indissociáveis para fortalecer a finalidade primordial que é a formação



das/os professoras/es? Assim, o objetivo deste trabalho é analisar o lugar do Estágio Supervisionado em contexto da Residência Pedagógica (RP).

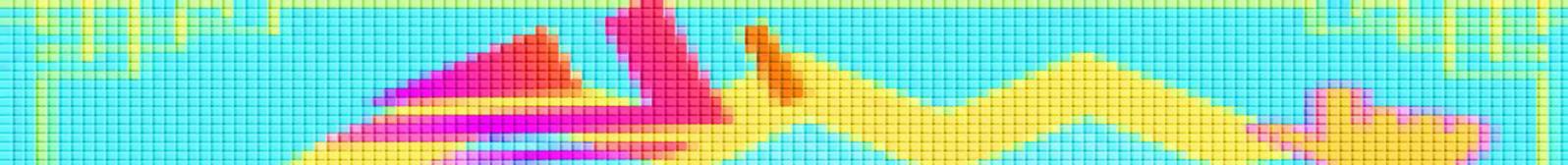
Para tanto, com as fontes bibliográficas selecionadas nos debruçamos na literatura produzida para compreender as configurações e especificidades da temática como, por exemplo, Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2009, 2019), Alencar (2017), Zabalza (2014), Silva e Cruz (2018), Barbosa e Dutra (2019). É uma pesquisa de abordagem qualitativa, já que através das realidades vivenciadas, nas relações, interações e inter-relações, vão se construindo novos olhares sobre as práticas sociais, políticas e culturais que corresponde cada particularidade. Isto é, as pluralidades das situações e experiências possibilitam interpretações mais amplas contribuindo, assim, para as articulações com novas perspectivas de enxergar e compreender os fenômenos (MINAYO, 2012). Vale salientar que esta pesquisa é fruto de um Projeto de Iniciação Científica que é intitulado “O lugar do estágio supervisionado no contexto do Programa de Residência Pedagógica (RP) na UFPI”.

Essas demandas particulares do entendimento do fazer teórico, por meio das vozes que alicerçam os conhecimentos sobre o tema, demonstram a necessidade e não apenas a relevância de uma investigação que considere tanto a importância do estágio supervisionado na formação inicial em Pedagogia, como a importância do Programa de Residência Pedagógica, a qual se constitui oportunidade a mais para os licenciandos aprenderem, de maneira teórica e prática, sobre a realidade educacional, sobre as práticas docentes e a teoria educacional, mas também de traçar entendimentos de suplantar as dinâmicas de políticas mercantis para com a educação.

Sendo assim, além dessa breve contextualização e das reflexões finais, o trabalho está organizado em duas seções: na primeira, são trazidas algumas perspectivas literárias sobre o estágio supervisionado e a residência pedagógica, para aprofundar os olhares e a criticidade. Na segunda e última seção, são abordadas e ilustradas as reflexões sobre as compreensões da temática.

AS VOZES QUE TRAÇAM LINHAS DIALÓGICAS A RESPEITO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DA RP: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Entende-se o estágio supervisionado como um componente curricular do curso que tem particular importância por dar ao aluno a oportunidade de perceber que teoria e prática não se dissociam, já que a prática profissional é constituída pelos saberes que foram historicamente construídos e que são socializados no interior da profissão. O estágio é uma oportunidade de construir conhecimento teórico-prático, de conhecer os contextos profissionais, a realidade da sala de aula, desafios e possibilidades da profissão, entre outros aspectos.



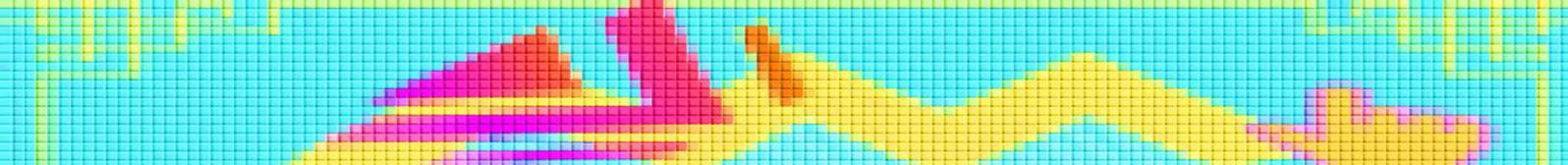
É imprescindível que o estágio supervisionado seja realizado com a intencionalidade indispensável à formação de um professor que se quer autônomo, crítico e ativo em seu processo formativo. Por isso, a/o aluna/o deve encarar esse momento como um espaço/tempo do processo de aprender a ser professor, desenvolvendo uma postura investigativa na experiência proporcionada pelo estágio.

Nessa perspectiva, conforme Pimenta e Lima (2009, p. 45), o estágio é uma atividade teórica de “[...] conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto de sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que práxis se dá”. Essa visão das autoras nos permite ponderar que o estágio é teoria e prática educacional, superando assim visões equivocadas, como a de que seria o “momento da prática”, e mais: que dá a oportunidade de transformar a realidade de realização do estágio.

Esse entendimento contribui para um processo formativo que leva em consideração as dinâmicas de intencionalidades, uma vez que a formação está envolta tanto dos paradigmas desde os âmbitos históricos, econômicos, sociais, políticos, ideológicos, entre outros, como também as relações e interações existentes entre educação e sociedade. Aprofundando um pouco essa discussão interrelacional, Alencar (2017, p. 13-14), cuidadosamente salienta que o “processo formativo deve ser sólido, pautado em bases teóricas consistentes, contextualizado, ou seja, estar de acordo com as especificidades e necessidades de cada espaço e momento histórico, visando a uma ação profissional crítica, reflexiva e autônoma”. Assim, falar de estágio supervisionado envolve compreender o quão vasto, complexo e árduo é o caminho do processo educativo e formativo, mas é também tecer possibilidades de superação de desafios e problemas no âmbito tanto do próprio estágio quanto da formação docente.

De acordo com Zabalza (2014), para se ter e obter uma boa formação é preciso possibilidades e oportunidades de desenvolvimento integral das pessoas capacitando-as, desse modo, a enfrentar os diferentes desafios, dificuldades e problemas cada vez mais complexos, já que elas devem ser capazes de atender, equilibrar, agir, posicionar e refletir sobre os mais variados fatores do desenvolvimento social, pessoal, cultural, econômico, ideológico, histórico, psicológico, emocional, enfim, das pessoas. Todavia, pensando nas complexibilidades da ação- reação e interação e inter-relação, as/os alunas/os necessitam ter interesse, entusiasmos, empenho e desejo de mudanças para se ter um bom estágio, além de um contexto, espaço e profissionais que as/os apoiem, estimulem e auxiliem na aprendizagem.

E é nesse sentido transformador que Pimenta (2010) demonstra o quanto a teoria e a prática são construções indissociáveis para o processo formativo humanizador, pois além de ser o objeto de estudo da didática, é também o núcleo do trabalho docente. Nesse sentido, além das reflexões



abordada pela autora, pode-se afirmar que o estágio é considerado não apenas como um componente curricular, mas como uma unidade que precisa ser compreendida na sua totalidade, ou seja, através de uma atividade educacional *instrumentalizadora*, dialógica, crítica, reflexiva e humanizadora pode se mobilizar procedimentos e recursos para transformar a realidade existente.

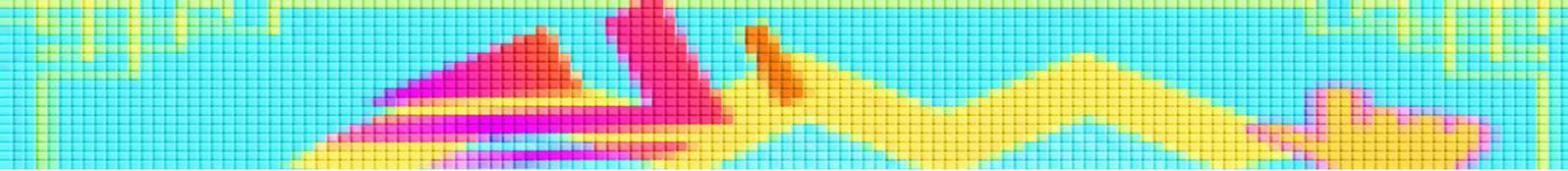
Entretanto, a abrangência dos problemas educacionais acabou gerando políticas públicas com propostas teórico-práticas para tentar solucionar as dificuldades e desafios da educação, em especial, na formação de licenciadas/os, ou seja, as/os futuras/os professoras/es. Segundo Pimenta e Lima (2019, p. 6):

[...] O enfoque para a ampliação da desigualdade na formação de professores e os danos causados na educação nos levam a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso.

Diante do exposto pelas autoras supracitadas, essa situação pode ser averiguada por meio das distintas oportunidades que algumas/alguns universitárias/os acabam tendo, como também pelo seu próprio contexto, por exemplo, as/os acadêmicas/os trabalhadoras/os por não disponibilizar de tempo para participar de programas e projetos de docência e pesquisa acabam sendo prejudicadas/os, assim como as bolsas das/os programas e projetos são poucas não contemplando, dessa forma, todas/os as/os estudantes.

Conforme Barbosa e Dutra (2019), o Programa de Residência Pedagógica (RP) é uma etapa pertinente para prática pedagógica das/os pedagogas/os por oportunizar na formação inicial outras experiências significativas, uma vez que este foi criado pensando na importância “[...] de conduzir, promover e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais na área da educação para o desenvolvimento humano e sustentável do nosso país frente a importância da educação básica” (CAPES *apud* BARBOSA; DUTRA, 2019, p. 144). Seria, então, observando as articulações das autoras, uma forma de melhorar a qualidade de ensino da Educação Básica pela qualificação de profissionais mais capacitadas/os na sua formação e *práxis* para atender as demandas e desafios da educação.

Outro aspecto considerável a formação das/os professoras/es por meio da RP se refere as bolsas destinadas as/os alunas/os, docentes e preceptoras/es. Segundo os olhares e pensares de Silva e Cruz (2018, p. 241), “[...] a lógica de programas com bolsas é colocada no programa de Formação de professores com muita propensão a se produzir um clima de competição e nichos dentro da universidade e das escolas em torno de bolsas e bolsistas”. Deste modo, pensando nos dizeres das autoras, este aspecto pode trazer à tona também a desvalorização do estágio em relação



a RP, visto que a RP tem bolsas renumeradas e o estágio supervisionado obrigatório, não. Isto não quer dizer rechaçar as bolsas, pelo contrário, só mostra o quanto é alarmante a desigualdade social na sociedade brasileira, pois, muitas das vezes, esta renumeração configura-se como uma maneira dos estudantes se dedicarem aos estudos. Além disso, destaca também para uma educação fragmentada.

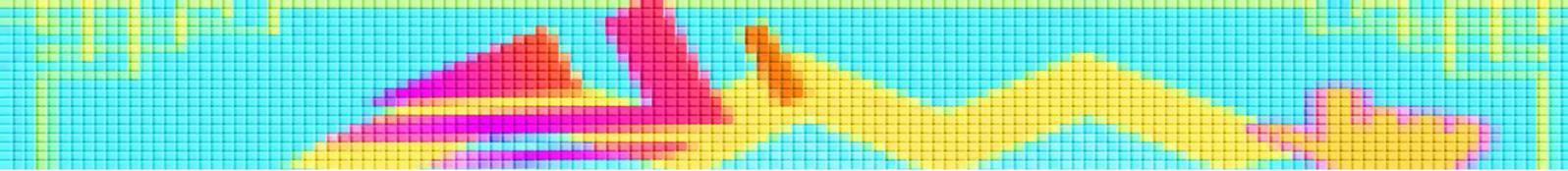
É necessário, portanto, acentuar a relevância do estágio e da RP na formação docente, para a iniciação e a valorização da docência, mas que, por alguns fatores, podem acabar se fragmentando e se distanciando ou, ainda, serem hierarquizados, a partir de uma valorização de um em detrimento de outro por causa da renumeração, pela limitação de continuidade da vivência nas instituições, das condições e acúmulo de trabalho das/os professoras/es, os impasses ocasionados pela desigualdade em uma sociedade globalizada, entre outros.

ALGUMAS ILUSTRAÇÕES REFLEXIVAS DOS ACHADOS: ESTÁGIO SUPERVISI- NADO E A RP

A indissociabilidade entre teoria e prática por vezes se constituiu aspecto central das discussões relativas à formação docente, sendo apontada como aspecto imprescindível, nos momentos em que foi negligenciada ou dicotomizada. O estágio supervisionado é um espaço formativo de teoria e prática da educação, mas que atualmente não é o único nos cursos de formação para a docência, concorrendo outras propostas teórico-práticas e políticas públicas importantes, as quais possibilitam o conhecimento da realidade institucional e das práticas educativas, a análise das problemáticas educacionais, entre outros aspectos.

Por intermédio, por exemplo, da ordem capitalista neoliberal dominante na sociedade globalizada, que gera altos níveis de desigualdades, a educação e a formação docente acabam sendo um nicho de políticas públicas que tentam trazer melhorias, porém não superam a fragmentação, esta que se reflete nos espaços de iniciação à docência existentes nos cursos de licenciatura, como é o caso do estágio supervisionado e a Residência Pedagógica. Ou seja, ambos devem colaborar para o processo geral que é a formação docente, mas que, por questões políticas, institucionais, curriculares, entre outras, apresentam-se distanciados e por vezes hierarquizados, devido a fatores como, por exemplo, as bolsas atribuídas aos sujeitos da RP, o que não acontece no estágio.

O estágio é um momento único e rico na vida profissional e pessoal dessas/es estudantes em processo de formação, uma vez que se constitui como um eixo fundamental para ampliar e consolidar a práxis educativa por intermédio de ações, atuações e intervenções transformadoras



necessária para a emancipação humana, social, psicológica, profissional, histórica, cultural e educacional, mas especial, porque para algumas/alguns estudantes é o único momento de vivenciar e experienciar teoria e prática como algo indissociável. Essa importância atribuída ao estágio não pode ser diminuída ou camuflada por quaisquer outros fatores, pois este componente curricular tem uma trajetória histórica na formação de professores, cumpre uma função política nesse âmbito, seu lugar precisa ser assegurado e as limitações superadas.

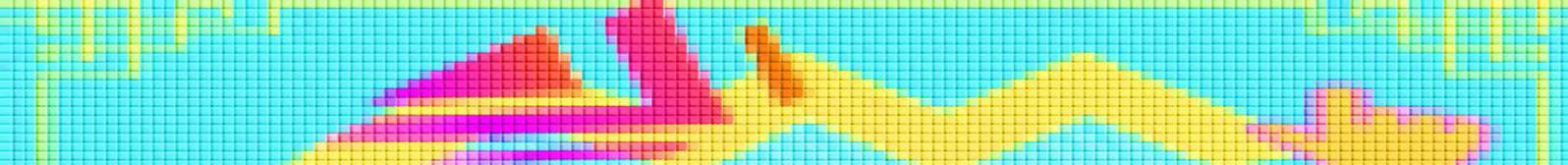
Do mesmo modo, ressalta-se o lugar de importância de programas como a Residência Pedagógica, que oferece inúmeras contribuições como ajudar na iniciação e valorização da docência, aumentando as possibilidades do licenciando ter uma identificação com a profissão docente, ainda no percurso formativo. No mais:

[...] as imersões em que nos garantiu uma análise do teor que será produzido durante a ação no programa, o tempo que nos é permitido para refletir antes da elaboração do plano ou projeto e a construção do mesmo em conjunto com as preceptoras, a experiência adquirida ao realizar as primeiras tentativas das imersões, a possibilidade de saber que nada é errôneo e tudo são uma aprendizagem e conhecimentos (BARBOSA; DUTRA, 2019, p. 156).

Pelo que apresentam os autores, apontamos o programa como uma oportunidade de aprendizagem docente colaborativa, ou seja, todos os sujeitos envolvidos aprendem juntos e mutuamente na prática educativa. Para Silva e Cruz (2018, p. 242), a RP “[...] representa uma reforma na política de formação, mas com processo reduzido de certificação e indução da formação referenciada pelo currículo da Educação Básica”. Além do exposto pelas autoras, acrescentamos que o acúmulo de atividades das/os professoras/es que são responsáveis por supervisionar os grupos de estagiários e dos outros programas acabam por se tornar, também, um grande problema a ser enfrentado.

Ao debruçar sobre os aspectos e questões que perpassam o estágio na formação docente no contexto da Residência Pedagógica, é possível iniciar novas reflexões que permeiam as limitações sobre a temática, bem como traçar alguns panoramas, como: O estágio e a residência pedagógica podem se tornar uma única ação? As instituições de ensino estão prontas para as demandas do estágio quanto dos outros programas? O que pensam os estudantes de pedagogia sobre a importância do estágio e da residência pedagógica?

Antes de mais, se faz necessário ressaltar, o objetivo desse estudo é evidenciar sobretudo a importância do estágio enquanto espaço de aprendizagem profissional, suas especificidades enquanto componente curricular no curso de formação docente, mais especificamente a Pedagogia. Por ser uma oportunidade do licenciando iniciar na carreira docente, o analisamos no contexto de



programas que surgem com essa intenção e que também são de fundamental importância para a valorização da docência. Contudo, faz-se necessária uma análise de ambos no contexto atual no sentido de focar aspectos que podem concorrer para que haja uma hierarquização ou desvalorização do estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

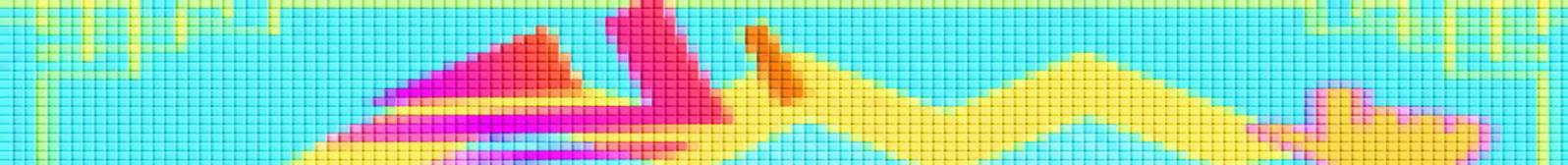
Nesse trabalho, analisamos o lugar do estágio supervisionado no contexto de residência pedagógica traçando reflexões sobre as configurações e especificidades que cada ação contribui para a formação docente. Nesse sentido, por meio das ilustrações dialógicas-críticas-reflexivas-questionadoras e ao julgar das vozes que alicerçaram as compreensões, foi concebível perceber uma possível hierarquização em termos de importância quanto ao estágio no contexto da Residência Pedagógica (RP), devido a fatores institucionais, curriculares, políticos, entre outros, como a questão das bolsas e a uma maior vinculação entre universidade e escola através de programas como a RP, em relação ao estágio. Esse cenário pode refletir políticas públicas que não olham para as dinâmicas desiguais da sociedade. Isto possibilita enxergar o lugar do estágio como um espaço que necessita de ações tanto para alargar os ambientes de atuação como também para alcançar uma relação mais sólida e estreita entre universidade e a instituição de ensino básico.

Dessa forma, evidencia e trazem à tona a importância do reconhecimento e valorização do estágio no processo de formação-profissional-pessoal das/os universitárias/os por se tratar, muitas das vezes, como o único momento em que muitas/os estudantes universitárias/os tem para sentir e dialogar com a teoria e prática, uma vez que o número de bolsas da RP não contempla todas/os as/os discentes. Entretanto, não pode deixar de mencionar que a RP exerce uma relevância na resistência por uma educação mais significativa.

Nessa perspectiva, esperamos que o andamento da pesquisa além de proporcionar novas contribuições educacionais sobre o tema, possa destacar que o estágio e a RP têm seus pontos positivos e negativos, e que ambos contribuem significativamente para a formação docente das/os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Luana Maria Gomes de. **O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em pedagogia**. Teresina: EDUFPI, 2017.



BARABOSA, Danieli; DUTRA, Nicolay. Residência Pedagógica na formação de professores: uma história de avanços e resistências. **Revista Gepesvida**, [s.l.], v. 5, n. 12, p. 137-160, dez. 2019.

MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

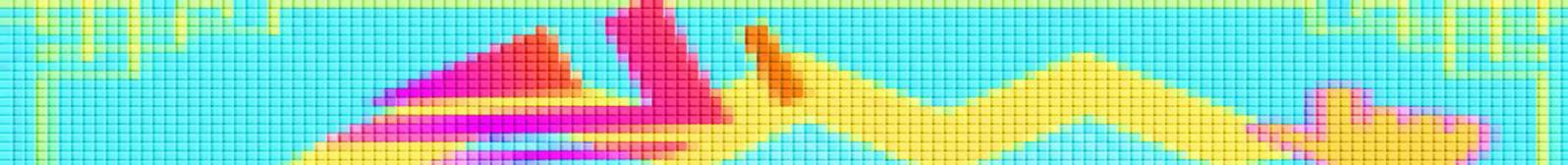
PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019, p.1-20.

SILVA, Katia Augusta curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago., 2018.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.



CRECHES NO MUNICÍPIO DE PARNAÍBA: LEVANTAMENTO DO ATENDIMENTO NAS REDES MUNICIPAL E PARTICULAR ENTRE 2005-2019

Camila Dutra Araújo
Fabrícia Pereira Teles

RESUMO

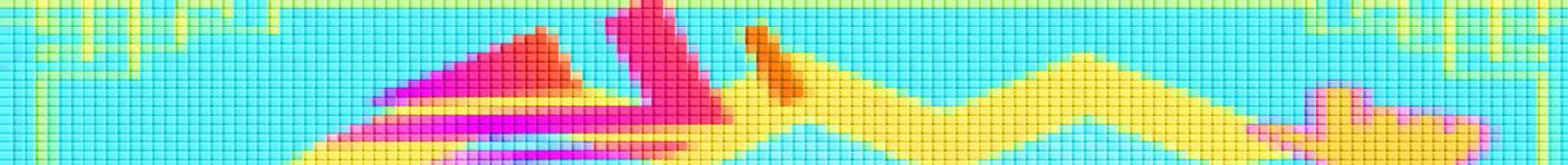
Desde o fim do século passado as creches têm deixado de ser consideradas apenas assistencialista, ou seja, deixando de desempenhar apenas a função de cuidar, passando a ser vista também como algo que busca desenvolver e estimular a criança, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. O presente artigo teve por objetivo geral investigar o movimento de implantação de creches no município de Parnaíba-PI, procurando mapear sua expansão. Especificamente, levantar o número de escolas das redes públicas e privadas dentro do recorte temporal 2010 a 2019; identificar o período com maior incidência de registros de creches na cidade de Parnaíba-PI. A metodologia adotada na investigação foi: a pesquisa bibliográfica, feita a partir do levantamento de informações em livros, artigos, em documentos, e em banco de dados públicos, sistematizados em tabelas estatísticas. A abordagem utilizada foi a quali-quantitativa relacionando fatos de natureza subjetiva e natureza numérica como procedimento metodológico necessário para o alcance do objetivo de investigação. Sobre os estudos realizados concluímos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) foi um marco para a história das creches, pois passaram a ter funções tanto de cuidar quanto de educar, contribuindo para o desenvolvimento da criança. Quanto aos dados, houve um significativo movimento de implantação de creches no município de Parnaíba-PI. Em especial, sobre o crescimento do número de escolas das redes públicas e privadas, dentro do recorte temporal 2010 a 2019 foi identificando o período com maior incidência de registros de creches na cidade de Parnaíba-PI.

Palavras-chave: Creches. Crianças. Assistencialista. LDB. Estatísticas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos séculos a Creche, no âmbito da Educação Infantil, vem se expandindo ganhando visibilidade a partir de debates que defendem sua importância e necessidade para o desenvolvimento da criança pequenas e bem pequenas em todo o mundo. No Brasil, influenciado por esse movimento, sobretudo de países da Europa com suas lutas feministas a favor da creche como espaço de educação inicial, também vem crescendo vertiginosamente nos últimos anos.

Contextualizando a evolução desses movimentos pode-se destacar que a Revolução Industrial, que teve início no século XVIII na Inglaterra e se expandiu para uma grande parte do hemisfério norte durante os séculos XIX e XX. A necessidade de mão de obra, reduzida com números de homens mortos na guerra, e, o aumento do custo de vida nos centros urbanos levaram a mulher a também trabalhar nas indústrias. Com essa inserção da mulher no mercado de trabalho



surgiu a necessidade de criar um espaço que pudesse atender as crianças de lares economicamente menos favorecidos. Na Europa, essas instituições passaram a ser conhecidas como Salas de Asilo, Escola Maternal, as Creches. (KULMANN JR, 2007)

Foi durante os séculos XIX e XX que foram surgindo as primeiras creches. A princípio surgiram na Europa e somente no século XX começaram a surgir no Brasil. As creches atendiam não só os(as) filhos(as) das mães que precisavam trabalhar, mas também os das chamadas mães “irresponsáveis” assim denominadas por não cuidarem dos seus filhos de forma adequada. Segundo Adorni (2001):

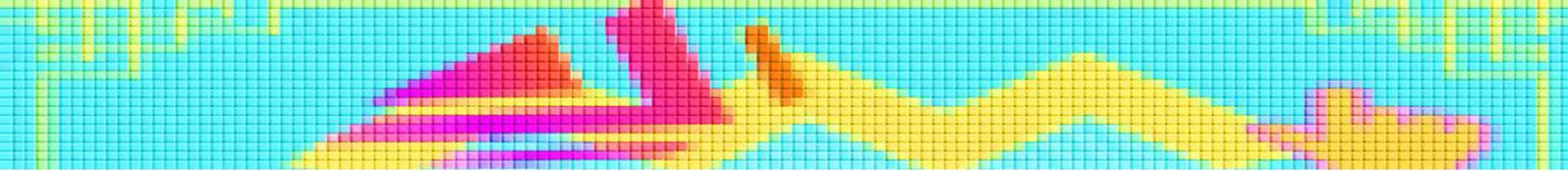
[...]a creche surgiu também para atender os filhos das “mães incompetentes”, assim consideradas por não serem boas donas-de-casa e não cuidarem adequadamente de seus filhos, não evitando os perigos que pudessem levá-los à vagabundagem e à morte. Desta forma, caracterizou-se como uma relação de favor entre as associações provedoras e as famílias (ADORNI 2001, p. 02).

Com o passar do tempo as creches eram vistas como um espaço assistencialista com a finalidade apenas de oferecer às crianças os cuidados necessários para manterem suas integridades e para que seus pais pudessem trabalhar e sustentar seus filhos (DANTAS, 2005). Tornou-se, então, o local mais adequado para “guarda” das crianças.

Desde o fim do século passado as creches têm deixado de ser consideradas apenas assistencialista, ou seja, deixando de desempenhar apenas a função de cuidar, passando a ser vista também como algo que busca desenvolver e estimular a criança, contribuindo para a educação integral, seja ela, cognitiva, emocional, social, entre outras, acatando a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96).

O interesse pelo tema da Educação Infantil, especialmente, a creche surgiu a partir de um Estágio Extracurricular realizado, nos anos de 2018 e 2019, em uma escola da rede privada da cidade de Parnaíba-PI. Ao viver a experiência pôde-se perceber a crescente procura por matrícula para essa etapa da Educação Infantil. As observações que também foram feitas durante o Estágio em escola pública, demonstram que existe uma procura considerável por atendimento às crianças menores de três anos. Sobre isso, levanta-se a questão: Nos últimos anos, realmente houve a expansão das creches públicas e privadas no município de Parnaíba-PI?

O presente trabalho propõe apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. A pesquisa teve como objetivo geral investigar o movimento de implantação de creches no município de Parnaíba-PI, procurando mapear sua expansão. Especificamente, levantar o número de escolas das redes públicas e privadas dentro do recorte temporal 2010 a 2019; identificar o período com maior incidência de registros de creches



na cidade de Parnaíba-PI. A metodologia adotada para investigação foi a abordagem quali-quantitativa na tentativa de relacionar fatos de natureza subjetiva e natureza numérica. Adotou-se como procedimento básico de pesquisa os estudos bibliográficos, haja visto que o tema necessita de levantamento de informações históricas já produzidas em outros trabalhos científicos. Também foi utilizando como fonte de produção de dados um exame em documentos oficiais e dados quantidade de oferta de creche no município de Parnaíba encontrados em tabelas estatísticas do Portal Abriq¹⁹.

Para facilitar a compreensão do desenvolvimento da pesquisa, o presente artigo foi estruturado em quatro seções, sendo está a primeira, a segunda mostra, a contextualização e fundamentos teóricos sobre o tema creches, a terceira seção traz os dados da pesquisa e a quarta seção apresenta as considerações finais, as conclusões do estudo.

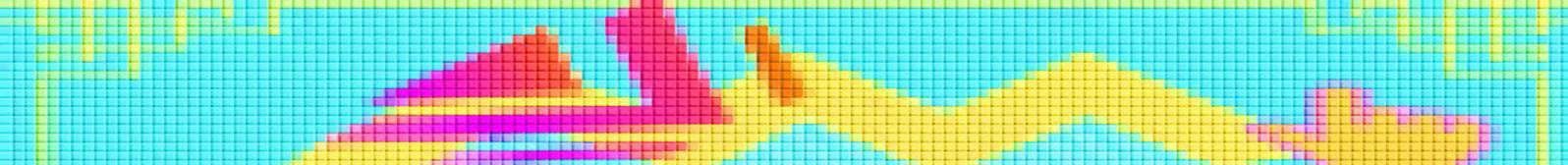
DESENVOLVIMENTO DAS CRECHES E SUA FUNÇÃO NA VIDA DAS CRIANÇAS

Refletindo sobre os aspectos históricos relacionados as creches, a educação das crianças sempre foi mediada pelos adultos, cabendo as pessoas responsáveis e as de seu convívio passar seus costumes, tradições e suas crenças a elas, deste modo, irem se encaixando no padrão que a sociedade exige. Ariés afirma “[...] à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÉS, 1978, p. 50). A família enxergava as crianças como mini adultos, onde não precisavam de cuidados específicos, e o que as diferenciavam era somente suas estaturas físicas, assim sendo capazes de realizar as mesmas tarefas que os adultos, excluindo assim a sua infância.

A partir do século XV os adultos passaram a observar mais as crianças, notando que as mesmas precisam se relacionar mais com pessoas de sua mesma faixa etária e durante o século XVI e XVII com esse novo olhar sobre as crianças passa a haver também uma distinção quanto a suas vestimentas, adequando-se de acordo com a idade de cada um (HENICK e FARIA, 2015).

Com o passar dos anos esses espaços estão cada vez mais ganhando notoriedade e diversas esferas da sociedade começaram a reivindicar creches como parte do direito a educação das crianças em todas as categorias sociais. A pressão que esses setores realizaram junto à Assembleia Constituinte resultou em um acontecimento importantíssimo na história da creche brasileira: que

¹⁹ 3 A Fundação Abriq significa Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos um programa sem fins lucrativos e com a finalidade de fazer com que empresas assumam responsabilidades que assegurem o direito das crianças e dos adolescentes. Site: www.fadc.org.br



foi a aprovação das principais reivindicações na Constituição de 1988. Dentre as mais importantes, os artigos consideram os indicativos à inclusão da creche no sistema escolar e à educação da criança de zero a seis anos através dessas instituições e da pré-escola (HADDAD, 1993).

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação das crianças de zero a seis anos passou a ser direito e dever do estado oferecê-la, antes disso essa educação tinha apenas como objetivo de amparo e assistência. Com isso trouxe algumas mudanças significativas, enquanto as constituições antigas traziam o atendimento a infância somente na condição assistencialista, a de 1988 além de se preocupar com assistência das crianças também começou a se preocupar com a educação delas.

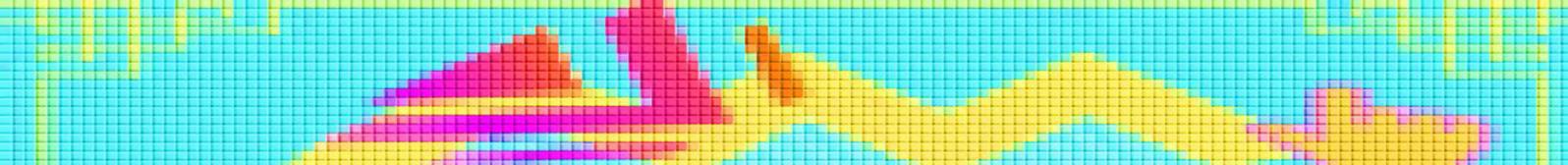
A Constituição Federal conferiu ao Estado a obrigação de garantir o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, explicitando que compete à União oferecer assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para que assim possa garantir igualdade das oportunidades e padrão mínimo de qualidade. Essa Constituição (art. 211, § 2º), atribui que os municípios atuassem especialmente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Em suma durante todo o contexto histórico da educação infantil no Brasil, as creches eram visadas apenas como caráter assistencialista, pois com expansão das indústrias as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho e precisavam de um espaço para deixar seus filhos, onde pudessem estar seguros e assim pudessem trabalhar tranquilas, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) cita que:

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte destas instituições nasceu com o objeto de atender exclusivamente as crianças de baixa renda (RCNEI, 1998, p.17).

Com o decorrer do tempo, esses espaços de educação infantil foram deixando de ter apenas caráter assistencial, passando também a ter caráter pedagógico, sendo assim, além de cuidar da integridade das crianças, também começaram a ser feitas atividades pedagógicas com o intuito de proporcionar uma melhor educação as crianças inseridas nessas instituições.

É notável perceber que houve uma procura crescente por escolas de Educação Infantil de 1990 até os dias atuais, para Rizzo (2003), “[...] o aumento significativo no atendimento em creches acabou refletindo uma tendência a universalização da Educação Infantil”. Acredita-se que a crescente demanda deu-se não só pela necessidade dos pais em trabalhar, mas também por ser



esse o espaço responsável por desenvolver atividades que contribuem significativamente para o desenvolvimento da criança.

Cotidianamente na convivência dos bebês em uma creche, haverá entre eles um maior desenvolvimento, contribuindo assim em suas relações interpessoais, expressando suas emoções. Mesmo não se comunicando verbalmente, eles procuram outros meios para que haja uma comunicação entre eles e os adultos, Faria (1999) afirma que:

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se firmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total (FARIA, 1999, p. 51).

A creche tem como papel não só o cuidar, mas também tem a função de ampliar a linguagem cognitiva, social e emocional, através das atividades lúdicas desenvolvidas pelos profissionais adequados, capazes de despertar o interesse da criança, devendo assim, sempre respeitar a singularidade e o tempo de desenvolvimento de cada criança inserida naquele espaço, consequentemente despertando sua coordenação motora, autonomia e seu desenvolvimento emocional.

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provavelmente das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla profissional que deve tornar-se ele também um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática debatendo com seus pares, dialogando com suas famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL. 1998, p.41).

Em suma é fundamental ressaltar a importância que um profissional que atue no berçário, tenha consciência da sua participação durante o processo de desenvolvimento das crianças pequenas, pois estas muitas vezes se expressam de inúmeras formas e para que sejam compreendidas é ideal que o profissional seja capacitado para colaborar no auxílio do desenvolvimento dos bebês.

CRECHES: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS

Em relação a importância das creches, nota-se que os bebês a partir do momento de seu nascimento, aos poucos já passam a ser inseridos na sociedade, sendo assim, seus pais, familiares e responsáveis vão se encarregando de passar a eles saberes, memórias emocionais, culturais e sociais, bem como, as regras para se viver em sociedade. Em relação a educação seus responsáveis optam por espaços em que além de educar também possam oferecer comodidade e segurança a seus filhos.

Existem diversos tipos de culturas e costumes e cada criança é criada de acordo com a qual ela está inserida. Os bebês ao ingressarem na Educação Infantil em uma turma de berçário eles passarão a conviver diariamente com outras crianças criando vínculos que serão fundamentais para o desenvolvimento de ambos, onde eles poderão fazer novas descobertas aumentando o seu contato com o universo ao seu redor.

É importante estabelecer uma rotina desde a fase inicial da criança, pois por meio dela a criança passará a ter autonomia sobre seus hábitos seguindo a rotina e as regras que lhes são ensinadas desde cedo, além de fazer com que elas possam entender o tempo em que deve ocorrer cada ação.

Como cita Barbosa “[...]as denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, jornada, etc.” (BARBOSA, 2006, p.35) por meio da rotina as crianças passarão a entender melhor a sequência de suas ações e o tempo em que elas ocorrem, em sala por exemplo: elas perceberam que existe um tempo para a acolhida, para as atividades, para brincar, lanche e assim por diante, percebendo também que existe uma ordem para esses acontecimentos. É importante ressaltar que ao ser fixada uma rotina deve-se sempre levar em consideração as especificidades de cada um.

Com a inclusão da creche na sociedade proporcionou a obrigatoriedade das instituições em oferecerem atendimento às crianças de zero a três anos de idade, com objetivo educacional. A creche assim passa a configurar-se não mais como agência de guarda e assistência e passa a ser vista como uma instituição educacional, desenvolvendo-se novas responsabilidades para o sistema escolar.

De acordo com Rizzo (2003), a creche hoje é vista como um ambiente que vai oferecer e proporcionar e estimular o desenvolvimento integral e harmonioso da criança saudável durante os seus primeiros anos de vida, sendo responsáveis pelo cuidado integral da criança na ausência da sua família.

A EXPANSÃO DAS CRECHES NO BRASIL: ANÁLISES E DISCUSSÃO

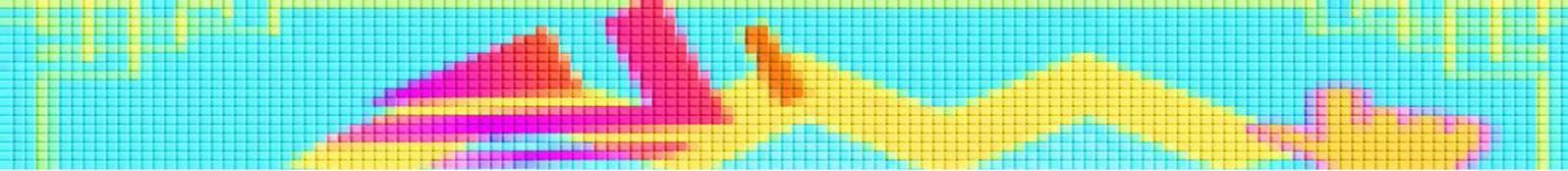
Com dito na introdução a pesquisa desenvolvida teve o objetivo de investigar o movimento de implantação de creches no município de Parnaíba-PI, procurando mapear a expansão de suas matrículas. Guiada por essa intenção obtivemos os resultados discutidos nos parágrafos que se segue.

Para começar, na tabela abaixo, os dados encontrados no site da Fundação Abrinq de onde foi retirado as informações referentes a taxa de matrícula em creches, no Brasil, Piauí e Parnaíba entre os anos 2005 a 2019.

Tabela 1 – Taxa Bruta de matrículas em creche ANO, BRASIL, PIAUÍ e PARNAÍBA

ANO	BRASIL	PIAUÍ	PARNAÍBA
2005	1.414.334 (10%)	21.748 (8,6%)	-
2006	1.427.942 (9,9%)	22.334 (8,7%)	-
2007	1.579.581 (12%)	24.486 (9,6%)	-
2008	1.739.18 (13,7%)	25.854 (10,2%)	-
2009	1.896.363 (15,3%)	28.965 (10,5%)	-
2010	2.074.579 (19%)	29.542 (15,5%)	302 (3,4%)
2011	2.307.177 (20,7%)	31.049 (15,6%)	215 (2,4%)
2012	2.548.221 (22,7%)	34.454 (17,2%)	499 (5,5%)
2013	2.737.245 (23,5%)	36.222 (18%)	573 (6,3%)
2014	2.897.928 (24,7%)	39.491 (19,5%)	1.076 (11,7%)
2015	3.049.072 (25,7%)	38.971 (19,2%)	1.280 (14%)
2016	3.238.894 (27,7%)	42.032 (20,7%)	1.498 (16,3%)
2017	3.406.796 (28,3%)	47.055 (23,1%)	1.526 (16,6%)
2018	3.587.292 (29,7%)	51.263 (24,8%)	1.767 (18,9%)
2019	3.755.092 (30,9%)	54.016 (26,1%)	1.732 (18,5%)

Fonte: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed).



A obtenção dos dados organizados em tabela mostra um crescimento considerável entre os anos de 2005 a 2019 em relação a taxa bruta de matrículas nas creches no Brasil, Piauí e Parnaíba. Os dados da tabela revelam que no Brasil, no ano de 2005 houve uma taxa bruta de 1.414.343 matrículas em creches, cerca de 10% da população e esse valor foi crescendo, chegando em 2019 com uma taxa de 30,9%, um total equivalente a 3.755.092 matrículas.

No Estado do Piauí também não foi diferente, de 2005 a 2019 o número de matrículas foram se expandindo cada vez mais, em 2005 o índice era de 8,6%, um valor de 21.748, chegando em 2019 com uma taxa de 26,1%, um total equivalente a 54.016.

No município de Parnaíba, é notório perceber que havia uma ausência, no que diz respeito ao número de matrículas em creches entre os anos de 2005 a 2009 no banco de dados pesquisado. Contudo, no banco de dados da Abrinq, em 2010, são registradas matrículas em creches na cidade de Parnaíba. Exatamente 302 matrículas, ou seja, 3,4% do total de crianças registradas nos dados. Curiosamente, no ano seguinte, houve uma queda para 2,4%, no total de matrículas o que corresponde apenas a 215 matrículas nessa faixa etária.

A partir de 2012 o índice de matrícula no município de Parnaíba dobrou considerando o ano de 2011. Significa dizer que disparou para 5,5%, ou seja, foram 499 crianças matriculadas em creches e esse número vêm crescendo a cada ano. Em 2019, tivemos um valor absoluto de 1.732 matrículas, ou seja, cerca de 18,5% e dentro do interstício da pesquisa, no município o ano de 2018 corresponde o valor com maior índice de matrículas. Foram 1.767 matrículas de crianças menores de 3 anos correspondendo uma taxa total de 18,9% crianças matriculadas nas redes públicas e privadas.

Embora os dados revelem crescimento ainda estamos longe de alcançar a meta mínima estabelecida no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014. Segundo o PNE (2014):

Meta 01: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

A meta fala de ampliar a oferta de vagas em creches para atender ao menos 50% de crianças de 0 a 3 anos de idade. Em contrapartida, os dados apresentados nos anos de 2014 a 2019 demonstram um crescimento lento com relação as matrículas em creches no Brasil. As propostas lançadas pelo PNE ainda estão em fase de andamento, fase esta que precisa ser mais desenvolvida, oferecendo uma melhoria na educação, já que a lei entrou em vigor há seis anos, espera-se que os planos estaduais e municipais sejam adaptados conforme a necessidade dos alunos.

Tabela 2 – Número de estabelecimentos de Educação Infantil (creches) segundo dependência administrativa em Parnaíba-PI

ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
REDE PÚBLICA	06	03	15	17	32	41	38	33	37	41
REDE PRIVADA	02	02	05	05	12	11	16	15	16	17

Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed).

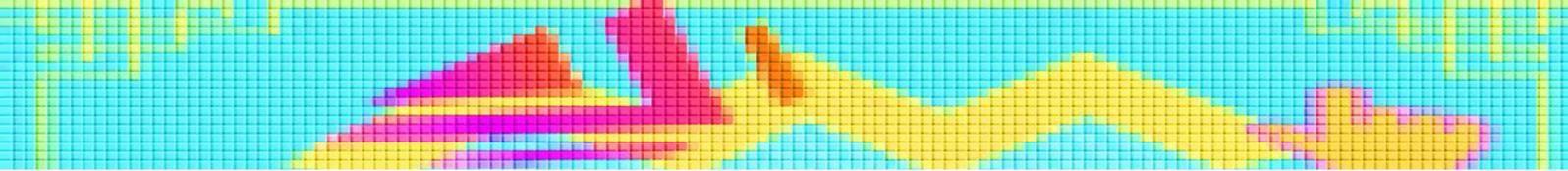
De acordo com as informações contidas na tabela 2, os resultados encontrados a partir do site da Fundação Abrinq é possível identificar que o município de Parnaíba em 2010 contava apenas com 8 estabelecimentos de Educação Infantil oferecendo creche, passa a ter em 2019, 58 estabelecimentos. Essa expansão de estabelecimentos está associada ao fato da necessidade em que os pais têm em trabalhar fora de casa e dos benefícios que a Educação Infantil trás para as crianças.

Através da tabela percebe-se que entre os anos de 2010 a 2019 o número de estabelecimentos de Educação Infantil na rede pública é consideravelmente maior que o número de creches na rede privada, em 2010 por exemplo, haviam 06 instituições de Educação Infantil referente a rede pública, enquanto a rede privada contava apenas com duas creches, no ano seguinte esse valor caiu, passando a ter apenas três creches da rede pública e a rede privada continuou com seus dois estabelecimentos.

Com o passar dos anos esses números só foram crescendo, principalmente no que diz respeito a rede pública chegando em 2019 com um total de 41 instituições, na rede privada houve um pequeno aumento no decorrer dos anos, passando a contar 17 estabelecimentos de Educação Infantil no ano de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mobilizada pelas experiências da docência em escolas privadas e públicas, o tema Creche brotou assegurando o papel de pesquisadora presente no ofício de ser professora. Nesse percurso, o interesse gerou questões que foram respondidas e outras que emergiram.



Inicialmente o atendimento as crianças de Educação Infantil estavam pautadas no assistencialismo. Com o passar do tempo foram surgindo leis que garantem o direito de bebês receberem educação para além da instituição familiar. Para exemplificar essas leis: o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Sobre o atendimento de bebês e crianças pequenas deve ser realizada por profissionais qualificados para esse fim, além de ser um local onde haja uma estrutura física adequada e que favoreça o contato com diferentes experiências de aprendizagens, com cenários de brincadeira, contação de histórias, artes plásticas e visuais, roda de conversa, jogos de quebra-cabeça, peças de encaixe, entre outros, que favoreçam a imaginação, a coordenação motora, o desenvolvimento social e o emocional.

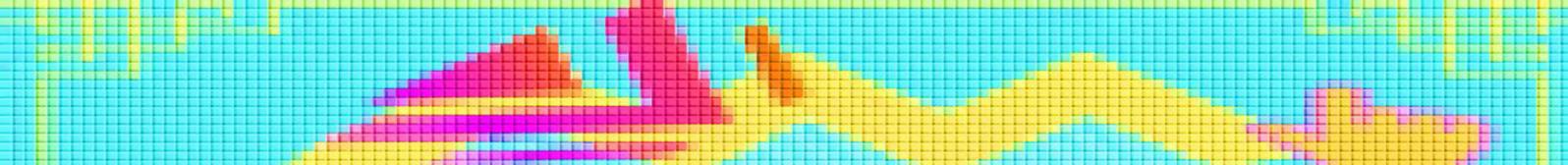
Além disso é importante que haja a participação da família em conjunto com a instituição, ambas precisam trabalhar juntas, havendo uma confiança mútua para que o aprendizado seja melhor aproveitado pela criança. As lutas sociais e as leis educacionais para essa etapa vêm favorecendo discussões que busquem contribuir com a qualidade no atendimento educacional para bebês.

É preciso que as creches deixem de ser vistas apenas em caráter assistencial e passe a assumir também a função educacional, contribuindo, assim com os processos de ensino e aprendizagem infantil. Nessa direção, o acesso das crianças, logo nos seus primeiros anos de vida em instituições de Educação Infantil é de suma importância, pois além do cuidado, há educação voltada para ampliação dos seus aspectos social, cognitivo, físico, motor e emocional.

Sobre a questão se nos últimos anos, realmente houve a expansão das creches no município de Parnaíba-PI? Destacamos, conforme foram apresentados nos dados, houve um significativo movimento de implantação de creches no município de Parnaíba-PI. Em especial, sobre o crescimento do número de escolas das redes públicas e privadas, dentro do recorte temporal 2010 a 2019 foi identificando o período com maior incidência de registros de creches na cidade de Parnaíba-PI.

O número de matrículas em creches tem sido considerável, porém, o objetivo do PNE é ampliar esta oferta e de acordo com os dados apresentados, feito a comparação, observa-se que o índice de crescimento sofre uma pequena queda, mas logo dispara, porém, não é suficiente o bastante para atingir a meta estabelecida pelo PNE.

É preciso lutar para que as creches possam ser reconhecidas como espaços educacionais, capaz de desenvolver e desempenhar atividades que amplie de forma benéfica o desenvolvimento infantil. O município de Parnaíba-PI vem crescendo e a sua rede de ensino também.



O presente artigo pretendeu contribuir, significativamente, com a investigação no que diz respeito ao tema creches, a partir dessas considerações almeja-se também auxiliar em novas pesquisas, servindo como base para outras pessoas realizarem novos estudos.

REFERÊNCIAS

ADORNI, Dulcinéia da Silva. **A creche e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos:** de agência de guarda a espaço educacional. Araraquara, S.I., 2001 Disponível em: <www.unifafibe.com.br>. Acesso em 01 de novembro de 2019.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil, Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 13.0005**, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil.** V. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

DANTAS, Ana Sueli Melo. (2005). **Crianças em creche:** um espaço onde cuidar e o educar caminham juntos. Disponível em: <<https://psicologado.com.br>> Acesso em 09 set. de 2019 .

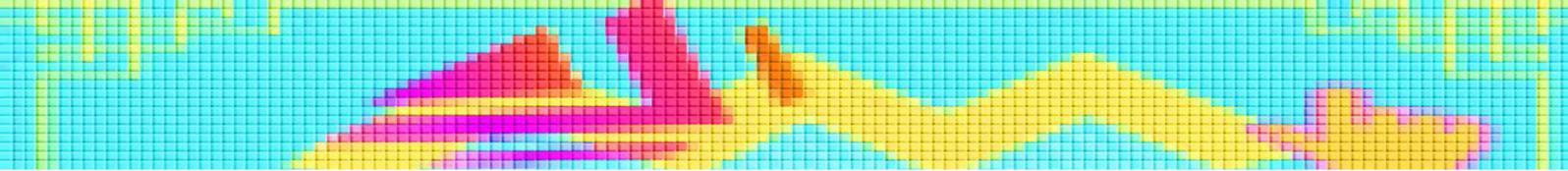
FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. (Coleção Teses). Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999 .

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1993.

HENICK, Angelica Cristina, FARIA, Paula Maria Ferreira de. **História da infância no Brasil.** Curitiba-PR; 2015.

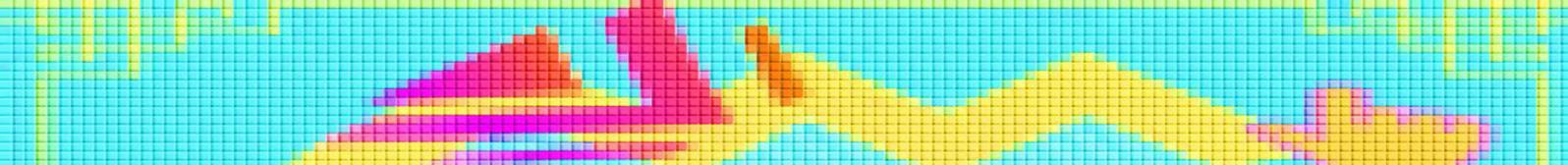
KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação infantil:** uma abordagem histórica. Mediação, Porto Alegre, 2007.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3º ed. Rio de Janeiro, 2003.



TAXA BRUTA DE MATRÍCULA EM CRECHES. **Fundação Abrinq**, 2021. Disponível em: < <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/educacao-infantil/1081-taxa-bruta-de-matricula-em-creches?filters=1,77;17,77;852,77> >. Acesso em: 03, fev. de 2021.

Número De Estabelecimentos De Educação Infantil (Creches) **Segundo Dependência Administrativa. Fundação Abrinq**, 2021. Disponível em: < <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/educacao-infantil/860-numero-de-estabelecimentos-de-educacao-infantil-creches-segundo-dependencia-administrativa?filters=1,1340> >. Acesso em: 28, fev. de 2021.



PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICANTE

Christiana de Sousa Damasceno
Ana Christina de Sousa Damasceno
Cristiana Brandão De Oliveira

RESUMO

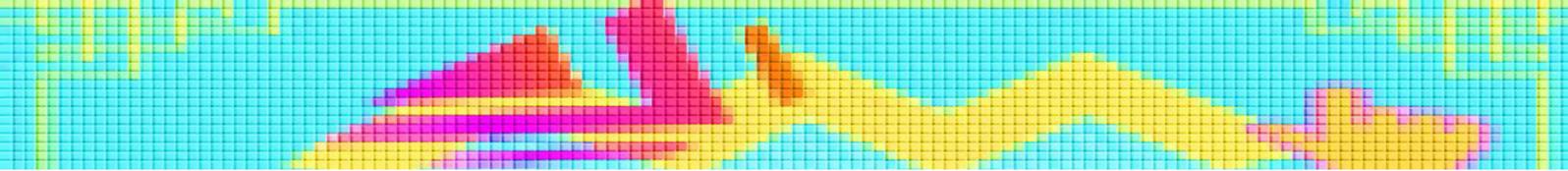
O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre o processo de Alfabetização e letramento no ensino remoto em tempos de pandemia, na visão de uma professora que trabalha na rede Municipal da cidade de Parnaíba, que com a suspensão das aulas e a necessidade do retorno destas, de forma remota precisou se reinventar e buscar alternativas para proporcionar um Ensino que gere aprendizagem significativa aos seus alunos em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, nas quais tem em média 28 alunos na idade entre 6 e 8 anos numa Escola Municipal na Cidade de Parnaíba. Aqui serão apresentados alguns recursos utilizados que alcançaram os objetivos esperados no que diz respeito à conquista das habilidades necessárias no processo de alfabetização e letramento das crianças em discussão. A metodologia utilizada é um estudo descritivo da prática da professora no contexto acima citado. Foram utilizados como referencial teórico Moran (2017), Kleiman (2005), Franchi (2012), Soares (2004), bem como artigos que tratam de Alfabetização e letramento e que puderam contribuir para este trabalho.

PALAVRAS CHAVES: Aprendizagem significativa. Alfabetização e letramento. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

O ano letivo de 2020 na cidade de Parnaíba mal começou e com ele veio a pandemia de COVID-19 que desde o final de 2019 já acometia países da Ásia. Por necessidade do isolamento social, como fator preventivo ao vírus que assolou milhares de cidades e pessoas pelo mundo, as aulas presenciais foram suspensas para minimizar o contágio. Nas escolas municipais de Parnaíba, passou-se quase dois meses com as aulas suspensas e então dia 4 de Maio de 2020, a Secretaria municipal de Educação, com base nos documentos do Conselho Nacional de Educação através da portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, resolveu que as aulas deveriam retornar num novo formato, de maneira remota, alunos e professores em suas casas.

Ao pensar que alunos na faixa etária das turmas de 1º ano necessitam do olhar atento do professor, do contato com seus pares para que através da interação possam expandir o seu repertório cultural e lexical com estratégias que proporcionem o desenvolvimento das habilidades



cognitivas, psicomotoras, sociais e emocionais, foi que este artigo foi idealizado, partindo do olhar da professora que necessitou ir além das possibilidades oferecidas pela rede de ensino municipal, seguindo os decretos bem como as orientações oferecidas pela gestora da Escola, foi possível traçar um encaminhamento pedagógico para que as duas turmas pudessem dar continuidades no seu percurso educacional, utilizando inúmeros recursos pedagógicos dos quais, três serão apresentados neste trabalho.

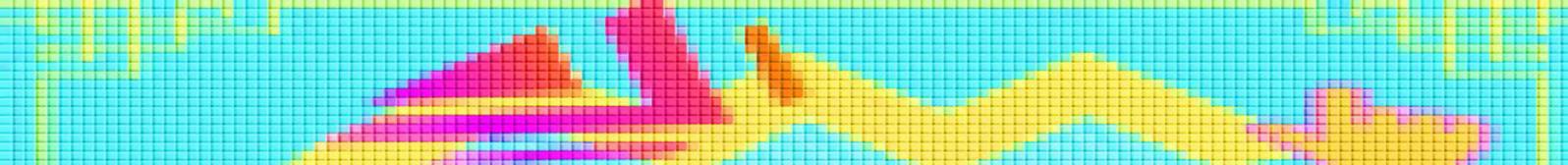
De acordo com Magda Soares (2004, p. 97) é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Vale ressaltar a importância de se conceituar estas duas práticas para que os encaminhamentos pedagógicos sejam pautados em propostas significativas sejam elas de Alfabetização ou de Letramento. Tais conceitos distinguem-se e “em relação aos objetos de conhecimento, em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos”. (SOARES, 2004, p. 97)

Seguindo esta abordagem conceitual e pensando na autonomia que deveria ser proporcionada aos alunos neste modelo de ensino remoto foi que a professora das turmas apresentadas desenvolveu o seu planejamento pautado em atividades que mesclam práticas de alfabetização e letramento, proporcionando aos alunos oportunidades de construir “seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento” Soares(2004, p.100), o que a autora chama de “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando”. Partindo de interações com materiais escritos do seu cotidiano, dando significado aos textos que os rodeiam a partir do conhecimento do sistema de escrita alfabético.

Levando em consideração que as práticas de leitura e escrita “desde o seu início, e em todo o processo de alfabetização, deve-se cuidar para que as formas escritas (quando dadas para o reconhecimento dos alunos ou grafadas por eles) apareçam contextualizadas e associadas a uma significação (FRANCHI, 2012, p.108) .Significação esta, que segundo a autora precisa está fincada nas experiências anteriores que as crianças vivenciaram, bem como devem ser apresentadas a tipologias textuais ricas que favoreçam a ampliação do repertório linguístico a partir da interação com os outros pares.

METODOLOGIA

Este artigo é um estudo descritivo que apresenta aos leitores as vivências de uma professora das turmas de 1º ano do ensino fundamental na perspectiva do processo de alfabetização e letramento que seus alunos passam, mesmo em aulas no formato do ensino remoto.



O contexto deste relato é a escola Municipal Benedito dos Santos Lima, situada na rua Agrimensor Ciarlini, nº 51, 1001, bairro Piauí, Parnaíba - Piauí, que atende a aproximadamente 900 alunos nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino fundamental anos iniciais, nos turnos manhã e tarde.

As turmas que serão descritas têm como docente, uma professora efetiva da rede municipal, com 16 anos de experiência na Educação, formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, a mesma trabalhou por muitos anos em turmas de educação infantil, nas quais pode compreender o percurso da conquista das habilidades necessária à alfabetização (elementos preditores) que será fator importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A turma B, funciona no turno da manhã e tem 26 alunos e dentre eles um aluno com necessidades educativas especiais, a turma E no turno da tarde com 28 alunos e com uma aluna com NEE.

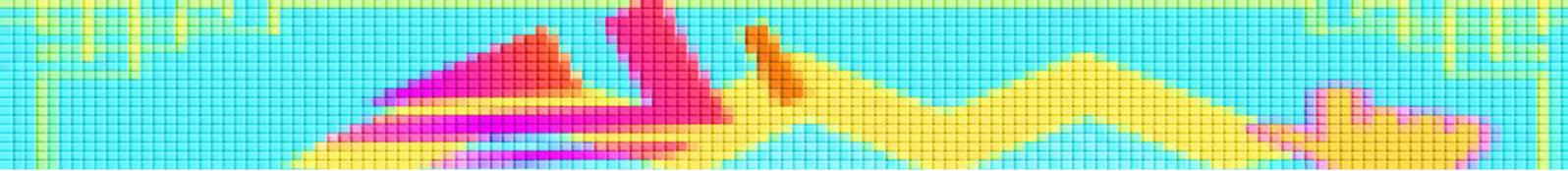
O cenário atual apresentado neste texto é que as crianças das duas turmas encontram-se em suas casas, recebendo os conteúdos e as atividades de forma remota, por meio do uso do celular, computadores ou tablets, em aplicativos de mensagens e/ou através de apostilas impressas recebidas pela família na escola.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

No período da suspensão das aulas presenciais até que fosse instalado o Ensino remoto, muitas crianças ficaram completamente longe das práticas letradas que permitem o desenvolvimento da alfabetização e letramento, tendo em vista que a maioria dos alunos das turmas B e E, são oriundos de comunidades carentes e de famílias com responsáveis com pouca escolaridade, então retomar as aulas, os conteúdos e a rotina escolar de longe por meio da tecnologia, foi um grande desafio para encontrar alternativas que permitissem receber o feedback positivo das crianças e das famílias, que neste modelo de ensino passam a ter ainda mais importância, pois são eles que direcionam e monitoram o desempenho das crianças.

As orientações da gestão escolar puderam direcionar as primeiras ações pedagógicas através de uma reunião por um aplicativo de mensagem, na qual foram repassadas as informações burocráticas e técnicas para o retorno, baseados nas resoluções do CNE.

Muitas foram e ainda são as dificuldades encontradas pelos professores em todas as redes e modalidades de ensino, desde o contato inicial com as famílias e as orientações repassadas, o uso correto das mídias digitais, as estratégias a serem utilizadas para chamar a atenção dos alunos, o tempo dispensado ao planejamento e execução das vídeo aulas, as atribuições familiares dos



professores, tendo em vista que passaram a dividir o espaço de suas casas com o seu local de trabalho, a participação efetiva das famílias no processo de ensino-aprendizagem, a possibilidade de acesso à internet das famílias, a falta de formações em tecnologias digitais, as agendas dos responsáveis pelas crianças diferente do horário da aula e muitos outros fatores que dificultam esse modelo de ensino.

Segundo Moran (2017):

A combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender. A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

A partir das leituras realizadas sobre metodologias ativas e modelo híbrido de ensino, pode-se ampliar as expectativas de ensino e aprendizagem das turmas em questão, partindo de propostas em que os alunos pudessem colocar a mão na massa, produzindo materiais que seriam motivadores para suas aprendizagens de forma ativa e reflexiva dentro das possibilidades que o momento ofertava.

Para Kleiman, (2005, p. 9):

O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.

Algumas adaptações foram necessárias às sugestões da autora neste tempo de pandemia, pois proporcionar a imersão diária a diversas tipologias textuais a partir de aulas remotas foi bastante desafiador, tendo em vista o público atendido, pois muitas famílias não tinham o hábito de ler para as crianças e nem de ter textos diversos em casa para apresentar aos filhos.

Foi então que surgiram as ideias do uso da caixa de Leitura, de Matemática e de natureza, como forma de proporcionar a imersão dos alunos no mundo da escrita, paralelo ou indissociavelmente às práticas de alfabetização que eram desenvolvidas nas aulas na busca da aquisição da língua escrita.

A seguir apresenta-se um quadro criado pela própria autora para ilustrar as atividades desenvolvidas.

Quadro 1: Alguns recursos didáticos utilizados no decorrer das aulas remotas

RECURSOS DIDÁTICOS	OBJETIVOS	OBJETOS
CAIXA DE LEITURA	<p>Oferecer diversas opções de gêneros textuais para a apreciação e leitura com e sem ajuda do adulto;</p> <p>Promover o entendimento de que os gêneros textuais fazem parte do nosso cotidiano;</p> <p>Incentivar as práticas diárias de leitura e de escrita;</p> <p>Desenvolver a oralidade através da recontação das histórias.</p>	<p>Livros;</p> <p>Cadernos;</p> <p>Fichas de leitura;</p> <p>Resumos;</p> <p>Desenhos;</p> <p>Histórias ilustradas;</p> <p>Alfabeto móvel</p>
CAIXA MATEMÁTICA	<p>Utilizar diversos objetos para a realização de contagens, comparações de conceitos, operações matemáticas utilizando material concreto.</p>	<p>Números em E.V.A.;</p> <p>Números em madeira;</p> <p>Tampinhas;</p> <p>Pedrinhas;</p> <p>Palitos;</p>
CAIXA DA NATUREZA	<p>Colecionar elementos da natureza que estão ao seu redor, para o conhecimento de mundo e ampliação vocabular.</p> <p>Conhecer animais, plantas, vegetais, de maneira lúdica e dinâmica;</p> <p>Valorizar a biodiversidade de maneira a conscientizar para preservar;</p> <p>Refletir sobre as condições de cuidado para com o meio ambiente.</p>	<p>Animais variados em foto e em miniaturas;</p> <p>Sementes;</p> <p>Árvores variadas em foto e em miniaturas;</p> <p>Ecosistemas</p> <p>Variados em foto.</p>

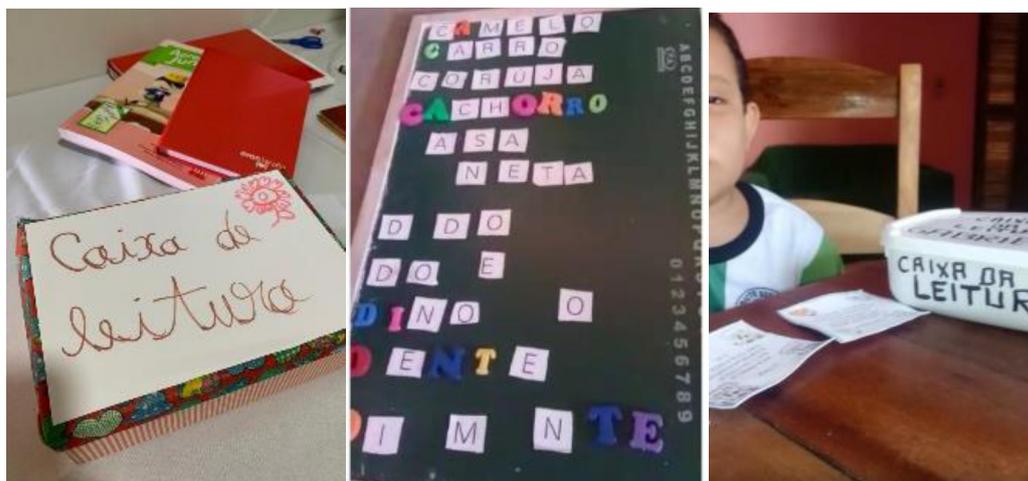
Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

CAIXA DE LEITURA

A professora orientou que cada criança construísse a sua própria caixa de leitura, seguindo o passo a passo que ela disponibilizou no material impresso, junto com algumas parlendas, o alfabeto móvel que seriam recortados e outros gêneros textuais que deveriam ser colocados dentro da caixa para serem utilizados nas aulas de Português, bem como nos momentos de leitura com as famílias.

Cada criança construiu sua caixa de acordo com sua criatividade e autonomia, bem como a utilizavam de acordo com os seus níveis de escrita, pois a medida em que avançavam no nível de leitura, substituíam os gêneros textuais da Caixa.

Foto 1: Criança do 1º B utilizando a Caixa de Leitura



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

CAIXA DA MATEMÁTICA

As crianças deveriam decorar uma caixa e dentro dela colocar coleções de 10 unidades de pequenos objetos (pedrinhas, palitos, tampinhas, legos, números e os sinais de adição, subtração e igual). A orientação era que utilizassem a caixa sempre que fosse necessário realizar contagens ou as operações matemáticas nas atividades. O uso deste recurso trouxe segurança e independência para as crianças que não sentiram dificuldades em produzir e manusear.

Foto 02: Criança do 1º E utilizando a Caixa de Matemática



Fonte: Damasceno, 2020.

CAIXA DA NATUREZA

A utilização da caixa da Natureza, surgiu a partir de pesquisas na internet sobre o dia do Meio ambiente e na proposta original deveria acontecer um rodizio da caixa para que as crianças pudessem conhecer diferentes elementos de diferentes lugares, porém como não era possível para a realidade sanitária em que o mundo se encontrava, optou-se por manter a Caixa apenas com uma criança e sempre que ela encontrasse um novo elemento desconhecido por ela, deveria ser colocado e apresentado na Caixa. Houve uma interação bem legal, pois os alunos ficavam ansiosos para conhecer os elementos dos demais colegas e para apresentar os seus.

Foto 02: Criança do 1º E utilizando a Caixa de Matemática



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da realização das atividades das caixas de Leitura, Matemática e da Natureza, como intervenção nas práticas de letramento dos estudantes, verificou-se que diante das motivações pertinentes e possíveis intervenções e orientações, os alunos foram conduzidos às práticas eficientes e satisfatórias da produção de texto, gerando uma postura crítica, que diante da variedade de gêneros e das reflexões realizadas nas atividades remotas, geram reflexões sobre a vida cotidiana.

Para Moran, p. 31 (2015):

A educação é um processo de desenvolvimento humano que tem lugar através da aprendizagem trezentos e sessenta graus: a aprendizagem ampla, integrada, desafiadora. A escola hoje precisa ser pluralista num mundo complexo, que mostre visões, formas de viver e diferentes possibilidades de realização pessoal, profissional e social, que nos ajudem a evoluir sempre mais na compreensão, vivência e prática cognitiva, emotiva, ética e de liberdade.

A aprendizagem ampliada no dia a dia, integrada a objetivos que concernem a faixa etária das crianças e agregada a desafios que elevam o desejo da aprendizagem a partir de uma boa mediação pedagógica só foi possível acontecer por que as famílias fizeram o seu papel, que as aulas remotas exigem de mediadores do ensino.

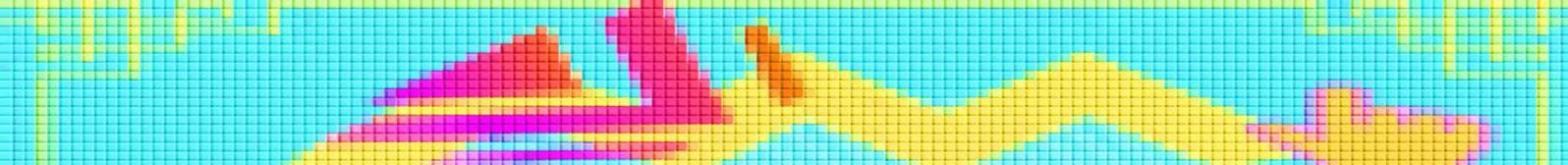
Pensando assim, acredita-se que a utilização destes recursos pedagógicos que suscitaram nas crianças das turmas do 1º ano o desejo pela experiência da leitura e da escrita, bem como puderam se tornar seres letrados, fortalece na professora o desejo de continuar propondo atividades que favoreçam vivências significativas aos alunos, mesmo que ainda não tenham desenvolvido todas as habilidades, por conta de inúmeras fragilidades que este momento propicia.

Diante do exposto, vislumbra-se que todo processo de leitura está envolto ao processo de escrita e vice-versa, de forma direta, ambos os processos de forma contextualizada e dinâmica, despertando no aluno a vontade de aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020.
<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>
Acesso em 25 de março de 2021.

BACICH, TANZI & TREVISANI (org.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: PENSO, 2015, Págs. 27-45



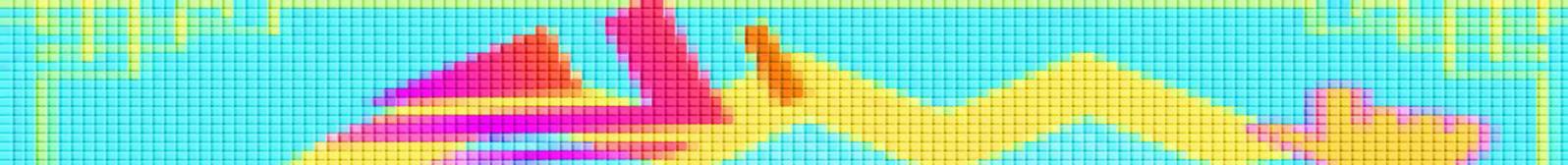
FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, José. **Educação híbrida**: um conceito chave para a educação hoje. http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%A0_Dbrida.pdf Acesso em 25 de março de 2021.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pedagógica. Artmed Editora, 2004.
<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2021.

YAEGASHI, Solange e outros (Org.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf



CRIANÇA E O REGISTRO: O DESENHO COMO LINGUAGEM

Laurenice Costa de Souza
Maria Ozita de Araújo Albuquerque

RESUMO

Este artigo se propõe a discutir o desenho como forma de linguagem expressiva e essencial para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil, constituindo também parte dos registros pedagógicos. O interesse por esta pesquisa gerou o questionamento: Qual a relevância do desenho no processo de criação e registro da criança na Educação Infantil? Para alcançar essa resposta foram estabelecidos objetivos. Elencamos como objetivo geral: Analisar a contribuição do desenho como registro da linguagem da criança. De forma Especifica buscamos: Reconhecer o desenho como forma de interlocução da criança na Educação Infantil e refletir sobre a contribuição do desenho na infância da criança para o desenvolvimento de seu processo criativo. A investigação, de cunho bibliográfico e exploratório, foi desenvolvida com a finalidade de buscar informações sobre a temática estudada. Analisados à luz dos estudos de Moreira (2002), Meredieu (1979), Iavelberg (2013), Ostetto (2018) entre outros, que tratam a respeito do tema investigado. Os achados da pesquisa revelam que a BNCC por si só não mudará a desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é fundamental para que as mudanças tenham início. As leituras realizadas demonstraram que o desenho é carregado de significados e expressam sentimentos, hipóteses, dúvidas e medos, contudo é preciso pensar a escola como um espaço que propicie a expressão através das múltiplas linguagens, que o educador esteja atento e tenha sensibilidade para perceber os símbolos e códigos que as crianças usam para se comunicar, valorizando as produções das crianças como registros. É que possamos romper com os paradigmas entre o desenho, fluindo assim a criatividade, identidade e autonomia.

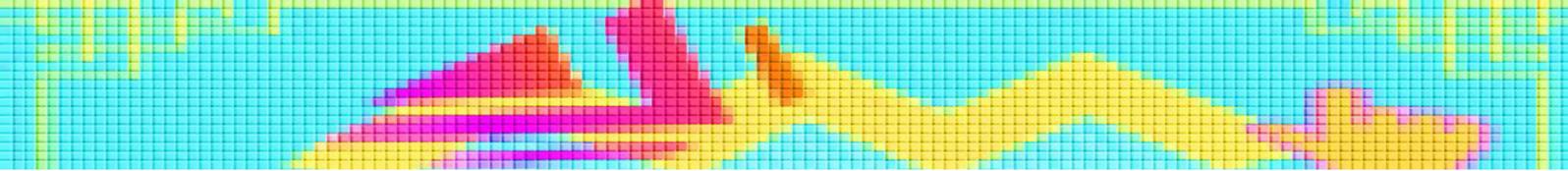
Palavras-chave: Educação Infantil. Desenho. Linguagem. Registro. Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, estabelece que o atendimento a crianças de até três anos de idade será feito em creches e de quatro a cinco anos na pré-escola. A Educação Infantil é um nível de ensino integrante da Educação Básica.

Neste período, ressaltamos as manifestações artísticas das crianças por meio do desenho, iniciadas nos primeiros anos de vida, que fazem parte de um processo de representação, em que a criança comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos do mundo que a rodeia. O desenho também envolve aspectos cognitivos e emotivos, visto que os traços dão forma ao pensamento que leva ao conhecimento e evoluem conforme a criança se desenvolve.

Ao desenhar, a criança remete a sua imaginação, caracterizada como uma prática natural e indispensável à vida, é um dos registros mais antigos da história da humanidade. Por isso,



reconhecemos a relevância do desenho na Educação Infantil, destacando-o como uma linguagem importante no desenvolvimento da criança, bem como um meio de representação expressiva, criadora e imaginária. Diante deste contexto nos motivamos a realizar um estudo exploratório com natureza bibliográfica sobre o registro da criança por meio do desenho.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (GIL, 2008, p. 50).

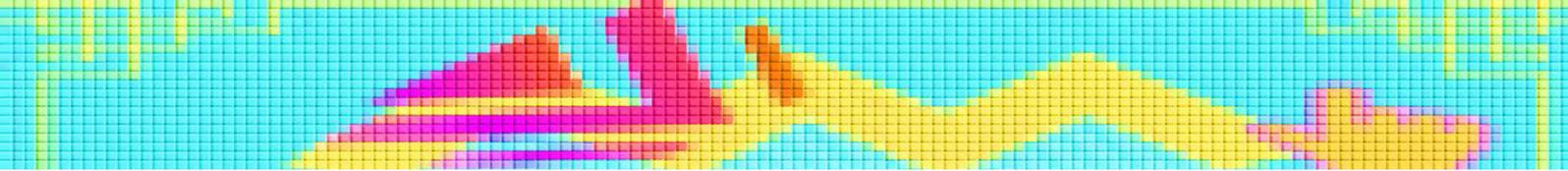
Sendo assim, a pesquisa bibliográfica compreende o levantamento de informações e dados através da investigação científica, requer uma seleção de documentos que se relacionam com a temática examinada e uma análise crítica de cada material. É um trabalho que oferece grande variedade de fundamentos. Compreendemos que é um estudo exploratório porque buscamos procurar informações sobre a temática estudada a fim de fazer um levantamento qualitativo de suas variáveis (KÖCHE, 2011).

A escolha desta temática justifica-se em virtude das vivências que tive na Educação Infantil durante os estágios, me encantei com cada descoberta e avanço no desenvolvimento das crianças nesta etapa de ensino, o que despertou meu interesse em atuar nessa modalidade de ensino. Porém surgiu uma inquietação ao presenciar alguns equívocos de educadores que negam o desenho como linguagem, descartando a subjetividade do educando e uniformizando-o a partir de desenhos estereotipados. Outro motivo é que ao ser monitora da disciplina Arte e Educação na Universidade Estadual do Piauí- UESPI, percebi o quanto é pertinente essa temática, apesar de ser considerada tão simples por muitos educadores.

Os benefícios da discussão desta abordagem estão em contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas artísticas e inovadoras. Pretendemos, também, provocar reflexões e debates necessários sobre a temática, cujos maiores beneficiados serão, com certeza, os alunos que possuem o direito de criar, imaginar e se expressar.

O presente estudo vem explicar um debate acerca do tema: A criança e o registro: o desenho como linguagem. De acordo com Derdyk (1994, p. 51), o desenho “[...] é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que o cerca; intercambiar, comunicar.” Nesta perspectiva, o trabalho surge no desejo de compreender a relevância do desenho no processo de criação dos alunos no contexto da Educação Infantil.

A partir daí foram norteados objetivos com o propósito de alcançar a resposta para esta problemática: Qual a relevância do desenho no processo de criação e registro da criança na



Educação Infantil? Para tanto, definiu-se como objetivo geral deste estudo: Analisar a contribuição do desenho como registro da linguagem da criança. A partir deste elencamos os objetivos específicos: Reconhecer o desenho como forma de interlocução da criança na Educação Infantil e Refletir sobre a contribuição do desenho na infância da criança para o desenvolvimento de seu processo criativo.

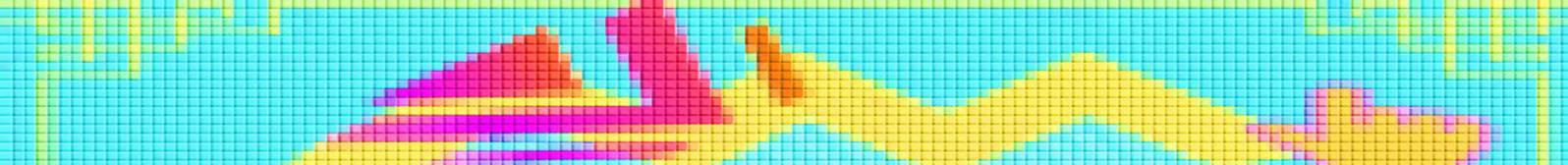
Este estudo está dividido em quatro partes: Introdução em que situamos o estudo, apresentamos o tipo de pesquisa realizada, os objetivos, a motivação para a realização da pesquisa, sua relevância e contribuição. Na segunda trazemos a discussão sobre a BNCC e a Educação Infantil, na terceira discutimos sobre o desenho como forma de registro da linguagem da criança e na quarta a síntese conclusiva do estudo. A seguir, discorreremos sobre a BNCC e a Educação Infantil.

A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil vem ganhando cada vez mais destaque na área da Educação, sendo reconhecida pelos impactos no desenvolvimento da criança. Entretanto nem sempre foi assim, começou sendo uma instituição assistencial que tinha a finalidade de prover as necessidades da criança e de preencher o lugar da família.

Devido à crescente urbanização e estruturação do capitalismo, surgiu a necessidade dada à mulher em assumir o mercado de trabalho, provocando uma revolta entre os operários pela reivindicação de um espaço para deixarem seus filhos. O resultado dessa revolução industrial foram as creches. Essas instituições preenchiam a falta do cuidado das mães, visto que passavam muito tempo distante dos filhos. Firmando-se assim, o cuidar como a atividade principal.

O primeiro marco na história da Educação Infantil veio com a Constituição de 1988, que reconheceu a creche e a pré-escola como direito da família e dever do Estado em oferecer esse serviço, depois, em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei federal 8069/90) os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil foram reafirmados. Em 1996, ocorre a promulgação da Emenda Constitucional que cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96), a Educação Infantil foi colocada como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, abrangendo as crianças de 0 a 6 anos, concedendo-lhes um olhar completo, perdendo seu aspecto assistencialista e assumindo uma visão e um caráter pedagógico. Visando o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Logo depois, houve uma modificação introduzida na LDB, que



antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. (OLIVEIRA, 2002).

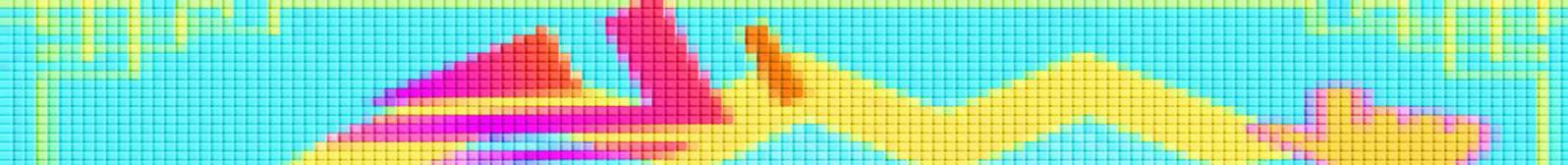
Agora o ato de cuidar não mais anda sozinho e sim interligado com o Educar, sendo elementos inseparáveis do processo educativo. Outro relevante acontecimento nesse processo histórico foi a inclusão da Educação infantil na Base Nacional curricular comum (BNCC). É um documento que contém aprendizagens essenciais para serem desenvolvidas com os estudantes no decorrer da Educação básica.

Para a BNCC, as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Por meio delas podem vivenciar e agregar diversos conhecimentos. A partir disso, estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Para assegurar os seis direitos listados acima, a BNCC se estrutura em cinco campos de experiências: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para destrinchar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, estão divididos em três grupos etários: bebês de 0 a 6 meses de idade, crianças bem pequenas de 1 a 3 anos e 11 meses de idade e crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

Para que sejam desenvolvidas as competências e habilidades assim estabelecidas no documento, o professor deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar todas as práticas de aprendizado. A BNCC por si só não mudará as desigualdades ainda presentes na Educação Básica do Brasil, mas é fundamental para que as mudanças tenham início, porque além dos currículos, defende a formação inicial e continuada dos educadores, orienta a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão analisados mediante o texto homologado da base, contribuindo para melhoria da qualidade da educação brasileira.

Por outro lado, para Cury (2018), há lacunas na BNCC no que se refere a aspectos considerados importantes para a educação na primeira infância, como brincar, experimentar e aprender, a fim de realizar atividades para a satisfação de diversas necessidades das crianças. Nesse contexto, critica o modo de afirmar genericamente noções de cuidado, educação e campos de experiência, presentes na BNCC. O autor alega que o documento apresenta uma ruptura quanto à forma de educar as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Destacamos que tanto o currículo quanto a programação pedagógica para a Educação Infantil e os cuidados começam no momento em que a criança entra pela porta da creche ou pré-escola, trazendo consigo uma bagagem sociocultural e histórica, que precisa ser considerada. Ter rotinas diárias, fornece condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como sujeitos de direitos,



constituídos por seus grupos sociais de pertença, com emoções e necessidades básicas por suprir, requer atividades estruturadas, prevista e imprevista, as quais fazem parte do dia a dia de uma criança. (CURY, 2018, p. 107).

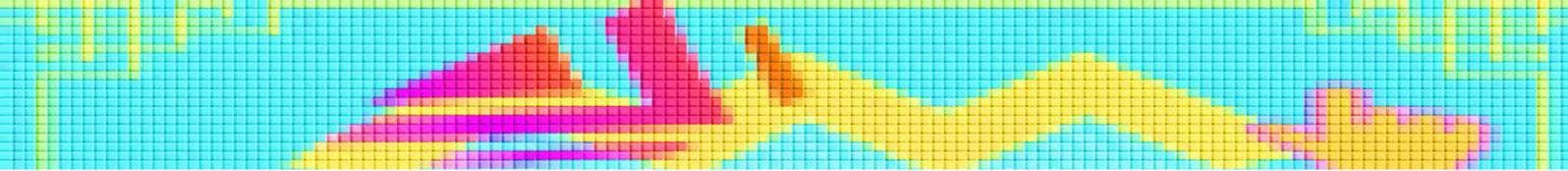
O pensamento do autor nos faz compreender que os professores devem elaborar junto aos alunos um currículo pautado em experiências, visando atenção tanto aos conteúdos curriculares necessários à aprendizagem na Educação Infantil e Anos Iniciais, quanto à forma de ensiná-los. Neste sentido acrescenta ainda que “[...] ao compreendermos essa especificidade, entendemos que a educação de infância não se concretiza com a imposição de um currículo mínimo padronizado, mas na indissociabilidade da tríade pedagógica educar-formar-ensinar.” (CURY, 2018, p.108). Portanto, não devemos considerar esses conceitos de forma isolada. A seguir apresentamos uma discussão sobre o desenho como forma de registro da linguagem da criança.

O DESENHO COMO FORMA DE REGISTRO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA

Na pré-história, nossos ancestrais registravam seu cotidiano através de desenhos em cavernas, deixando sua marca. Desenhos carregados de informações que nos relata sobre o tempo e os costumes daquele grupo. Para Vygotsky (1998) o desenho antecede a escrita e constitui, portanto, estágios preliminares ao seu desenvolvimento. De fato, o desenho precede à escrita, podemos perceber ao observarmos as crianças. Moreira (2002, p. 20) afirma que “O desenho é para criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e para poder registrar a sua fala. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho”.

O ato de desenhar é uma das linguagens mais utilizadas na infância, na qual a criança exprime as suas sensações, sentimentos, pensamentos e compreensão de mundo, por meio de linhas, formas, traços e cores. Os esboços comunicativos são capazes de revelar muito mais sobre o mundo da criança. Meredieu (2002, p. 14), reforça a ideia dizendo que a linguagem gráfica infantil se caracteriza como um “[...] modo de expressão próprio da criança, o desenho constitui uma língua que possui seu vocabulário e sua sintaxe.”

Linguagem é o mecanismo que utilizamos para nos comunicar, é composto por um sistema de signos, isto é, formas sonoras, gráficas ou gestuais que remetem um significado e correspondem a um conhecimento social. “Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento.” (REGO, 1995, p. 64). Dessa forma, representa a realidade e o imaginário, situações e personagens já vistos, demonstrando-se simbolicamente. No desenho identificamos indícios gráficos do mundo real que é elaborado e apropriado pela



observação e imitação do cotidiano e também, do imaginário, produzido a partir da assimilação da realidade. Sendo assim, o desenho pode representar situações e realidades diversas para tudo o que é visto, lembrado, imaginado ou ainda surgir de um movimento livre.

De acordo com Iavelberg (2013, p. 25):

As motivações dos assuntos, quando escolhidos pelo próprio desenhista, são muito variadas: um gosto pessoal, uma experiência vivida, um desenho visto na televisão, uma apresentação artística de circo, teatro ou música, desenhos anteriores, desenhos de outros artistas e crianças.

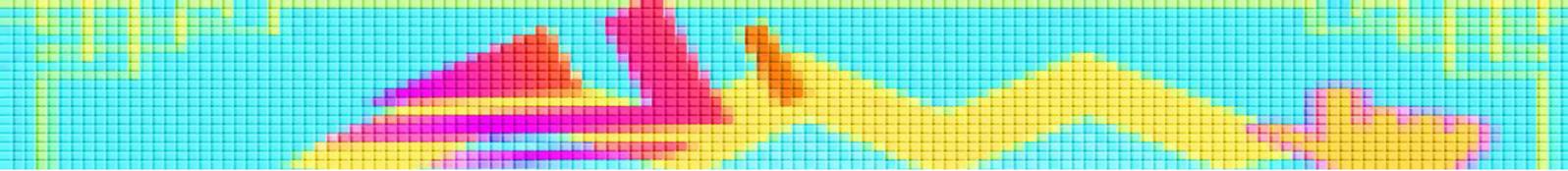
O desenho quando é livre de estereótipos, cada escolha e caminho percorrido revelam características pessoais que torna capaz a identificação do autor da obra, distinguindo das demais. Segundo Lopes (2009, p. 57), “[...] da mesma forma que, na escrita, a marca pessoal se faz presente, no desenho é possível perceber estilos pessoais que caracterizam a autoria, a criação, a identidade da criança.”

A infância é o período de maior capacidade criativa, contudo ela precisa ser estimulada para que possa se desenvolver. Esse processo se dá numa interação entre elementos relativos à pessoa, como característica de personalidade, valores e cultura em que está inserida.

Podemos compreender que o processo de criação ocorre quando o sujeito imagina, combina e modifica a realidade. Portanto, não se restringe às grandes invenções da humanidade ou às obras de arte, mas refere-se à capacidade do homem de ultrapassar a experiência imediata. Quanto mais ricas forem as experiências que as crianças vivenciam, mais possibilidades têm de desenvolver a imaginação e a criatividade (VYGOTSKY, 2014).

Não podemos estabelecer formas de desenhar, deve ser um momento livre, espontâneo e prazeroso.

Para Vygotsky (2014, p. 107), o desenvolvimento da criatividade artística infantil deve: Observar-se o princípio da liberdade como condição essencial de toda a criação. Isso quer dizer que as atividades criativas da criança não devem ser obrigatórias nem impostas, e devem surgir apenas a partir dos interesses da própria criança. Portanto, a interferência do outro assume uma forma negativa e até mesmo nociva para o desenvolvimento da criatividade. O uso de desenhos prontos para colorir, cópias ou mesmo ditar modos de desenhar e selecionar cores é prejudicial, pois ocasiona um entrave na habilidade do aluno e em seu potencial criativo, negando sua prática. Não existem padrões para o desenho, a criança deve exercê-lo livre de qualquer julgamento. Para Moreira (2002, p. 51), “Se toda criança desenha, a maioria destas crianças quando cresce diz: “Eu não sei desenhar” [...] e também não cria mais histórias, endurece seu corpo e não canta mais.” Portanto, o professor necessita deixar a criança livre para expressar sua criatividade.



Assim, é importante que o professor reconheça o desenho como linguagem para que evite tais equívocos e incentive o exercício do desenho, sem comprometer sua criatividade e imaginação. Oferecendo recursos diversos para inovar suas produções. Incentive o aluno a explorar tudo que estiver à sua disposição, a utilizar materiais pouco duradouros extraídos da natureza, a fim de que percebam que desenhar exige imaginação (IAVELBERG, 2013). À medida que a criança vai registrando sua imaginação, sua linguagem por meio do desenho, comunica-se, expressa seu pensamento e desenvolve a criatividade.

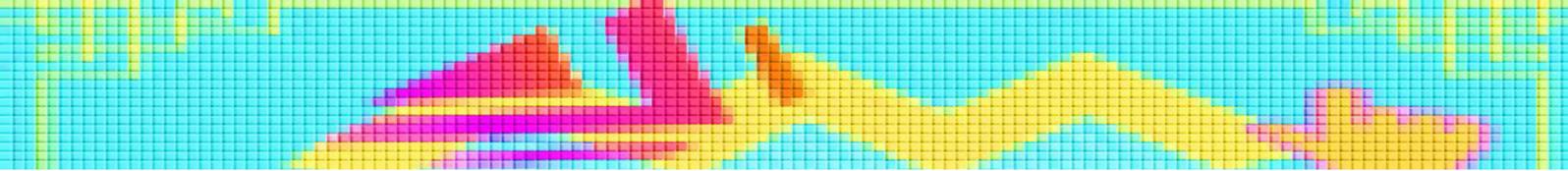
O REGISTRO COMO RECURSO AVALIATIVO DO PROFESSOR

Destacamos que, o registro, também é um relevante recurso que o professor utiliza para acompanhar o desenvolvimento da criança no processo avaliativo. A LDB, 9394/96, estabelece diretrizes que marcam as particularidades da Educação Infantil etapa da Educação Básica, entre as quais está a avaliação. Define que a avaliação será por meios de registros e sem objetivo de promoção. Instrumento de trabalho pelo qual o docente poderá acompanhar o percurso da aprendizagem do aluno, analisando seus avanços e fragilidades. Ao longo dos anos, o registro e a documentação pedagógica ganharam novos contornos, incrementando vertentes e possibilidades do registro para o cotidiano na educação infantil. Ostetto (2018, p. 15), compreende o registro diário:

[...] como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcamos vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias –, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres.

Na medida em que o professor registra também reflete sobre sua prática, abrindo possibilidades para repensar o seu fazer pedagógico, revisando as vivências a partir de um novo olhar. Com uma melhor visibilidade do trabalho exercido com as crianças poderá ter mais propriedade de suas conquistas e descobertas.

Segundo Madalena Freire (1996), o registro está diretamente relacionado ao planejamento, observação e a avaliação. É preciso, portanto, planejar, selecionando um foco que oriente o que se quer registrar e como registrar. O registro surge através da observação atenta para detalhar os acontecimentos cotidianos que envolvem descobertas, tentativas, experiências, construções, hipóteses. Propiciando a avaliação do percurso da aprendizagem de cada criança, sendo documentado por meio do registro.



Documentar envolve coleta de registros, seleção desses materiais e sua reformulação, de modo a elaborar uma experiência narrada e desse modo a reflexão sobre ela. De maneira mais ampla os registros, que se articulam e dão forma à documentação pedagógica, não se limitam ao levantamento e recolhimento de dados escritos. Ou seja, são diversas as formas de registro que compõem os processos de documentação pedagógica. Ostetto (2018, p. 18), tendo como referência Gandini e Goldhaber (2002), afirma:

A documentação focaliza o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção a suas linguagens, hipóteses, a seus pensamentos e modos de ser. Por isso mesmo, as formas de registro utilizadas vão além da escrita: fotografias, áudio e vídeo-gravações, que captam vozes e ações de crianças e professores em atividades, as próprias produções das crianças, e fotografias dessas produções, constam como elementos essenciais da documentação praticada.

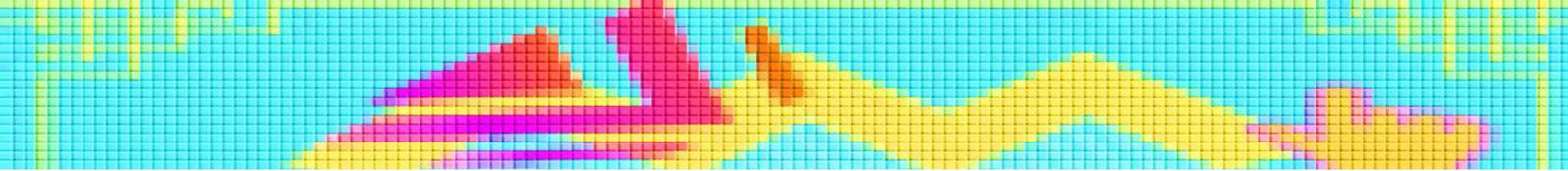
Portanto, a documentação deve revelar o protagonismo das crianças, tornando-as agentes do seu próprio desenvolvimento, podendo manifestar-se através das mais diversas formas de expressão. O desenho é uma possibilidade que professor poderá usar para mesclar os registros pedagógicos, valorizando a linguagem da criança. Ostetto (2018, p. 26), complementa dizendo:

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação.

Os registros feitos pelas crianças acrescentam-se ao do professor, formando relatos que podem ser compreendidos, pois expressam pensamento, conhecimento e hipóteses. Devemos pensar o conceito de documentação de maneira mais crítica, evidenciando as diferentes linguagens possíveis e desconstruindo concepções que dificultam a percepção de caminhos e possibilidades. Ampliando a concepção de registro, podemos perceber o desenho como linguagem. A seguir apresentamos as conclusões do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo direcionou-se a pesquisar o desenho como linguagem, reconhecendo a importância dessa manifestação gráfica, que faz parte da infância. Para tanto o estudo teve como objetivo geral: analisar a contribuição do desenho como registro da linguagem da criança. Especificamente buscamos reconhecer o desenho como forma de interlocução da criança na Educação Infantil e Refletir sobre a contribuição do desenho na infância da criança para o



desenvolvimento de seu processo criativo. Por meio destes objetivos buscamos respostas ao questionamento. Qual a relevância do desenho no processo de criação e registro da criança na Educação Infantil? Compreendemos que o desenho é uma atividade prazerosa para as crianças, cuja produção é abundante em detalhes que expressam e comunicam.

O estudo nos mostrou que o canal comunicativo da criança é bem vasto, o desenho é uma das formas, ao desenhar as crianças se aperfeiçoam em suas técnicas de expressão tornando-se muito mais claras, o que é fundamental para compreender suas funções sociais. Ficou evidenciado o desenho como forma de registro de práticas criativas das crianças.

Podemos compreender o registro da criança como um importante instrumento do trabalho docente, constituindo a documentação pedagógica. O qual é pertinente para que se percebam como parte integrante desse processo e seja valorizada sua linguagem, pois nos fornece muitas informações.

Conclui-se que os estudos sobre o desenho vêm se aprofundando e mostrando-se como algo natural do desenvolvimento infantil, carregado de significados. Diante dessa constatação, defende-se a ideia que é preciso pensar a escola como espaço que propicie a expressão através das múltiplas linguagens, que o educador deve estar atento e ter sensibilidade para perceber os símbolos e códigos que as crianças usam para se comunicar, valorizando as produções das crianças como registros. E que possamos romper com os paradigmas entre o desenho, fluindo assim a criatividade, identidade e autonomia. Nosso intuito é provocar reflexões acerca da temática e contribuir para que educadores e acadêmicos possam incluir o desenho infantil nas suas práticas de registros.

Enfim, os achados da pesquisa revelam que o desenho é carregado de significados e expressam sentimentos, hipóteses, dúvidas e medos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018.**

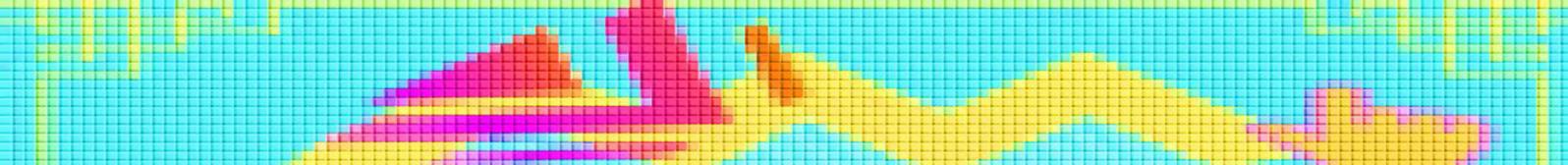
Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996. Brasil.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República



Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Madalena. Observação, registro e reflexão; instrumento metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

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

GANDINI, L; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. (org.). **Bambini: A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. Educação Infantil e registros de práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Ana Angelica Albano. **Espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola, 2002

MEREDIEU, Florence de. **Desenho Infantil**, O. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

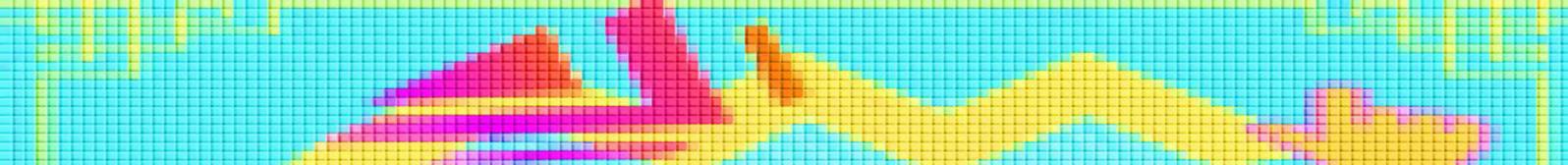
OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.



INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leticia Maria Vieira Fontenele
Fabrícia Pereira Teles

RESUMO

Este artigo discute a importância da relação família e escola para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Nesse sentido, apresenta os resultados de uma pesquisa de Conclusão de Curso (TCC) que teve por objetivo: investigar em banco de dados o que as pesquisas revelam sobre a relação família e escolas na Educação Infantil. A pesquisa partiu das seguintes problemáticas: O que a escola vem fazendo para integrar a família no processo educacional das crianças? O que as pesquisas nos últimos anos abordam sobre esse assunto? Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, cuja coleta de dados foi realizada através da pesquisa bibliográfica, especialmente por meio do banco de dados do portal EduCapes. Os principais resultados obtidos foram: verificou-se a importância da presença da família na escola, reafirmando como é importante essa relação para a educação das crianças; percebeu-se que quando não há a participação da família, o rendimento do aluno pode diminuir, prejudicando assim a vida escolar do aluno; detectou-se a necessidade da escola buscar estratégias que visem melhorar a relação família e escola.

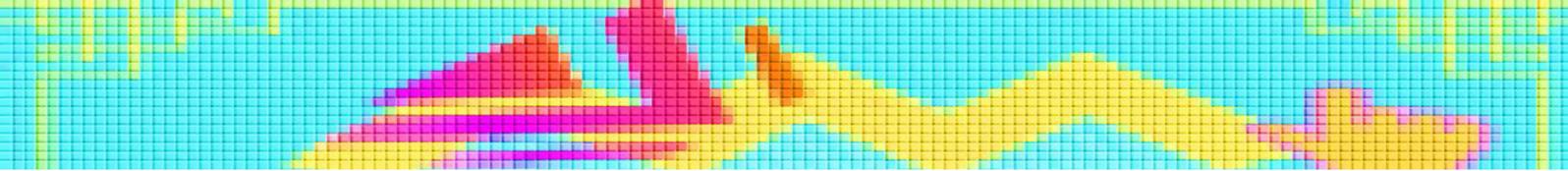
Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Escola. Família. Relação.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que para a escola adquirir resultados satisfatórios quanto aos rendimentos dos alunos, a família deve apoiá-la. A parceria entre essas duas instituições, visa um único fim, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, existem vários programas, projetos e campanhas que buscam estreitar a interação entre família e escola.

A Secretaria de Educação do governo do estado de São Paulo, por exemplo, desenvolve o projeto “Escola da família” que propõe a participação da família no espaço físico da escola, nos finais de semana, transformando o local em centros de grande convivência comunitária. Ademais, o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o Dia Nacional da Família na Escola, sendo esse comemorado no dia 24 de abril, visando integrar comunidade e escola, realizando a sua integração.

A ausência da participação da família na vida escolar dos filhos pode implicar num baixo desempenho de aprendizagem, má vontade de frequentar as aulas ou até mesmo a repetência escolar. Por isso a importância desta parceria para que os alunos possam ter um maior



aproveitamento em sua aprendizagem. Não pode haver bons resultados se só a escola se preocupar com a aprendizagem das crianças. Os pais também têm sua parcela de responsabilidade.

Sobre esse tema, durante as vivências do Estágio Supervisionado em Educação Infantil no semestre 2019.1, chamou atenção a grande participação da família na escola, trazendo um reflexo positivo no rendimento dos alunos, mostrando fazer grande diferença na aprendizagem.

Cada família tem sua história, o seu jeito de viver e educar seus filhos. No entanto família e escola devem caminhar juntas, já que sozinhas nem a escola nem a família tem condições de formar o ser humano que se espera melhor para atuar na sociedade em que, hoje, vivemos. Diante dessa constatação, evidenciou-se necessário investigar a relação família-escola.

Considerando o que foi observado na escola campo de estágio problematizamos: O que a escola vem fazendo para integrar a família no processo educacional das crianças? O que as pesquisas nos últimos anos abordam sobre esse assunto?

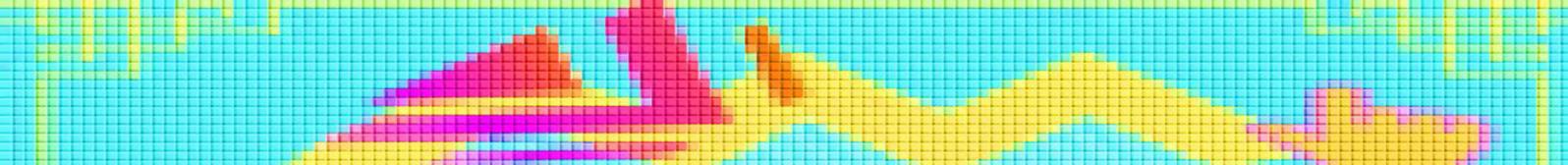
Procurando respostas para as questões, o presente artigo apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico que teve por objetivo: investigar em banco de dados o que as pesquisas revelam sobre a relação família e escolas na Educação Infantil. Já de forma específica a pesquisa objetivou discutir as implicações da participação da família no desenvolvimento da aprendizagem das crianças; elaborar síntese de pesquisas que aborde a relação família e escola no desenvolvimento da criança.

A pesquisa realizada contou com abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, do tipo revisão sistemática de literatura. Nesse sentido, foi utilizado como principal fonte de produção os bancos de dados EduCapes os quais foram retiradas produções científicas, como no caso de artigos, pertinentes a esta pesquisa, contribuindo para o embasamento teórico da mesma.

EDUCAÇÃO INFANTIL, FAMÍLIA: ALGUMAS DISCUSSÕES

Discutir sobre os meios de participação da família para o processo de ensino aprendizagem no âmbito da educação infantil é um momento importante para entendermos um pouco mais sobre esta primeira etapa da educação escolar nas primeiras fases de vida de todo ser humano.

A teóricos que relatam que entre os séculos XVII e XVIII a educação da criança era somente no seio familiar, aprendendo com o processo de imitação a realizar atividades que eram importantes para sua sobrevivência. Somente no final do século XIX e início do século XX as crianças passaram a frequentar instituições de ensino orientados por médicos e sanitaristas. Enfatizando dessa forma, a família tinha exclusiva responsabilidade sobre tal, isto se deu por séculos em virtude de que a criança tinha contato unicamente com os familiares, estes é quem lhe



apresentavam as suas tradições, cultura e saberes, bem como o ensino escolar (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

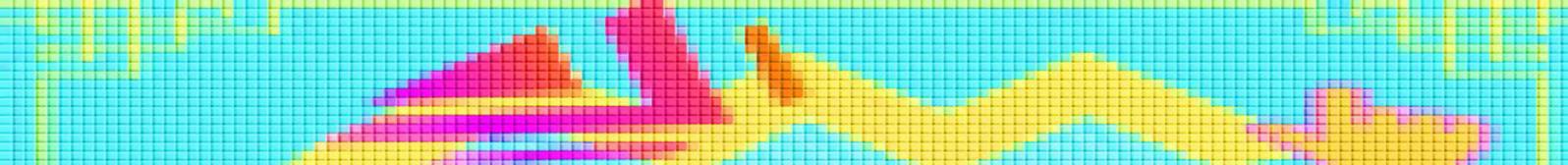
Séculos depois, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) se responsabiliza pela educação pré-escolar, que passa a ser evidenciada como ponto de destaque nos II e III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), estes, tidos como desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento que foram criados durante o governo militar para serem executados entre os anos de 1975 a 1979 e de 1980 a 1985. Para a época, a educação infantil sanaria muitos problemas como a pobreza e as elevadas taxas de reprovação no ensino de 1º grau (VILARINHO, 1987). A partir da década de 1980 a Educação Infantil avança.

Em estudos e pesquisas que objetivavam discutir a função da creche/pré-escola foi concluído que, independentemente da classe social, a educação da criança pequena é extremamente importante e que todas deveriam ter acesso a ela. No ano de 1988, a Constituição passa a definir creche/pré-escola como um direito da família e um dever do Estado. Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma estes direitos constitucionais em relação à Educação Infantil, o que é parafraseado por Campos (1992):

O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis para a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país. A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos [...]. (CAMPOS, 1992, p. 19)

O MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Infantil, em 1994, este, estabeleceu metas como a expansão de vagas em creches e a criação de políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças como a necessidade de projetos para a qualificação dos profissionais da educação, que resultou no documento por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1994). Dois anos mais tarde, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é criada, a partir da promulgação da Emenda Constitucional (BRASIL, 1996). A lei estabelece a necessidade de formação para os profissionais da Educação Infantil:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o



exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

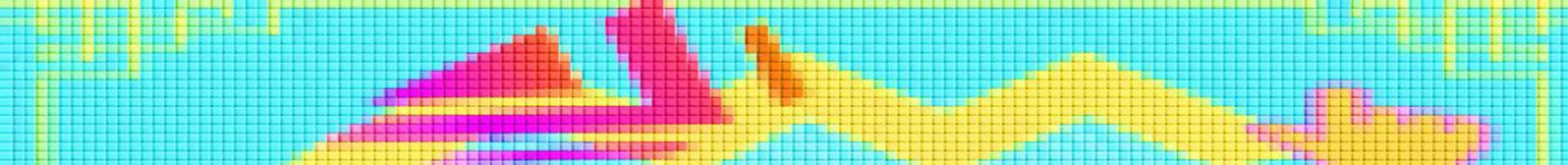
O artigo 62 apresenta de forma clara que a formação do educador desse segmento deve ser em nível superior, assim, objetivando uma melhoria na qualidade da Educação Infantil a partir do aperfeiçoamento dos professores.

Objetivando oferecer métodos de manutenção e de criação de novas instituições de Educação Infantil, o MEC publicou, em 1998, o documento Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998). No mesmo ano, é criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um documento que ajuda e procura nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade, como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

A partir deste momento o processo da educação infantil começou a ganhar mais forças para acolherem melhor as crianças, garantindo assim uma melhor aprendizagem educacional durante as primeiras fases de sua vida, pois estes são os primeiros momentos mais preciosos no processo de desenvolvimento de conhecimentos de todo e qualquer ser humano, são a base dos primeiros alicerces para formar cidadãos dignos de seus direitos e deveres hábitos a exercerem dentro de uma sociedade, por isso, a importância de uma preparação escolar muito comprometida com o futuro das crianças que estão sendo formadas para adentrar ao mundo das constantes mudanças no decorrer de cada novo dia.

Então diante de todos estes procedimentos sobre um pouco da história da educação infantil, fica claro que a educação principalmente no que tange a educação infantil dentro do contexto familiar é tão importante e fundamental na formação da conduta e no comportamento e desenvolvimento do indivíduo, pois esta primeira educação é a que mais marca e permanece com a criança durante todo seu percurso escolar e sucessivamente na sua vida adulta, uma vez ensinado e apreendido nesta fase jamais é esquecido apenas continuado futuramente.

Considerando assim que a família é indispensável para o pleno desenvolvimento do indivíduo pois é no meio familiar o primeiro espaço de socialização onde a criança adquire seus primeiros contatos com o mundo externo tendo uma base na construção da aprendizagem e da convivência para adentrar em meio ao ambiente escolar já trazendo consigo alguns conhecimentos para ampliá-los cada vez mais contribuindo para uma educação de qualidade e promovendo o bem estar de todos.



Nesse sentido, é importante que família e a escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99)

Tendo em vista o que foi citado, destacamos a relevância dessa interação entre família e escola, trabalhando no coletivo buscando atingir o mesmo objetivo que se trata da melhoria e desempenho escolar das crianças. Portanto o envolvimento e participação dos pais é indispensável e um dos principais pontos positivos para a construção desse aprendizado e desenvolvimento de seus filhos para tornarem-se pessoas responsáveis e seres bem-sucedidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa bibliográfica de revisão sistemática foi realizada através do banco de dados EduCapes. Foram analisados os estudos publicados originalmente na Língua Portuguesa. Sendo assim, a estratégia de busca utilizou as seguintes combinações de palavras-chave: interação, família, escola. Foram encontrados 1983 trabalhos científicos relacionados, em formato de texto, aos descritores enfatizados. Contudo, apenas 6 fizeram parte do escopo desta revisão, pois para efeito de inclusão em nossa análise foram considerados somente artigos com pesquisa de campo que abordam a importância da Família e da Escola na Educação Infantil no processo de aprendizagem.

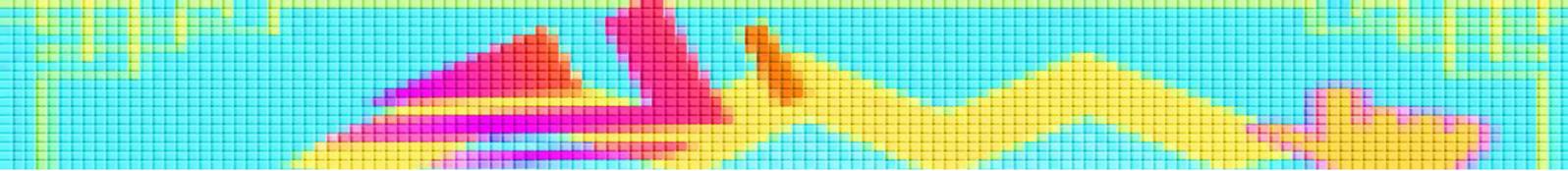
A seguir, o quadro de produções teóricas analisadas com as discussões acerca da temática em estudo considerando autor/ano; tipo de produção; título; objetivo da pesquisa; tipo de pesquisa; conclusão.

Quadro 1: Quadro de pesquisa sistemática Autor/ Ano Tipo de produção Título Objetivo

Tipo de pesquisa Conclusão

Autor/ ano	Tipo de produção	Título	Objetivo	Tipo de pesquisa	Conclusão
Acerga (2018)	Artigo	Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança: uma revisão de literatura integrativa.	Compreender a importância da família e da escola para o desenvolvimento infantil, especialmente na construção de sua aprendizagem.	Revisão integrativa	Foi possível explorar uma temática que envolve toda a sociedade, pois entende-se como ideal, embora nem sempre possível para todos, que um cidadão tenha estado em alguma família e em algum ambiente escolar.
Tavares e Melo (2015)	Artigo	Relação família e escola e a importância desta parceria na aprendizagem das crianças.	Investigar qual a importância da parceria entre família e escola na aprendizagem das crianças.	Pesquisa de cunho qualitativo	Verificou-se que a participação dos pais na vida escolar dos filhos é muito importante e pode ser de várias maneiras, alguns se envolvem mais do que outros.
Machado (2015)	Artigo	A participação familiar no contexto escolar de ensino integral no município de Sombrio – SC.	Analisar a realidade sociocultural das famílias e sua participação no contexto da vida escolar e social dos filhos, considerando os aspectos facilitadores e limitadores deste processo.	Pesquisa de campo	As relações que se estabelecem entre a família e a escola são cruciais no desenvolvimento e formação dos alunos, podendo inclusive definir a desenvoltura social, emocional e cognitiva do indivíduo.

Costa (2015)	Artigo	A interação entre escola e família: Desenvolvimento das crianças na educação infantil	Compreensão da organização familiar no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil.	Pesquisa de campo	Concluiu-se que uma criança precisa do acompanhamento dos adultos e educadores e que não basta à participação dos pais nos momentos de festividades é necessário viver com seus filhos o espaço escolar, como um local que preserve, cuida e alicerça os fazeres da infância enquanto tempo de vida.
Saisi (2010)	Artigo	Educação Infantil e família: uma parceria necessária.	Identificar a natureza da interação entre a família e a escola e como está se apropriando, em seu projeto pedagógico, das informações que aquela oferece, para beneficiar a criança.	Pesquisa-ação	A relação família-instituição de educação infantil, para os pais, centra-se na instituição educacional: é ela que detém as informações sobre a criança e, portanto, deve esclarecer dúvidas e orientá-los.
Reali (2005)	Artigo	A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva	Fortalecer as relações escola famílias.	Pesquisa de campo.	Com a experiência foi possível construir, em colaboração, estratégias de aproximação escola-famílias.
Costa (2015)	Artigo	A interação entre escola e família: Desenvolvimento das crianças na educação infantil	Compreensão da organização familiar no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil.	Pesquisa de campo	Concluiu-se que uma criança precisa do acompanhamento dos adultos e educadores e que não basta à participação dos pais nos



					momentos de festividades é necessário viver com seus filhos o espaço escolar, como um local que preserva, cuida e alicerça os fazeres da infância enquanto tempo de vida.
--	--	--	--	--	---

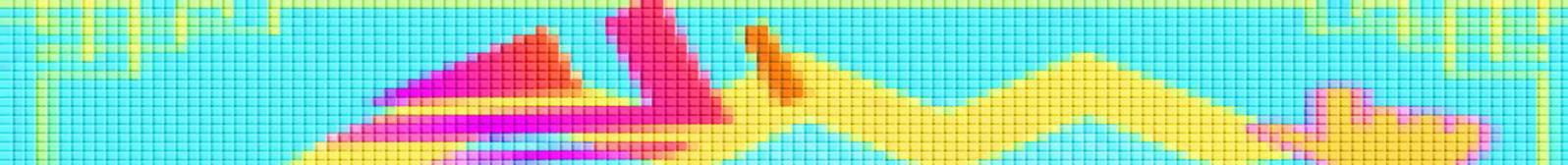
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no portal EduCapes.

Através de Arcega (2018) notou-se que em relação à participação da família na escola, há insatisfação por ambas instituições, ou seja, quanto à família os mesmos possuem um pensamento de que a escola só os chama quando está ocorrendo algum problema com o discente, necessitando de sua presença para ficar a par da situação. Já em relação aos docentes, os mesmos se queixam que a participação dos pais é insatisfatória, o que contribui para o agravamento dos problemas direcionados à aprendizagem. Nesse sentido, verificar a importância da presença da família na escola, reafirmando quão importante é essa relação para a educação das crianças.

Por meio de Tavares e Melo (2015) observou-se que a relação da família e escola é de suma importância para o desenvolvimento da criança, pois os pais ficam mais inteirados do que se passa na escola, podendo levar os ensinamentos repassados na escola para o seu lar, reforçando o papel desenvolvido pelos professores. Em contrapartida, quando não há a participação da família, o rendimento do aluno pode diminuir, pois poderá afetar diretamente na relação e interação de ambas instituições, prejudicando assim a vida escolar do aluno.

Conforme a análise do estudo de Machado (2015) verificou-se que estreitar as relações entre família e escola é importante para o desenvolvimento do aluno, todavia, notou-se que essa relação ainda não tem sido realizada da maneira como deveria. Nesse sentido, percebeu-se que há a necessidade de a escola buscar estratégias que visem melhorar essa relação, como por exemplo, o desenvolvimento de palestras, reuniões e eventos que façam os pais se chegarem mais próximos da escola.

Mediante Costa (2015) observou-se que a relação família e escola é essencial para que a educação venha ser de qualidade, pois por meio dessa aproximação podem ser buscadas estratégias de melhoramento do ensino, pois serão ouvidos ambas as partes, porém, quando não ocorre essa relação os prejuízos podem ser observados nitidamente. Sendo assim, torna-se fundamental a busca de meios que aproximem as famílias da escola como forma de melhor interação e desenvolvimento da educação.



Através de Saisi (2010) detectou-se que através da relação família-instituição na Educação Infantil, os pais conseguem adquirir maiores informações em relação às crianças, podendo tirar dúvidas e serem orientados para prosseguir as mesmas tarefas atribuídas à escola também em seus lares, como também contribui para mudar a visão de que apenas a escola é responsável pela educação das crianças, enfatizando a responsabilidade de ambas as partes.

Reali (2005) traz como principais observações na relação família e escola que por meio da colaboração dos pais, através de suas experiências e da sua vivência com os filhos, poderão ser elaboradas estratégias que melhorem o ensino, trazendo rendimentos mais satisfatórios na educação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências no Estágio Supervisionado na Educação Infantil levantaram questões sobre a participação da família na escola, em especial, sobre o reflexo positivo no rendimento das crianças ao promover uma grande diferença em sua aprendizagem. E justamente por essa razão o tema pareceu-me tão relevante para discussão.

Orientado pelas questões: o que a escola vem fazendo para integrar a família no processo educacional das crianças? Bem como, a necessidade de se conhecer o que as pesquisas nos últimos anos abordam sobre esse assunto? Chegou-se à conclusão de que o percurso entre os aspectos legais que orientam a relação entre família e escola e a pesquisas sistemática em banco de dados como o EduCapes revelaram que nem sempre é possível para todos, que um cidadão tenha estado em alguma família e em algum ambiente escolar; que na família sempre alguns se envolvem mais do que outros nas ações da escola; que a integração família-escola pode inclusive definir a desenvoltura social, emocional e cognitiva do indivíduo.

Enfim, diante dos resultados da pesquisa de revisão sistemática sobre o tema proposto entendemos que é importante destacar que na relação família-escola, o diálogo entre ambas, faz com que os pais e educadores sintam-se motivados a buscar novos conhecimentos para ofertar às crianças, promovendo assim uma formação que favoreça a constituição de bons cidadãos.

Enquanto acadêmica do curso de Pedagogia e professora em formação a pesquisa possibilitou abrir novos horizontes no que diz respeito à visão acerca da importância da relação família e escola, percebendo que sem esse elo, a educação pode ocorrer de forma insatisfatória, podendo trazer prejuízos aos alunos.

Acreditamos na relevância desta temática para a educação uma vez que possa contribuir para incentivar a importância da participação ativa da família no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL MEC/SEF/COEDI. **Política de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

CAMPOS, M.M.; HADDAD, L. **Educação infantil: crescendo e aparecendo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

ECA, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069/90.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9.394/96.

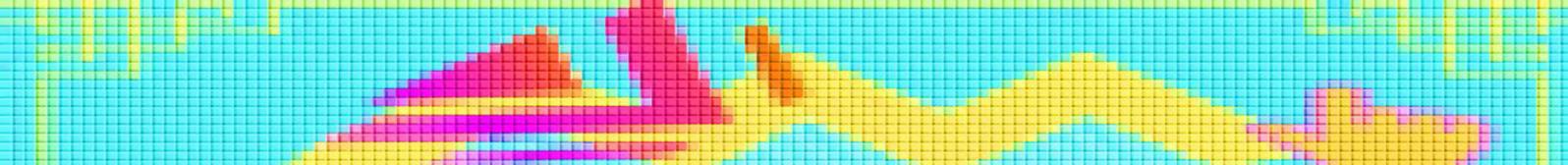
PAROLIM, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. **Exploratory research: a methodological procedure applied to the study of human factors in the field of public health**. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 29, n. 4, 1995.

VILARINHO, L. R. G. **A educação pré-escolar no mundo e no Brasil: perspectivas histórica e crítico-pedagógica**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



O CENÁRIO DA COVID-19 E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Eduarda dos Santos Sousa
Kátia Chaves Rocha

RESUMO

Este material resultou de um levantamento teórico sobre o impacto da pandemia na educação e na sociedade brasileira. A crise pandêmica que abalou o mundo com sua chegada em 2019, não resultou apenas em uma catástrofe na economia e saúde brasileira, mas também na educação. De modo que tanto as instituições particulares quanto as públicas tiveram seus sistemas de ensino afetados. Este estudo tem como objetivo analisar as mudanças ocorridas na educação com a pandemia, bem como fazer o levantamento teórico de pesquisas sobre essas mudanças. A metodologia utilizada no estudo envolveu o levantamento bibliográfico de pesquisas científicas sobre o impacto da covid-19 na educação e na sociedade brasileira, trazendo como exemplo, medidas tomadas pelas autoridades. Os primeiros resultados nesse estudo sugerem o necessário aprofundamento sobre a educação em tempos de pandemia.

Palavras-chaves: Educação. Pandemia. Saúde. Desigualdades sociais. Covid-19.

INTRODUÇÃO

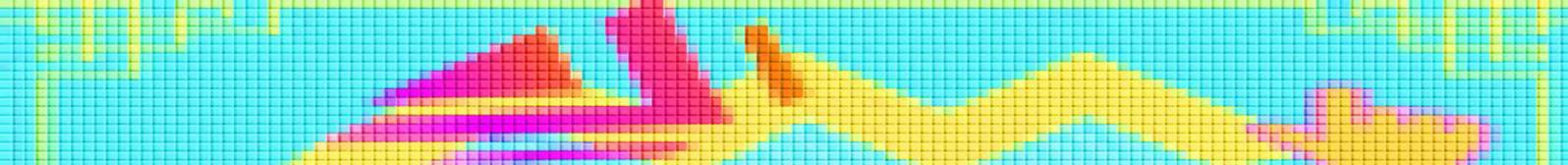
Com o avanço da crise pandêmica mundial, foi necessário considerar a realização de pesquisas científicas com o objetivo de descrever o que está acontecendo no Brasil e no mundo, e quais foram as medidas tomadas pela sociedade em relação a educação. Tudo isso, com a finalidade de melhorar os métodos de ensino de forma remota, identificar as dificuldades enfrentadas em âmbito escolar, de modo que alunos e educadores não fiquem prejudicados.

Esta pesquisa tem o objetivo de apresentar de forma teórica, informações que dizem respeito ao Brasil, sobre as medidas educacionais que estão sendo tomadas para a oferta de educação para todos.

Para dar conta do propósito deste estudo, coube:

- ✚ Levantamento de artigos científicos sobre o impacto da Covid-19 na educação;
- ✚ Descrever as medidas educacionais tomadas depois da pandemia; Analisar
- ✚ as mudanças ocorridas na educação brasileira com a pandemia.

O presente estudo teve início com o levantamento de pesquisas científicas em educação sobre os efeitos da pandemia na educação brasileira, publicadas em periódicos de artigos científicos. Também foram utilizados para o estudo medidas tomadas pelo Brasil, seu propósito foi analisar as mudanças ocorridas por causa da crise pandêmica e as medidas que estavam sendo tomadas no tocante a educação.



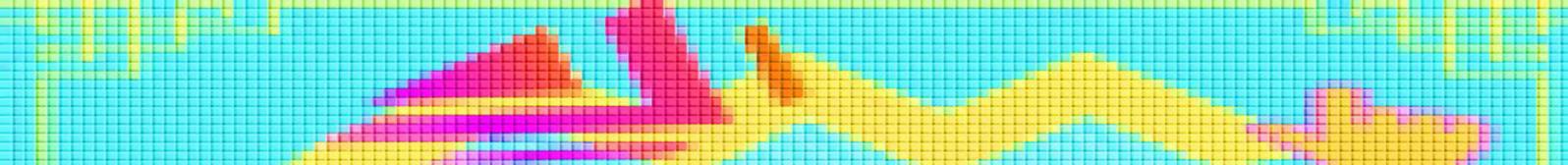
Após o levantamento dos estudos, em linhas gerais, a metodologia utilizada envolveu: o levantamento de pesquisas feitas no Brasil, publicadas em artigos de revistas indexadas e disponibilizadas na plataforma da CAPES, Scielo, entre outras. Como metodologia de filtragem foram utilizadas as palavras-chave “educação”, “pandemia”, “desigualdades sociais” e “saúde”, de modo a envolver apenas estudos sobre os efeitos da pandemia que dizem respeito a educação e a sociedade.

BREVE RESUMO SOBRE A PANDEMIA

Em 30.01.2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da doença causada pelo Coronavírus (COVID-19) constituía Emergência de Saúde Pública de importância Internacional (ESPII). Em outras palavras, é de se dizer que trata de um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças e, potencialmente, requer uma resposta internacional coordenada e imediata, conforme o regulamento sanitário internacional.

No Brasil, a cronologia do vírus teve início no mês de fevereiro de 2020 quando foi constatado o primeiro caso, logo depois, no mês de março foi registrada a primeira morte pelo novo coronavírus no país. Até então, nenhuma medida havia sido tomada para evitar a disseminação, e assim, rapidamente foi se alastrando, tornando-se uma doença difícil de ser controlada. Em âmbito nacional, o Ministério da saúde, em 3 de fevereiro de 2020, através da Portaria GM/MS nº 188/2020, declarou “emergência em saúde pública de importância nacional”.

Apesar dos casos estarem consideravelmente aumentando em todo o mundo, no Brasil nada mudou em relação as medidas preventivas. Mesmo com o grande número de pessoas infectadas, as atividades comerciais, sociais e de lazer estavam em pleno funcionamento, e com isso, os casos de covid foram tomando uma proporção gigantesca, causando assim, muitas mortes. A partir daí, foi preciso que os governantes tomassem medidas emergenciais, na qual a melhor forma de prevenir o contágio seria a quarentena e o isolamento social para que as pessoas conseguissem proteger suas vidas. Conforme afirma Rocha (2020, p. 16) “O cenário de pandemia exigiu uma série de providências com vistas a conter a rápida disseminação do vírus e proteger a vida das pessoas; medidas essas voltadas para evitar aglomerações e assegurar o distanciamento físico.” Em 6 de março de 2020, foi publicada a Lei nº 13.979/2020, que dispõe sobre as medidas que poderão ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da Covid-19.



Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia para o Coronavírus, ou seja, momento em que a doença se espalhou por diversos continentes com transmissão sustentada entre humanos.

A partir do momento em que a Organização Mundial da Saúde declarou pandemia para o vírus, o Governo Federal e os governos estaduais e municipais, começaram a editar normas para regulamentar as medidas previstas na Lei nº 13.979/2020, bem como para criar novas regras de prevenção e combate ao Coronavírus.

Quando os governadores e prefeitos começaram a ditar medidas mais severas, tais como o fechamento das divisas e o lockdown, surgiram discussões quanto a competência dos entes estaduais e municipais para legislar sobre o assunto, pois, muito se discutiu se não era caso de competência privativa da União. Entretanto, o Supremo Tribunal Federal decidiu que além do governo federal, os governos estaduais e municipais têm poder para determinar regras de isolamento, quarentena e restrição de transporte e trânsito em rodovias em razão da epidemia.

Em resumo, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia para o coronavírus, o mundo inteiro começou a adotar medidas mais severas com o objetivo principal de conter a disseminação do vírus e evitar um colapso nos sistemas de saúde público e privado.

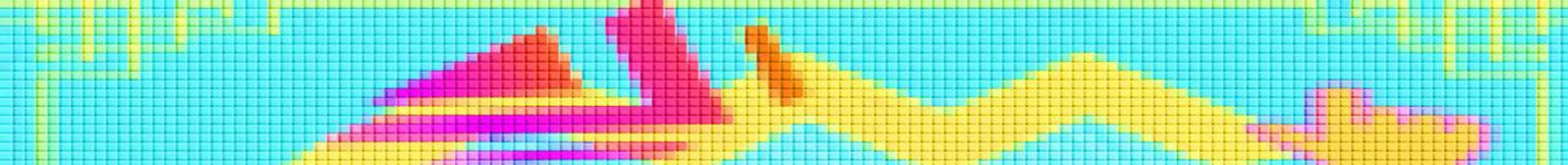
O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No tocante a educação, as consequências da covid-19 no mundo tiveram como um dos seus resultados o fechamento das escolas que já tinham começado o ano letivo de 2020.

No que diz respeito à Educação, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sabemos que a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020). (DIAS; PINTO, 2020, p.545)

A saída encontrada por muitas escolas para dar continuidade ao ensino, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, foi a adoção do sistema de aula remota. Segundo o Ministério da educação, na portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, faz a substituição das aulas presenciais acadêmicas por aulas em ambientes virtuais. No que diz respeito a educação básica, o MEC no Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, recomenda que as organizações educacionais façam o planejamento para quando as atividades presenciais voltarem. (BRASIL, 2020).

Todas as aulas presenciais no Brasil foram suspensas à medida que os estados foram adotando a quarentena. E, por falta de investimento na capacitação tecnológica de professores e



condições materiais das famílias, muitas escolas públicas demoraram para pensar em metodologias adequadas para a volta às aulas.

As primeiras instituições de ensino a se mobilizarem no Brasil foram as instituições particulares, com o sistema de aula remota ou educação a distância.

A partir desse panorama pandêmico e de forma emergencial, foram procuradas saídas que se aproveitaram das experiências de Educação a Distância (EaD), uma vez que essa tem sido uma estratégia implementada por muitas instituições de ensino em todo o mundo [...] (SILVA; NETO; SANTOS, 2020, p. 31)

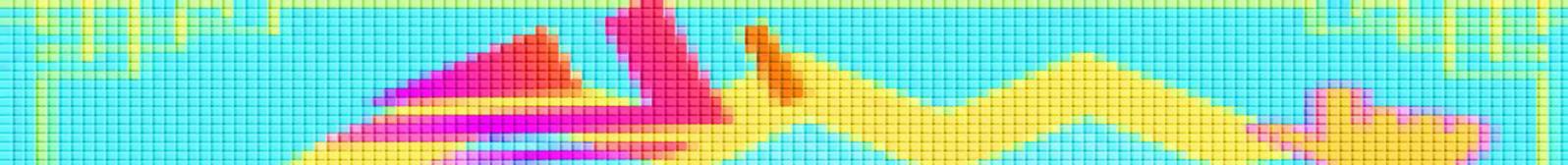
Porém, essas instituições (particulares) começaram a ensinar por meio de aparelhos eletrônicos, sem, contudo, a capacitação adequada ou condições materiais adequadas para isso (SOUZA, 2021). Ao se referir sobre a EaD, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017)

É notório nesse documento que as atividades educacionais devem ser ministradas por educadores qualificados para tal ação. Sem isso, portanto, a qualidade da educação ofertada será questionada.

Ao contrário das escolas particulares, as escolas públicas, pela preocupação com famílias que não tinham suporte adequado de internet, computadores e tablets, tiveram que se adaptar com aparelhos que os pais tinham em casa. As escolas e universidade públicas dependeram de muitas questões, pois para a realização das aulas remotas, era preciso a utilização de meios tecnológicos em que muitos alunos, não possuíam tais aparelhos em casa. Esse, foi, no início da pandemia e ainda é, um grande obstáculo enfrentado pela população desprovida de condições financeiras.

Há ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem. (DIAS; PINTO, 2020, p. 546)



Os professores tiveram que aprender a utilizar esse meio de comunicação para ministrarem aulas, enquanto os alunos, precisaram se adaptar a esse novo modelo de aula, lutando contra as distrações em casa, no celular e a falta de acompanhamento pedagógico em casa.

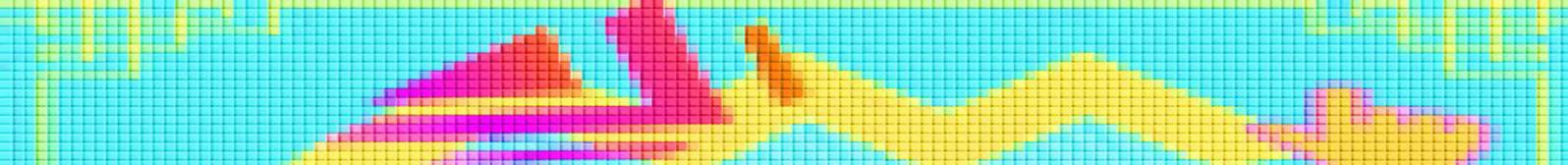
[...] um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. (DIAS; PINTO, 2020, p. 546)

Para a realização das aulas de forma remota, além de profissionais capacitados para a utilização dos aparelhos eletrônicos, os responsáveis pelas crianças têm como responsabilidade: “[...] baixar conteúdo, acessar sites de bibliotecas, filmar atividades, tirar fotografias, fazer postagens que comprovassem a realização das atividades.” (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020, p.7). Ou seja, os responsáveis pelas crianças precisaram se adaptar com as crianças em casa precisando de sua ajuda para assistir as aulas, a realização e entrega das atividades. Todos esses fatores influenciam as desigualdades sociais visto que não são todos os responsáveis que podem ajudar as crianças.

Alguns outros fatores influenciam para as desigualdades sociais, tais como: a falta de uma boa rede de internet para que os alunos assistam suas aulas online; a falta de aparelhos eletrônicos adequados; capacitação para professores para o uso de aparelhos eletrônicos; materiais para professores ministrarem suas aulas; apoio dos pais (apontando que muitos pais/ responsáveis de alunos em escolas públicas são analfabetos e, por isso, possuem dificuldades em ensinar seus filhos em suas atividades); diferenças entre o nível de aprendizagem de cada aluno (apontando que alunos da mesma série ou escola podem e tem diferentes níveis de aprendizado e de motivação para aprender) . Todos esses fatores mostram que o retorno das aulas presenciais exigirá esforço das organizações educacionais para a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2020).

Com a situação econômica causada pela pandemia, as desigualdades poderão aumentar e assim causando um retrocesso nas conquistas relacionadas ao acesso e a melhoria da educação de alguns países (DIAS; PINTO, 2020).

Ainda que as aulas estejam sendo ministradas em plataformas de fácil acesso por boa parte da população, como o WhatsApp, muitas famílias não tinham acesso à internet todos os dias ou, quando tinham, o acesso era por dados móveis, o que dificultou para alguns alunos. Em cidades pequenas, muitas famílias com o grande número de pessoas infectadas pelo vírus, começaram a deixar as cidades e ir para os interiores próximos. Com isso, os alunos perdiam dias e até semanas de aulas.



É preciso esclarecer que a utilização das tecnologias para a realização das aulas de forma remota não são para modificar a forma de ensino, mas está sendo utilizada como uma saída na situação emergencial para a realização das aulas, e que a escola é um lugar onde se aprende junto, estabelecendo vínculos (SOUTHWELL, 2020).

Além das dificuldades com as plataformas digitais, as crianças, segundo o UNICEF (2021), estão enfrentando problemas mentais com o confinamento. A pesquisa realizada pelo UNICEF informou que uma em cada sete crianças estão sendo forçadas a permanecerem em casa por causa das medidas contra o covid-2019. De acordo com Herietta Fore diretora executiva do UNICEF:

Muitas crianças ficam com medo, sozinhas, ansiosas e preocupadas com seu futuro. Devemos sair dessa pandemia com uma melhor abordagem para a saúde mental das crianças e adolescentes, e isso começa dando à questão a atenção que merece. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2021)

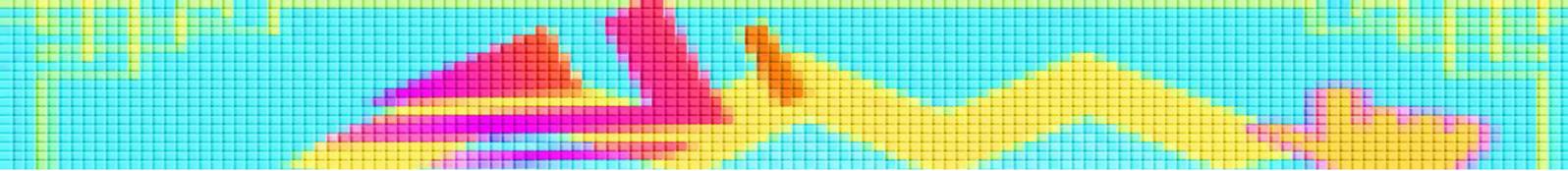
Os resultados da pesquisa, como acima informado, mostram que os jovens e adultos não são os únicos a adquirirem problemas mentais com a nova situação do país, mostrando que, após a pandemia, escolas e professores precisarão adquirir metodologias de ensino que incluam a saúde mental de crianças e adolescentes.

As medidas impostas para evitar tal contaminação trouxe consigo uma série de problemas, dentre elas, problemas financeiros e psicológicos. Conforme Rodrigues, Cardoso, Peres, Marques (2020 p. 2), “A quarentena pode causar inúmeros sintomas psicopatológicos, como humor deprimido, irritabilidade, ansiedade, medo, raiva, insônia, sintomas de estresse pós-traumático, confusão, entre outros”. A escola é um lugar onde tem sua própria cultura, mas, também é um local de transformação e representação de diversas culturas, podendo incrementar as culturas da sociedade (REZERA: D’ALEXANDRE (2021).

Além das dificuldades com respeito ao uso de aparelhos digitais e aos problemas mentais enfrentados pelas crianças, ainda há os problemas que dizem respeito a alimentação, visto que muitas crianças tinham sua alimentação principal na escola e não em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivendo um momento histórico, que será marcado em nossas memórias. Tivemos que nos reinventar, aprender coisas novas e principalmente compreender que uma educação de qualidade não se faz sozinha. Conforme afirma (DIAS; PINTO, 2020, p. 547): “Para construirmos um futuro mais saudável, próspero e seguro, precisamos de políticas públicas que garantam um financiamento adequado para a Educação, fazer uso inteligente das tecnologias disponíveis,



priorizar os mais vulneráveis e proteger educadores e alunos.” É preciso suporte financeiro e formação tecnológica adequada para que aconteça. A pandemia trouxe consigo percepções sobre o quanto o apoio das políticas públicas de um país é um fator importante para educação, pois durante o início das aulas remotas foi perceptível a precariedade econômica da educação pública.

Após o levantamento e análise das pesquisas educacionais que dizem respeito as medidas de ensino tomadas durante a pandemia, observamos o quanto o sistema de ensino brasileiro precisou transfigurar-se. Essa mudança trouxe consigo ainda mais dificuldades na aprendizagem e desigualdades sociais. Os desafios considerados, aqui, constituem apenas pré-requisitos básicos para a realização de pesquisas sobre a educação em tempos de pandemia. Considerá-los significa estar em acordo com os princípios que tratam dos estudos educacionais nesta perspectiva.

Este material visa servir de auxílio a pesquisadores que pretendem realizar estudos educacionais sobre a pandemia do novo coronavírus. Não deve, no entanto, ser visto como um manual, visto serem sempre diferentes as realidades sociais, econômicas e educacionais. Ainda por este motivo, esperamos que este breve contributo tenha continuidade com o avanço dos estudos educacionais no Brasil e no mundo sobre a pandemia.

REFERÊNCIA

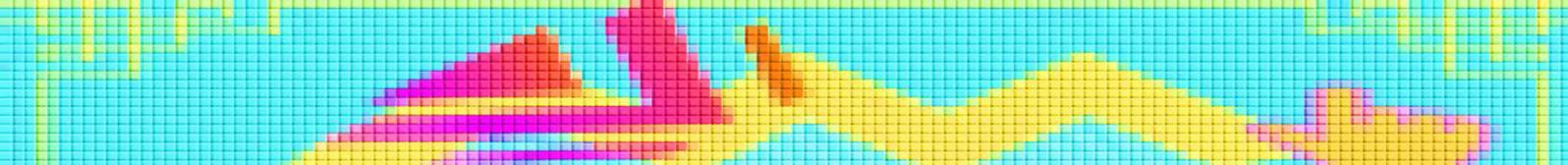
BRASIL. Ministério da Saúde. Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus COVID-19 Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública | **COE COVID-19** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública. – Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

_____. **Lei 7.383**, de 13 de julho de 2020. Dispõe sobre a redução proporcional das mensalidades das redes privadas de ensino durante o período de suspensão das aulas presenciais decorrentes do covid-19. Diário oficial-Governo do Estado do Piauí. Palácio do Karnak, Teresina, 2020. PDF.js viewer (www.pi.gov.br)

_____. **Decreto nº 105/2020**, de 02 de abril de 2020. Dispõe sobre a continuidade de fornecimento da alimentação escolar aos alunos da rede pública municipal de ensino, durante o período de suspensão das aulas em decorrência do novo corona vírus (COVID-19), no município de Uruçuí e dá outras providencias. Secretaria municipal de governo, Uruçuí, 2020. DECRETO 105-2020_Merenda escolar para todos alunos.pdf - Google Drive

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> . Acesso em: 24 de março de 2021 [Links]

_____. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial



da União, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 24 de março de 2021 [Links]

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 11/2020c.** orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 de março de 2021. [Links]

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. Ensaio: **aval.pol. públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, Sept. 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso>.access on 19 Feb. 2021. Pub. July 06, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>. GOVERNO DO BRASIL. OMS declara emergência de saúde pública internacional para novo coronavírus. Disponível em: OMS declara emergência de saúde pública internacional para novo coronavírus — Português (Brasil) (www.gov.br) / acessado em: 26 de março de 2021

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Mar. 2021. Pub. Aug 10, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046238077>.

HONORATO, T.; NERY, A. C. B. **História da Educação e Covid-19.** Acta Scientiarum. Education, v. 42, n. 1, p. e54998, 27 ago. 2020.

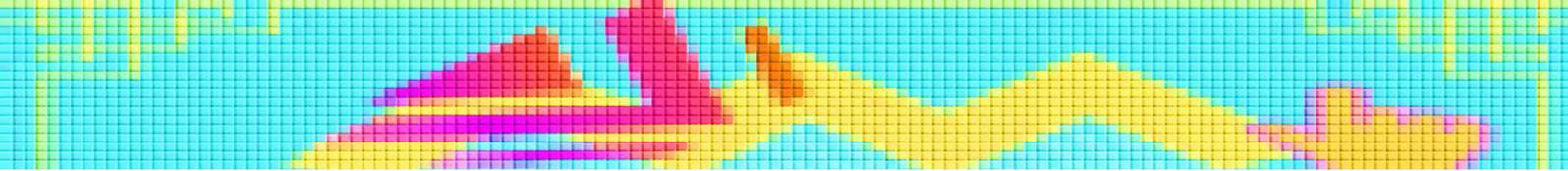
Nações Unidas Brasil. **UNICEF alerta para saúde mental de 332 milhões de crianças que sofrem com políticas do confinamento.** Disponível em: UNICEF alerta para saúde mental de 332 milhões de crianças que sofrem com políticas do confinamento | As Nações Unidas no Brasil/ acessado em: 06 de Março de 2021.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; NETO, Jerônimo Gregório da Silva; SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 29-44, 2020.

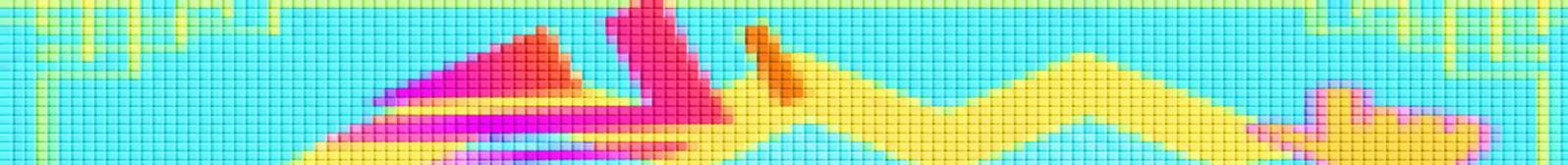
11

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00309141, Jan. 2021. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462021000100401&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Mar. 2021. Epub Oct 19, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>.

REZERA, Danielle do Nascimento; D'ALEXANDRE, Raquel Gomes. A educação de crianças e jovens durante a pandemia da Covid-19. "Tem alguém aí, ou vamos apenas cumprir tarefas?" The education of children and young people during the Covid-19 pandemic. "Is anyone there, or are we just going to do school work?". **Saber & Educar**, [S.l.], n. 29, jan. 2021. ISSN 1647-2144.



Disponível em: <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/396>>. Acesso em: 27 Mar. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol29.396>.



REPETENCIA E INDISCIPLINA: REFLEXÕES A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT E THEODOR ADORNO

Kátia Chaves Rocha

RESUMO

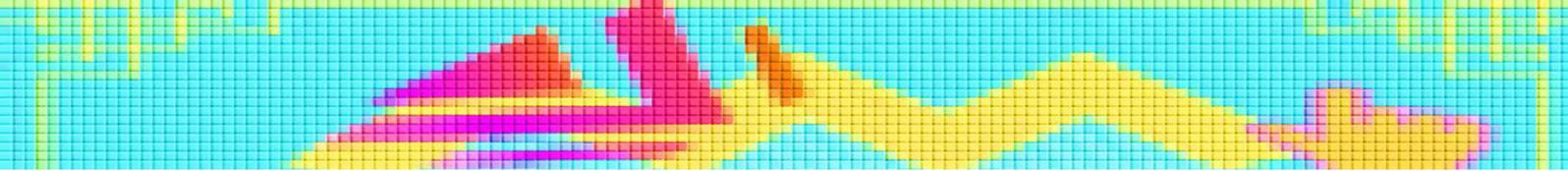
Este material resultou de um estudo exploratório feito em uma escola pública do ensino fundamental, no município de Uruçuí, com o propósito de evoluir para posterior pesquisa com crianças, através da identificação de fenômenos passíveis de investigação científica. No nosso primeiro contato, a diretora sinalizou a repetência associada à indisciplina como um problema de difícil solução da parte da escola. Com base nas informações obtidas em nosso estudo exploratório, nosso objetivo foi compreender o contexto escolar onde se dava a repetência e a indisciplina. A metodologia aplicada no estudo envolveu a observação da estrutura e do funcionamento da escola. A observação se deu através de visitas realizadas no turno vespertino, turno em que estudam crianças repetentes da 3ª e 4ª série, com idades de 9 a 15 anos. Nesse momento da investigação, foram colhidas não mais que informações básicas fornecidas pela direção da escola acerca dos recursos humanos e materiais disponibilizados às crianças. O estudo revelou uma realidade estrutural escolar precária, onde alunos enfrentavam falta d'água em uma escola com salas sem ventilação em meio ao elevado clima local, onde a temperatura chega a superar a marca de 35°C. Os primeiros resultados obtidos neste estudo sugerem o necessário aprofundamento do estudo em direção à influência dos fatores estruturais e funcionais da escola sobre a repetência e a indisciplina, o que poderá evoluir para a proposta metodológica de pesquisa-ação.

Palavras-chave: Repetência. Indisciplina. Exploratório. Criança.

INTRODUÇÃO

Há um muro que separa a realidade vivida pelas crianças nas ruas da cidade de Uruçuí da sua experiência escolar cotidiana. O muro pode significar, entre outras coisas, a superioridade atrativa da maior liberdade nas ruas da cidade em relação ao controle e à disciplina impostos pela escola. Por outro lado, a maior liberdade das ruas pode se constituir em ameaça para a criança, fazendo com que ela persiste em ficar na escola, mesmo diante das adversidades nela vividas, como a violência expressa na reprovação e na repetência. Entre outros mecanismos de controle da criança, o muro que divide a cidade da escola é um dos elementos simbólicos de delimitação do espaço a ser ocupado pela criança. O muro é um componente da estrutura escolar capaz de dizer muito sobre as limitações no seu funcionamento em termos da capacidade para produzir uma disciplina que se desenvolva de dentro para fora do aluno.

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da influência de fatores estruturais e funcionais sobre a repetência e a indisciplina em uma escola pública municipal de Uruçuí, a partir das teorias de Theodor Adorno e Michel Foucault. Theodor Adorno expõe, em seus trabalhos, reflexões



acerca da importância da educação para a emancipação e destaca as influências da indústria cultural sobre a formação da autonomia dos indivíduos. Para o autor, a indústria cultural contribui para o ante esclarecimento, pelo favorecimento à soberania da inverdade. Desse modo, ela “impede a formação da autonomia e da consciência formadora de conceitos diferenciados”.

Adorno considera, ainda, que tais elementos são necessários para o desenvolvimento, da individualidade, iniciativa, e capacidade reflexiva e de ação própria. (Adorno, 2003, p. 343). Michel Foucault, por sua vez, aborda as diferentes formas de poder utilizadas pelas instituições de ensino, onde o mecanismo de poder permite extrair o tempo e trabalho dos corpos, mais do que bens e riqueza. Esse tipo de poder é exercido de forma contínua “por sistemas de tributos e de obrigações crônicas.” (FOUCAULT, 1999, p.42).

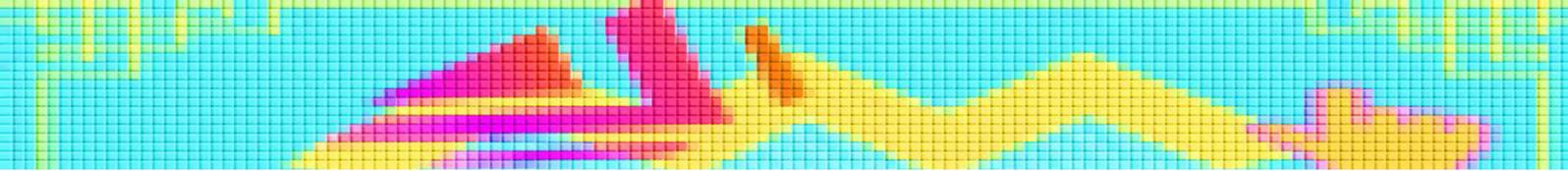
Através de nosso estudo exploratório foi possível constatar que em Uruçuí há uma educação escolar alimentada por conteúdos massificados e exigidos aos alunos como verdades necessárias à sua formação educacional, os quais são apresentados em um ambiente controlado por mecanismos opressores de uma forma de poder centralizada nos adultos. Por conseguinte, além do aprendizado esperado, resultaram também a indisciplina associada à repetência, observada entre crianças do 3ª e 4ª ano, com idades de 9 a 15 anos. Diante dessa realidade, o presente estudo teve o objetivo de compreender este contexto escolar específico onde se dava a repetência e a indisciplina em relação aos fatores concorrentes para sua ocorrência.

Para dar conta do objetivo proposto, aqui, a metodologia aplicada envolveu a observação da estrutura e do funcionamento da escola, onde foi realizado o estudo exploratório, através de visitas semanais, no turno vespertino. Além da observação, com o propósito de dirimir dúvidas sobre os aspectos observados, foram feitos questionamentos informais à diretora e à coordenadora pedagógica da escola.

TEORIZAÇÕES SOBRE INDISCIPLINA E REPROVAÇÃO

Segundo Silva e Matos (2014) a indisciplina está fortemente relacionada à repetência escolar. Neste tópico, primeiramente, trataremos da indisciplina e da repetência em separado para, em seguida, estabelecermos uma relação entre elas.

Para entender o conceito de indisciplina, começamos por buscar compreender, antes de mais nada, o conceito de disciplina. De acordo com Oliveira (2005, p. 28), a "disciplina é entendida, pelo senso comum, como a manutenção da ordem e obediência às normas." A partir deste conceito, consideramos como indisciplina, a desobediência à ordem estabelecida. Portanto,



é considerado como indisciplinado o indivíduo que não segue a ordem, ou seja, que não é obediente.

A indisciplina pode, ainda, ser conceituada de acordo com o lugar onde está inserido o sujeito, podendo ter vários conceitos no decorrer da história de cada povo. Segundo Aquino (1999, p. 129): “O conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estatístico, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade.”

A repetência escolar é um tema bastante discutido atualmente, por conta de sua gravidade. As escolas não sabem como lidar com alunos repetentes e, assim, tendem a transferir a culpa para os alunos, na tentativa de relacionar a repetência a algum "problema " da criança. Nesse caso, o problema é a indisciplina.

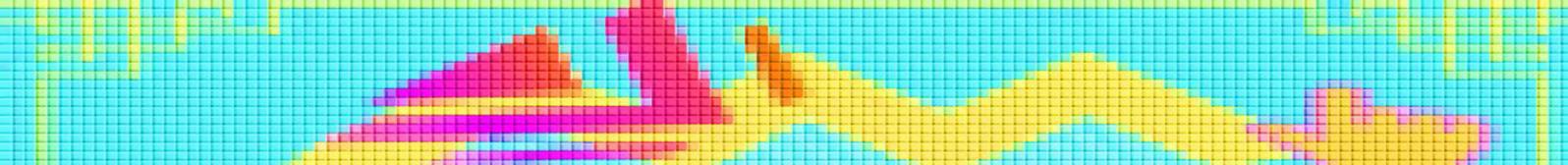
O aluno repetente se vê na obrigação de rever todo aquele conteúdo do ano anterior quando “fracassa” na aprendizagem ainda que de apenas algum conteúdo em particular. A segunda oportunidade oferecida pela escola é, o recomeço de um processo de aprendizagem malconduzido. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1992, p. 18), “Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é, por acaso, obrigar a criança a repetir seu fracasso.”.

Abramowowicz e Moll (2001) discutem os fatores responsáveis pela repetência escolar. Segundo os autores, a escola propicia a discriminação de classes por considerar que o aluno que fracassa na aprendizagem é um aluno pobre e sem condições necessárias para aprender.

O que gera o fracasso tem relação com as classes sociais, uma vez que a escola, "como aparelho ideológico do estado", serve a dominação, especialmente, pela violência simbólica, passando a fazer o discurso da "diferença " e não mais do "déficit", com isso expressando o entendimento de que as crianças das classes populares têm saberes diferentes, mas não são inferiores ou deficitários. (ABRAMOWICZ; MOLL, 2001, p.30)

Lopes (2013) estabeleceu uma relação entre indisciplina e repetência mostrando que quando o aluno tem dificuldades na aprendizagem, essa dificuldade resulta em mau comportamento. Segundo o autor, os maus comportamentos comprometem a aprendizagem: (...) os alunos com dificuldades acadêmicas têm cada vez maiores problemas em aceder ao currículo (por falta de bases), o que potencia os maus comportamentos, os quais, por seu turno, inibem a concentração nas tarefas acadêmicas. (LOPES, 2013, p.57).

As dificuldades de aprendizagem decorrem de diferentes fatores interiores e exteriores aos alunos. Neste estudo, a análise da influência das condições ambientais sugere sua significativa prevalência no contexto escolar observado, como se pode constatar no tópico a seguir.



O CONTEXTO SOCIAL DAS ESCOLAS DE URUÇUÍ

Escolano (2001) ressalta a importância de se localizar o espaço (lugar) onde se encontra a escola:

Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado, pode gerar uma imagem de escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente. (ESCOLANO, 2001, p.28).

Uruçuí é um pequeno município do estado do Piauí, com 115 anos de emancipação e em crescente expansão econômica, por decorrência do agronegócio. Com esse crescimento, surgiram novos problemas. Para Ehlers (1999, p. 46), “a modernização da agricultura brasileira aumentou a produtividade das culturas direcionadas ao mercado externo” e para o uso extensivo dos recursos naturais. Entretanto, ainda conforme o autor, esse aumento na produção provocou não somente danos ambientais, mas também promoveu o aumento da concentração de terras e riquezas. Em contrapartida, contribuiu para o assalariamento sazonal, o desemprego e outras formas de exclusão social. Este quadro foi determinante para o deslocamento de pessoas da zona rural para a zona urbana da cidade, resultando em uma maior demanda por serviços públicos essenciais para a população empobrecida. Entre os serviços básicos está a educação de suas crianças, para as quais, o ambiente escolar serve como local de acolhimento e guarda.

Com o crescimento econômico, Uruçuí ficou conhecida como uma cidade do agronegócio, desviando o foco das questões sociais presentes na comunidade. A educação, por sua vez, não foi valorizada, o que resultou em escolas desestruturadas, e em uma estrutura urbana e inadequada para a livre circulação das crianças. As ruas não possuem faixas para pedestres e falta semáforos nas saídas das escolas, o que pode ocasionar acidentes no trânsito, sobretudo pela inexistência de marcadores de velocidade. Desse modo, as crianças ficam expostas a riscos e dependentes dos adultos para transitarem nas ruas da cidade. Resta-lhes o confinamento em suas casas ou nas escolas, por onde vivem sua infância por detrás dos muros.

Segundo Santos (1992), o espaço escolar deve ser visto como um todo. “O espaço não pode ser formado apenas pelas coisas, pelos objetos geográficos, naturais e artificiais” deve também ser considerada a sociedade na qual o espaço se encontra. “É no espaço que a vida se torna possível”. (SANTOS, 1992, p.5).

A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO ESCOLAR

Autores como Demo (2001) e Davis (1993) discutem a importância de um funcionamento e de uma estrutura escolar com qualidade para a promoção de uma educação dinâmica construtiva. Segundo Demo:

Esta educação por sua vez, exige construção e participação, precisa de currículo, de prédios, de equipamentos, mas sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo, participativo, sobretudo de alunos construtivos e participativos para a qualidade se efetivar. (DEMO, 2001, p.21).

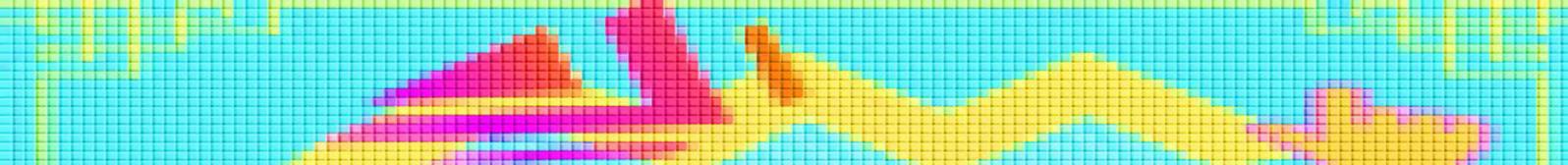
Conforme Davis (1993), o espaço escolar não é somente um lugar onde se abriga crianças. É um lugar educativo, onde as ideias e os sentimentos fluem. Para ele:

(...) O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que 4 paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, agradável e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento. (DAVIS, 1993, p.53)

UMA RELAÇÃO PRÁTICA ENTRE INDISCIPLINA E REPETENCIA

Como resultado do nosso estudo, foi possível observar, em relação à estrutura da escola, um prédio cercado por um muro de aproximadamente 3 metros de altura. A distância entre o prédio e o muro varia em relação aos lados considerados. Do portão de entrada até o prédio, a distância é de aproximadamente 5 metros. Entre o prédio e os muros laterais, a distância é de aproximadamente 4 metros. Entre o prédio e o muro no fundo da escola, a distância é de cerca de 4 metros. É neste espaço externo restrito que as crianças brincam durante o intervalo das aulas de 30 minutos entre 4 horas e meia de aula, das 13:30 às 15:30 e das 16:00 às 17:00. No pátio ficavam algumas mesas para os alunos e também dois bebedores.

A escola possui um espaço interno amplo, com salas de aula de aproximadamente 50 metros quadrados, em média, 2 sanitários, um refeitório, uma pequena biblioteca, com alguns



exemplares de livros de história para crianças, um pátio interior com bebedouro, onde a água escorre e empossa no chão.

No intervalo, enquanto os alunos correm pela escola, os professores ficam na sala da diretoria, que é, ao mesmo tempo, sala dos professores e da coordenação. No pátio da instituição os professores colocam seus automóveis dificultando assim, a passagem dos alunos.

O término do intervalo é indicado por sirenes para os alunos e professores entrem na sala de aula. Após a entrada, é feita a limpeza do pátio. Neste espaço, também são resolvidas todas as questões da escola, desde os conflitos entre alunos aos trâmites burocráticos, como a matrícula escolar.

Há dois professores para cada turma na escola. Onde a direção da escola seleciona os dias em que cada um ministrará sua aula, as disciplinas e o tempo de cada aula. Os professores, ficam responsáveis pela escolha do material que utilizarão, e os conteúdos, são os que o sistema escolar ordenar.

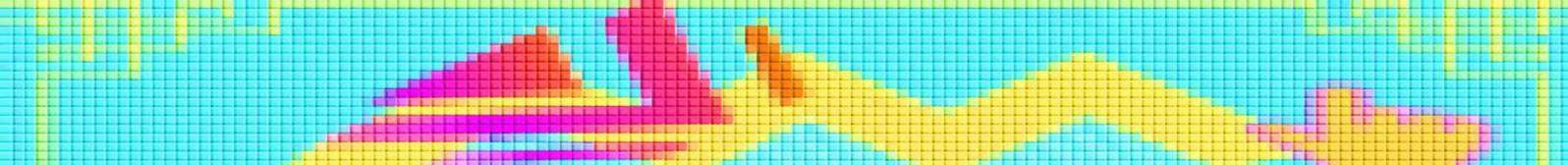
A VISÃO DAS DIRIGENTES DA ESCOLA SOBRE A INDISCIPLINA E A REPETÊNCIA

A direção da escola nos informou que todas as crianças reprovadas são inquietas e "dão trabalho". O não aprendizado dos conteúdos escolares é visto pela escola como indisciplina e falta de atenção dos alunos. O repetente é visto como indisciplinado, como aquele que não aprende porque não presta atenção nos conteúdos escolares por se negar a aprender.

O ambiente escolar se revelou como uma realidade estrutural e funcional precária, onde alunos enfrentavam falta d'água e salas sem ventilação, sob temperaturas que superavam a marca de 35°C. Neste contexto, só recebiam apoio pedagógico as crianças diagnosticadas com necessidades especiais, não havendo atendimento às que apresentavam dificuldades decorrentes do seu processo natural de aprendizagem. O ambiente hostil sugeriu a possibilidade de sua relação com a indisciplina e desta com a repetência e vice-versa.

Segundo Araújo (2003), o desconforto escolar está associado ao ritmo de troca de calor entre o corpo humano e o meio ambiente:

Neste sentido, o desempenho durante qualquer atividade deve ser otimizado, desde que o ambiente propicie condições de conforto e que sejam evitadas sensações desagradáveis, tais como; dificuldade de eliminar o excesso de calor produzido pelo organismo; perda exagerada de calor pelo corpo e desigualdade de temperatura entre as diversas partes do corpo. (...) (ARAÚJO et al-2003).



A influência do ambiente sobre o comportamento humano é objeto de estudo de Theodor Adorno e os elementos presentes na escola visitada foram além da explícita vigilância e punição descritas nos estudos de Michael Foucault. O confinamento das crianças naquele ambiente cercado por muros e grades, lembraram, mais que presídios a separar a barbárie da civilização, verdadeiros campos de concentração.

Foucault compara as instituições de ensino com as prisões. Para ele, a escola é como uma prisão que utiliza o poder como forma de controle do comportamento. E assim como o sistema penitenciário, o sujeito considerado "indisciplinar" só será livre, após ser punido pelos seus atos. A disciplina usada como forma de controle do comportamento é usada tanto por professores, que são rigorosos em seu tratamento com os alunos, quanto pela própria instituição. De acordo com o autor:

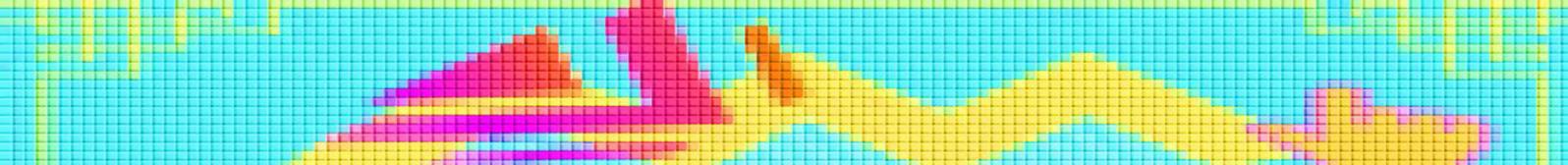
A penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. (FOUCAULT, 1987, p.230).

O ambiente escolar torna os alunos cada vez mais dependentes, sobe autoridade do professor. O aluno não é orientado a ser autônomo ou construtor de seu conhecimento, aprende somente para obedecer e assim não será castigado. Ele está na escola como um mero objeto que deve ser colocado em seu devido lugar, como inferior, e respeitar sem questionar as "autoridades".

Este ambiente dominador, não visa a qualidade da educação, mas sim os resultados que essa educação deverá proporcionar, de um jeito ou de outro. Para a melhoria da qualidade dessa educação, é necessário que ocorra uma mudança na estrutura, no funcionamento da escola e na visão dos educadores.

Adorno fala em seus trabalhos sobre a influência da indústria cultural sobre o comportamento humano. Para o autor, a indústria cultural visa a manipulação da sociedade e, segundo ele: "(...) a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação de massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social (...)". (ADORNO, 1995, p.21).

A indústria cultura está presente na massificação dos conteúdos escolares através da uniformização de livros didáticos, em desconsideração à diversidade cultural das crianças. A descontextualização dos conteúdos agrava os problemas de dificuldade de aprendizagem por condições externas ao aluno.



A relação entre indisciplina e repetência está nos estudos recentes de Lopes (2013), onde a autora salienta que: “(...) Os alunos com dificuldades acadêmicas têm cada vez maiores problemas em acessar o currículo (por falta de base), o que potencializa os maus comportamentos, os quais, por seu turno, inibem a concentração nas tarefas acadêmicas”. (LOPES, 2013, p.57)”. Esta constatação é, portanto, um sinalizador da necessária revisão do funcionamento e da estrutura escolar no sentido de que promovam melhores condições para superação dos problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Uruçuí, a repetência escolar não está sendo vista como uma possível causa da indisciplina, mas, sim, como decorrente dela. O contexto escolar e a situação vivida pelas crianças, estão sendo ignorados. Além dos aspectos funcionais, desconforto causado pela precariedade das condições estruturais contribuem para promover a dispersão e dificultar a aprendizagem.

Os primeiros resultados obtidos neste estudo sugerem o necessário aprofundamento do tema da indisciplina e repetência em direção à influência de fatores estruturais e funcionais da escola sobre os resultados cognitivos e comportamentais das crianças.

Esperamos evoluir neste estudo de modo que seus resultados contribuam para a superação dos problemas enfrentados pelas de crianças nas escolas públicas municipais de Uruçuí.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 4ª Edição, 1997.

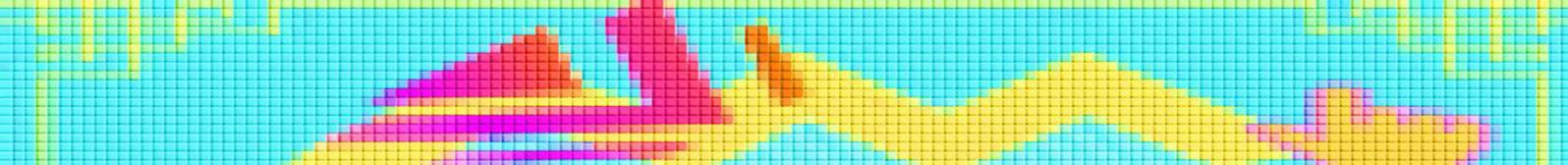
ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Resumo ueber kulturindustrie (Apontamentos sobre a Indústria Cultural)* In: Adorno -- und Gesellschaft / (**Crítica cultural e Sociedade**). Suhrkamp Verlag: Frankfurt, 2003.

AQUINO, J. G. (Org). **Autoridade e Autoritarismo na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 3 Ed. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, V. M. D e FERREIRA, F. C. **Parâmetros de conforto térmico para os usuários das edificações escolares em Natal - RN**. Biblioteca virtual de tropicologia, 2003

DAVIS, Cláudia Oliveira. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993 .
DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6 eds. São Paulo: Papirus, 2001.



ESCOLANO, A. e FRAGO, A. V. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FERREIRO, E. e TEBEROSKY. A Psicogênese da Língua Escrita. **Revista dois pontos: Teoria e Prática em Educação**, n 14, dezembro, 1992.

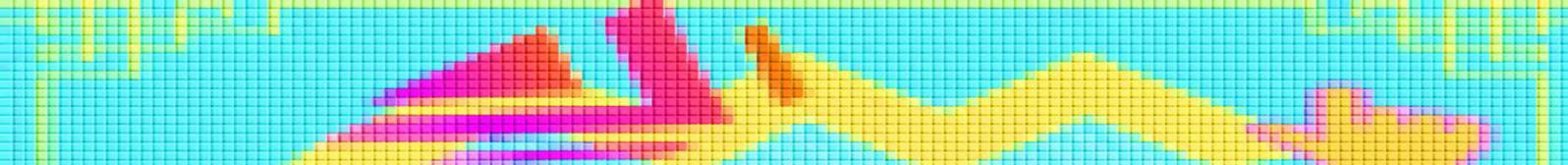
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** :nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. 11

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Maria Isete de. **Indisciplina escolar**: Determinantes, consequências e ações. Brasília: Liber Livro, 2005.

SILVA, Luciano Campos; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo a partir dos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-730, jul./set. 2014.



O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Núbia de Sousa Alves
Mara de Souza Paixão

RESUMO

O presente artigo concentra-se na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tendo como tema central o papel da escola na inclusão social de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O trabalho analisa por meio de pesquisa bibliográfica a importância da escola na inclusão social de pessoas com TEA, bem como as principais características do referido transtorno e a necessidade de uma prática pedagógica inclusiva no ambiente escolar como um todo. Portanto, para nortear a pesquisa objetivou-se reconhecer a escola como espaço de aprendizagem fundamental para o desenvolvimento integral de pessoas com TEA e compreender a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada que contemple as reais necessidades desses estudantes com demandas tão peculiares. Partimos de algumas questões problematizadoras no que diz respeito às práticas docentes capazes de favorecer o trabalho direcionado a alunos com autismo: Como a escola pode efetivamente contribuir para a inclusão social de pessoas com autismo? Como o(a) docente pode organizar/reorganizar sua prática pedagógica para a inclusão do aluno autista no ambiente escolar? Para melhor compreensão do tema a pesquisa contou com o suporte teórico dos seguintes autores: Eugênio Cunha, Mayra Gaiato, Elvio Boato, Ana Beatriz Silva dentre outros.

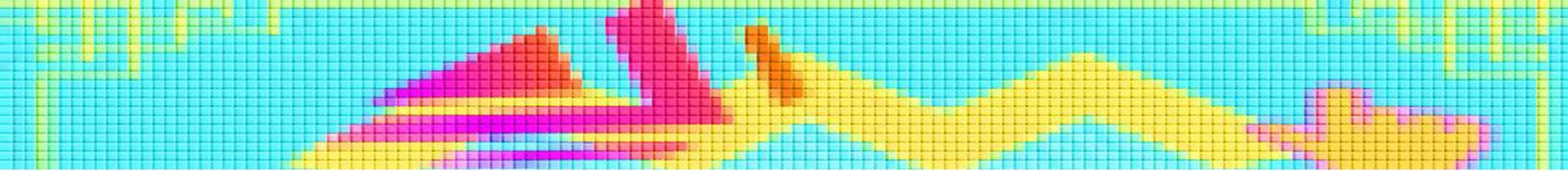
Palavras-chave: escola. inclusão social. transtorno do espectro autista.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o autismo afeta as habilidades sociais, a linguagem verbal, simbólica, comunicação e coordenação motora, mas ainda é uma incógnita para muitos profissionais, principalmente na área da educação, pois são escassas as formações específicas direcionadas a habilitar profissionais para trabalhar com esse público.

O interesse por essa temática surgiu durante vivências como estagiária em uma escola da rede privada de Parnaíba. No primeiro semestre do curso de Pedagogia, estive em sala de aula auxiliando um aluno do 2º ano do Ensino Fundamental e no 6º semestre auxiliei um aluno na Educação Infantil.

Durante os períodos de estágio, por muitas vezes tive a necessidade de criar possibilidades de adaptação de conteúdos e até mesmo de reorganizar momentos e espaços visando a socialização para os alunos com TEA e ao longo do tempo pude perceber que quando a escola trabalha de forma a atender as necessidades do aluno, representa um dos agentes principais no processo de inclusão social, pois é lá onde o aluno dará passos importantes para a sua autonomia e inclusão na sociedade. Portanto, as principais inquietações norteadoras desse trabalho foram: como a escola pode



contribuir para a inclusão social de pessoas com autismo? Como o(a) docente pode organizar/reorganizar sua prática pedagógica para a inclusão do aluno autista no ambiente escolar? Assim, o trabalho tem como objetivos, reconhecer a importância da escola como espaço fundamental para a inclusão social de pessoas com TEA e compreender a necessidade de uma prática pedagógica docente diferenciada que contemple as reais necessidades desses estudantes.

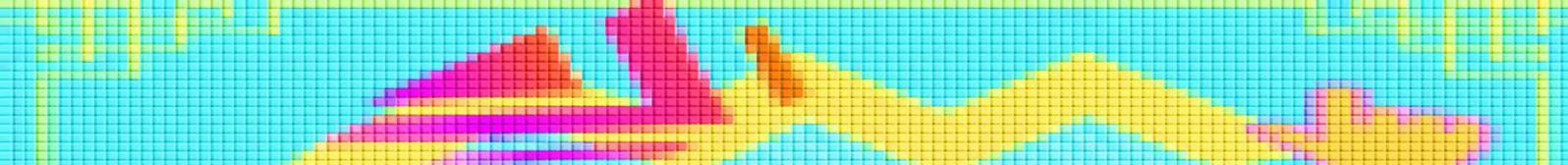
O artigo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica fundamentada na leitura de livros, revistas acadêmicas além de artigos científicos publicados recentemente e legislação vigente referentes a esta temática. Estudar sobre o TEA constitui uma forma significativa de ampliar o conhecimento sobre o tema e reafirmar a necessidade da inclusão social e da aceitação da diversidade humana. Assim, esta pesquisa é relevante para a minha formação pedagógica e humana e para a comunidade acadêmica espera-se que este trabalho contribua também para futuras pesquisas relacionadas a temática.

BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO

Para falarmos da inclusão, primeiramente faz-se necessário fazermos uma breve revisão histórica sobre a exclusão sofrida pelas pessoas deficientes e/ou com algum tipo de diferença mais marcante que o destacasse em relação aos seus pares causando estranhamento no meio social do qual fazia parte. Historicamente há registros que as pessoas deficientes ao longo dos tempos sempre foram excluídas e ditas/vistas como anormais e sem utilidade para a sociedade.

Apesar dos avanços científicos já alcançados em relação à percepção sobre inclusão da pessoa com deficiência, infelizmente ainda existe muito preconceito e segregação. Ao fazermos uma análise histórica da pessoa com deficiência passamos a perceber que a dificuldade de incluir uma pessoa deficiente nos ambientes sociais, possuem raízes profundas que ainda hoje permeiam nossa sociedade.

Podemos nos remeter às sociedades primitivas, estas eram nômades e por isso era importante que todos os seus membros fossem “perfeitos”, uma vez que, por ser uma sociedade que precisava constantemente se locomover de um lugar para outro, quem não se encaixasse no modelo aceito socialmente, “seja por sua concepção de nascimento ou causas referentes à luta pela sobrevivência seria um peso nessa constante jornada de mudanças, então esses indivíduos eram abandonados sem qualquer sentimento de culpa” (BIANCHETTI, 2018 apud. GUSMÃO et al. 2015 p. 85). Assim, as pessoas que tinham limitações físicas não eram aceitas pelo grupo, pois se configurava em um “atraso” para os demais membros.



Com o advento da Revolução Industrial e do capitalismo, a pessoa com deficiência passa a ser “vista” pelo poder público, pois estes podiam ser úteis como mão-de-obra para a indústria. Apesar do olhar voltado para a pessoa deficiente ter sido uma forma de exploração da mão-de-obra, mesmo assim, foi algo positivo, pois de certa forma a partir dessa necessidade que começou a se pensar sobre a educação dessas pessoas.

No Brasil, no ano de 1854 foi fundada a primeira escola especializada, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, e em 1857, o Instituto Imperial de Educação para Surdos, ambas no Rio de Janeiro (BRUNO, 2006, p.10); neste contexto podemos perceber que apenas pessoas com deficiência auditiva e visual eram assistidas por essas escolas, as pessoas com outros tipos de deficiências não eram assistidas por essas instituições.

Ainda no Brasil o atendimento de pessoas com deficiência intelectual²⁰ passou a ser contemplado a partir da criação do Instituto Pestalozzi, no ano de 1926. No Rio de Janeiro em 1954, foi criada a Associação de Pais e amigos de Alunos Excepcionais - APAE idealizada por pais e amigos de pessoas com deficiência que se juntaram para lutar pelos direitos desses sujeitos em frequentar uma escola. Teixeira et al (2019, p.3).

Em 8 de agosto 1983, em São Paulo, surge a primeira organização destinada a pessoas com TEA. A organização foi idealizada por um grupo de pais que receberam diagnóstico médico que seus filhos eram autistas, em uma época em que quase nada se sabia sobre o autismo, os pais então resolveram criar a Associação de Amigos do Autista - AMA. Esta instituição filantrópica surgiu com a finalidade de favorecer a inclusão social da pessoa com TEA a partir da promoção de conhecimentos sobre autismo, já que pouco se sabia a respeito do espectro.

A associação se propôs a ajudar não somente os filhos das pessoas do grupo, mas sim qualquer pessoa autista que precisasse. “As nossas maiores preocupações desde a fundação da AMA foram desenvolver o conhecimento sobre o autismo no país e abrir oportunidades de desenvolvimento para crianças com autismo de qualquer nível financeiro, raça e orientação política ou religiosa”. Melo et.al (2013, p.22).

A AMA é mais do que uma organização não governamental que visa a inclusão, para além da informação ela também promove formação no que diz respeito a pessoa com TEA. Assim, espera-se que por meio desse conhecimento as pessoas tenham mais empatia e um olhar sem preconceito para pessoas com necessidades especiais, sobretudo o autista.

²⁰ “[...] limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” 11ª Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) apud. Milanes, Oliveira et al. (2013, p.63)

CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

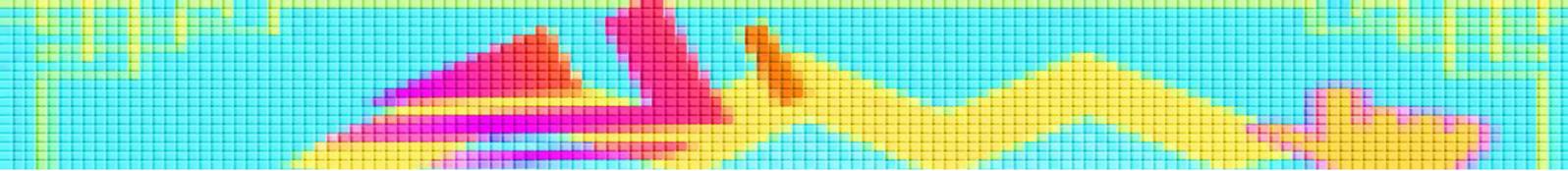
Em 1911, Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, utilizou pela primeira vez o termo autismo para descrever sintomas da esquizofrenia como o isolamento interior e a fuga da realidade. Bleuler não utilizava a nomenclatura para designar o autismo tal qual conhecemos atualmente, ele tratava principalmente de esquizofrenia e psicose infantil. “Bleuler falava de autismo como um distúrbio da consciência no qual há desligamento parcial ou absoluto da pessoa em relação à realidade e a vida interior” (BENDER, 1959 apud. STELZER, 2010, p.8).

Em 1943, o termo autismo começa a definir as características apresentadas na atualidade e foi a partir dos estudos do psiquiatra austríaco Leo Kanner que observou crianças com sintomas não condizentes com nenhuma classificação da psiquiatria infantil da época, Kanner observou crianças que não possuíam habilidades de relacionar-se com outras pessoas e apresentavam atrasos na fala e dificuldades motoras. “Ele definiu o autismo como um transtorno que se estrutura nos dois primeiros anos de vida” Cunha (2017, p. 21). Portanto, distinto da esquizofrenia, como apontava Bleuler, que se apresentava de forma gradativa ao longo de uma vida “normal” e não logo no início da vida.

Não existe ainda uma causa definida para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sabe-se que o fator genético tem influência, e que é um transtorno que “pode surgir nos primeiros meses de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se aparentes por volta da idade de três anos” Cunha (2017, p.24).

Por sua complexidade o diagnóstico é por vezes dificultado, pois é feito a partir de avaliação comportamental pautada em experiências vivenciadas no seio familiar, no ambiente escolar e durante os atendimentos terapêuticos multidisciplinares em espaços clínicos, tendo em vista que as pessoas com TEA apresentam comportamentos diversificados, podendo comprometer a precisão do laudo médico já que não existe um padrão estável de comportamento, os sintomas são variáveis e as pessoas são únicas.

[...] Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança tem dificuldade para responder a sinais visuais e, normalmente, não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimulada. (CUNHA, 2017, p. 24)



Podemos observar que as áreas comportamental, social e de comunicação desde cedo são severamente afetadas na criança com o espectro do autismo, porém é importante ressaltar que devido possuir sintomas variáveis, apesar de existirem certos comportamentos que podem ser observados com maior frequência e que são comuns na maioria das pessoas com TEA e por ser definido como um distúrbio neurobiológico é que somente um profissional da medicina especializado em Pediatria, Neurologia ou Psiquiatria juntamente com uma equipe multidisciplinar devidamente qualificada e que trabalhe interdisciplinarmente podem fazer o diagnóstico de TEA.

Segundo Cunha (2017, p. 20) “O autismo compreende um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos da comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas”. Dessa forma, algumas pessoas que apresentam autismo possuem dificuldades na fala, na comunicação verbal e não verbal e possuem um comportamento “atípico”, podendo apresentar interesses por objetos muito específicos bem como podem apresentar movimentos repetitivos com o próprio corpo (estereotípias) e na fala (ecolalia).

É difícil explicar o autismo, muitos o apontam como se a pessoa com TEA vivesse em um mundo paralelo e singular, um universo particular, sem comunicação, sem interação, apenas em seu “mundinho”. Segundo Cunha (2017, p.20), autismo vem do grego autós e significa “de si mesmo”. Desde Bleuler quando associou o autismo com um dos sintomas da esquizofrenia, o isolamento interior, o termo sempre foi associado a introspecção, a isolamento social, à falta de comunicação e ao isolamento, ao mundo único e próprio.

Para Boato (2016, p.23) a concepção de que o autista vive em um “mundo próprio” é equivocada, pois para o autor:

Sendo assim, é preciso deslocar a visão de que o autista vive num “mundo próprio” para a certeza de que ele vive no “nosso” mundo, entendendo e respeitando o fato de que ele, apesar das características que apresenta, vive no mesmo mundo que qualquer outra pessoa e precisa ser compreendido e atendido nas suas necessidades.

É preciso que se tenha um olhar mais humanizado para com os autistas, e entender que eles pertencem ao nosso “mundo” pode ser um passo importante para que eles sejam incluídos em um ambiente escolar e conseqüentemente na sociedade em geral, pois eles já carregam um estigma negativo desde os primórdios o próprio termo autismo remete a ideia de mundo próprio, porém atualmente já se sabe que existem metodologias, terapias e inúmeras formas de se trabalhar com o autista, possibilitando cada vez mais a inclusão e a quebra desse isolamento social que por vezes chega inclusive a ser erroneamente associado a agressividade como se esta fosse uma característica deste transtorno.

INCLUSÃO ESCOLAR E ADEQUAÇÃO CURRICULAR (PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI)

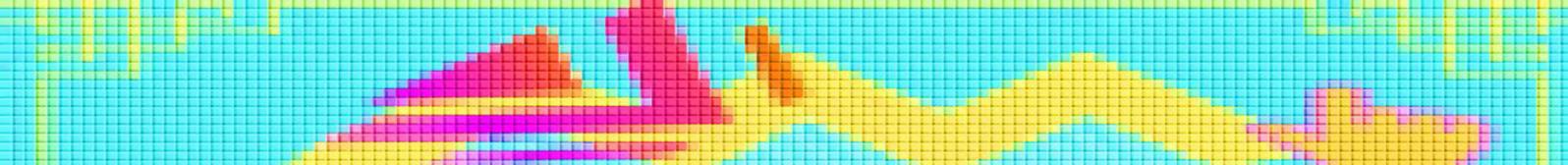
Sabe-se que a escola é o segundo meio social em que os sujeitos são inseridos, portanto, um dos principais espaços de convivência pelo qual a pessoa com autismo irá lidar com o outro, e construir sua autonomia. A escola é um ambiente rico em estímulos sensoriais é onde o aluno vai conhecer pessoas novas vai aprender a conviver com as suas diferenças e dos outros e descobrir que o mundo se estende para além da sua casa e da sua família que é seu primeiro meio social.

As escolas são importantíssimas para a estimulação de crianças e adolescentes com autismo. Não só pela oportunidade de aprendizado que o ambiente escolar proporciona, mas também pela interação social de uma forma ampla, pode variar desde o cumprimento inicial ao chegar na escola, a brincadeiras ao longo do dia, até momentos mais refinados de atividades em grupos. Não conseguimos reunir tantas crianças da mesma faixa etária em outro local diariamente como ocorre na escola, portanto, a melhor oportunidade para se trabalhar habilidades sociais é lá. (GAIATO, 2018, p. 118)

De acordo com a autora a escola é mais que um ambiente de aprendizado, mas também de interação social, levando em consideração que uma das áreas mais afetadas pelo autismo é justamente a habilidade social percebe-se que para estudantes com TEA a escola se torna ainda mais fundamental para que aconteça essa troca social além de todos os outros estímulos que são promovidos por ela ao longo de todo o período letivo. É na escola que o aluno dará passos significativos rumo a inclusão social de forma geral.

É importante que a equipe escolar esteja preparada para receber um aluno com autismo na escola, pois a inclusão desse aluno muitas vezes constitui-se em uma tarefa difícil devido ao perfil cognitivo-comportamental próprio presente nos casos de TEA, no entanto, com um planejamento adequado, o conhecimento sobre o tema, formação inicial e continuada, e principalmente a vontade de fazer com que o aluno seja incluído no ambiente escolar, são alguns fatores que contribuirão para uma prática pedagógica inclusiva, apesar de todas as dificuldades comumente encontradas.

É relevante ressaltar que existem níveis diferentes de autismo por isso é importante ter em mente que cada aluno irá reagir de uma forma diferente a cada atividade ou estímulo e o desempenho tanto na aprendizagem quanto na socialização e autonomia do mesmo vai depender não somente da metodologia e recursos utilizados pelos docentes que atuarão no decorrer da vida escolar deste sujeito, mas também do grau de comprometimento cognitivo e comportamental em cada caso e da assistência familiar que é dada. De acordo com Silva et al. (2012, s/p):



O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. As crianças com um nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependentes de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autísticos, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didáticos-pedagógicos. Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com o diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados.

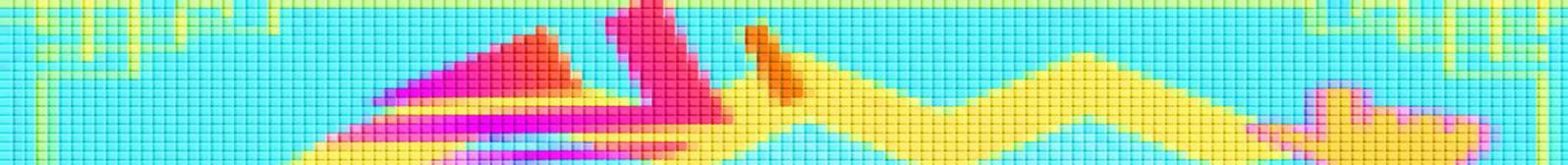
Mesmo que existam todas as dificuldades de compreensão e convivência nas diferentes formas de manifestação do autismo é importante ressaltar que as peculiaridades de uma pessoa com TEA não podem ser usadas como pretexto para não promover a inclusão do estudante. Os profissionais que trabalham com a criança autista precisam ter consciência que o transtorno é apenas uma das características existenciais da criança e o foco do trabalho deve ser voltado para as suas potencialidades e habilidades.

Portanto, é importante que na escola exista uma comunicação clara e uma parceria com a família para que os profissionais que irão acompanhar o aluno autista tenham todas as informações necessárias para uma prática de inclusão que esteja de acordo com as habilidades e potencialidades de cada aluno. “O educador precisa buscar o que aquela criança tem de ponto forte e usar isso a seu favor, para potencializar a aprendizagem e a socialização” Gayato (2018, p.118).

Na sala de aula o(a) docente deverá organizar o ambiente, os recursos pedagógicos e a metodologia adequada para incluir o aluno e assegurar que ele participe das atividades individuais e coletivas. Para que isso aconteça é importante que o(a) profissional esteja disposto(a) a realizar adequações curriculares, isso implica não na mudança do currículo, mas sim na adaptação do mesmo para atender a necessidades pontuais e em alguns casos até emergenciais.

O currículo é um documento norteador da prática pedagógica e da dinâmica da escola é lá onde serão encontrados todos os conteúdos e objetivos a serem alcançados em todos os níveis de ensino ao longo do ano letivo. De acordo com as Orientações Pedagógicas do Ensino Especial (2010, p. 37):

O currículo cumpre a função de orientar as atividades educativas, suas finalidades e as formas de executá-las. Por isso, pode-se considerá-lo como o movimento da instituição educacional, o reflexo das intenções educativas e o



processo organizado para o desenvolvimento das aprendizagens. (BRASÍLIA, 2010, p.37)

Como apontado acima, o currículo pode ser considerado “o movimento da instituição educacional”, portanto, não é e nem deve ser um documento estático, ele poderá sofrer modificações de acordo com a região, o tempo histórico e principalmente as necessidades educacionais específicas de alunos deficientes ou que possuem alguma dificuldade de aprendizagem que requeira essa postura curricular mais flexível.

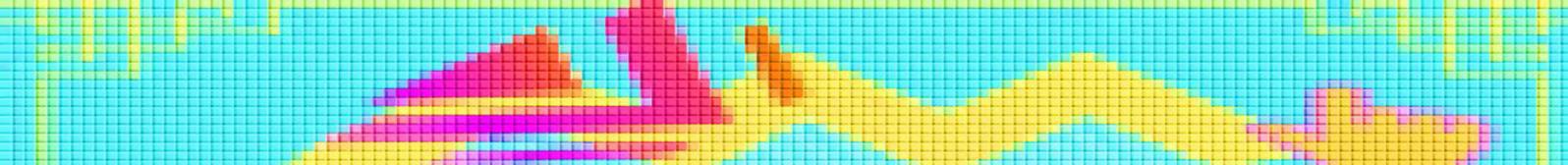
Nessa perspectiva o currículo poderá passar por alterações de acordo com a necessidade individual e as especificidades de uma criança ou jovem com alguma dificuldade de aprendizagem, ou seja, o currículo pode ser adaptado com o objetivo de incluir o aluno com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem no ambiente educacional.

É necessário entender que nem sempre o aluno com dificuldade de aprendizagem, ou deficiência conseguirá internalizar o conhecimento da mesma forma que os outros alunos. Isso implica na formulação de um currículo diferenciado para atender as necessidades educacionais destes educandos.

Assim, a escola pode atribuir um caráter funcional ao currículo escolar fazendo uso do que se denomina de Plano Educacional Individualizado (PEI), que consiste em um instrumento que visa conforme Pereira (2014, p. 50): “[...] transpor estratégias de ensino e aprendizagem mais coerentes com as necessidades educacionais de cada sujeito.”

O uso do PEI não deve significar que o aluno irá receber uma educação diferente dos demais colegas ou que o currículo regular será descartado, muito menos representar um comprometimento na qualidade do processo ensino/aprendizagem, o que se pretende é que a adequação curricular seja realizada a partir do currículo oficialmente proposto pela instituição é ele que irá nortear a elaboração do Plano Educacional Individualizado adaptado às necessidades do aprendiz com necessidade educacionais especiais. Para Pereira (2014 p. 50) “O PEI é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados dos alunos”.

Nessa perspectiva, as adequações curriculares são compreendidas como medidas pedagógicas que se destinam ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais de modo a favorecer a sua escolarização. Reitera-se que o currículo regular é tomado como referência básica e, a partir dele, são adotadas formas progressivas para adequá-lo, a fim de nortear a organização do trabalho de acordo com as necessidades do estudante. Essas adequações curriculares correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor e ao seu preparo para trabalhar com os estudantes. Essas adequações



são definidas como alterações ou recursos especiais, materiais ou de comunicação voltados a facilitar a aplicação do currículo escolar de forma mais compatível com as características específicas do estudante. (BRASÍLIA, 2010, p. 39).

É importante ponderar que a educação não se limita aos conteúdos curriculares, vai muito além, principalmente quando estamos falando de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e no caso por ser o escopo desta discussão exaltamos os casos de pessoas com TEA, a adaptação deverá ser feita de maneira a favorecer ao autista o desenvolvimento da interação social, da afetividade, da comunicação verbal e simbólica, propiciando-lhe autonomia social já que esses são alguns dos campos mais afetados por essa condição existencial.

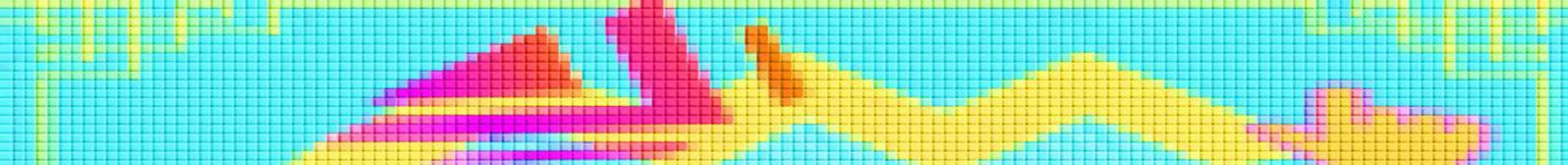
POLÍTICAS PÚBLICAS

Para garantir a inclusão social de pessoas com deficiência é importante que existam políticas públicas que respaldem a igualdade social e a cidadania dessas pessoas. Com esse propósito legal, em 6 de julho de 2015, foi instituído a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei Nº13.146. Essa política dispõe dos direitos direcionados à pessoa com deficiência, como por exemplo, direito à saúde, direito ao atendimento prioritário, direito ao lazer, cultura, esporte e muitos outros.

Legalmente a pessoa com deficiência tem assegurado muitos direitos, em relação a educação inclusiva, o Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão (“antigo” Estatuto da Pessoa com Deficiência) afirma que:

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Ainda segundo a mesma lei, em relação a educação “Art. 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”: o atendimento individualizado, a formação continuada dos profissionais que trabalhem com o público da educação inclusiva, o ensino em libras e sistema braile para os que deles necessitarem, educação superior profissional e tecnológica, o acesso a instituição de educação superior com provas em formato acessível às especificidades de cada aluno especial, entre outros.



Para assegurar a inclusão específica de pessoas com TEA existe a lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que reconhece o autismo como uma deficiência, concedendo assim a pessoa com TEA todos os direitos e benefícios legais instituídos no Brasil para qualquer pessoa deficiente, inclusive o acesso à educação, sendo obrigatória a matrícula do aluno com autismo em escolas de ensino regular. Portanto, o gestor que se recusar a matricular um aluno autista ou com qualquer outro tipo de deficiência poderá sofrer sanções como multa e até a perda do cargo.

No ensino regular, caso seja necessário, o aluno com TEA tem direito a um acompanhante especializado. Porém de acordo com a Cartilha dos Direitos da Pessoa com Autismo (2015, p.25) a falta de exigência quanto a qualificação na contratação do acompanhante pode abrir lacunas e dar margem a escolha de um profissional sem o devido preparo para tal fim.

Contudo, o que se pode perceber na prática é que realmente, os alunos que necessitam de acompanhamento especializado, sejam eles com autismo ou com alguma forma de deficiência são no geral acompanhados por estagiários que não tem cursos de formação para trabalharem com esse público.

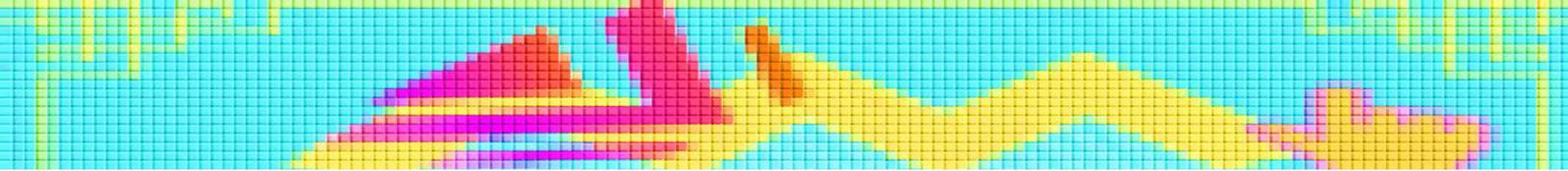
De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB nº 9.394/96 a educação especial deve ser oferecida desde a infância e será constituída pelo Estado sendo dever dos sistemas de ensino assegurar a organização dos suportes necessários para a inclusão do aluno como métodos, técnicas específicas, currículo diferenciado e todos os recursos necessários para atender as necessidades do público-alvo da educação especial.

Um ganho relevante que a Educação Especial obteve foi o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como o próprio nome já sugere, o AEE é uma política que promove o atendimento especializado para o aluno com necessidades educacionais especiais.

O AEE consiste na inserção do aluno público alvo da educação especial, em uma sala de recursos multifuncionais e com um profissional especializado, para complementar e/ou suplementar o aprendizado da sala de aula regular. Importante ressaltar que o AEE não substitui o ensino regular, o aluno deve estar frequentando a aula regular e no contra turno deverá estar matriculado no AEE que deve ser ofertado na própria escola, em centro de atendimento educacional especializado, ou em outra escola de ensino regular.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 assegura o financiamento da formação continuada para professores, gestores e demais profissionais, adequação estrutural do ambiente escolar para acessibilidade, garante o atendimento especializado com o intuito de eliminar barreiras que possam dificultar a escolarização do público alvo da educação especial.

As Políticas Públicas voltadas ao público com deficiência constituem em um importante progresso no que se refere a inclusão dessas pessoas, e visam assegurar a inclusão social, a



cidadania e o bem estar das mesmas, assim, como todos os outros direitos que as pessoas sem deficiência possuem. Porém, caso não sejam efetivadas essas políticas não atingirão seus objetivos principais que consistem em promover uma maior qualidade de vida ao seu público-alvo. Isso requer uma mudança interna em cada pessoa que trabalha e convive com indivíduos com necessidades especiais e a transposição de barreiras atitudinais para que os direitos sejam garantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado podemos perceber que a inclusão social desde os primórdios se constitui uma realidade difícil; a educação inclusiva é um direito conquistado que representa um grande avanço, porém com muito ainda a ser concretizado.

Ao longo do tempo o autismo foi ganhando lugar de destaque nas pesquisas, mas para muitos ainda continua sendo um enigma principalmente para os profissionais da educação, sobretudo por causa da diversidade de suas características, e pela falta de formação adequada, mesmo assim aos poucos o autista vai conquistando o seu lugar de fala, de representatividade na sociedade exercendo assim de forma mais digna a sua cidadania.

A escola é fundamental no processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente de inclusão social da pessoa com autismo. É responsável por organizar metodologias e recursos didáticos diferenciados para desenvolver o aprendizado de quaisquer pessoas inclusive dos autistas, como base para sustentação da inclusão, existem suportes teóricos, legais e técnicos que ajudam no processo de inclusão.

A inclusão da pessoa com TEA não é uma tarefa impossível, por vezes é dificultada devido à complexidade das suas características, mas com o apoio necessário, formação e base legal respeitadas é possível melhorar a vida dessas pessoas. Ressalta-se a importância da família em conjunto com todos os profissionais da saúde e da educação em prol da inclusão.

Espera-se com este trabalho ampliar as possibilidades de compreensão sobre o transtorno do espectro autista, minimizar a resistência social ainda hoje presente para com a diversidade humana e incentivar mais pessoas a engajarem-se no movimento inclusivo e na busca de maiores conhecimentos que contribuam com uma maior valorização do trabalho de profissionais da Educação.

REFERÊNCIAS

BOATO, Elvio Marcos. **Metodologia de intervenção corporal para autistas**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 01/08/2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015 Institui a Lei Brasileira de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm > Acesso em: 10/02/2021

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17** de novembro de 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: 22/02/2021
BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> acesso em: 20/01/2021

BRASÍLIA. **Secretaria de Estado de Educação**. Orientação Pedagógica: Educação Especial. Brasília: SEDF, 2010

BRUNO, Marilda Morais Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas para a inclusão: introdução**. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2017.

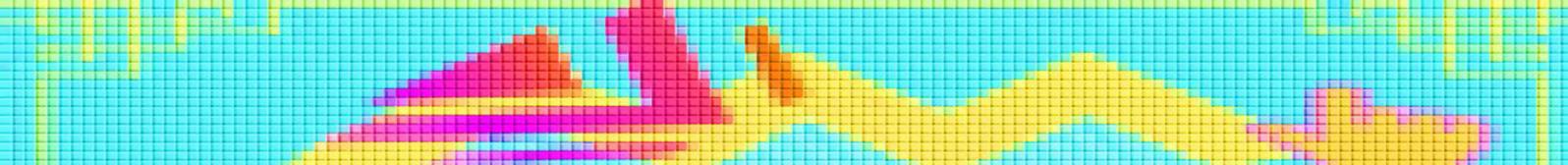
FREIRE, Silas. **Cartilha dos direitos da pessoa com autismo**. Brasília, 2015 .

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o transtorno do espectro do autista**. 2.ed. São Paulo: nVersos, 2018 .

GUSMÃO, Joyce Elisama De Lima Silva de et al. **A prática da inclusão social da criança autista no ambiente educacional**. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/2595> > acesso em: 03/01/2020

MELO, Ana Maria, et al. **Retratos do autismo no Brasil**. 1ed.São Paulo: AMA, 2013. Disponível em: <https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/RetratoDoAutismo-20131001.pdf>> Acesso em: 02/01/2020

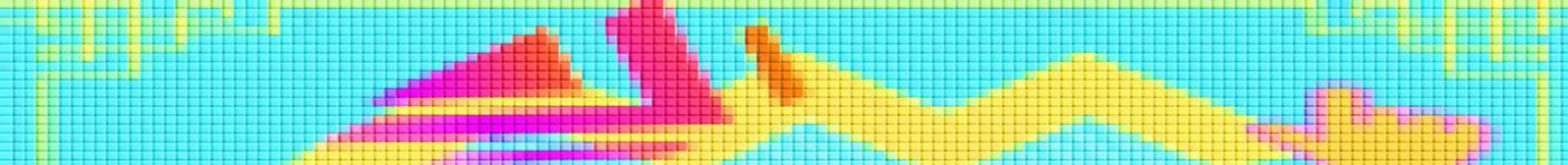
MILANES, Simone Ghedini Costa, OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de et al. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf > Acesso em: 22/02/2021



PEREIRA, Débora Maria. Análise dos efeitos de um plano educacional no desenvolvimento acadêmico de um aluno com transtorno do espectro do autismo. Natal 2014 **Repositório UFRN**.
-. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP_DISSERT.pdf
Acesso em: 27/ 02/ 2020

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Gaiato, Mayara Bonifácio. REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

STELZER, Fernando Gustavo. **Uma pequena história do autismo**. Disponível em:<<http://www.pandorgaautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandora-Caderno1.pdf>>
Acesso em: 01/08/2019



A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Samara Ribeiro do Santos
Mara de Souza Paixão

RESUMO

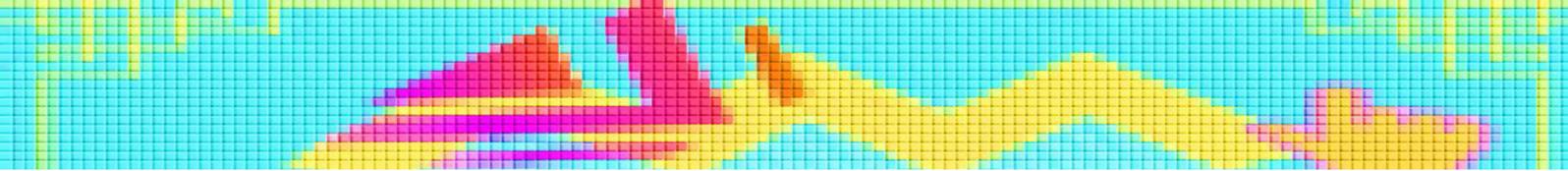
A reflexão sobre educação inclusiva é de suma importância por se observar tantas barreiras sobretudo atitudinais bem como os poucos avanços referentes à escolarização de crianças com dificuldades de aprendizagem oriundas de distúrbios neurobiológicos como o autismo. Esta pesquisa buscou entender quais as dificuldades da família no processo inclusivo da criança com TEA. Como objetivo geral buscou-se analisar o papel da família no processo de inclusão escolar da criança com TEA e como específicos conhecer algumas teorias respeito que tratam do Transtorno do Espectro Autista; compreender as características do TEA, possibilidades de tratamentos terapêuticos e identificar leis que amparam legalmente a inclusão. Em virtude da pandemia e da impossibilidade de ir a campo a pesquisa foi bibliográfica, com abordagem qualitativa. Desta forma, para fundamentar o trabalho, foram utilizadas ideias de autores como: Camargo e Bossa (2009) Castro e Regattieri (2009); AMY (2001); Gayato (2018); Gauderer (1997); Oliveira (2002); Vasques (2002); Vygotsky (2007), dentre outros. Em síntese, a pesquisa possibilitou a constatação de como o TEA precisa de acompanhamento especializado de caráter clínico/terapêutico e pedagógico, de apoio familiar e escolar e que quando a família aceita esta condição e se propõem a participar de forma ativa da vida dessa pessoa a tendência é que haja um avanço significativo no quadro clínico e educativo.

Palavras- Chave: Família. Inclusão Social. Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A palavra inclusão se fez presente com frequência no decorrer de minha trajetória acadêmica, durante a qual fui oportunizada a estudar e conhecer alguns tipos de deficiências, bem como alguns distúrbios e transtornos de aprendizagem, e desses, o autismo foi o que mais me trouxe questionamentos no que diz respeito ao processo de inclusão escolar, diante de tal fato, fui motivada a realizar uma pesquisa sobre esse tema.

Quando falamos em inclusão, logo vem a ideia de se colocar crianças deficientes em uma sala de aula regular, mas além de inserir fisicamente no âmbito escolar, é necessário ponderar sobre aspectos que proporcionem a inserção afetiva e efetiva desses sujeitos nos espaços educacionais de modo que lhe sejam dadas condições favoráveis para participar, interagir e sentir- se parte e não à parte no contexto social do qual pertence.



No Brasil este assunto começou a ser discutido a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, posteriormente, na Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) começou a ser debatida a Política de Educação Inclusiva, (NUNES et al., 2013). A partir dessas iniciativas, a educação ganhou ênfase como sendo essencial para a formação pessoal e social dos indivíduos.

A constatação de oferta de uma educação precária ou sem qualidade despertou a necessidade de renovação e transformação do ensino. Diante de muitas desigualdades nesse sentido, os debates mostravam cada vez mais que a educação na prática deveria ser proporcionada para todos os jovens e crianças sem discriminação (UNESCO, 1990). Com a Lei nº 9394/96, surge na educação brasileira a definição de Educação Especial, como uma modalidade da educação escolar destinada aos educandos com necessidades específicas, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, o que facilitaria o envolvimento entre os alunos com e sem deficiência. Iniciando obrigatoriamente a entrada dos educandos no sistema escolar a partir da educação infantil (BRASIL, 1996).

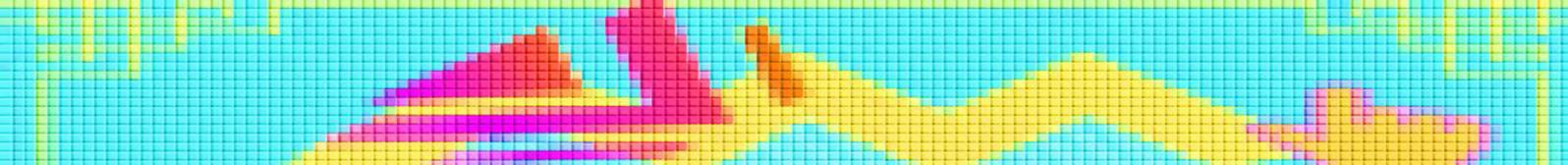
Em relação às exigências legais, a Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (antigo Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi mais incisiva, ao alicerçar as condições de oportunidade para o pleno desenvolvimento e exercício dos direitos da pessoa com deficiência. Em seu Art. 27º, do direito à educação, está posto que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidade de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 12).

Apesar dos avanços na educação, demorou muito tempo para que esses parâmetros de inclusão fossem estabelecidos, principalmente uma lei específica como a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Deste modo, pode-se afirmar que muitas pessoas foram excluídas ao longo dos anos do sistema educacional. Logo, vê-se que o sistema não era inclusivo.

O autismo não é uma deficiência, no entanto geralmente está atrelado à deficiência intelectual, portanto, não pode ser encarado como deficiência, ou mesmo como doença, sendo assim não se pode falar em cura, ele é um transtorno global do desenvolvimento e assim é caracterizado por um déficit no desenvolvimento.

Sobre esse viés, Barberini (2016) discute que devido as crianças autistas apresentarem especificidades próprias relacionadas à diferentes características neurobiológicas, estas aliadas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não devidamente direcionada para suas necessidades



e se atreladas a negligência por parte da família, são ampliadas comprometendo a superação dessas dificuldades tão peculiares e ocasionando entraves no processo de aprendizagem.

Os estudos sobre o autismo podem trazer muitas contribuições, por esclarecerem e ajudarem a lidar com tal situação, sendo está uma investigação bibliográfica com abordagem qualitativa, traz teorias a respeito do tema, desde o conceito, características, terapias, dentre outros pontos que norteiam cientificamente a discussão proposta sobre o autismo. Deste modo, buscou-se responder: Quais as principais dificuldades da família no processo de inclusão escolar da criança com TEA?

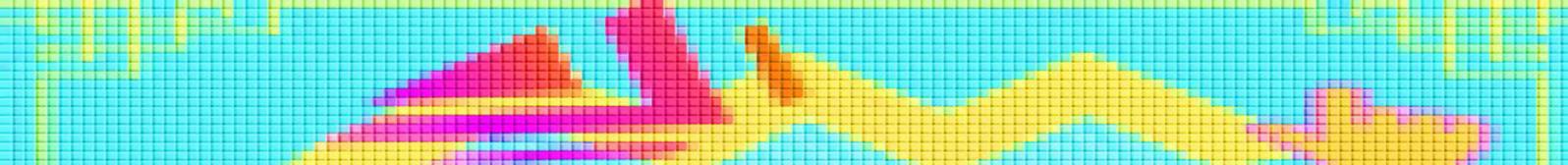
A pesquisa teve como objetivo geral: analisar o papel da família no processo de inclusão escolar da criança com TEA e específicos: Identificar características importantes do TEA, conhecer possibilidades de tratamentos terapêuticos bem como valorizar o apoio familiar na eficácia desses acompanhamentos e entender leis que validam a inclusão social que por vezes são ainda desconhecidas por famílias e educadores.

CARACTERIZAÇÃO DO TEA

Nos últimos anos a inclusão de pessoas com deficiências tem sido bastante difundida no âmbito educacional, a partir da promulgação da Lei N° 9394/96 que instituiu oficialmente a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. Contudo, garantir o direito ao ensino regular a esse público, tem apresentado pontos complexos quando se trata do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente por ser um transtorno global do desenvolvimento, com avanços incipientes nos estudos em relação a sua causa, efeitos e tratamento, o que consequentemente representa obstáculos no acompanhamento familiar e no atendimento educacional e clínico.

Corroborando Nunes et al (2013) que o aumento significativo de alunos com autismo no ensino regular, deve-se à aplicabilidade e conhecimento da legislação vigente que trata sobre a política de inclusão nacional. O autor confirma que as leis de inclusão têm proporcionado uma educação ao menos teoricamente mais inclusiva.

Entretanto, segundo Scardua (2008), para que haja inclusão escolar, é necessário comprometimento por parte de todos os envolvidos, ou seja, alunos, professores, pais, comunidade, gestão escolar e governamental pública, enfim, todos que participem da vida desses sujeitos direta ou indiretamente. Haja vista que o TEA apresenta particularidades que devem ser acompanhadas com o mesmo envolvimento pelos pais, professores e terapeutas.



Esclarecendo esse pressuposto, para Camargo e Bosa (2009, p. 65), “[...] o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”.

Os autores acima trazem uma análise acerca do comportamento da pessoa autista, esclarecendo que é normal ter um comportamento diferenciado, haja vista que geralmente não interagem, preferem ficar em seu espaço sem muito contato com demais. Segundo Monteiro et al (2008, p. 330) o autismo apresenta as seguintes características:

[...] Existem ainda outras manifestações que caracterizam o autismo como comportamento ritualista, crise de birra, auto agressividade, alterações no sono e alimentação, ausência de noções de perigo, hipo ou hiperreações e estímulos sensoriais como luz ou sons, bem como apego a datas e itinerários e ainda demonstração de predileção por objetos rígidos e incomuns e geralmente medo ou fobia inespecíficos. A criança com esta síndrome não estabelece contatos físicos, visuais ou auditivos e nem tão pouco afetivos. O isolamento social também é marcante nestes portadores, sendo assim não demonstram interesse em participação de jogos cooperativos, brincadeiras em grupo, no entanto, podem surgir momentos de interações afetivas, mas da mesma forma que elas surgem, elas desaparecem [...].

Assim, as pessoas autistas vivem de maneira mais introspectiva como um meio de se afastar das excitações que a cercam no mundo externo. Outro motivo para o autista permanecer em seu universo particular é o fato de que, em geral, sente dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como um meio de comunicação. Não se comunicando de acordo com os padrões socialmente exigidos por vezes passam a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, e que não consegue interagir fora dele.

A Lei nº 12.764/2012 - Lei Berenice Piana, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a partir da sua promulgação, as pessoas com TEA passaram a ter os mesmos direitos das pessoas com deficiências, como: o acesso à escolarização no ensino regular; com atendimento especializado e profissional de apoio, garantia de moradia, mercado de trabalho, previdência, assistência social, dentre outros.

Além disso, a nota técnica nº 24, emitida pelo Ministério de Educação, orienta as instituições de ensino a realizarem práticas para a inclusão da pessoa com TEA (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012).

A FAMÍLIA DA CRIANÇA COM TEA

A participação dos pais na vida dos filhos é imprescindível e no que se refere a crianças autistas, essa necessidade mostra-se ainda mais fundamental devendo ser direta e permanente, consistindo em uma ação integradora com a equipe escolar, haja vista que pais e professores devem unir-se em busca do mesmo propósito que é neste caso a promoção da qualidade de vida desta pessoa.

Ao refletir sobre educação especial e principalmente sobre o processo educacional das crianças com deficiência, compreende-se que para haver inclusão das crianças deficientes houveram lutas e buscas incansáveis e constantes dos pais, foi uma conquista alcançada ao longo dos tempos, onde as famílias lutavam por uma inserção digna de seus filhos na sociedade, uma vez que até então o que havia eram espaços isolados para as crianças com necessidades mais pontuais.

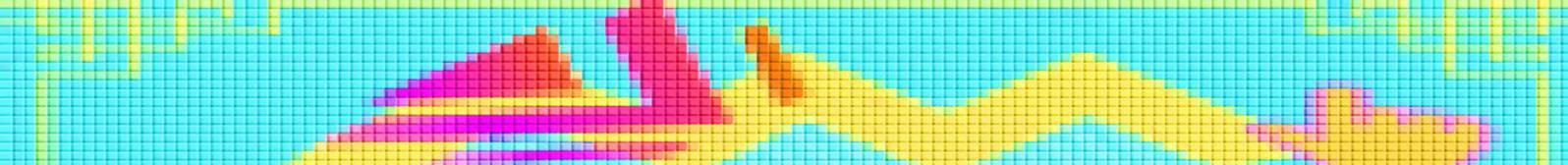
A esse respeito, a Declaração de Salamanca (1994), indica que uma parceria cooperativa entre administradores escolares, professores e pais deveria ser firmada e a família deveria ser amplamente valorizada enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar por meio de atividades educacionais em casa e na escola onde eles poderiam observar técnicas que os instrumentalizassem a aprender como organizar atividades extracurriculares, bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

É consenso que a condição da criança autista coloca a família diante de uma realidade desconhecida, causando profundo desconforto que só é amenizado a partir da aceitação da situação e nesse momento vem as demais dificuldades, permeadas pelo preconceito, rejeição o que muito compromete o desenvolvimento da criança. Aceitar é o ponto de partida para encarar a realidade e buscar procedimentos para enfrentar os desafios constantemente enfrentados.

É no âmbito familiar que ocorrem os primeiros ensinamentos e conhecimentos da vida de uma criança, sendo importante dar continuidade a esses preceitos educativos no âmbito escolar em parceria com os professores, principalmente quando a criança é autista.

Laluvein (2001) destaca que os pais são agentes fundamentais na educação dos filhos e precisam apropriar-se de conhecimento e informações oriundos de uma variedade de fontes atualmente disponíveis, porém tendo cuidado ao realizar interpretações sobre as mesmas, sendo atentos e criteriosos para que possam evitar equívocos de compreensão.

Oliveira (2002) aborda a relação família-escola através dos vieses sociológico e psicológico. Na perspectiva sociológica destaca o caráter socializador desta relação e as diferenças sociais e culturais. O autor esclarece sobre os aspectos culturais e sociais que são importantes no



contexto educacional, uma vez que a sociedade vive de acordo com as questões evidentes do momento.

Sobre isso Castro; Regattieri (2009), conclui que refletir acerca do que se espera e do que se tem é fundamental quando se trata de relação família e escola. Quanto à busca pela equidade, esta relação, ressurge como um fator-chave em que pesquisas no Brasil e no mundo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a valorização da escola e o reforço da legitimidade dos educadores são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados com o desempenho dos alunos.

O autor faz uma análise sobre a importância da família valorizar a escola enquanto espaço social e importante para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, visto que é o primeiro espaço socializador que a criança frequenta e consolida seus primeiros atos de aprendizagem em grupo.

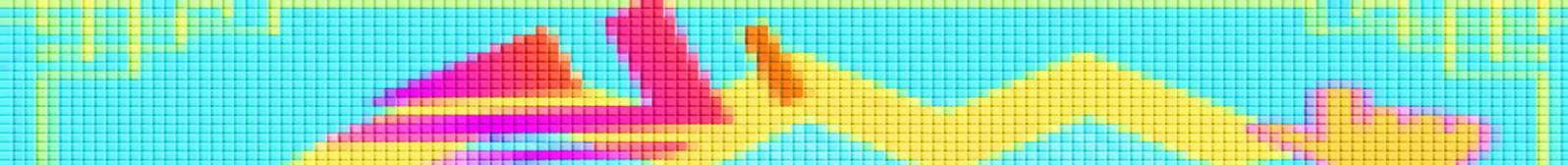
Enquanto os pais devem ser participativos de forma decisiva nesse processo de aprendizagem da criança, a escola deve preparar-se para receber esse aluno, visto que não é o aluno que deve se adequar a escola e sim a escola que deve se preparar para receber o aluno de acordo com suas dificuldades, limitações, aproveitando suas potencialidades, desbravando suas habilidades e expandindo suas possibilidades.

O professor é fundamental no cenário educacional, visto que é responsável por mediar o conhecimento, desenvolver o processo de aprendizagem e contribuir no desenvolvimento social e cultural das pessoas. Entretanto, quando os pais participam e acompanham essa jornada é possível obter mais rendimentos de ordem física, cognitiva e psíquica, tanto para os professores, quanto para eles próprios na condição de responsáveis e para o maior foco de interesse que é o aluno.

Segundo Amy (2001), o anseio dos pais é encontrar um espaço que possa fornecer acolhimento terapêutico e educativo que, ao receber seus filhos, permita-lhes continuar sua vida, trabalhar e dar aos outros filhos, quando eles existem, o tempo e o amor necessários.

O apoio da família é o fator mais importante para esse processo de inclusão, cabe aos responsáveis buscar a eficácia dos direitos alcançados referentes a inclusão por meio das mais variadas atividades/attitudes e mobilizações. Para Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 249), “o envolvimento da família é um dos fatores mais relevantes no êxito das tarefas educacionais realizadas com essa pessoa”.

O seio familiar é o espaço mais importante para a criança, sendo esse o primeiro meio social desta, contudo é esse espaço de interação que deve fortalecer o processo educacional, acompanhar e direcioná-la no ambiente escolar. Não obstante, para (GAUDERER, 1985, apud



SOUSA, 2015) a organização escolar desde a entrada da criança no ensino infantil deverá ser focada em princípios inclusivos com a parceria da família e demais profissionais.

Geralmente a escola busca auxílio na família, que deve ser suporte e estar apta a contribuir com a educação dos filhos. Quando são notados comportamentos incomuns nos alunos, a escola logo deve interferir, chamando os responsáveis, para que juntos possam solucionar ou amenizar a situação, priorizando sempre o bem estar da criança. Muitas famílias auxiliam nesse sentido, porém, outras apresentam resistência, o que acaba gerando conflitos.

Família, escola, Estado e os demais profissionais da saúde (terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas, fisioterapeutas) estão inteiramente ligados quando se trata de possibilitar a inclusão, superar os desafios implica no bom desempenho da contribuição de cada um dos profissionais da equipe multidisciplinar.

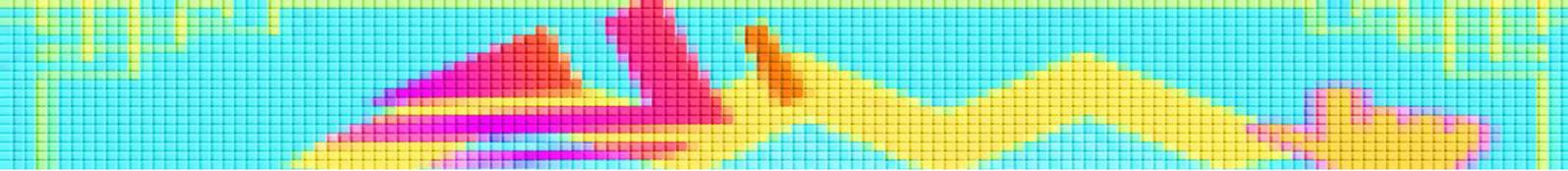
A AMA EM PARNAÍBA

Como já mencionado anteriormente, o TEA, não era tratado com familiaridade como é atualmente. A narrativa histórica, relata que em 1983, o Dr. Raymond Rosenberg tinha alguns pacientes que viveram momentos angustiantes, esses, tinham filhos de aproximadamente três anos e foram diagnosticados com autismo e essa era a única informação que os pais tinham na época, não havia qualquer tratamento no país que ajudasse essas crianças, e como problema maior, a sociedade não aceitava crianças autistas, na época, só existiam “tratamentos” para o que se denominava deficiência mental e eram considerados inadequados.

Tomados por essa situação, os pais uniram-se na luta por um futuro melhor para seus filhos, em busca de tratamentos adequados, enfim, pelos direitos daquelas crianças e assim fundaram a AMA – Associação de Mães e Amigos dos Autistas, a primeira associação para autistas no país. Atualmente, existe em todo o país com os mesmos objetivos e lutas do início de sua fundação.

A AMA em Parnaíba-PI é uma entidade privada, sem fins lucrativos e de utilidade pública que objetiva o enfrentamento das adversidades do autismo. Esta tem a missão de exercer a luta pela defesa e garantia dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista e seus familiares, acolhendo, informando e prestando atendimento inter e multidisciplinar, para incentivo à autonomia e dignidade desse público.

Ainda não possui sede própria funcionando provisoriamente desde 2017 no prédio onde fica a Faculdade Internacional do Delta – FID, uma instituição de ensino superior privada, localizada na Avenida Primeiro de Maio, número 953, bairro Cantagalo, Parnaíba – Piauí que



recebeu inclusive o título de Faculdade Azul por ter formado a nível superior o primeiro autista na referida cidade no curso de licenciatura plena em História.

O trabalho começou no ano de 2015, quando um grupo de mães resolveram se reunir através do aplicativo WhatsApp. Na cidade tinha uma carência muito grande de profissionais especializados, então resolveram fazer vários cursos e se conheceram em um curso de ABA (Análise do Comportamento Aplicada), ocasião que as encorajou a articularem-se de maneira mais organizada, começaram então a estudar e a se encontrarem, assim fizeram um grupo de WhatsApp especialmente para este fim, esse grupo tem hoje trezentas pessoas, foi quando resolveram fundar a AMA.

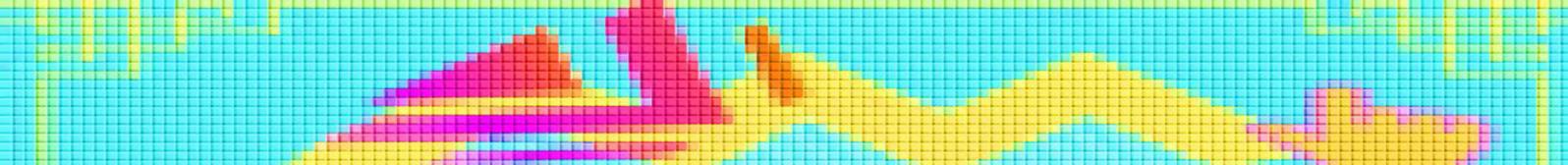
ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO

Visto que o direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos entende-se desta maneira que este documento norteia que todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A declaração de Salamanca foi um documento muito importante no que tange a educação especial, entretanto contribuiu para um processo transformador. Para Carvalho (1997 p. 56) o documento de Salamanca fortaleceu os princípios mundiais da educação inclusiva:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas [...] Crianças pertencentes a minorias linguísticas, etnias ou culturais [...] No contexto destas linhas de ação o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função dificuldades de aprendizagem [...] As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças inclusive as que têm deficiências graves.

De acordo com o citado acima a escola é a instituição responsável pela inserção de crianças nos espaços educacionais, juntamente com as famílias, alguns pais sentem dificuldade ao buscar escolas para seus filhos autistas, apesar dos direitos conquistados ainda existe resistência por diversos fatores e a falta de informação é certamente um destes.



Aliando-se a essa ideia, Silva (2012) pontua que a pessoa autista sente necessidade de seguir uma rotina permanente em seu cotidiano, para que ela possa se encontrar mais tranquila em meio ao nosso mundo social que é tão repleto de informação que ele não consegue compreender e acompanhar tamanha a rapidez com que surgem e se desdobram.

Contribuindo ainda sobre esse aspecto educacional da criança autista o MEC, (2006), trata que a educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da escola para que beneficie a todos os alunos.

As crianças autistas podem e devem frequentar a escola como qualquer outra criança, visto que devem participar, interagir e assumir responsabilidades que irão ajudá-las em seu aprendizado. Segundo Gauderer (1997) a possibilidade de a criança autista frequentar a escola permite que ela leve uma vida autônoma, isso é um fator que contribui para a aceitação de seu modo de viver. Por isso é importante a criança ter um acompanhamento em casa e na escola que respaldem as terapias de caráter clínico da pessoa com autismo, que muito facilitam e contribuem o seu desenvolvimento e socialização.

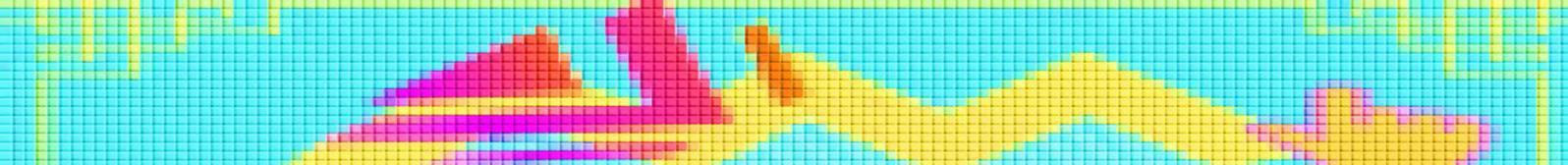
Sobre isso Gaiato (2018, p.90-91), aponta algumas práticas terapêuticas essenciais para a pessoa com autismo como a musicoterapia, a prática de esportes, dentre outros, validados pelo acompanhamento dos pais:

[...] Apoio dos pais: Os pais devem sempre conversar com os profissionais que atendem seu filho autista para que pensem juntos, quais caminhos precisarão seguir e onde pretendem chegar, pois, a intervenção no TEA, envolve diferentes esferas, assim como o suporte da família e comunidades interconectadas: atendimentos em casa, médico, escola, psicoterapia, família, dentre outros. [...]

A autora apresenta as possibilidades de tratamento que a família pode buscar para apoiar a criança/adolescente com autismo, e quanto mais cedo buscarem outras possibilidades nesse sentido, mais êxito a criança terá. Vale ressaltar que as terapias elencadas, não excluem o acompanhamento de um médico especialista, estas servem complementar o processo de desenvolvimento, interação e aprendizagem do autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constata-se que debater a respeito de Educação Inclusiva com enfoque voltado para o autismo, requer sensibilidade, dedicação, empatia e maiores aprofundamentos em relação a assuntos correlatos, considerando o tema ser bastante abrangente. Porém, apontar os



principais desafios que impedem essa inclusão tornou esta pesquisa viável, haja vista que a literatura sobre o assunto é bastante diversificada.

Discutir sobre esta temática foi de suma importância para minha formação humana e profissional, pois as crianças com TEA precisam da atenção educacional para que se desenvolvam de forma igualitária em relação às outras.

Diante dos objetivos elencados, foi possível perceber que o TEA, requer atenção e cuidados especializados para que ocorra o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. E o espaço educacional, deve contemplar essa inclusão de forma integral.

Hodiernamente, existem legislações em vigor que amparam a inclusão de todas as crianças no espaço educacional e social, porém precisa-se da participação efetiva dos familiares de pessoas com TEA inteirando-se acerca da legislação vigente para que busquem legitimidade e lutem por esse direito.

Não obstante, a pesquisa conseguiu contemplar seu escopo, assim reafirma-se que o TEA requer um olhar holístico dentro dos espaços educacionais e que os profissionais e instituições educacionais precisam adequar-se para atender as necessidades dos discentes com TEA.

Por conseguinte, espera-se que a investigação, possibilite leituras e conhecimento sobre o TEA, que os futuros profissionais e os já atuantes, compreendam a importância da formação continuada para desenvolver um bom trabalho na sala de aula, precipuamente para que haja inclusão e sobretudo que as famílias se sintam efetivamente motivadas, valorizadas e se mantenham firmes em prol da melhoria da qualidade de vida de seus filhos(as).

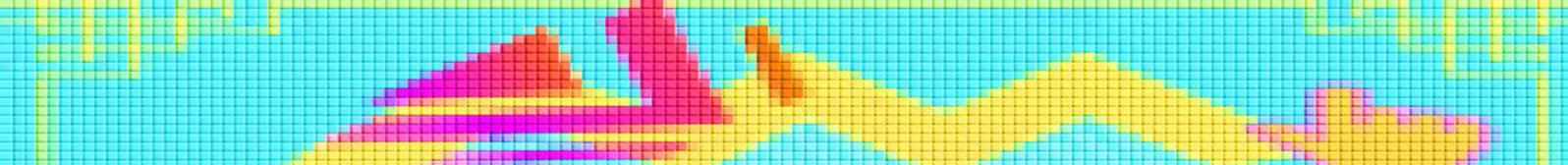
REFERÊNCIAS

AMA-PHB. **Associação de Mães e Amigos dos Autistas de Parnaíba**. Disponível em: <http://amaparnaiba.org/>. Acesso em 19 de março de 2021.

AMY, M. **Enfrentando o autismo**: A criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez 2012. Disponível em: < http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/12764.htm > Acesso em: em 10 nov. 2018.

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). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm >. Acesso em 01 de jan. 2019.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L93_94.htm>. Acesso em 01 de jan. 2019.

CAMARGO, Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: **revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Acesso em: 22 Jan. 2021

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro, 1997.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola- família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO; MEC, 2009.

BARBERINI, K.Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Caderno Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v.16, n.1, São Paulo, jun.2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006 Acesso em: 25.jan.2021.

BLANCO R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **A Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Áreas das necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 28/02/2021.

COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004 .

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994

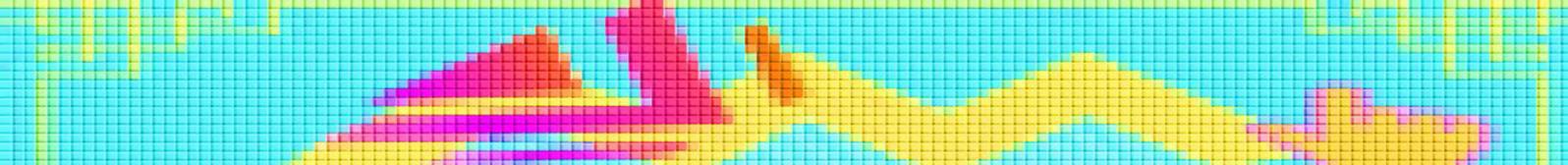
GAIATO, Mayara. **S.O.S autismo: guia completo para entender o transtorno do Espectro autista**. São Paulo: nversos, 2018.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

LALUVEIN, Jackie. Parents and teacher stalking in primary schools. **Educate The Journal of Doctoral Research in Education**. Vol. 1, No 1, p.16 – 22, 2001. Em: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/47/50> Acesso em 22 de jan. de 2021

MONTEIRO.C.F. S; BATISTA.D.O.N.M; MORAES. E. G. C, MAGALHAES. T. S; NUNES. B. M. V. T; MOURA. M. E. B. Vivências maternas na realidade de ter um filho autista: uma compreensão pela enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, São Paulo, 2008. p. 330-335. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n3/a09v61n3.pdf>> Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

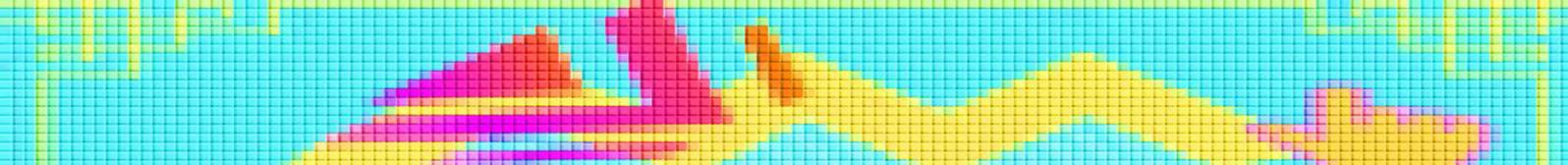


OLIVEIRA, L. de C. F. **Escola e família numa rede de (des) encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo, SP: Ed e Livraria Universitária, 2002.

SCARDUA, Valéria Mota. A inclusão escolar e o ensino regular. Revista FACEVV, n. 1, p. 85-90, 2008. Disponível em: Acessado em: 22 jan. 2021.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 53-70, jan./mar. 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 24.jan.2021.



A PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE O ENSINO REMOTO: REFLEXÃO E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DO 1º AO 5º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA-PI

Thalia Gomes de Moraes
Wanderson Campelo Lima

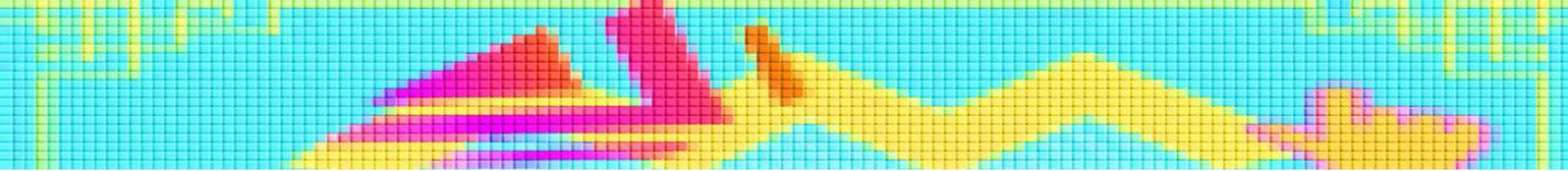
RESUMO

O Ensino Remoto de Emergência é uma realidade das escolas públicas durante a pandemia da COVID-19, neste trabalho focalizamos o professor de 1º a 5º ano de escolas públicas da cidade de TERESINA-PI, objetivando Refletir sobre a prática dos professores frente às aulas remotas; Compreender como os cursos de formação contribuíram para o enfrentamento desta nova realidade; Elencar as dificuldades tecnológicas e pedagógicas e investigar a perspectiva que eles possuem sobre a Educação no futuro pós-pandemia. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem quanti-qualitativa, com análise de questionários aplicados no formato de formulário online para. Os professores compartilharam suas experiências didáticas e conclui-se que o ensino remoto está ocorrendo, através de entrega de atividades, materiais impressos e livros didáticos, visto que as dificuldades apontadas pelos professores são de acesso e utilização de ferramentas tecnológicas, por professores e alunos, e a dificuldade de comunicação com as famílias. Quanto a sua formação inicial foi apreendido que os sujeitos refletiram sua prática na execução das aulas remotas, e a maioria relata que seu curso de formação inicial não os preparou para desafios como esse, principalmente para o uso de novas tecnologias, a maioria relatou que não participou de cursos de formação continuada durante o período da pandemia, mas que julgam necessário buscar uma formação contínua frente a estes novos desafios. Conclui-se que o ensino remoto de emergência instigou os professores a refletirem sobre suas práticas e suas perspectivas educacionais pós-pandemia são de uma prática voltada para a inserção de novas tecnologias no contexto educacional.

Palavras-chave: Ensino Remoto de Emergência. Formação de Professores. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem requer diferentes atores em seu processo, todos com sua importância, gestores, professores, alunos, família e comunidade. Com a pandemia da COVID – 19, e as recomendações de isolamento social, a escola passou por um processo de paralisação, reinvenção e novas práticas de ensino-aprendizagem, haja visto a implantação do Ensino Remoto de Emergência. Esses atores educacionais mostraram ainda mais sua importância, e a necessidade de estarem em harmonia e interligados, o espaço de excelência do processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula, perdeu seu espaço para o ambiente familiar, ficou perceptível a



necessidade dos gestores em orientar e apoiar os professores neste momento de incertezas e novas perspectivas, aos professores coube engajar e estimular ainda mais a participação das famílias na execução das aulas e atividades pedagógicas, e as famílias precisaram ressignificar o seu papel na educação dos filhos/alunos.

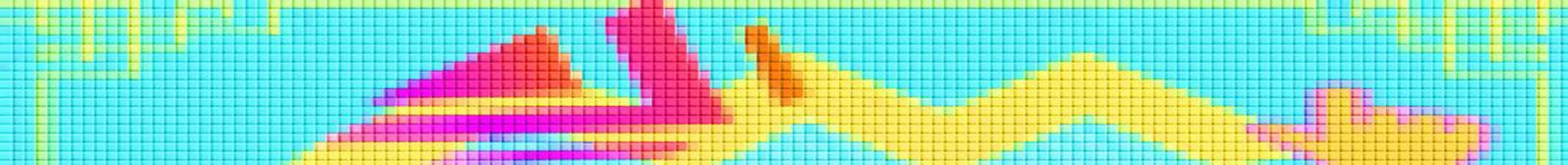
Várias indagações surgiram: Como atuar frente a essa nova realidade, quais as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica, especificamente os professores de 1º ao 5º ano do Ensino fundamental, visto que os alunos estão em processo de alfabetização e não possuem autonomia e iniciativa para aprender de forma totalmente autônoma. Como uso de tecnologias e novas práticas pedagógicas necessárias as aulas remotas impactaram no trabalho docente. Como planejar o futuro e readequar nossa prática docente a esse novo contexto, ou, se deve-se apenas seguir os planos de ação momentâneos, pensando que no fim da pandemia, retornará as antigas práticas.

Dessa forma, o foco desse trabalho será a reflexão da prática pedagógica do professor de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental durante o Ensino Remoto Emergencial, e a importância que a formação inicial e continuada representa para estes profissionais com o objetivo de enfrentar as novas realidades que se apresentam para a educação. Selecionamos como objetivos deste trabalho: Refletir sobre a prática dos professores de educação básica, no ensino fundamental de 1º ao 5º ano, de Teresina, frente às aulas remotas durante a pandemia; compreender como os cursos de formação de professores contribuíram ou não para a prática pedagógica nessa nova realidade; Elencar as dificuldades tecnológicas e pedagógicas enfrentadas pelos professores de educação básica, no ensino fundamental de 1º ao 5º ano, da cidade de Teresina -PI, para atuação na perspectiva das aulas remotas durante a pandemia da COVID -19; Investigar a perspectiva que os professores possuem sobre a Educação em um futuro pós-pandemia do COVID-19.

A metodologia caracteriza-se como quanti-qualitativa, e através de um levantamento, solicitaram-se informações a um grupo específico acerca do problema estudado. O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi o questionário estruturado, questões de múltiplas escolhas, fechadas e abertas, produzido em formato de formulário, com a coleta de dados foi feito através de um formulário virtual, compartilhado através de aplicativos de mensagens para os sujeitos.

METODOLOGIA

Esclarecendo o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa, se trata de uma pesquisa descritiva e interpretativa com abordagem quanti-qualitativa, evocamos a fala de Minayo para



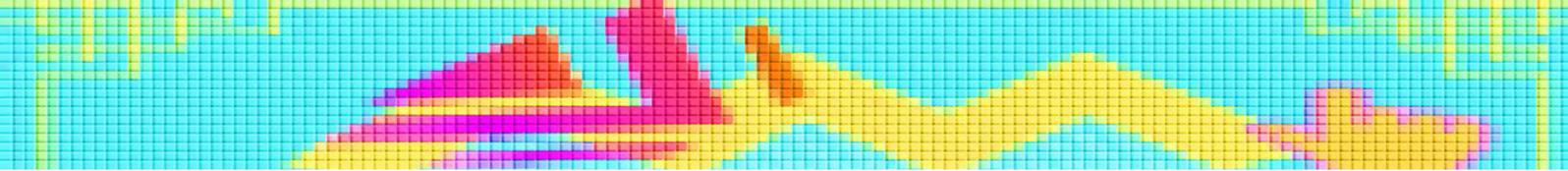
caracterizarmos “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (Minayo e Sanches 1993, p.247). Dessa forma combina-se a possibilidade de analisar o fenômeno estudado através de uma linguagem matemática na apresentação dos dados e resultados, porém, sem perda da análise subjetiva dos sujeitos que ali estão vivenciando o fenômeno educacional, levando em consideração o contexto em que estão inseridos, as nuances e significados que aqueles determinados sujeitos atribuem ao fato experienciado.

Quanto ao tipo de pesquisa, optou-se pelo levantamento, pois se almejava solicitar informações a um grupo específico acerca do problema estudado, mediante análise quantitativa, obter-se as conclusões correspondentes, e qualitativamente interpretar tais dados para os resultados da pesquisa. O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi o questionário estruturado, onde tínhamos questões de múltiplas escolhas, fechadas e abertas, onde o sujeito poderia escolher dentre as alternativas apresentadas uma resposta satisfatória, ou dissertar sobre a sua resposta caso fosse interpretado por ele como necessário. O questionário foi produzido em formato de formulário, e dado o contexto de isolamento social ao qual estamos enfrentando durante a pandemia do COVID-19, a coleta de dados foi feita através de um formulário virtual, compartilhado através de aplicativos de mensagens para os sujeitos.

O questionário contava com uma apresentação, especificando o objetivo da pesquisa e salientando o seu fim acadêmico, para a produção de dados, acentuando-se que era um questionário que manteria todo rigor ético da pesquisa e que os sujeitos participariam de forma anônima. Contou com 13 (treze) questões de múltiplas escolhas, além de nas questões número 4 e 8 serem possíveis acrescentar ou dissertar sobre as respostas. Assim, delimitamos o contexto e os sujeitos investigados, professores de Educação Básica atuando no Ensino Remoto Emergencial nas séries iniciais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, lotados em diferentes escolas da cidade de Teresina. Portanto, o questionário foi respondido por 8 professores, sendo posteriormente analisado de forma quantitativa e qualitativa para expressar os resultados da pesquisa. Sendo realizada a leitura e análises das respostas, agrupando as perguntas e respostas em temas sobre a qual refletimos em cada parágrafo, buscando elucidar os problemas de pesquisa levantados, bem como atender aos objetivos deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pandemia da Covid-19 que impactou toda a sociedade em vários graus, no âmbito social, com as medidas de isolamento e distanciamento; econômico, com fechamento de comércios,



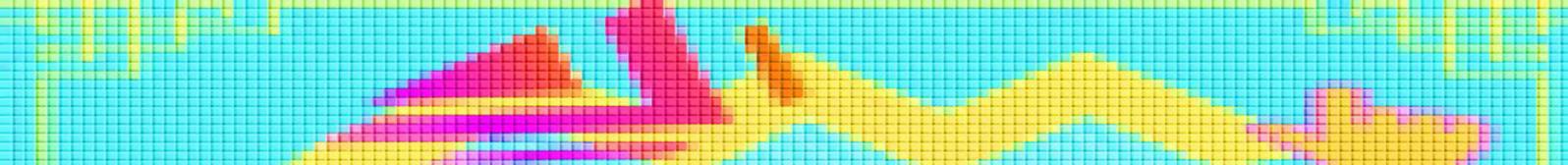
escritórios e industriais, e no âmbito educacional, com o fechamento das escolas e suspensão das aulas. Assim, após um longo período de incertezas e com escolas fechadas e aulas suspensas, houve a mobilização dos gestores educacionais para alternativas de retomada de atividades educacionais, mesmo sem o fim da pandemia. Aqui apresentamos a terminologia “Ensino Remoto de Emergência” uma das alternativas amplamente utilizadas em escolas públicas brasileiras, no qual se insere a nossa pesquisa. Cabe esclarecer essa terminologia, que utilizaremos durante este trabalho, embasada no estudo publicado por cinco pesquisadores norte-americanos *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* de maio de 2020:

Muitos membros ativos da comunidade acadêmica, incluindo alguns de nós, têm debatido acaloradamente a terminologia nas mídias sociais, e "ensino remoto de emergência" surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores de educação online e profissionais para traçar um claro contraste com o que muitos de nós conhecemos como educação online de alta qualidade. (Hodgnes et al., 2020)

Definimos trabalhar com essa terminologia de forma que fosse possível traçar a diferença entre ensino remoto e aprendizado online, pois o que se tem observado, junto às orientações de secretarias de educação dos Estados e Municípios, levando em conta a rede pública de Educação Básica, é que a execução de atividades pedagógicas durante o período de isolamento social e fechamento das escolas não alcança um nível de Educação a Distância nos moldes do ensino EAD, já implantado em cursos técnicos e de Ensino Superior, nem se pretende a tal.

Por isso, é importante não confundirmos o que está se propondo como alternativa de ensino para a Educação Básica na pandemia – o ensino remoto – com a modalidade de ensino a distância, pois nesta modalidade cumprem-se várias etapas de planejamento, capacitação, infraestrutura, tecnologias, reformulação de currículos e suportes tecnológicos, enquanto o ensino remoto é uma medida paliativa, que não cumpre várias destas etapas, sendo necessário então haver essa dissociação entre os dois.

Com o fechamento das escolas, e o período em que as atividades de ensino ficaram suspensas durante os dois primeiros meses de pandemia, a maioria dos sistemas de ensino na forma das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação decretou a antecipação de férias e publicaram-se decretos de suspensão de aulas, porém, como a pandemia não foi algo momentâneo e passageiro, evidenciou-se a importância do retorno das atividades educativas e de aprendizado, todavia ainda vigoram-se as recomendações de distanciamento e isolamento social. Como evidenciado na reportagem do site da USP de São Carlos “Um guia de sobrevivência à pandemia do ensino remoto” (2020) “A suspensão das aulas presenciais na maioria dos países do mundo mostrou a



importância dos espaços de construção do saber” ficando evidente assim que o ensino-aprendizado é essencial para a nossa sobrevivência.

Com tal importância, foi decretado, na maioria dos estados e municípios brasileiros, o retorno as atividades de ensino de forma remota nas escolas públicas, respeitando as orientações de distanciamento social e regras sanitárias da Organização Mundial da Saúde (OMS), dessa forma, se destacaram as dificuldades e disparidades de acesso à educação, já presentes no contexto brasileiro.

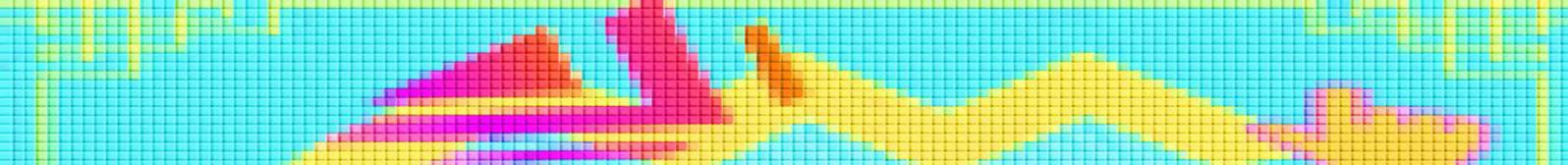
As atividades de ensino remoto demandam materiais e dispositivos como papel e impressora, para as atividades que são entregues impressas para as famílias dos alunos, ficaram evidentes as dificuldades de acesso a computadores, notebook, celulares e internet, para acompanhamento de aulas de forma síncrona e assíncrona, dentre outros equipamentos necessários para a execução deste tipo de ensino remoto.

Os professores como parte importante deste processo agora precisam lidar com a distância, as famílias ficaram incumbidas de gerenciar o processo de ensino aprendido de uma forma que não estavam acostumadas. “Fica evidente que aprender é muito mais complexo do que simplesmente transmitir informações. A distância faz enxergar: é um desafio reconstruir no mundo online todas as relações e estrutura de apoio de uma escola”. (Cassatti, 2020)

Exposto este cenário, fica claro que o professor está com mais um desafio à sua frente, planejar e executar o ensino remoto, levando em consideração que ele não é o centro do processo, mas o responsável por interligar aluno-família- aprendizagem. Então, refletir criticamente sobre seu papel e como se está executando este ensino remoto de emergência se faz necessário para a sua profissão, tanto para realinhar o que é necessário para a sua formação inicial, quanto para a sua formação continuada e sua prática docente.

Pensar sobre formação de professores nos remete a traçar um perfil docente e suas competências, Soares (2020) descreve um novo perfil docente “como formação continuada, autonomia, trabalho coletivo, capacidade de interagir com os alunos, produzir conhecimentos sistematizados e formar cidadãos críticos, criativos, participativos, dentre outros.” Destacamos um ponto importante e recorrente na literatura sobre a formação de professores, a importância da formação continuada, com as palavras de Nóvoa (2001):

Durante muito tempo, quando nós falávamos em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. Essa era a referência principal: preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercer essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação. Isto é, a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, que



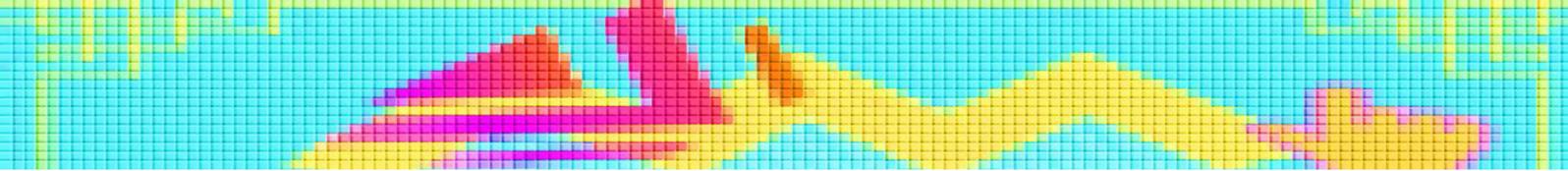
continua nos primeiros anos de exercício profissional. [...], Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

Esclarecemos que não é pretensão deste trabalho debater sobre currículo, políticas de formação de professores ou legislação educacional, porém, devemos refletir sobre o lugar de importância que delegamos a nossa formação, e entender que ela não está completa por si só. O propósito é investigar e buscar uma finalidade social para a pesquisa, compreender um fenômeno contemporâneo da educação com o lugar de fala de quem vivência a sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através de um questionário estruturado com perguntas e respostas semiabertas (com alternativas de múltiplas escolhas e com abertura para acrescentar respostas dissertativas) em forma de formulário online, tivemos a participação de 8 professores, de forma ética e anônima. Todos os participantes que responderam ao questionário estão atuando como professores durante o período da pandemia do COVID-19 no Ensino Remoto de Emergência, sendo estes, 6 formados em Licenciatura em Pedagogia, 2 formados em outras Licenciaturas na área da Educação. Estes professores foram escolhidos por representarem um contexto educacional comum, professores da Educação Básica de 1º ao 5º ano atuando em escolas públicas, que compartilham de um contexto social de escolas e famílias, em comunidades com baixo poder aquisitivo com dificuldades de acesso a dispositivos eletrônicos (celular, computador, tablet, notebook) e acesso à internet. Para a análise de dados, foi realizada a leitura das respostas e quantificado, agrupando-as em temas para uma análise qualitativa, discorrendo sobre os resultados observados que remetem aos objetivos elencados para este trabalho.

Estratégias pedagógicas e didáticas utilizadas para o ensino remoto durante a pandemia. Com o objetivo de conhecer e compartilhar as estratégias pedagógicas dos professores com a experiência do Ensino Remoto, o questionário apresentava as seguintes alternativas de múltiplas escolhas, sobre como estavam executando as atividades de ensino: Os 8 professores relataram que enviam atividades impressas e utilizam o livro didático, 6 professores interagem com os alunos através de aplicativos de mensagens, 1 relataram que produzem vídeo aulas com material de sua autoria ou utilizam vídeo aulas de autoria de outros professores de plataformas como o Youtube. E através de abertura no questionário para dissertar sobre outras estratégias de ensino um professor(a) relatou que faz “Envio de materiais de apoio pedagógico confeccionados com recursos próprios.”



Percebe-se com esses dados que o Ensino Remoto se concretiza através de práticas tradicionais, por assim se dizer, pois os professores demonstram que as estratégias que mais estão sendo utilizadas são a de entrega de materiais físicos, como atividades impressas e o livro didático. Ressalta-se também a fala do professor(a) que revela que com recursos próprios financia seu trabalho com a confecção de recursos.

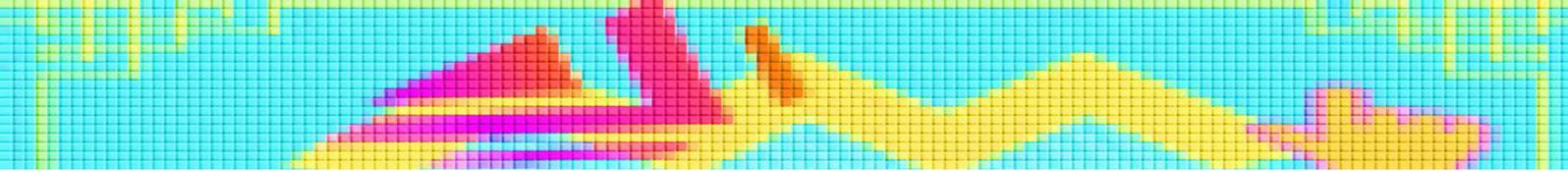
Como comparativo, indagamos aos professores sobre “quais destas ferramentas ou tecnologias eles utilizavam regularmente no cotidiano da sua prática profissional, antes da pandemia do COVID – 19”, sendo também uma questão de múltipla escolha.

Assim, eles relataram que a maioria, 8 professores, utilizava atividades impressas tendo como fonte pesquisas na internet, 7 professores já utilizavam o computador/notebook em suas práticas de ensino, 5 sujeitos relataram o uso de filmes educativos, 2 deles utilizavam-se de data show, 1 deles já administravam grupos de mensagem com pais e alunos e 3 relataram que só se utilizavam de ferramentas tradicionais de ensino, como livro didático e lousa. Compreende-se que os professores, em sua maioria, antes da pandemia, já buscavam inserir em suas práticas ferramentas e recursos tecnológicos, e ressalta-se que umas das ferramentas que os educadores estão utilizando com mais frequência são os aplicativos de mensagens, a fim de manter relacionamento com as famílias, e executar as suas práticas de ensino.

Aos professores estão sendo demandados o uso de recursos tecnológicos no contexto educacional, que podem contribuir positivamente, mas elas demandam conhecimento, domínio e confiança para a sua utilização, bem como uma formação inicial e estágio com experiências e práticas de uso, em que presenciem atividades positivas e bem sucedidas do potencial das tecnologias na aprendizagem, para que aprendam com os seus pares.

DIFICULDADES NA EXECUÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Quando indagado sobre “Quais dificuldades você poderia apontar na execução do Ensino Remoto Emergencial?” utilizaram-se também questões de múltiplas escolhas, onde o maior apontamento foi a dificuldade de comunicação com as famílias dos alunos (7 respostas), seguido por a dificuldade de acesso a ferramentas tecnológicas (8 respostas), sendo apontados também as dificuldades de: não saber utilizar as ferramentas tecnológicas; com apoio pedagógico; falta de materiais e com o planejamento das aulas (3 respostas cada), por último 1 professores responderam que a dificuldade é com problemas de saúde. Foi mencionada como “outras dificuldades” a resposta dissertativa de um professor(a) que expõe “O que torna as aulas remotas bem complicadas creio que principalmente pra nós professores que atuam na zona rural é a questão do multisseriado,



pois requer muito tempo pra elaboração das atividades visto que temos uma turma com alunos que vão dá creche ao quinto ano.” (resposta de Professor(a) no questionário).

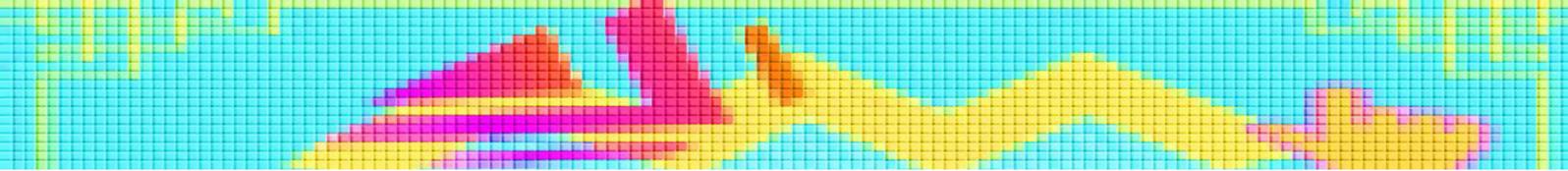
Muitas são as dificuldades apontadas pelos professores, inclusive considerando o contexto em que estão inseridos, escolas públicas, com dificuldade de acesso de ferramentas e internet, lotado em escolas públicas, que historicamente não possuem investimentos suficientes em materiais e recursos tecnológicos, salas multisseriadas, em que o professor se sente sobrecarregado com a gestão de várias séries e conteúdo em uma única turma. E ainda, a relação família-escola-aprendizado, sempre um tema recorrente na literatura educacional, se tornou um tema ainda mais importante para a execução do ensino remoto. Para analisarmos essa questão é necessário um olhar intersetorial:

[...] as evidências indicam que tais prejuízos de aprendizado serão mais intensos para aquelas crianças e jovens que vivem em situações de maior vulnerabilidade. Estes alunos usualmente são os mais impactados pelos efeitos adversos do distanciamento social, suas famílias são as que mais sofrem com os choques econômicos (muitos, por exemplo, já têm, ou terão, pais e responsáveis em situação de desemprego ou informalidade) e, ainda, possuem menos acesso às soluções de ensino a distância disponibilizadas pelo poder público durante o período de isolamento. [...] o isolamento social faz com que muitas famílias tenham que se aproximar, mesmo que de maneira involuntária, das atividades escolares das crianças e dos jovens, assumindo, em muitos casos, a complexa tarefa de apoiar diretamente a realização de atividades educacionais. (Todos pela educação p. 16)

Uma das questões versava sobre a participação das famílias com as aulas remotas, sendo que 2 professores relataram que a maioria participa de forma satisfatória, 3 dizem que menos da metade participa de forma satisfatória, e 3 que a maioria tem dificuldades e participam de forma insatisfatória. Muitos são os motivos que podem levar a esses resultados insatisfatórios na participação, como: a perda da motivação dos alunos e famílias quanto a aprendizagem, ambientes familiares com violência doméstica, trabalho infantil, dificuldade de acesso a recursos que possibilitem aulas remotas, entre outros.

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Diante de todos os desafios já mencionados pelos professores durante o Ensino Remoto, foi provocado aos professores que respondessem se “Durante o Período do Ensino Remoto de Emergência você, como profissional, sentiu a necessidade de refletir sobre sua prática, pesquisar e se aprimorar?”, onde os professores foram unânimes em apontar que sim, esse novo contexto



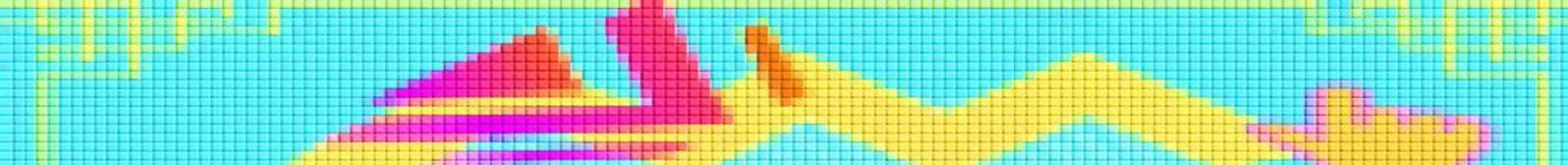
provocou essas reflexões. Logo em seguida foi indagado se eles julgavam “Necessário, para a sua prática, perante essas mudanças nas modalidades de ensino (presencial para aulas remotas) participar de algum curso de formação (inicial ou continuada)?” Revelando que 5 professores acham necessário buscar cursos de formação para complementar sua prática, e 3 não concordam que sejam necessários. Por fim, para conflitar essas duas questões, foi perguntado aos sujeitos se “participou ou está participando de algum curso (de formação inicial, continuada ou de extensão) presencial ou virtualmente?” obtemos a resposta que dos 8 professores, 7 deles não participou ou está participando de cursos de formação.

Analisando como os sujeitos pesquisados refletem sobre a sua formação, seja inicial ou continuada, entende-se que todos julgaram importante refletir sobre a sua prática e se aprimorar, porém, percebeu-se que muitos não buscaram ou não tiveram a oportunidade de formação, para enfrentar essa nova realidade. Manifestada a importância que os professores colocam em sua formação, é importante “ressaltar que a formação é de responsabilidade não apenas individual, mas cabe, sobretudo, às instituições formadoras. É preciso repensar a formação de professores, principalmente quando se configura como ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas da prática.” (Soares 2020 p. 153). É preciso investimento e oportunidades para formações de professores na própria escola, com o direito de opinar e escolher o que realmente é necessário, provocando a coletividade e o compartilhamento entre os profissionais.

Buscamos saber por fim, quais as perspectivas educacionais dos professores para um cenário futuro, em que a pandemia da Covid-19 não fosse mais uma realidade. Os 4 professores apontaram a importância de continuar inserindo os recursos tecnológicos na sua prática e profissão, e 3 dos sujeitos acreditam que educação terá que passar por mudanças e as aulas no modelo totalmente presencial podem ser substituídas, e apenas 1 tem a visão que teremos a retomada das aulas presenciais com modelo de ensino tradicional. Essas respostas apontam para uma reflexão sobre suas práticas, que as medidas adotadas durante o ensino remoto podem render bons frutos, apesar da incerteza quanto à modalidade em que as escolas irão adotar para o ensino, se presencial, ou remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor como pesquisador dá voz aos seus pares, desnuda, desmistifica o processo de ensino-aprendizagem. A sociedade romantiza a figura do professor herói, que sofre para desempenhar seu papel profissional, que autofinancia o seu trabalho, que é o melhor por enfrentar as piores condições de trabalho possíveis. Essa crítica não retira o mérito de todos os professores



que fazem sacrifícios por sua profissão, que dignificam os seus alunos com conhecimento, estes devemos ter todo o respeito.

Entretanto, necessitamos refletir, buscar e produzir conhecimentos sobre a nossa prática, assumir a nossa postura intrínseca de professores pesquisadores, especialmente para dar voz aos professores, compartilhar as dificuldades e as estratégias que podem melhorar nossa prática, ter uma postura reflexiva e crítica sobre a nossa profissão, com o respeito, reconhecimento e valorização por parte de toda a sociedade. O papel do professor vai além da prática docente, perpassa por sua capacidade de refletir sobre sua formação, sobre sua prática, sobre o contexto que está inserido.

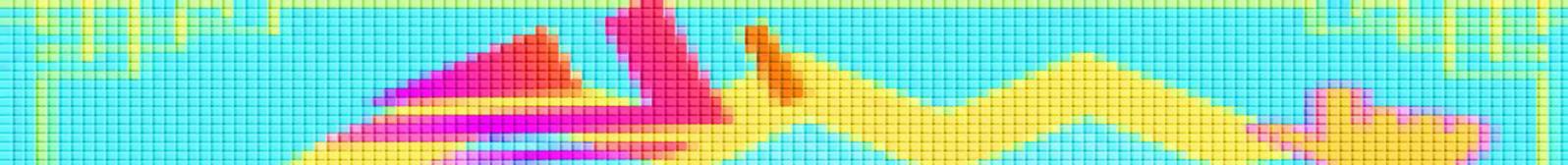
Conclui-se que os professores compartilharam suas experiências didáticas, e foi possível apreender que o ensino remoto está ocorrendo, em sua grande maioria, através de entrega de atividades e materiais impressos, e nos livros didáticos, visto que as dificuldades apontadas pelos professores são de acesso e utilização de ferramentas tecnológicas, tanto pelos professores quanto alunos, bem como a dificuldade de comunicação com as famílias, devido as questões geográficas e socioeconômicas das escolas/famílias, situadas em zonas rurais onde a renda das famílias e a localização impossibilita o acesso e uso a celulares, notebooks e computadores, para execução de vídeo aulas síncronas ou assíncronas. Quanto a sua formação inicial, e continuada, ressalta-se que todos os professores pararam para repensar sua prática frente a essa nova realidade de aulas remotas, porém quando questionados sobre se o seu curso de formação inicial os preparou para enfrentar novas configurações e desafios educacionais, a maioria entende que sim, mas que seria necessária uma formação contínua frente a estes novos desafios.

REFERÊNCIAS

CASSATI, Denise. **Um guia para sobreviver na Pandemia**. Portal USP São Carlos, 2020. Disponível em: <http://www.saocarlos.usp.br/um-guia-para-sobreviver-apanidemia-do-ensino-remoto/ACesso EM 23 DE JUL. DE 2020>.

FONSECA, Maria Gorete Ramos. As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico fatores constrangedores invocados pelos formadores para o uso das tecnologias. **Educação & formação Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**, Fortaleza, v.4, n.11, p. 3-23maio/ago. 2019

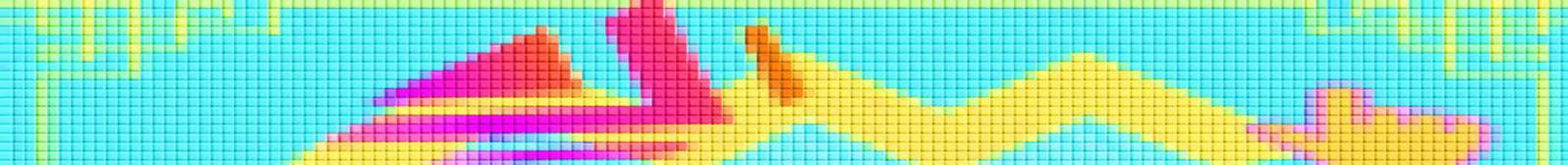
MINAYO, M. C. S. SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro, Jul/set, p. 239-262.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. TVE Brasil, Um salto para o futuro, 2001.
Entrevista. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36876418/OProfessor-Pesquisador-eReflexivo>. Acesso em 28 de maio de 2014.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & formação Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 151171, jan./abr. 2020.



O DIÁLOGO DESEJÁVEL: PESQUISA E O ENSINO DE FILOSOFIA

Ana Célia Carvalho Ferreira

RESUMO

O presente texto busca o desenrolar histórico da presença/ ausência da Filosofia no currículo da Educação Básica, bem como a necessidade da formação e a prática do professor que nos leve ao diálogo desejável entre a pesquisa e o ensino de filosofia na atualidade, levando em consideração que a inserção da disciplina filosofia no cotidiano e no contexto escolar encontra-se, ainda em situação delicada, levando em consideração à precariedade da formação qualificada de professores de filosofia e o exercício profissional frente aos desafios eminentes que se referem ao “Ensinar Reflexivo”, com reduzida carga horária semanal de aula.

Palavras -chave: Diálogo. Ensino. Filosofia. Pesquisa.

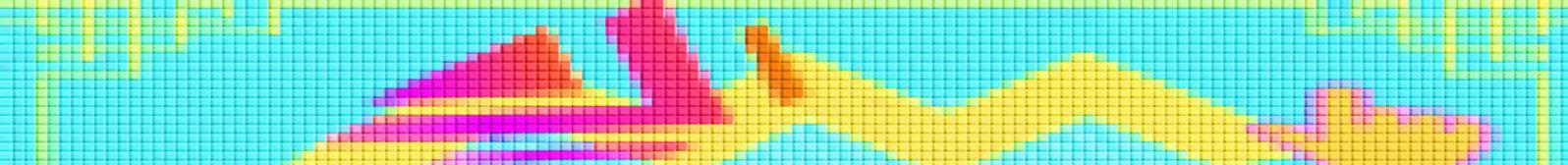
A PESQUISA NO CAMPO EDUCACIONAL

Segundo Senna (2007, p.47) a construção conceitual Ação-Pesquisa-Ação= Pesquisa- Ação, são nomenclaturas que se referem ao mesmo conceito em busca de formas de ações coletivas objetivando-as a resoluções de problemas ou transformações de uma dada realidade. A ideia de professor como pesquisador tem indícios na Inglaterra (1960), neste movimento este oriundo de um processo de reforma curricular, objetivando fomentar um currículo e mudança pedagógica acerca de habilidades e competências significativa e valorosa a educação geral básica no tocante aos alunos. (ELIOTTI,1991. p.127).

Para que esta reforma efetivasse, as escolas(inovadoras) deveriam levar em consideração as experiências cotidianas dos alunos, bem como os conteúdos organizados e correlacionado a temas da vida diárias: família, relação de gênero, guerra, sociedade, trabalho, pobreza, leis etc. de forma multidisciplinar desenvolvida pelos professores.

Levando em consideração que esses conceitos foram apropriados pelo campo da educação e aplicados à formação e prática docente dos professores da Educação Básica.

Currículo é um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão de ideias postas em ação e o professor teria um papel preponderante para a construção da teoria curricular. (SENNA,2003, p;55). A partir desta concepção de currículo e da teoria curricular, constitui-se a ideia de Professor como pesquisador.



Em 1990, surge como questão norteadora a expressão no cenário educacional acerca o conceito “Professor Reflexivo”, enquanto movimento teórico de compreensão do trabalho docente suscitado por Shön (1930-1997) e Stenhouse (1926-1982), tal conceito denominado de pesquisa-ação- expressão está de cunho no campo das ciências sociais que fora apropriados pelo campo da educação e aplicado à formação e pratica dos professores, que contribuíra para a reconfiguração conceitual de professor como pesquisador na atualidade. (SENNA, 2003, p.103).

Considerando-se que para formar professores como profissionais reflexivos e /ou que pudessem ter a pesquisa como prática recorrente em sua fazer docente, ou seja, considera a pesquisa como parte fundamental da formação do professor em âmbito acadêmico. Para Muchail (1996, p;48) a formação profissional baseia-se na epistemologia da pratica-valorização da experiência e da reflexão na experiencia, tendo como tríade necessária: Professor Pesquisador- Professor Reflexivo= papel da pesquisa em educação.

Um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática e o estímulo a uma ação-reflexão-ação e a busca constante de um saber mais e de um fazer melhor.

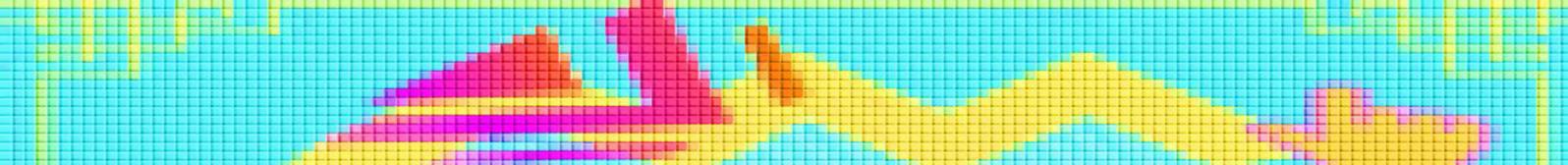
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Muchail (1996, p.69) aborda o conceito de professor reflexivo; pensar a formação de professores e a prática de professores: valorização do eu pessoal e eu profissional; como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação bem como a formação de professores: propor situações de experimentação que permitam a reflexão - os professores precisam refletir sobre o trabalho de ensinar.

A formação do pesquisador se apresenta com o movimento contra hegemônico e como um estímulo a implementação de novas modalidades de formação, onde se acorda os argumentos da relação entre pesquisa, formação do professor e prática docente. Nessa perspectiva, ao apropriar-se de novos conceitos e linguagens o professor, situa-se como leitor crítico de si e de sua circunstância, de modo a investigar sua ação e renovar sua prática, tornando-se um professor reflexivo.

Para Nóvoa (2010, p.32), o professor pesquisador e o professor reflexivo, são nomes distintos, maneiras diferenciadas dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade: o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre sua prática, que pensa, que elabora em cima desta prática.

A formação docente vem sendo um tema amplamente discutido e posto á compreensão cada vez maior da importância do educador para a formação do sujeito como partícipe de um



mundo globalizado e exigente. Essas discussões trazem em sua essência o problema da qualidade na formação docente, ou seja, formar não somente para saber ministrar conteúdos, mas, também para estimular a reflexão, a crítica e o aprendizado amplo do aluno

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS

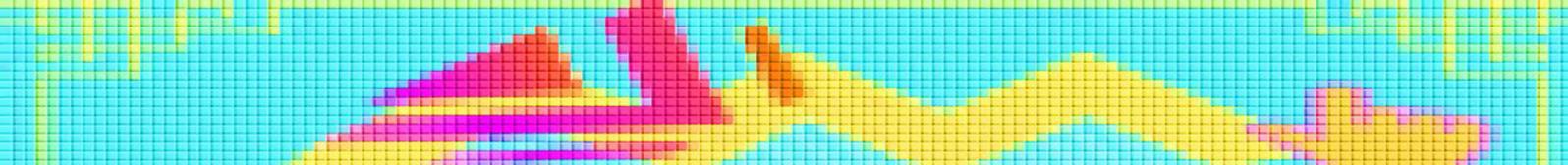
Corroborar-se que a Filosofia difundida na educação escolar brasileira historicamente esteve ligada a saberes abstratos e racionalistas, ligados à formação das elites. Suas bases escolásticas desde Brasil colonial a desvincularam de características contextualizadas de um ensino voltado a realidade vivencial, afastando-a de possibilidades de reflexão e problematização. (CERLETTI, 2009, p.45).

Segundo os PCN'S o que se espera que a escola desenvolva cidadãos críticos e autônomos e não sujeitos passivos. Mas o que se vê é uma escola com explicações prontas; onde as normas não são discutidas e sim aceitas; disciplinas engessadas, desarticuladas e desconectadas, com conteúdo distante da realidade do aluno, levando-o a deixar de espantar-se diante das coisas e do mundo, tornando-o uma pessoa pouco exigente, conformado, que aceite explicações próprias. resquícios da pedagogia “decoreba” tendências reprodutoras.

Observa-se o fundamento legal que esclarece, no que tange ao artigo ART.36. que o currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I §1º III- Os conteúdos, as metodologias dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessário ao exercício da cidadania.

A LEI Nº11.684/08 altera o art. 36 da lei Nº9.394/96, que estabelece a inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Parecer CNE/CEB nº38/2006 aprovado em 7 de julho de 2006- inclusão obrigatória das disciplinas; Resolução CNE/CEB nº04 de 16 de agosto de 2006- altera o artigo 10 da resolução CNE/CEB nº 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio; Parecer CNE/CEB nº22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008- consulta sobre implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº1, de 18 de maio de 2009- dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir de edição da Lei nº 11.684/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2008, p.25).

Neste sentido a escola não está ensinando a pensar, questionar e a refletir, habilidades que são princípios para a transformação e permanente possibilidades de mudanças. As capacidades de analisar, discutir e questionar são comportamentos que desenvolvem o “pensar reflexivo”, sem o qual não pode existir um cidadão crítico e autônomo



O ensino da filosofia sugere uma concepção pedagógica fundamental na construção de saberes, cuja função educativa é desenvolver no sujeito uma atitude investigativa, mantendo o diálogo livre de coerção para uma convivência democrática, ou seja, é o preenchimento da lacuna existente entre o “Pensar” e o “Agir”. (CERLETTI,2002, p.25). O ensino de filosofia tem como marco legal de sua inserção no currículo nacional em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº 9394/96 artº36 que determina que os estudantes do ensino médio devem ter acesso aos “conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Merece destaque que a Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Assim a Câmara de Educação Básica aprovou parecer e resolução que tratam da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, vejamos as principais legislações sobre a questão:

1) Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 - Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio;

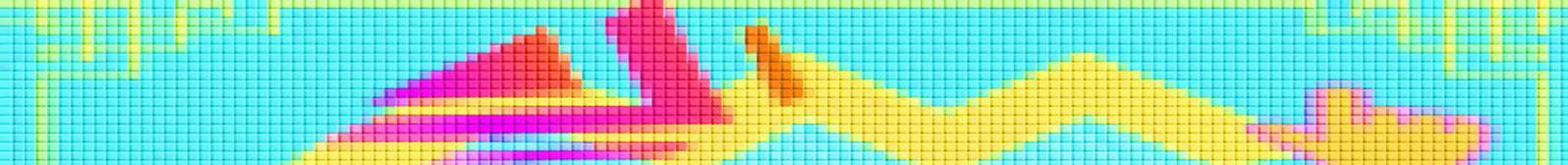
2) Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 - Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

3) Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 - Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio;

4) Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 - Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL,2018, p.42).

Afirmar a importância da filosofia na formação cidadã é responder à demanda por uma formação crítica; e não a afirmar como disciplina significa ressaltar seu caráter interdisciplinar. A Lei nº 11.684/2008 CNE nº 38/2006 – institui a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

O ensino da filosofia no nível médio, assim como as demais disciplinas, tem se limitado a repassar e reproduzir conhecimentos estáticos e acabados, bem como concepções e verdades absolutas que inviabilizam o processo de ação e reflexão do homem sobre o mundo e sobre sua própria existência. É nesse repasse mecânico de teorias desarticuladas da realidade que reside, em boa parte, a problemática do ensino de filosofia, bem como, rever e refletir acerca da existência de docentes não licenciados em filosofia, outrossim a redução de carga horária semanal de aula.



É no movimento de mecanização da educação formal, tornada aparelho de dominação do humano coisificado, que o ensino da filosofia se desencaixa de si mesmo, de sua característica como exercício profundo do pensar livre, tornando-se puro produto de um processo que vem de fora.

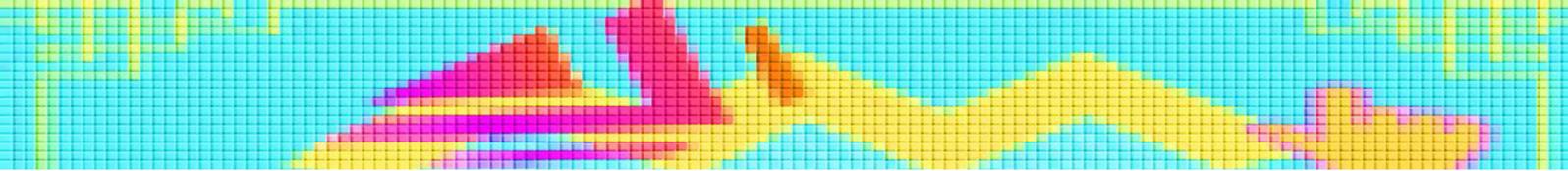
O ensino de filosofia e sociologia é obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do país, por força da Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, tal inserção é fruto das reivindicações que surgiram após ditadura militar, haja vista que, neste período, a filosofia fora suprimida dos currículos escolares.

O ensino de Filosofia como componente curricular no Ensino Médio como propõe a Base Nacional Curricular Comum - BNCC demonstra a necessidade do desenvolvimento de um **Ser ético e crítico**, capaz de interagir com a sociedade, bem como desenvolver competências e habilidades que possam fundamentar e orientar o convívio humano nas mais diversas realidades que se apresentam na contemporaneidade. (KOHAN, 2002, p 39).

Merece destaque que o texto da BNCC pressupõe que a Filosofia no Ensino Médio seja possível não somente por meio do contato direto com os textos filosóficos e do enfrentamento das temáticas clássicas da Filosofia, como também a partir da discussão filosófica de assuntos de interesse. Nesse aspecto, acompanha as pesquisas na área de Ensino de Filosofia, as quais defendem que o texto e/ou tema de Filosofia não é garantia de uma aula efetivamente filosófica. Por vezes, a metodologia e a abordagem filosóficas sobre temas da vida cotidiana podem ser mais formativas para o estudante de Ensino Médio do que o contato não reflexivo com a tradição filosófica. A Filosofia no Ensino Médio deve, pois, atentar para todos esses recursos (os textos filosóficos, as temáticas filosóficas e a reflexão filosófica de assuntos de interesse), “mobilizando procedimentos metodológicos e críticos próprios da Filosofia” (BNCC,2018, p. 294).

Devemos considerar que a proposta de Kohan é reforçada no parágrafo anterior, uma vez que tais pressupostos são indispensáveis para desenvolver o pensamento crítico, autônomo e transformador, que possibilita ao jovem vivenciar processos individuais e coletivos de emancipação com vistas a construir uma sociedade mais justa e inclusiva, além doutros conhecimentos, a filosofia fundamentará a compreensão das mais diversas realidades, que orientará o desenvolvimento crítico e necessário ao exercício da autonomia, para que o educando seja capaz de interagir e transformar os desafios a eles apresentados.

Para Kant, o “ensino da filosofia” tem por objetivo a formação crítica do sujeito para que este se torne um *Aufklärung*”, conseqüentemente, possa usar a razão com liberdade e autonomia. “O homem é a única criatura que precisa ser educada” Educadores: fazem bom uso da razão.



Dentro da ideia da experiência filosófica está a construção do aluno, criativamente por ele mesmo e também do professor. As aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivos oferecer critérios para o aluno julgar a realidade por meio de prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e da avaliação filosófica.

O professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhada com seus alunos. Os atuais marcos legais para oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira sob dois aspectos a refletir:

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35).

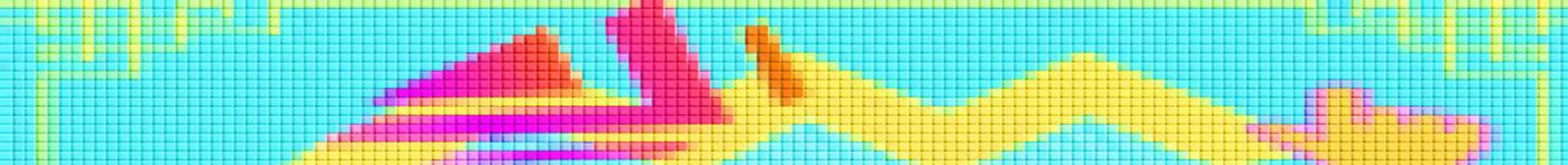
O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes: base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidade regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26).

Fazenda (2011, p.65) aponta duas categorias de interdisciplinaridade: *integração* entre disciplinas, que pressupõe a *interação* entre sujeitos. O indivíduo é o construtor de pontes entre as áreas de conhecimento e é a própria ponte, quando interage com outros especialistas, viabilizando a teia/tecido de saberes.

Como vimos, a situação da filosofia fora de instabilidade e, portanto, encontra-se vulnerável. Assim sendo, é preciso defender sua presença nos currículos escolares não apenas por uma exigência da lei, mas, sobretudo porque o ensino da filosofia no ensino médio, se afirmar como um saber capaz de provocar uma interrelação entre as áreas do conhecimento, inquietações, reflexões e mudanças necessárias para a construção da autonomia do educando.

Nesta etapa formativa que é o Ensino Médio, a Filosofia deverá contribuir para o desenvolvimento das capacidades de observação e abstração, permitindo aos jovens percepções mais acuradas da realidade, além de um domínio maior sobre as diferentes linguagens, favorecendo assim o processo de simbolização e abstração. Dessa forma, os jovens poderão construir suas próprias hipóteses e elaborar seus argumentos.

A filosofia enquanto disciplina contribui de forma significativa para a realização plena da finalidade do Ensino Médio, expressa no Inciso III do artigo 35 da LDB, que é “o aprimoramento



do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (FÁVERO, 2002, p.56).

A importância da filosofia não é apenas no Ensino Médio, mas também nos outros níveis da educação, e não apenas pela exigência de uma lei, mas, sobretudo, devido a sua capacidade formativa, que consiste em levar os indivíduos a processos autônomos e críticos na construção de relações e sociedades mais justas e inclusivas. Assim, a filosofia contribui com o cumprimento da diretriz fundamental da LDB (1996) segundo a qual não se deve formar apenas para o mundo do trabalho, mas para a cidadania. A construção de sociedades em que cidadãos exerçam plenamente seus direitos e deveres requer a formação do senso público e individual de justiça e participação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de filosofia torna-se indispensável, pois tem como meta e missão, o desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo e transformador, que possibilite ao jovem vivenciar processos individuais e coletivos de emancipação com vistas a construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Associado a outros conhecimentos, a filosofia fundamentará a compreensão das mais diversas realidades, bem como orientará o desenvolvimento crítico e necessário ao exercício da autonomia, para que o educando seja capaz de interagir e transformar os desafios a eles apresentados.

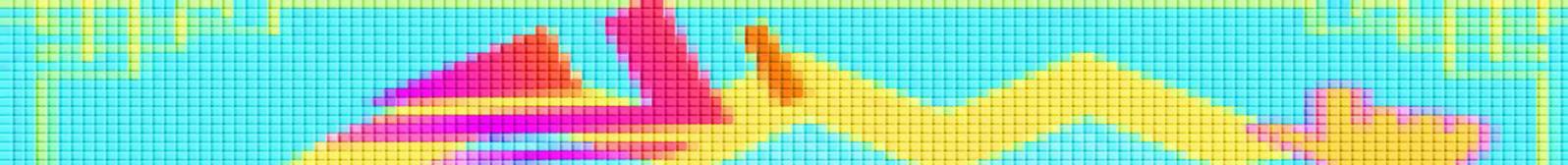
Outrossim, não basta lutar para que a legislação determine a obrigatoriedade da disciplina filosofia na educação básica, se nos cursos de licenciaturas não tiverem política efetiva de formação docente em filosofia, se faz necessário que o ensino de filosofia ocupe lugar primordial na reflexão dos mesmos.

Merece destaque ainda que não devemos esquecer que a conservação ou a retirada da filosofia exige dos professores de Filosofia no Ensino Médio e nas universidades, consiste em uma atitude realista em que seja ativada nossa parte de possível luta e resistência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Presidência da República. **Casa Civil. Lei Nº 11.684/08**: Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir



a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 02 jun. 2008.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Ana Célia Carvalho Ferreira, Mestranda do Programa de Pós graduação Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade federal do Piauí- PROFILO/UFPI.

_____. Alejandro A. e KOHAN, Walter O. **A Filosofia no Ensino Médio**: caminhos para pensar seu sentido. Brasília: UNB, 2002.

ELLIOTT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: Geraldi, C.; Fiorentini, D; Pereira, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

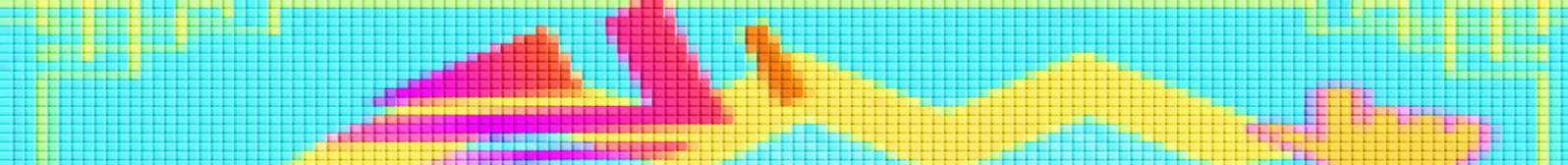
FÁVERO, Altair Alberto. **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: UNIJUI, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 2011.

MUCHAIL, Selma. **A Filosofia e seus ensino**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom quixote, 2010.

SENNA, L. A. **Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em educação**. Rio de Janeiro: Papel&Virtual, 2003.



ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES COMO PESQUISA DE CAMPO PARA ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DA PEDAGOGIA.

Jorrânia Gomes da Silva
Eláinne Márcia Lima

RESUMO

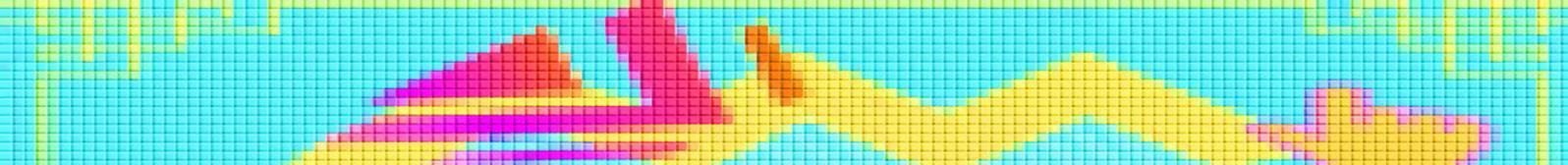
Este trabalho tem por objetivo analisar as práticas docentes e suas contribuições como pesquisa de campo para alunos universitários, com enfoque no curso de pedagogia a partir da experiência de campo realizada na CMEI Louvor e vida no município de Teresina. Nesta pesquisa nos utilizamos da análise e observação das aulas e prática educativa do professor, aplicamos um questionário ao educador para compreender a escola, alunos, a metodologia de ensino e teoria utilizada para fundamentar sua prática. Tendo isso em vista, construímos reflexões acerca de como a proposta de relação teoria e prática é fundamental e a análise de como essa experiência se relaciona com os conceitos presenciados na universidade como forma de ampliar o pensamento crítico e a formação do aluno da graduação de licenciatura em pedagogia. Para tanto, nos fundamentamos em FREIRE (1996), FARIAS, I. M. S. (2009), TARDIF (2000) que abordam acerca dos saberes necessários a prática docente e acerca da prática educativa, como também a identidade docente. Finalizamos destacando a relevância da articulação teoria e prática, e atentando para o fortalecimento da inserção licenciando e escola para promover um real pensamento crítico do ser professor ainda mais por se tratar de uma profissão complexa a qual demanda tempo, estudo e experiências, dentre outros fatores.

PALAVRAS- CHAVE: Saberes docentes, práticas educativas, pesquisa de campo.

INTRODUÇÃO

A temática fundante desse artigo se propôs a partir da experiência de pesquisa do campo orientada pela disciplina de didática do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí. É inegável que o estudo da didática tem grande importância nos cursos de licenciatura e que é responsável em orientar aos alunos acerca da teoria e a prática necessária para se tornar educador. São leituras e discussões acerca da formação do professor, bem como os saberes que permeiam a prática, as dimensões da prática pedagógica, interdisciplinaridade, além da compreensão da significância de que a identidade docente tem, para a qualidade do ensino e aprendizagem.

O intuito dessa pesquisa é construir reflexões acerca da prática docente e destacar a relevância da proposta de pesquisa de campo para alunos da graduação em licenciatura, principalmente em pedagogia do qual se construiu esse trabalho, com intuito também de que cada vez mais professores implementem a prática educativa da pesquisa de campo em seu plano de disciplina.



Segundo Freire (1996, p. 14) ensinar exige pesquisa, nesse sentido, a pesquisa de campo nos oportuniza a contemplar esses elementos na realidade ao observar a dinâmica escolar em seus vários aspectos, conseqüentemente, tem grande relevância em nossa formação, pois, presenciamos a teoria relacionando-se com a prática e que nos traz muitas reflexões do exercício do magistério.

O campus de pesquisa foi a escola foi a CMEI Louvor e Vida localizada em uma vila no bairro Água Mineral em Teresina, trata-se de uma escola pública a qual oferta a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Com o objetivo de observar e analisar os alunos e a prática docente de uma das salas de aula do primeiro ano, acompanhamos a professora de português no turno da manhã. Tivemos contato também com os gestores para saber sobre a escola, seus espaços, estrutura, funcionários, perfil dos alunos, perfil da comunidade e dificuldades, para entendermos a escola como um todo, e sala de aula como parte dela do qual se complementam. Segundo FREIRE (p. 35, 1996)

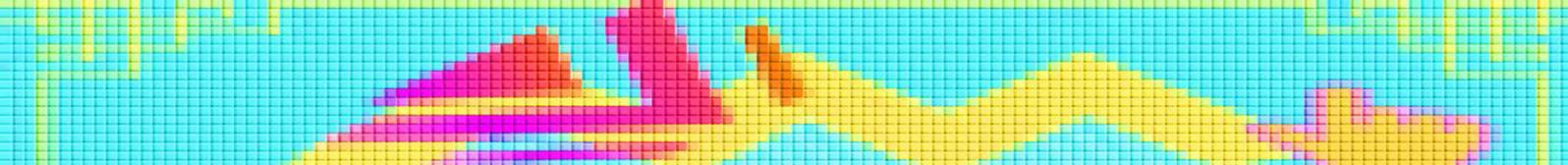
É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. E vivendo a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor.

Durante o processo de formação docente entendemos que teoria e prática são elementos fundamentais para o desenvolvimento do estudante de graduação, não como dissociadas uma da outra, mas como complemento de ambos, do qual devem ser realizadas concomitantemente. Com isso, as grades curriculares dos cursos de graduação ofertam estágios e pesquisa de campo que busquem inserir esse aluno na realidade docente e experienciar situações que o ajudem na assimilação dos conteúdos e discussões dispostos em sala de aula no ambiente universitário. Com isso, apontamos três pontos importantes a serem considerados na pesquisa de campo.

Primeiro o contato dos estudantes de graduação com a escola na perspectiva do conhecer ao entenderem como a escola funciona, o papel dos gestores e professores na escola, em como as aulas são realizadas e a participação dos alunos e da família nesse processo.

A relação da teoria e prática, pois enquanto se observa as situações presenciadas na escola podem relacionar com as leituras e discussões feitas na universidade sobre ensino e aprendizagem sob um outro olhar, o olhar crítico do que é feito na prática docente e o que se deve fazer enquanto estudante de licenciatura e futuro professor. Com isso, a mente do aluno se torna mais aberta aos fatos e o tira da abstração de entender conteúdos isolados sem a dinâmica com a realidade em questão.

Outro destaque é no pensar e agir desse estudante de graduação já que entendemos que ao visualizar o existente, ou seja, a prática docente em sala de aula, de modo que ele veja as



possibilidades na ação do professor, esse estudante poderá criar novos meios para pensar essa prática, seja com recursos didáticos, seja em projetos de ensino e aprendizagem ou mesmo de intervenção.

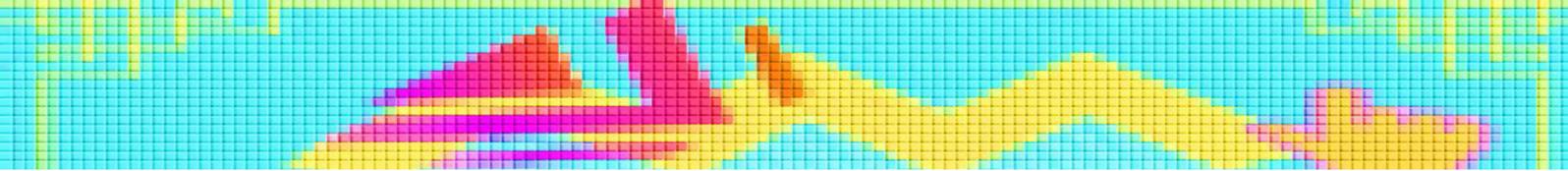
DESENVOLVIMENTO

Um primeiro ponto a se considerar no funcionamento da aula é a formação das cadeiras na sala. As cadeiras encontram-se dispostas em círculo, o que possibilita uma melhor visão, interação e diálogo entre as crianças. Assim, em algo a priori simples, percebemos a intencionalidade que oportuniza que as crianças conheçam umas às outras e interajam, trabalhando a inibição da timidez, assim como trabalhar em grupo na produção das atividades e o contato social entre as crianças. Entendemos que a escola é um ambiente social formador e, portanto, um ambiente que propicia o contato primeiro além da família.

A professora responsável pela turma do primeiro ano tem graduação em Pedagogia na UESPI, especialização em psicopedagogia e mais de sete anos de experiência em sala de aula. Quando a perguntamos sobre a base epistemológica utilizada em sala de aula, a mesma afirma trabalhar com construtivismo, mesclando com o tradicionalismo, referências a Paulo Freire, além do programa que vem como direcionamento da prefeitura de Teresina o “Alfa e Beta”. Em sequência a professora fala acerca de sua visão da Educação Infantil da cidade:

“Nosso município Teresina, tem um planejamento, um projeto, toda uma estrutura, uma organização voltada para um diferencial, porque assim, em outras capitais a educação não é voltada para a alfabetização dos alunos eles só pintam, cantam e dançam, então, só é voltada para o desenvolvimento motor e interação social, já no nosso município é trabalhado o desenvolvimento cognitivo, trabalhado o conhecimento, o aprendizado mesmo, porque nós sabemos que eles tem altas capacidades de aprendizado, esta é a fase que absorvem o maior número de conhecimento.” (ENTREVISTADA)

A docente ministra a disciplina de língua portuguesa, dentre os conteúdos abordados durante os dias de pesquisa identificamos a interpretação de texto, leitura, produção textual, gêneros literários, ortografia e caligrafia. A aula inicia com a retomada dos conteúdos anteriores, para assim dar início a um novo assunto através de perguntas feitas as crianças do que elas já aprenderam. Este é um aspecto presente na teoria de Ausubel que traz o conceito de aprendizagem significativa, entendida como um processo em que novas informações ou novos conhecimentos são introduzidos com relevância na estrutura cognitiva inicial do aluno. (CARVALHO E MATOS, 2015 p. 103).



As metodologias utilizadas pela docente como estratégias de ensino e aprendizagem é fazer com que os alunos identifiquem seus erros tanto na leitura quanto na escrita. Para tanto, durante a aula aborda a produção coletiva, onde em conjunto e sob sua mediação, as crianças percebam os erros gramaticais, a sequência lógica do texto, o gênero, para que e quem se destina o texto, entre outros aspectos. A elaboração de questionamentos como incentivo a interação das crianças, que por sua vez demonstravam empolgação em participar das atividades que as possibilitavam exercitar seus conhecimentos, onde sentem que sabem.

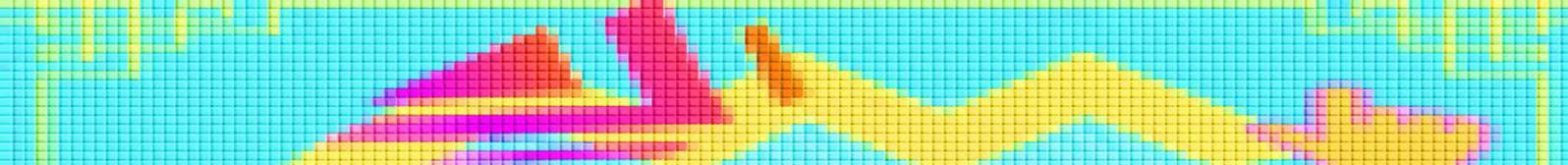
Partindo desse pressuposto na perspectiva de alguns docentes, os erros acabam por gerar percalços no processo de ensino e aprendizagem, com isso o ato de ensinar encontra-se voltado especificamente com intuito de avaliar, enquanto que o educando estuda apenas objetivando alcançar notas, conseqüentemente a aprendizagem significativa fica em um segundo plano. Para Luckesi

(...) o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis. Uma conduta, em princípio, é somente uma conduta, um fato; ela só pode ser qualificada como erro, a partir de determinados padrões de julgamento. (LUCKESI, p.136)

A perspectiva de educação adotada pelo educador é muito importante, pois será orientador da sua prática educativa, logo se trabalho com crianças, preciso criar estratégias para que aprendam verdadeiramente. Enquanto professor, refletir se vou aderir uma prática autoritária, em apenas cumprir o trabalho de expor conteúdos aos alunos, ou se venho a compreender que este ensino bancário não é suficiente para aprendizagem, pois cada aluno tem suas especificidades e dificuldades, assim, devo criar possibilidades para que todos aprendam de forma significativa. Na perspectiva da educação bancária Freire afirma que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhor educandos serão. (p. 68 FREIRE, 2005)

Ao se contrapor a essa concepção, é fundamental construir espaços de diálogo e interação entre professor e aluno e aluno com outros alunos, necessariamente saber ouvir. Nesse sentido, o ouvir, incentiva a curiosidade epistemológica do aluno, a qual pode tornar a aprendizagem não



algo doloroso, mas em uma experiência interessante. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996)

Outra vertente, é acerca do uso do livro didático. Para muitos docentes o livro didático ainda é o recurso mais utilizado, assumindo papel fundamental na elaboração do planejamento das aulas, pois se torna uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem do aluno. Mesmo o livro cumprindo uma função norteadora ao professor, os profissionais tem autonomia para construir a sua aula e utilizar variados recursos.

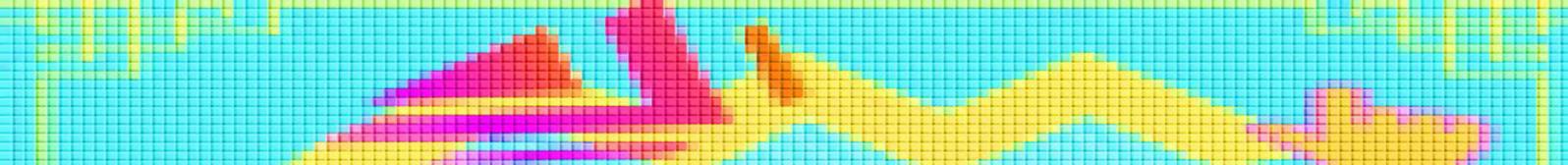
A professora entrevistada faz uma crítica sobre o livro no qual afirma “não tem nada a ver com a realidade” pois é um programa voltado para o fonema e foge das vivências cotidianas dos alunos. Assim, destaca que os docentes e a coordenadora pedagógica da escola têm autonomia de estar enriquecendo esse programa e procuram manter assuntos voltados a temáticas do mês, a partir de datas comemorativas ou dentro dos gêneros literários regionais.

É relevante ressaltar a assídua participação da coordenadora pedagógica no âmbito da sala de aula, de acordo com a docente ela tem conhecimento sobre o nível de aprendizagem de cada aluno, pois ela não só elabora o planejamento e estratégias como aplica diretamente junto à professora, a mesma tem propriedade de fala sobre o desenvolvimento das crianças não resumindo apenas ao encargo do docente.

Durante a entrevista foi enfatizado na fala da professora a relevância da atuação da coordenadora, em conjunto com a gestão no processo de ensino, diante dessas características refletimos acerca da gestão democrática, onde se estabelece a efetiva participação dos educadores e comunidade em favor da instituição e de seus estudantes. Desse modo, o trabalho do educador não se restringe apenas a sala de aula, tampouco a gestão somente ao quesito de administração escolar, ou seja, não representam condições isoladas e dissociadas (LUCK, 2009, pag. 70). O conceito de gestão democrática possibilita ações coletivas com intuito de promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, com isso as escolas tornam-se verdadeiros canais de diálogos flexíveis, participativos e abertos a sociedade.

O professor tem como tarefa primordial ensinar, porém na sua tentativa de transmitir conhecimentos, em se tratando da educação infantil, ele se vê na responsabilidade de criar um ambiente propício a educação, pois é necessário amenizar a agitação das crianças que podem interferir no seu próprio aprendizado, e para lidar com isso requer saberes e habilidades das quais são adquiridos na prática, “ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadela, por tentativa e erro”(TARDIF, 2000, p. 14)

Sobre os saberes e competências docentes das quais dispõe em sala de aula, Tardif faz uma reflexão de que:



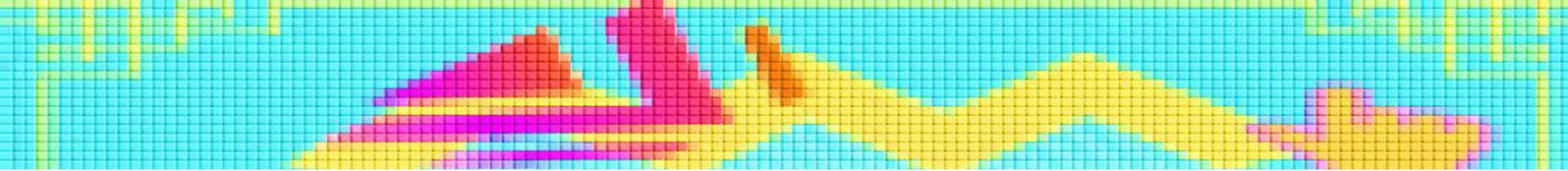
os professores procuram em sala de aula alcançar vários tipos de objetivos sendo controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. (2000, p. 15)

No decorrer da pesquisa, percebemos que a interação professor/aluno é constituída por respeito recíproco, tanto como professor, como aluno. Aos alunos é necessária a compreensão da autoridade do professor que está encarregado de fazer com que nada venha a interferir na aula e conseqüentemente em sua aprendizagem. Por vezes se faz necessário uma imposição do professor para que haja o exercício legítimo da atividade docente, como supracitado, um dos objetivos a ser alcançado pelo professor é controlar a turma para que não possa haver interferência no planejamento e seu aprendizado.

Em determinadas ocasiões é confundido a autoridade legítima do professor com o comportamento autoritário que por muitas vezes limita exercer sua própria função com liberdade. A autoridade do educador se difere do autoritarismo, pois o professor autoritário é impositor, que não está aberto a diálogo com educandos e que deseja sua submissão. Segundo Freire (1996, p. 40) dos mais variados tipos de professor seja o silencioso, autoritário, bondoso, racionalista, burocrático entre outras características de um educador, podem criar uma marca na vida do aluno, ou seja, suas práticas podem acarretar grandes diferenças na vida de cada um, negativamente ou positivamente.

A relação professor e alunos é permeada por afetividade. Ser professor é ser humano, já dizia Freire, “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Com isso, a entrevistada afirma “não há como não haver afetividade” essa interação abarca os demais funcionários da escola, na qual todos conhecem os alunos. Esse conhecer evidencia-se no caso de uma aluna que por motivos maiores ficou aos cuidados dos avós e com isto, apresentou maior desempenho escolar que anteriormente com os pais, não era evidente, assim, como entendido por Wallon o domínio afetivo é responsável por revelar a maneira como somos afetados pelo o mundo interno e externo e, constitui um recurso de sociabilidade e de comunicação com o meio (CARVALHO E MATOS, 2015, p. 245).

Posteriormente, ainda sobre o caso, esse desempenho ficou em risco por mudança de guarda o que prejudicaria o ambiente estável que a criança se encontrava. A escola teve um papel fundamental nessa situação, onde a professora fez um parecer sobre a convivência e a participação significativa dos avós no incentivo educacional da criança. O que compreendemos a partir desse



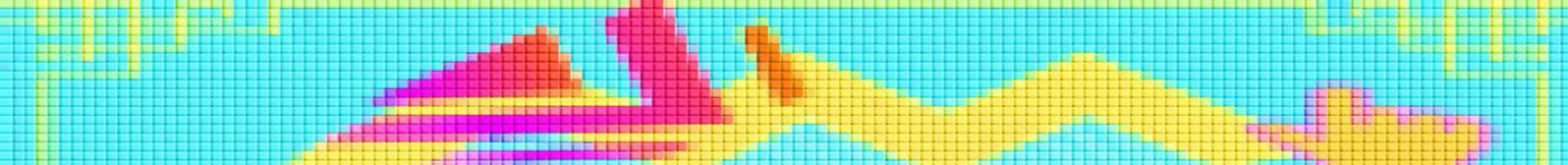
relato, é a relevância dos conhecimentos do docente acerca da realidade do aluno, que possibilita uma interferência positiva como a que ocorreu na escola pesquisada, identificando uma atividade humanizadora da profissão “o professor não trabalha com matéria inerte, mas, sim, que ele atua sobre e com pessoas” (FARIAS, I. M. S, 2009 APUD, SAVIANI 1996)

Há uma consciência por parte da docente em relação a condição social e econômica dos educandos que ela descreve como uma carência financeira, familiar, um meio social conturbado, que os afeta, no que se evidencia mais desses casos em alunos matriculado no turno da tarde, onde a equipe da escola lida com vários tipos de situações. É indubitável que a educação não só se constrói a partir da responsabilidade da escola, a instituição tem um grande peso para a formação do indivíduo, no entanto, a educação está em volta de todo um contexto social e familiar do aluno, do qual é indissociável.

Conforme Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Nessa perspectiva a escola trabalha com estratégias que venham contribuir para amenizar as dificuldades dos alunos, fazer com que os pais sejam presentes na educação dos educandos é uma delas, seja a partir de reuniões e também em eventos escolares.

É nesse meio que profissional da educação se encontra. Em sua formação a partir de leituras teóricas, estudos de caso, pesquisa, estágios e mesmo já no exercício de sua profissão diante das experiências práticas do professor. O docente encontra várias dificuldades, seja na análise da sua própria prática educativa na perspectiva de que tenha produzido com os alunos bons resultados ou não, na falta de incentivos ou recursos, baixo salário, a falta de valorização e sem as devidas condições para lecionar, entre outras situações que acontece durante a formação docente que se requer estabelecer resistência.

Parafraseando Freire (1996, p, 29) a esperança faz parte do ser humano, por isso ensinar exige alegria e esperança. Algo necessário a prática educativa, pois a esperança que o professor e aluno podem juntos aprender, ensinar, inquietar, produzir e resistir aos obstáculos que impedem a alegria. Sem esperança não haveria história, é a partir da esperança que se constrói experiência histórica. A desesperança nos imobiliza. É entender a realidade não a aceitando de modo fatalista, mas a partir da realidade mesmo que cruel poder pensar em possibilidades, o que fazer, para criar não essa, mas outra realidade. Nessa linha de pensamento é entender que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Mudar é difícil mais é possível, assim que programamos a ação político-pedagógica, não importando o projeto, pode-se fazer a diferença.



Ao educador cabe vários saberes e competências que vai construído ao longo de sua formação, por isso a existência da formação continuada. Lamentamos que essa profissão do qual exerce fundamental papel social na formação dos indivíduos seja tão desvalorizada no país. Não há profissional que não tenha passado por um professor, que não aprendeu algo de alguém.

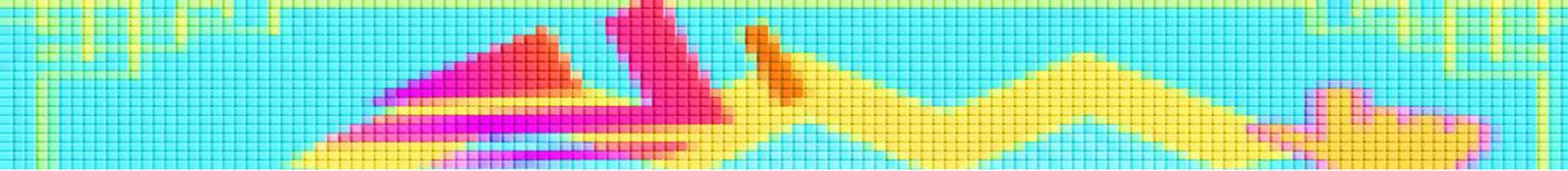
No sentido da desvalorização, existem inúmeros profissionais da educação frustrados que desmotivam aqueles que desejam seguir a profissão ou pelo mau gosto à docência acabam por contribuir para o ensino mecânico e autoritário. Sobre isso Freire adverte “O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para fazer com qualidade sua tarefa, não tem moral para coordenar as atividades de sua classe, ou seja a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.” (p. 36, 1996)

Não foi possível nosso acesso ao plano de aula por empecilhos além do nosso alcance, mas em nossa observação e análise durante os dias de acompanhamento das aulas obtivemos diversos resultados significativos da prática pedagógica presentes nessa descrição. Aprendemos ao ler, ao ouvir, ao ensinar entre outras ações que contribuíram significativamente para a apreensão dos conteúdos e ainda destacamos a observação crítica, prática do qual se fundamenta a pesquisa de campo. Pesquisa que enriquecem a mente do graduando da licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, a CMEI Louvor e Vida dispõem de recursos favoráveis à aprendizagem, há uma equipe compromissada com o magistério, percebemos que cada um tem responsabilidade com suas funções, quando a diretora afirma que todos os professores tem especializações na área da educação. Sobre a prática pedagógica da professora entrevistada, identificamos o uso de técnicas e adequações as situações que envolve os saberes produzidos na atividade profissional, onde se desenvolve noções acerca da realidade da escola e das experiências dos alunos.

Podemos associar o currículo que constitui a formação das entrevistadas com o currículo pedagógico atual, em que apontam que houve uma carência de estágios quando estavam em sua graduação, ou seja a experiência prática não esteve muito presente, no que conseqüentemente acarretou em prejuízos em relação as suas experiências no exercício em sala de aula, pois tinham como base apenas os conhecimentos teóricos. Destacamos a importância de programas que oportunizam o futuro pedagogo a vivências da dinâmica escolar, tais como Programa de iniciação à docência (PIBID), projetos que são elaborados em escolas, estágio supervisionado, além das pesquisas de campo que permitem a observação e análise. Com isso é possível a correlação entre a teoria e a prática que são fundamentais para a nossa formação.



Portanto, através do trabalho exposto adquirimos a consciência da importância da educação nos anos iniciais, pois apesar das vulnerabilidades já citadas o compromisso dos docentes com a educação faz com que a mudança seja possível. O posicionamento do professor, da gestão e da família constitui uma base sólida na qual as crianças possam progredir em vários aspectos de sua formação.

Nosso objetivo na pesquisa não é concluir as perfeições ou erros de determinada escola, mas apontar aspectos interessantes para se pensar a prática educativa dos docentes aliada a teoria, no pensar da contribuição da realidade da escola para alunos da graduação de licenciatura, compreender a dinâmica da escola e de uma sala de aula, entre outros aspectos que fortaleçam o conhecimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO E MATOS. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Edição atualizada – Fortaleza: EdUECE, 2015.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009

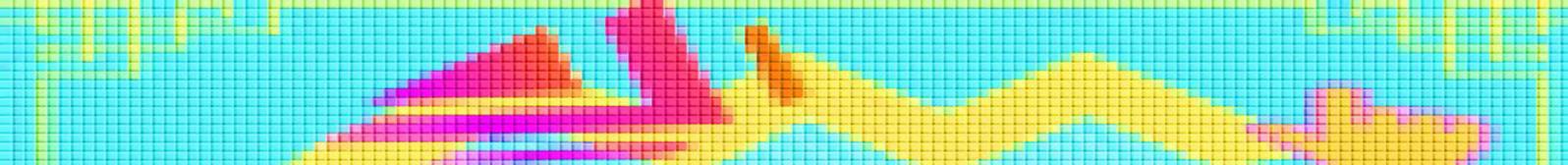
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. **Série Idéias** n. 8. São Paulo: FDE, 1998 p. 133-140.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan-Abr, nº 13 (3): 5-24, 2000.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BNCC: UMA ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Christina de Sousa Damasceno
Christiana de Sousa Damasceno
Cristiana Brandão De Oliveira

RESUMO

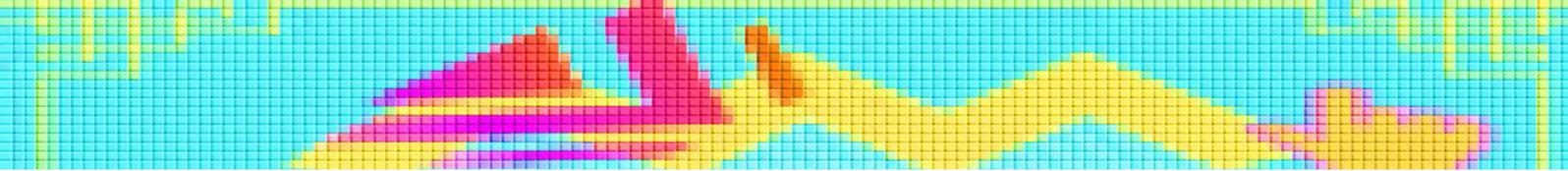
A formação de professores no século XXI exige um professor que saiba lidar e executar sua prática pedagógica diante das necessidades e saberes dos seus alunos, para tanto e diante da vigência da BNCC e da elaboração dos currículos dos estados, a formação dos professores enfatiza a competência do ensinar com seus inúmeros desafios, por tanto esta pesquisa propõe uma análise do desenvolvimento das competências necessárias para a prática pedagógica especialmente dos professores de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental que participarão das formações da Rede Municipal de Ensino de Caxingó/PI. Propomos, assim uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa que objetivamente seja descritiva, que tem como procedimento técnico a pesquisa-ação, tal metodologia para que se possa analisar o desenvolvimento e aprimoramento das competências docentes nas práticas pedagógicas dos professores de linguagem nos iniciais do Ensino Fundamental. Baseados teoricamente por Brasil (2017; 2019), Imbernón (2010), Tardif (2006), Sacristán (1999), entre outros. E pretendemos como principais resultados a reflexão e transformação das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Competências. Práticas Pedagógicas. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A sociedade evoluiu e exige, atualmente, cada vez mais uma educação voltada para as suas necessidades imediatas, desta maneira, na vigência da Base Nacional Comum Curricular e na eminência da aprovação da Base Nacional Comum de Formação de Professores, percebemos que cabe ao professor a condução do processo de ensino/aprendizagem na pós-modernidade, para tanto é necessária a aquisição frequente de competências que transformem o fazer pedagógico diário, ou seja, o professor precisa acompanhar objetivamente, as mudanças e transformações sociais do século XXI, e para tal acompanhamento precisa estar preparado com os mesmos processos que a sociedade utiliza.

Na vigência de uma nova perspectiva pedagógica conceitualmente transformadora, o processo de ensino/aprendizagem vai exigir mudanças metodológicas e didáticas nos currículos, visto que estes estão carregados de práticas, teorias e conteúdos insuficientes para a vida



profissional e social, pois diante da complexidade das situações hodiernas exigem-se novas competências, além do que chamamos de conhecimento inerente, assim destacamos: a colaboração, a interdisciplinaridade, habilidades para a mudança, atividades em grupo, conscientização para o desenvolvimento sustentável de modo global.

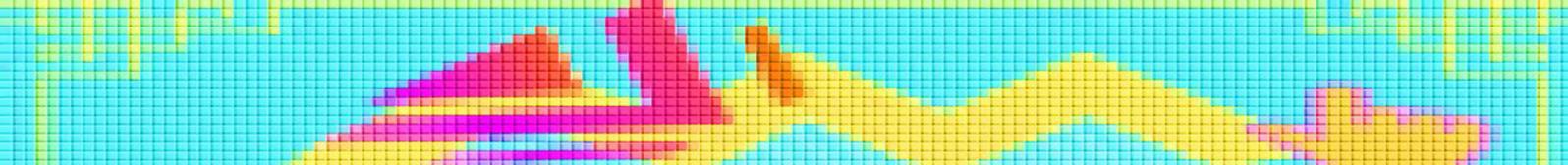
Tais competências trabalham para um engajamento profissional, que busquem desenvolver um processo de ensino pertinente ao aprimoramento de habilidades educacionais, que corroborem para a busca do saber e das capacidades cognitivas necessárias ao percurso social da escola que resulta na profissionalização do indivíduo.

A pesquisa, ora proposta, terá como *campus* a Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade de Caxingó/PI, localizada no Norte do estado, e desenvolvida nas formações continuadas de professores de língua portuguesa ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), bem como no acompanhamento e monitoramento dos docentes em suas salas de aula.

Propomos, assim uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa que objetivamente seja descritiva, que tem como procedimento técnico a pesquisa-ação, tal metodologia para que se possa analisar o desenvolvimento e aprimoramento das competências docentes nas práticas pedagógicas dos professores de linguagem nos iniciais do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o desenvolvimento das competências necessárias para a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental através da pesquisa-ação em um processo de formação de professores. E como objetivos específicos: Apresentar o conceito de competências para o aprimoramento da prática pedagógica do professor de língua portuguesa; Refletir sobre os deveres éticos do professor de língua portuguesa para com a sociedade, revisando suas práticas de ensino/aprendizagem e modelos de avaliações; Promover uma reflexão de um modelo pedagógico que permita ao professor de língua portuguesa a busca de uma forma de ensinar e aprender de modo coletivo, participativo e desafiador, que provoque o senso crítico, criativo nos atores do processo; Utilizar a metodologia da pesquisa-ação para a reflexão e análise do processo de ensino- aprendizagem na prática docente, como o método da problematização e a aprendizagem baseada em problemas para a melhoria da prática docente; Desenvolver a pesquisa-ação como uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação.

Diante do objetivo supracitado, tentaremos, nesta pesquisa, responder ao questionamento: Como ocorre o desenvolvimento das competências necessárias para a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, através das metodologias ativas da pesquisa-ação em um processo de formação de professores?



Trataremos como objeto de pesquisa o desenvolvimento das competências necessárias para a prática dos professores de língua portuguesa, enfatizadas e trabalhadas partindo da metodologia ativa que é orientada através da pesquisa-ação, tais competências docentes, explicam-se por meio da implementação da BNCC e da BNC-Professores.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na atualidade, a formação continuada de professores, é apontada como norte do desenvolvimento do remodelamento dos sujeitos e suas ações em sala de aula, de modo que, cada vez mais teóricos e estudiosos da área de educação e formação docente voltam seus olhares e pesquisas para o processo de formação continuada, o qual o professor precisa passar e estar consciente de sua importância e relevância para a realização de sua prática contínua e diária.

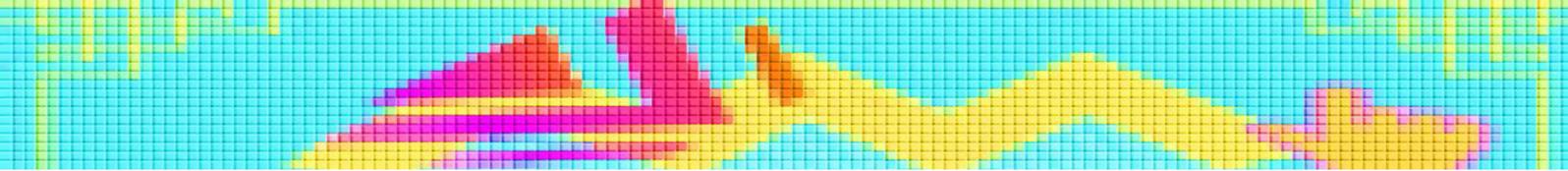
As pesquisas sobre a formação de professores culminam em um processo de aquisição do conhecimento das relações, que organizam a formação, levando em consideração o professor como um indivíduo que será inserido em uma discussão que transcende o seu campo de atuação.

A formação de professores é descrita por Rodríguez Diéguez (1980) como “um ensino profissionalizante para o ensino”, ou seja, o professor será ensinado, orientado, conduzido, no seu processo de ensino/aprendizagem da sua própria teoria e prática, sendo assim, estando apto, no fim do processo de formação, para: ensinar, orientar, conduzir e capacitar seus alunos diante da aquisição dos conhecimentos científicos necessários.

Para Medina e Dominguez (1989,87 apud MARCELO, 1999, p.23) a formação de professores é a preparação e a emancipação profissional do docente para realizar uma reflexão, uma crítica, e pensar, eficazmente, um estilo de ensino, que amplie e busque uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, desenvolvendo um trabalho em equipe para consolidar um projeto educativo comum.

Para Tardif (2006) os professores possuem, produzem e utilizam saberes específicos à sua profissão, e precisam ser apontados como sujeitos participativos e propagadores deste conhecimento. Por conseguinte, o docente não deve ser visto tão somente como um sujeito de pesquisa, porém, deve ser visto como um sujeito que gera conhecimento e modifica o contexto em que se encontra, este ato sendo o principal foco da formação continuada de professores, a transformação da realidade social do alunado diante de uma prática competente e engajada.

A presença em uma formação continuada apresenta um investimento pessoal, um ato livre e criativo sobre os caminhos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional (TARDIF, 1992, p. 25), de tal maneira que



amplie horizontes a unificação da teoria com a prática, buscando competências e desenvolvendo habilidades pertinentes às mais eficazes formas de ensinar.

Nesta concepção da formação docente e suas competências estabelecemos as práticas pedagógicas como ações docentes que apresentam uma ação transformadora da realidade, nesta pesquisa o foco é o ensino de Língua Portuguesa.

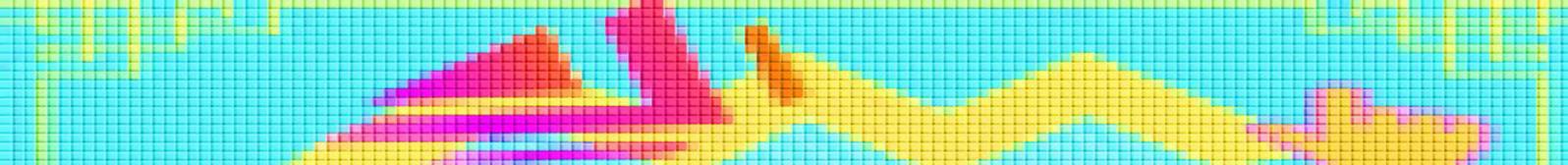
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA

As práticas pedagógicas são realizadas em um cenário escolar para nortearem os pensamentos e ações da escola diante das suas funções e papéis sociais, aglomerando os fazeres escolares de maneira global. As práticas pedagógicas que abordaremos nesta pesquisa são as que envolvem o trabalho do professor de Língua Portuguesa e suas formas de ação na escola.

O professor precisa ser considerado sujeito participativo do contexto educativo, o qual as atitudes são realizadas de forma proposital, devendo ser construído em conformidade com os anseios da sociedade, tais atitudes apontam para as eficientes práticas que serão emissários e executores. Assim, uma realidade que será modificada realiza-se através das práticas que os professores executam na sua metodologia e intervenções diárias diante da necessidade de sua sala de aula e da individualidade dos seus alunos.

As práticas pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa têm um foco especial neste trabalho, por ser o componente curricular que será trabalhado diante do desenvolvimento das competências docentes defronte à formação continuada, será em aulas da língua que aplicaremos as práticas e metodologias desenvolvidas ao longo do processo formativo e reflexivo de aprimoramento da formação continuada de professores. A Língua Portuguesa por se tratar de um campo onde o que deve ser abordado na sala de aula se torna crucial para o processo de ensino/aprendizagem, conforme Basso (1998, p. 19), que apresenta uma desvalorização da prática docente: “a ruptura entre significado e sentido torna seu trabalho alienado, comprometendo ou descaracterizando a atividade docente”, ou seja, percebemos que existem enormes abismos na prática do professor de linguagem no que diz respeito ao seu fazer pedagógico em detrimento da sua teoria.

Diante das reflexões supracitadas inferimos que as mesmas possuem uma salutar relevância na escola e na formação do indivíduo, que faz parte de uma comunidade, esta deve ofertar, de maneira recíproca, determinadas possibilidades que viabilizem, ao discente, condições de expandir o seu processo cognitivo, indo além das referências apresentadas em salas de aula.



Dessa maneira, inferimos que é crucial que o ensino da língua portuguesa possa ser realizado de modo contextualizado, fazendo com que os alunos possam apropriar-se dos conteúdos de um jeito que deem sentido pleno para tal tarefa. Diante do ensino da língua, Weisz e Sanchez (2002, p. 60) afirmam que: “o professor deve criar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos”. Desenvolvendo práticas pedagógicas que viabilizem a proficiência em língua de cada indivíduo.

Concluímos, então, que o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem precisa promover a produção do conhecimento. Sendo assim, o educador deve selecionar ações que conduzam seus alunos à motivação pela procura do conhecimento, sendo de maneira reflexiva, sujeitos ativos nesse processo.

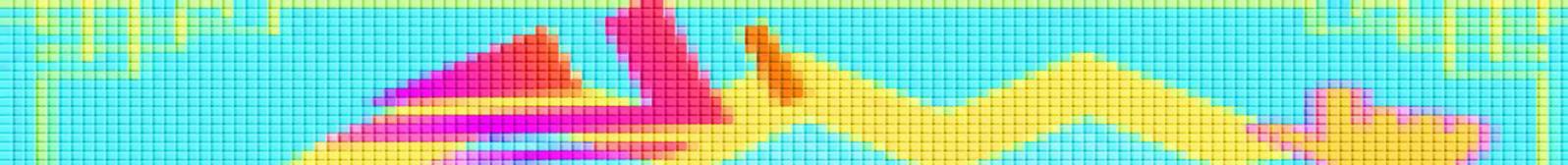
COMPETÊNCIAS DOCENTES

A proposta dessa pesquisa é analisar o desenvolvimento das competências necessárias para a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental através da pesquisa-ação em um processo de formação de professores, para tanto trabalharemos os conceitos construídos até a atualidade de competências docentes, nesses conceitos constatamos a referência que cabe ao professor construir em sua prática, tornando-se competente para a atuação, e principalmente, para a intervenção docente. Diante desses desafios destacamos a homologação da BNCC, que pauta sua aplicabilidade em desenvolver competências, e na BNC-Professores, que também, versará o desenvolvimento de competências, porém estas nos mediadores do

conhecimento: os professores. Utilizaremos as concepções já elucidadas por vários autores, sobre o termo competência, que auxiliarão na construção da análise da mesma ao longo da execução desta pesquisa.

O Ministério da Educação (MEC) preparou um Parecer Técnico que:

Pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa (BRASIL, 2019)



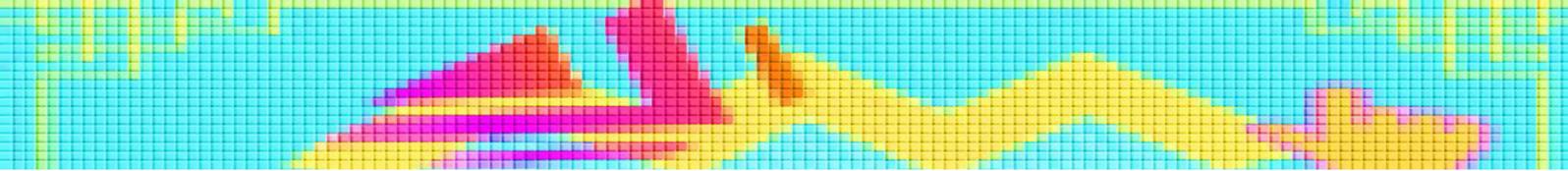
A proposta do documento BNC-Professores é trabalhar desenvolvendo as competências necessárias ao professor do século XXI para a efetiva ação e intervenção escolar diante da BNCC, que servirá de base curricular para estados e municípios a partir da data de sua homologação. A proposta é que por meio da formação continuada de professores, sejam levadas em consideração competências que garantam aos professores uma prática contextualizada e uma metodologia que intervenha diretamente no processo de ensino dos alunos e otimizem este para que as principais dificuldades sejam sanadas e superadas.

A formação docente, segundo referenciais internacionais, precisa estar consistente em uma descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Esses referenciais são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais:

- ✚ *Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;*
- ✚ *Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;*
- ✚ *Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais.*

Apontamos, nestas diretrizes, que a edificação da profissão do professor deve ser vista como um sistema, formado por saberes, competências, práticas e valores que se fortalecem de maneira contínua, desde ao período que corresponde a formação inicial até o momento que perpassa pela formação continuada, já em pleno exercício da carreira. A visão do sistema circunda a correlação objetiva entre os meios formativos e a profissionalização do docente, de forma que o conhecimento profissional contínuo seja direcionado políticas educacionais que promovam maneiras de estímulos à carreira escolar, responsabilização pela atuação nas escolas e construção de um censo coletivo de produção do fazer e saber pedagógico (BRASIL, 2018).

Percebemos que para o desenvolvimento pleno dos estudantes se faz necessário levamos em consideração práticas científicas evidenciadas no momento de propor as práticas educativas. Elucidamos que as competências socioemocionais sempre foram promovidas no ambiente escolar, contudo, no momento em que se evidencia que o desenvolvimento delas promove avanços no aprendizado dos estudantes e impactam suas vidas elas deixam de ser apenas práticas de



professores engajados e passam a serem exigências intencionais na BNCC, sendo agora, obrigatórias (BRASIL, 2018).

Para tanto, nesta pesquisa elucidamos que o conceito de competência apresentado na BNCC faz um envolvimento entre a mobilização de conhecimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para o enfrentamento de demandas complexas.

Diante dessa necessidade, ressaltamos que as competências que os profissionais da docência precisam obter e assim aprimorar são específicas e vão além das competências da BNCC. Faz-se necessária a construção de um professor profissional que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam desenvolver essas referidas competências em seus estudantes, construindo uma base fortalecida de conhecimento profissional, que os possibilite proceder sobre determinada realidade escolar, apoiando as aprendizagens dos estudantes, e oferecendo bases essenciais para continuarem o aprendizado ao longo de sua carreira (BRASIL, 2018).

Além das Competências Gerais dispostas na BNCC, já aqui explicitadas, e que deverão ser desenvolvidas nos cursos para formação de Professores, o docente deve desenvolver competências profissionais que se interligam, são interdependentes e entre as quais não existe hierarquia, compondo a BNC para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. As competências são compostas por três dimensões, que também podem ser chamadas de competências gerais: conhecimento, prática e engajamento profissionais representado na figura 1.

Em conformidade com o documento Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, elaborado pelo Ministério da Educação (2018), a figura acima apresenta como centralidade o sentido de movimento, de relação, de composição e de sinergia que precisam envolver a formação docente voltada e composta por competências.

Apresentamos a seguir a figura 1 que apresenta a BNC-Professores e o que a mesma elucida sobre as competências específicas arraigadas a cada uma das dimensões supracitadas.

Figura 1

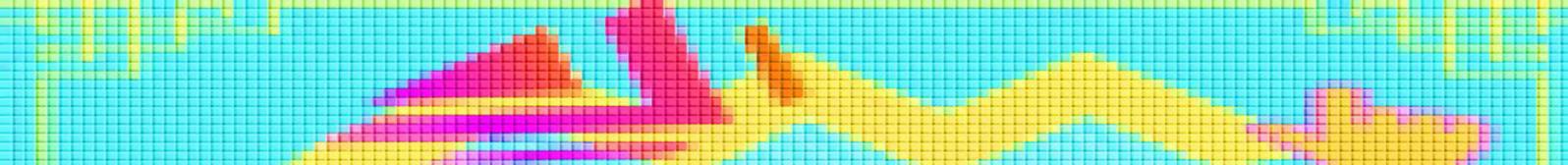


Fonte: BRASIL (2018).

As três dimensões apresentadas são fundamentais na composição das competências específicas dos professores, mesmo não havendo hierarquia entre elas, pois percebe-se uma interligação entre todas, da mesma forma acontece com as competências específicas, elas são interdependentes e se complementam. Precisam, pois, estar presentes na formação continuada para que possam estar na ação dos profissionais da docência.

METODOLOGIA

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado da autora que atua como formadora de professores na Rede Municipal de Ensino em Caxingó, Norte do estado do Piauí, por hora a



pesquisa está em fases iniciais, e pretende-se, em breve, apresentar um apanhado das formações continuadas da rede e o desenvolvimento das competências dos professores participantes.

Esta pesquisa explica-se pela necessidade de acompanhamento e desenvolvimento de competências necessárias ao professor do século XXI diante da homologação da BNCC, para tanto ela se configura como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, por buscar observar comportamentos e elucidar o desenvolvimento destes na formação continuada. Ela se enquadra como pesquisa bibliográfica, por hora, porém tem em sua proposta uma pesquisa de campo, que será realizada através dos instrumentos de coleta de dados: observação participantes, através do uso de metodologias ativas para o processo de ensino, e realização de uma entrevista, para a efetiva proposição dos próprios sujeitos da pesquisa, que serão convidados a relatarem suas experiências em diários de bordo, cuja produção será orientada ao longo da execução da pesquisa.

O uso da entrevista, segundo Gaskell (2002, p. 68), “permite a compreensão minuciosa das motivações, atitudes, valores e crenças dos sujeitos pesquisados”. Sendo assim, enquanto técnica de coleta de dados, “a entrevista adequa-se para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ et al., 1967, p. 273, apud GIL, 2008), permitindo-nos a análise de pensamentos expressos sobre o objeto de estudo.

Para as práticas de ação-reflexão-ação utilizaremos o diário de bordo que nos proporcionará o uso da atividade reflexiva durante a pesquisa. Neste trabalho o diário de

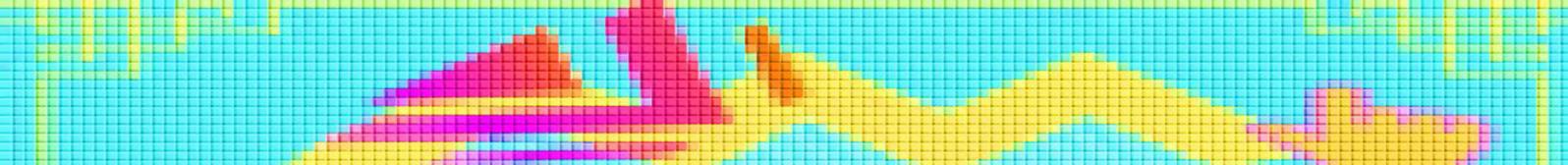
bordo possui como principal foco facilitar o registro das atividades, permitindo ao articulador refletir sobre a sua prática e procedimento de sua tarefa. Segundo Porlán e Martín (1997), essa ferramenta pode ser compreendida como um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo, assim, a tomada de consciência do professor sobre seu processo de construção da *práxis* e dos modelos de referência.

Para tanto a pesquisa-ação pode ser conceituada como uma prática reflexiva que enfatize uma questão social, a qual se investiga e do processo que se investiga sobre ela. Assim, elucidamos o que Elliot (1997, p.17), nos apresenta da pesquisa-ação como espiral da mesma:

Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver:

Formular estratégias de ação;
Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
Ampliar a compreensão da nova situação;
Proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.





A proposta para a análise e a interpretação dos dados será por meio da proposta conceituada como categorização dos resultados. Tal proposta foi apresentada de tal forma: cinco regras que orientam a etapa de criação e classificação de categorias coerentes de análise: 1) devem existir regras claras de inclusão e exclusão nas categorias; 2) as categorias precisam ser mutuamente excludentes; 3) as categorias não podem ser muito amplas, sendo seu conteúdo homogêneo entre si; 4) as categorias devem contemplar todos conteúdos possíveis e “outro” precisa ser residual; 5) a classificação deve ser objetiva, não passível de ser codificada de forma diferente a depender a interpretação do analista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, apresentamos as competências docentes como um processo que elucida a formação continuada de professores, tornando-se uma meta a ser alcançada, refletida e organizada por toda rede de ensino. Pois, as melhorias são infinitas e incontestáveis.

Esta pesquisa realizar uma revisão dos conceitos de competência, considerando, assim, que este “novo jeito de ensinar” esteja entrelaçado às práticas docentes e que ainda há muito a ser feito nas formações continuadas de professores nas redes de ensino, muitos processos precisam ser repensados e acompanhados diante das novas ideias de formação, elucidando a questão da BNC-Professores, que orientará todo o processo.

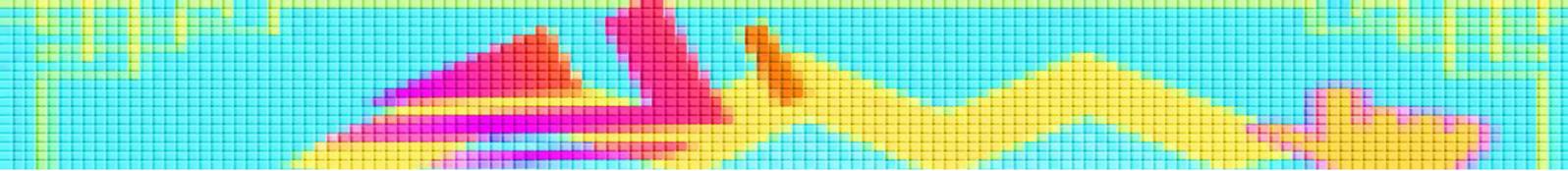
Esta pesquisa é um recorte da pesquisa de doutorado, que está em andamento e visa analisar a formação de professores: uma análise do desenvolvimento das competências necessárias para a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de ensino de Caxingó/PI. Estamos em busca da resolução dos questionamentos e da execução dos objetivos propostos, que ao longo da pesquisa serão nosso foco.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer Técnico BNC/Professores**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.



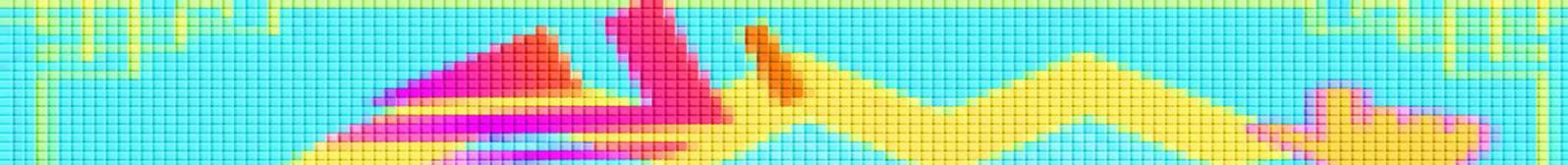
GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEIRA, Rita Alves; FERREIRA, Racilda Maria Nóbrega; SCHMIDLIN, Regina de Fátima Mendes. **A prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa em uma perspectiva de transversalidade e desenvolvimento de competências comunicativas**.

Revista F@pciência, Paraná, v.7, n. 3, p. 26-40, 2010.



ESTAGIÁRIO SUPERVISIONADO: POSSIBILITADOR DA ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Francisca Leandra De Araújo Machado
Maria Ozita De Araújo Albuquerque

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo compreender o estágio supervisionado como elemento articulador da relação teoria e prática na formação docente. De forma específica buscou-se reconhecer o estágio supervisionado como eixo articulador da relação teoria e prática na formação do professor e analisar o estágio supervisionado como possibilitador da compreensão da unidade teoria e prática na formação docente. Durante o curso, os acadêmicos de graduação passam por um estágio supervisionado obrigatório, no qual vivenciam experiências pedagógicas, conhecem como funciona o processo educativo escolar. O campo de estágio funciona como forma de lidar com situações que remetem ao aprendizado da docência. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, a qual foi essencial para a construção e compreensão do objeto de estudo. A pesquisa fundamenta-se em Oliveira (2011), Albuquerque (2015), Carpim (2014) entre outros. O estudo mostrou que o estágio supervisionado é relevante para que o acadêmico possa compreender a articulação teoria e prática na ação docente. Demonstrou o quanto é necessário a prática da profissão no campo de estágio, pois o mesmo possibilita que o aluno adquira experiência profissional, conheça os desafios e limitações da profissão. Esses conhecimentos, serão de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho eficaz durante o exercício da profissão, contribuindo de forma significativa para o aprendizado dos alunos.

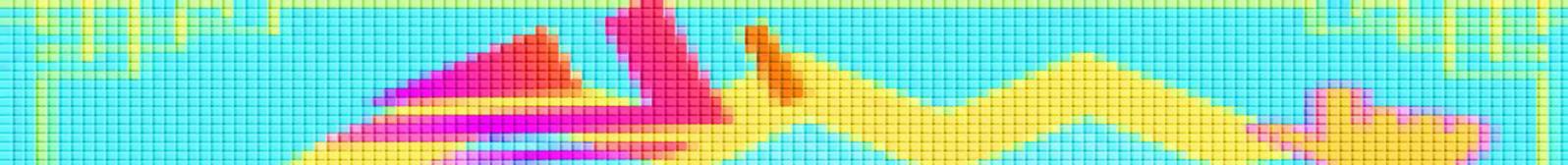
Palavras-chave: Formação docente. Estágio Supervisionado. Teoria e Prática. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos verifica-se, a importância do estágio supervisionado nos cursos de graduação como um fator que contribui para a aprendizagem do aluno, pois estes cursos proporcionam “uma proposta de Estágio Supervisionado nas modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar, organizada em três etapas, acontecendo durante o curso” (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Deste modo, o estágio supervisionado foi criado pela Lei 6.494, de 7 de dezembro de 1977 e regulamentado pelo Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982, onde correlaciona “estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo” (BRASIL, 1996).

Durante o curso, os acadêmicos de graduação passam por um estágio obrigatório supervisionado, no qual permitem vivenciar experiências através da realidade. Conhecem como



funciona o processo educativo escolar. muitos se deparam no campo de estágio com formas de lidar com situações que o remetem em uma perspectiva diferente.

Vale ressaltar, que o estágio supervisionado numa visão geral, proporciona ao acadêmico de qualquer licenciatura vê realmente como é a realidade cotidiana e a complexidade da sua futura área profissional.

Assim, abordaremos sobre o estágio supervisionado como possibilitador da articulação teoria e prática na formação docente. Deste modo, a presente pesquisa de cunho bibliográfica tem como objetivo geral compreender o estágio supervisionado como elemento articulador da relação teoria e prática na formação docente. Especificamente pretendemos reconhecer o estágio supervisionado como eixo articulador da relação teoria e prática na formação do professor e analisar o estágio supervisionado como elemento articulador da relação teoria e prática na formação docente.

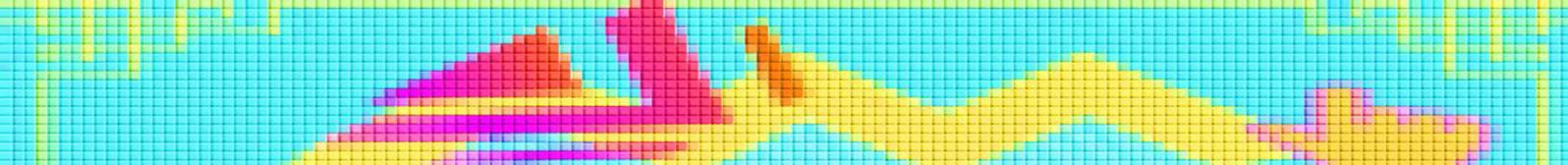
Optamos por uma pesquisa bibliográfica, a qual pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa de campo e de laboratório. Em ambos os casos, busca conhecer as contribuições culturais ou científicas de um determinado fenômeno ou população. Gil (2002) argumenta que esta é desenvolvida, baseada em material já produzido, sendo constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A importância de pesquisar sobre a presente temática surgiu a partir do momento que de forma recorrente ouvimos profissionais de educação afirmarem na teoria vemos uma coisa, na prática outra e por entendermos que o campo de estágio é o local de primeiro contato acadêmico em que o aluno terá oportunidade de aliar a teoria e prática.

Nesse aspecto, a pesquisa busca contribuir para que a sociedade e os profissionais da educação possam entender o estágio supervisionado como uma etapa relevante na formação do acadêmico para o exercício de sua vida profissional articulando teoria e prática de forma consciente. No tópico seguinte discorreremos sobre o estágio na formação inicial do professor.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Por meio do estágio supervisionado os alunos de licenciatura veem a realidade cotidiana de sua futura profissão relacionando a teoria à prática. Nesse sentido, o estágio é um meio que pode levar o acadêmico a identificar novas e variadas estratégias para solucionar problemas que muitas vezes nem imaginava encontrar na sua área profissional. Passa a desenvolver mais o raciocínio, a capacidade e o espírito crítico, além da liberdade do uso da criatividade.



O estágio supervisionado, é uma etapa da vida acadêmica dos discentes obrigatória, vai além do cumprimento exigido pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 nos cursos de formação docente, trata-se de uma experiência na formação do professor com a realidade da sala de aula.

Ostetto (2008, p. 128 -129), afirma:

O estágio curricular deve ser encarado como uma jornada rumo a si mesmo. Por quê? Porque, quando a estagiária entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram para si mesma. Isso não se dá no sentido de isolá-la, de deixá-la só; ao contrário: ao entrar em contato com o outro, o docente – instituição, crianças, educadores, profissionais em geral – cada pessoa pode “se ver” e, dessa forma, aprender mais sobre si mesma.

Neste sentido, é uma prática importante, pois apresenta grandes benefícios para o crescimento profissional e acadêmico, propiciando experiências ao professor em formação, reflexões significativas no que diz respeito à sua atuação e seus desafios em promover o processo educativo dos alunos.

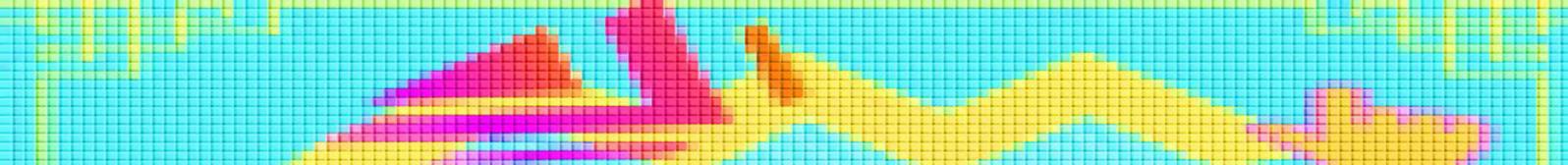
Quanto à relação teoria e prática, o Ministério da Educação traz o parecer da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) dentre outros:

Tendo como objetivo, junto com a prática, como componente curricular, a relação teoria e prática social tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Em síntese, pretende-se que o estagiário alie teoria à prática a fim de efetivar um processo ensino-aprendizagem sob a orientação de um profissional experiente que deverá guiá-lo, fazendo ainda com que a autonomia do estudante, que será estimulada, o leve à sua iniciação profissional docente.

Além disso, ressalta-se ainda que um dos objetivos que se acrescenta à etapa do estágio, diz respeito a ter por meta oferecer ao futuro professor uma compreensão mais ampla de sua real condição de trabalho, ou seja, em unidades escolares de ensino.

O estágio é um meio que pode levar o acadêmico a identificar novas e variadas estratégias para solucionar problemas que muitas vezes nem imaginava encontrar na sua área profissional, tornando-se indispensável na formação acadêmica, pois se trata de uma etapa da formação do



professor que atuará frente à realidade da sala de aula, é compreendido como um processo de ensino que aproxima o acadêmico da sua área de formação. Almeida (2010, p. 73), mencionam:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Portanto, entende-se que o estágio supervisionado possibilitará enxergar as realidades desafiadoras dentro das salas de aulas, principalmente nas escolas. Contudo, esse desafio tornará futuros professores preparados para enfrentar situações diversas, havendo também o confronto com a realidade que as instituições enfrentam, ao passo que poderá ser confirmado, ou não possíveis salas superlotadas, precariedade de estrutura física da escola e falta de materiais; o que fará com que o trabalho se torne ainda mais árdua.

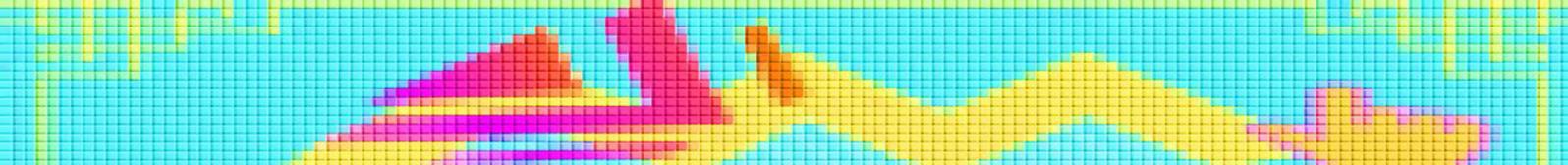
As experiências adquiridas nessa etapa da formação docente contribuem para o desenvolvimento profissional e adicionará mecanismos necessários à compreensão do mecanismo educativo na prática. A formação dos educadores é constituída pelas influencias, das quais são elencadas na graduação, sendo este um principal fator no desenvolvimento do agir e pensar no exercício da profissão.

Albuquerque (2015, p. 91), classifica a formação de professores em três perspectiva: empírica, tecnólogo de ensino e crítica.

A formação empírica dos professores é constituída pelas influências recebidas sobre a forma de ensinar, de como exercerão a profissão, sendo que a maioria delas é adquirida enquanto os professores são alunos, mas também pelas interações com os colegas de profissão que receberam essa mesma formação. Estas experiências influenciarão nas escolhas e na forma de agir e pensar destes professores.

[...] à formação na perspectiva do tecnólogo do ensino, o foco central é o desenvolvimento da competência técnica para o exercício docente, pois tem como eixo orientador o saber-fazer para aprender o que ensinar, sem preocupação com os fundamentos científicos, fixando-se no desenvolvimento do saber prático, reduzindo, assim, a formação à concepção pragmatista, ou seja, ao atendimento das necessidades imediatas.

Já na perspectiva de formação crítica, ou seja, aquela que entende a educação como prática social, a colaboração, o trabalho coletivo, a reflexão crítica e a interação dialógica são valorizadas, pois os professores são vistos como capazes de provocar significativas transformações no contexto em que atuam, assim como, na sociedade como um todo, a partir de questionamentos sobre práticas rotinizadas e mecânicas.



Compreendemos que o professor aprende a ser professor no exercício da profissão. Neste sentido, o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”.

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução, e, as vezes reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons.

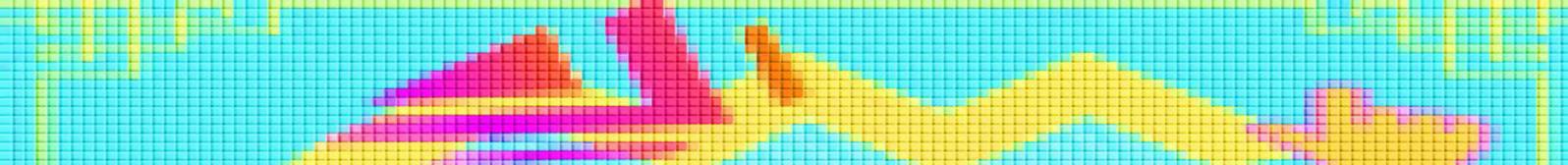
É comum, nas escolas e nas instituições de Ensino Superior, o ensino ficar restrito à mera transmissão de conhecimentos, ao emprego de exercícios repetitivos e à sobrecarga dos alunos de conhecimentos decorados, sem questionamentos (ALBURQUERQUE, 2015, p. 93)

A compreensão de que na teoria e prática são tratadas isoladamente, ocasiona graves equívocos durante o processo de formação profissional. Nesse sentido, essa relação da prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática.

Na perspectiva técnica o estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. Defendemos que a formação docente necessita acontecer na perspectiva crítica, pois é a única capaz de promover relevantes transformações na prática pedagógica dos professores e os considera como agentes transformadores. Dessa forma, o estágio como uma etapa da formação docente necessita preparar os acadêmicos para que atue de forma crítica.

Para Carpin (2014, p. 22), o estágio supervisionado visa “proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico”. Deste modo, a maior parte do estágio envolve atividades de observação, não apenas se constituindo de práticas efetivas, mas sim, a interação dos estudantes de Pedagogia com as escolas, buscando obter conhecimentos necessários, no que se relaciona ao seu estágio. Nesse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o parecer CNE/CP/2001, destacam a importância do estágio no ensino superior e no técnico como um fator de “articulação entre a teoria e prática promovendo uma interação do acadêmico com a sua futura área de atuação profissional” (BRASIL, 2015, p. 2).

O parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001) enfatiza que o estágio curricular supervisionado de ensino é um componente obrigatório do currículo. Deve ser integrado ao projeto pedagógico do curso, como culminância da relação entre teoria e prática. Assim, deverá ser uma atividade bastante articulada com a prática e o trabalho produzido na instituição formadora.



A presença do estagiário no futuro campo de trabalho é imprescindível para que aprenda a profissão. Isso consiste em uma relação entre alguém mais experiente no ofício e alguém que se propõe a aprender a ensinar.

Para o curso de Pedagogia, especificamente, a Resolução CNE/ CP 1/2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, prescreve:

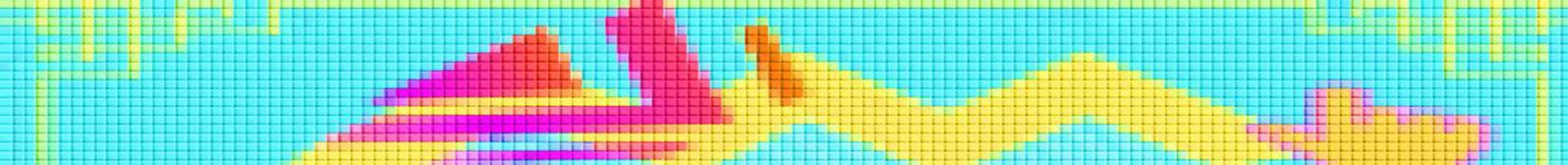
- ✚ 2800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência as aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- ✚ 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- ✚ 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2015, p. 67).

Portanto, o estágio supervisionado possibilita aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: Dessa forma, as 3.200 horas que são estabelecidas, 2.800 devem ser “dedicadas as atividades formativas, como assistência as aulas, realização de seminários, [...] atividades práticas de diferentes naturezas” (BRASIL, 2015, p. 4).

Portanto, as atividades que são propostas pelo estágio durante a formação do acadêmico em Pedagogia, necessitam que sejam cumpridas todas as horas estabelecidas para que se possa obter um processo de formação eficaz durante seu curso.

Na perspectiva de que, a legislação brasileira mencione a ideia central de que o estágio supervisionado corresponde numa prática obrigatória do componente curricular dos cursos de formação, é essencial que possam conhecer os desafios e as limitações presentes no campo de atuação, pois, o estágio é exatamente para tirar as dúvidas profissionais de como deve ou não agir em determinadas situações, bem como os métodos que devem ser implementados na sala de aula, dentre outros. No entanto, a concepção de prática está calcada na aplicabilidade de conhecimentos, o que não favoreceria o entendimento de que na prática também se produzem teorias e que o exercício da profissão docente está filiado a uma concepção teórica.

A Habilitação para a docência profissional, requer um alcance de qualidade no que cerne a implementação de medidas que melhorem a qualificação profissional para o exercício da atividade docente, abrangendo mais ciclos e níveis de ensino.



De acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, além de conceder o acesso ao Mestrado, a licenciatura em Educação Básica pode certificar o estudante para:

- ✚ Participação em projetos educativos em situações formais e não formais;
- ✚ Acompanhamento de atividades educativas;
- ✚ Apoio a bibliotecas;
- ✚ Apoio a projetos de inovação pedagógica e de investigação;
- ✚ Identificação, elaboração e avaliação de recursos didáticos;
- ✚ Elaboração de recursos de divulgação e formação cultural;
- ✚ Secretariado em contextos educativos;
- ✚ Promoção de atividades de salvaguarda do ambiente, património, saúde, identidade cultural e linguística;
- ✚ Apoio a imigrantes na sua inserção, tendo em conta a aprendizagem da língua e da cultura;
- ✚ Ensino a distância para populações em mobilidade.

O acompanhamento dos estagiários pelo supervisor que atua de acordo com essa concepção, é baseado na prescrição de estratégias a serem praticadas pelos licenciando na sala de aula onde realizam o ensino. Além disso, não há questionamentos acerca da atuação dos estagiários, ocorrendo apenas a verificação se as estratégias prescritas deram certo ou não.

O supervisor atua fortemente na transmissão de teorias, proporcionando aos estagiários o acesso às teorias produzidas pelos autores, que devem ser acumuladas e experimentadas. Embora, os estagiários sejam considerados como produtores de teorias e construtores de seus modos de ensinar constituindo, desse modo uma profissionalidade docente estruturada na capacidade de resolver os problemas vivenciados no cotidiano da profissão (ARAÚJO, 2010).

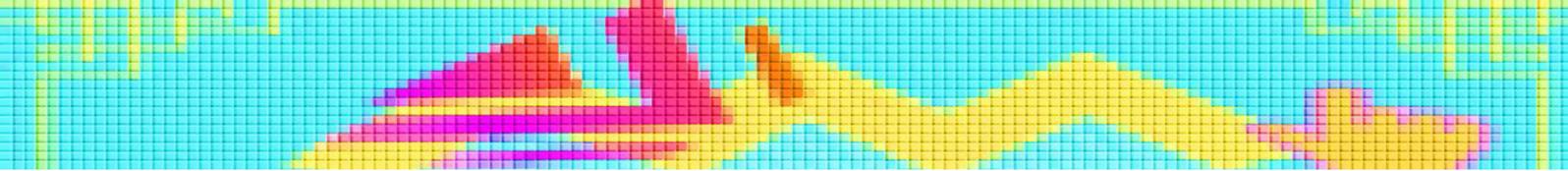
Considerar que, a prática seja desprovida de fundamentos teóricos significa torna-la inócua. Onde o enfrentamento e desafios do cotidiano escolar, reconsidera a teoria, não para confirma-la, mas para confrontar seus fundamentos com a realidade histórica, cultural e social.

Segundo Pimenta e Anatsiou (2002, p. 179):

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que, são explicações sempre provisórias da realidade.

Portanto, o estágio, encontra-se numa perspectiva que articula teoria e prática, pois, o estágio como um fator que proporciona a aprendizagem, em que é possível se articular o saber e a prática pedagógica, podendo inclusive intervir nesta prática.

De certa forma, o significado de estágio segundo Silva & Miranda (2010) está vinculado ao processo formativo de compreender uma importante etapa inerente a formação do aluno sobre



a teoria e prática de sua futura profissão. Neste sentido, a compreensão sobre o estágio, amplia as possibilidades formativas, pois, o movimento na qual articula teoria e prática está relacionado ao desenvolvimento do estágio como um todo, ou seja, como espaço que se possa obter melhorias para a formação do acadêmico.

A prática pedagógica se constitui como um espaço bastante propício, sendo um fator importante, pois, possibilita aos alunos de graduação em licenciatura um delineamento de caminhos que lhes permitam interrogar e intervir em seu cotidiano pedagógico como profissionais críticos e conscientes do saber fazer e do saber ser. Embora ainda exista a convivência sobre uma estrutura curricular a qual dificulta o desenvolvimento de um processo considerado formativo alicerçado numa sólida formação teórico-prática.

De modo geral, é necessário que, se busque nos cursos de formação de professores, o aprofundamento teórico das questões pedagógicas, mas, a partir de uma prática dialética que permita a compreensão da realidade escolar, ou seja, que o processo de mecanismo de ensino, em que a teoria se encontra dissociada da prática que se propõe a um processo de compreensão de teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto.

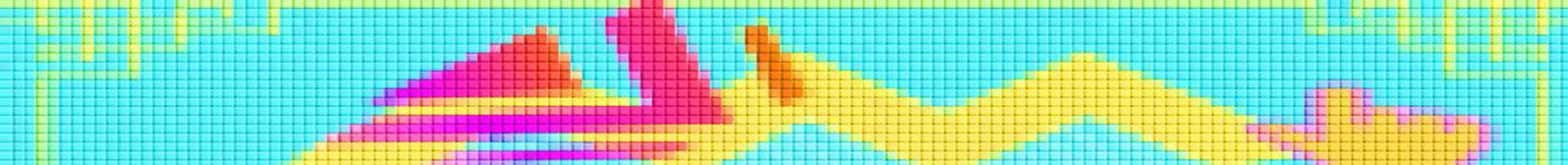
Pimenta e Lima (2002, p. 13), menciona a teoria e prática como simultâneas e interdependentes.

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo das propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir.

A persistência de valorização na formação profissional é algo que traz ainda bastante discussões, pois, a prática do estágio supervisionado, é um fator que visa valorizar a formação docente, a qual por meio dela, é desenvolvido a capacidade profissional.

Neste contexto, a teoria e prática são considerados um eixo articulador principal para o currículo e a formação do professor, em que, tem por base uma concepção sócio-histórica da educação. Sendo que, o docente articula por meio da metodologia adotada na sala de aula, uma forma de desenvolver um vínculo entre: disciplinas curriculares, práticas pedagógicas, experiências da cultura e do mundo vivido na prática social.

Dessa forma, os professores em formação, passaram ao longo dos anos, a compreender que, a prática não se restringe ao fazer propriamente dito, pois, essencialmente constitui-se numa atividade de reflexão que é enriquecida pela teoria que a sustenta. Assim, o processo de formação do licenciado, deve ser pensado e construído ao longo do curso, numa atitude de diálogo



permanente entre as reflexões da área específica, de conhecimento e as da área de educação (OLIVEIRA & MAGALHÃES, 2011).

Nesse sentido, a formação teórico-prática possui a função de possibilitar a inserção de informações no campo de estágio, afim de conhecer os desafios do ambiente escolar, e como se comportar diante de situações difíceis como no caso da falta de materiais pedagógicos na escola, ou, a necessidade de refazer o plano de aula pelo fato de alguns alunos apresentarem déficits que passa despercebido pelos professores e pais. A seguir apresentamos as reflexões (in)conclusivas do estudo realizado.

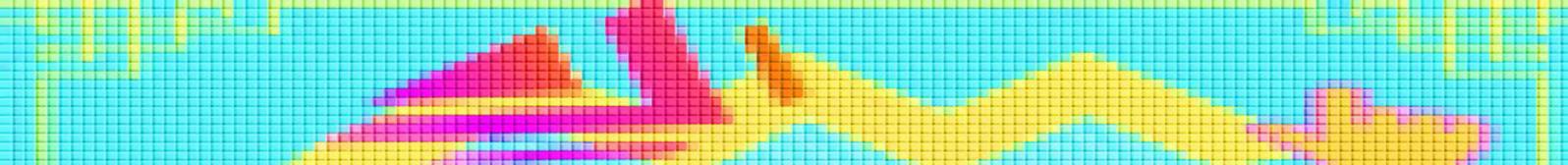
(IN)CONCLUSÃO

No presente estudo abordamos sobre o estágio supervisionado como possibilitador da articulação teoria e prática na formação docente. Foi uma pesquisa de cunho bibliográfico e exploratório que teve como objetivo geral compreender o estágio supervisionado como elemento articulador da relação teoria e prática na formação docente. De forma específica buscamos reconhecer o estágio supervisionado como eixo articulador da relação teoria e prática na formação do professor e analisar o estágio supervisionado como possibilitador da compreensão da unidade teoria e prática na formação docente.

O estudo nos mostrou que o estágio supervisionado possibilita a construção da identidade profissional, que corresponde às experiências vivenciadas pelo acadêmico durante a prática, pois servirá como principal ferramenta de transformação necessária para o desenvolvimento social, que será de suma importância para desenvolver um trabalho eficaz durante o exercício da profissão, contribuindo e ajudando de forma significativa para o aprendizado dos alunos.

Nesse aspecto, o trabalho destacou a relação do estágio como um fator de reconhecimento e identificação do campo profissional, promotor da articulação teoria e prática, possibilitando a compreensão da unidade teoria-prática. Estas constatações fortaleceu o reconhecimento da necessidade de destacar o estágio supervisionado como extremamente importante para a formação docente.

Assim, a pesquisa evidenciou a relevância do estágio supervisionado para que o acadêmico possa compreender a articulação teoria e prática na ação docente, demonstrou o quanto se torna necessário a prática da profissão no campo de estágio, pois possibilita que o aluno tenha familiaridade profissional, conhecendo os desafios e limitações recorrentes da profissão.



Enfim, o estágio possibilita o estagiário conhecer a realidade de uma sala de aula e do contexto da escola como gestão, coordenação, professores e alunos. Assim como, proporciona um contato direto com a profissão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. O. de A. **Um voo emancipatório de formação:** o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes da educação superior. Teresina, 2015.

ALMEIDA, S. F. C. de. Prefácio. In: FREITAS, L. G. de; MARIZ, R. S; FILHO, J. L. da C. **Educação Superior:** princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília: Editora Universa-UCB, 2010. p.7-10.

ARAÚJO, M. P. **O processo dialógico:** conceito de planejamento de ensino internalizados pelos professores de ensino superior e a prática pedagógica. 2010. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Publicado no Diário Oficial da União, 2012. p.10.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

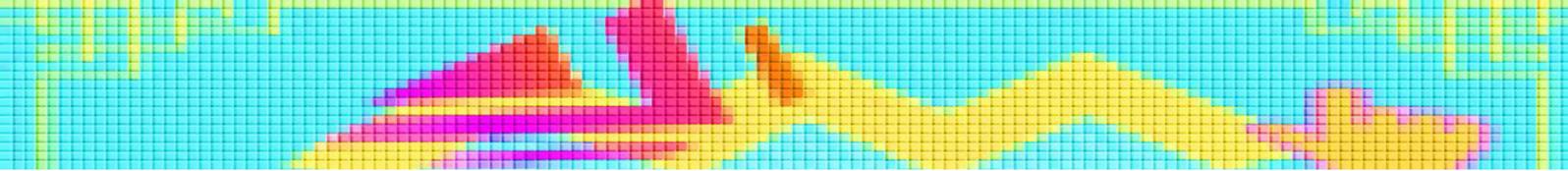
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CARPIM, L. Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo. In: FERREIRA, J. de L (Org.). **Formação de professores:** teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-85.

Decreto-Lei nº 43/2007. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized> acesso em 25 de março de 2021.

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

OLIVEIRA, W. de; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C.C.; FIDALGO, S. S. (Orgs). **Questões de**



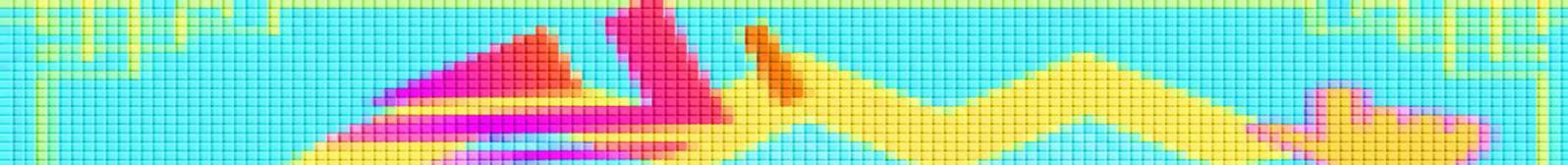
método e de linguagem na formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 65-76.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PIMENTA, S. G. LIMA, L. **Estágio e Docência.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A.; MIRANDA, C. A. **Formação docente através do estágio supervisionado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PI

Francília Sousa Meneses

RESUMO

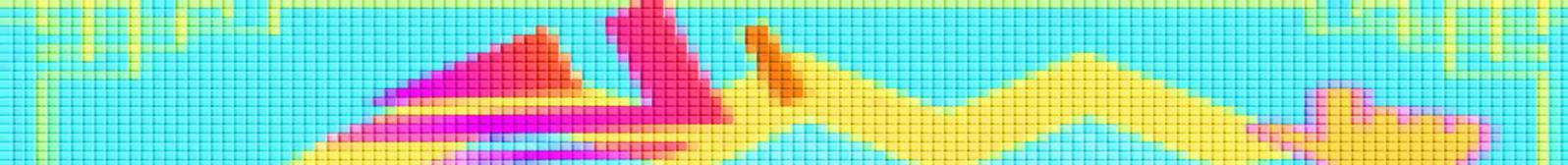
O artigo objetiva, de modo geral, compreender com base na percepção dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Piripiri-PI quais os obstáculos, dificuldades e desafios para o ensino remoto dos discentes por eles atendidos. Para tanto, o ponto de partida consistiu em saber: Qual a percepção dos docentes das séries iniciais acerca dos obstáculos, dificuldades e desafios no ensino remoto no contexto da COVID-19? Na busca de respostas delineou-se um estudo de caso com 18 professores regentes e complementares de uma escola localizada no município de Piripiri-PI mediante a aplicação de questionários. Para análise dos dados, utilizou-se como parâmetro os estudos de Neto (2020), Júnior e Monteiro (2020), Barbosa, Batista e Viegas (2020), normativas da Organização Mundial da Saúde, Ministério da Saúde, Ministério da Educação, dentre outros. Concluímos que o ensino remoto gera impactos, dificuldades e adaptações para os acadêmicos com implicações na rotina familiar, emoções, gestão do tempo, conciliação do trabalho e estudo, novas aprendizagens, dentre outros. Ademais, a maioria dos pesquisados percebem que o ensino remoto existe por uma necessidade gerada na Pandemia da COVID 19, mas que pode existir de forma complementar ao ensino presencial.

PALAVRAS - CHAVE: Pandemia. COVID-19. Ensino Remoto. Séries Iniciais.

INTRODUÇÃO

O novo coronavírus foi descoberto na cidade de Wuhan, situado na China. Desde então, a sociedade mundial tem vivenciado um dos momentos mais intensos em relação aos desafios sanitários dos últimos tempos, que é a pandemia do COVID-19 (Doença ocasionada pelo Coronavírus). Neste contexto, em que se inclui o Brasil, a população passou a viver sob as regras de distanciamento social e maior higienização, sendo que os mais variados setores passaram a se adequar às novas medidas, dentre eles o sistema educacional.

Desse modo, este estudo é fruto da necessidade de conhecer a percepção dos professores das Séries iniciais do Ensino Fundamental I acerca do ensino remoto implementado na cidade de Piripiri-PI, tendo em vista a necessidade de garantir a continuidade do ensino, bem como a saúde de todos os envolvidos. O processo do ensino remoto foi inicialmente regulamentado pela Portaria N° MEC N° 343 de 17 de março de 2020, posteriormente retificada pela Resolução do Conselho Superior N°14/2020, de 18 de junho de 2020 e Instrução Normativa PROEN/IFPI N° 01, de 19 de



junho de 2020, diante da ampliação exponencial dos casos do COVID-19 de março a julho de 2020, no Piauí. Isto levou o sistema de educação a adotar o ensino remoto como estratégia para garantir o direito à educação, sem colocar a comunidade em exposição à contaminação e garantir a continuidade do processo de ensino aprendizagem na rede municipal de educação.

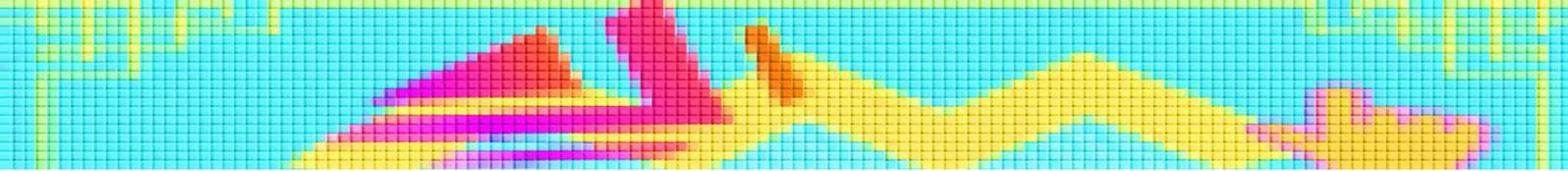
A partir desse quadro de enfrentamento à Pandemia da COVID-19, muitos docentes tiveram suas rotinas profissionais transformadas, particularmente aqueles que não possuíam acesso à Internet em suas residências, assim tiveram que reavaliar suas posturas e reconstruir novas propostas e metodologias que levassem em consideração os protocolos de isolamento social e distanciamento social do Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (MEC). Desse modo, esta pesquisa discute: Qual a percepção dos docentes das séries iniciais do município de Piri-piri- PI acerca dos obstáculos, dificuldades e desafios no ensino remoto no contexto da COVID-19? Para entendimento de toda essa dinâmica do ensino remoto no contexto da pandemia do COVID- 19, buscamos inicialmente apresentar os principais referenciais que fundamentam as categorias de análise dos dados. Em seguida, delinea-se as etapas do estudo de caso envolvendo a unidade de caso, instrumentos de coleta e tratamento de dados. Na terceira parte, constam as informações que balizam a apresentação dos resultados e discussões da pesquisa. Por fim, as conclusões em relação às possíveis respostas ao problema proposto indicando o ensino híbrido como um resultado da implementação do ensino remoto que introduziu novos recursos didáticos, metodologias e relacionamentos no processo de ensino-aprendizagem.

COVID-19 E ENSINO REMOTO: ALGUNS CONCEITOS

Dessa forma, a Pandemia trouxe imensos desafios para todos os setores, no Brasil e no mundo na tentativa de reduzir a disseminação do novo Coronavírus. No setor da educação, que é o foco do nosso estudo, os impactos também se fazem presente, a exemplo do fechamento de escolas públicas e particulares, com interrupção de aulas presenciais, caracterizando o distanciamento social ampliado, garantindo assim a saúde de todos os envolvidos no processo educativo.

Diante de toda essa situação, as instituições de ensino brasileiras adotaram os modelos que vêm sendo utilizado no mundo que é descrito como ensino remoto emergencial e também o modelo híbrido de ensino, o modelo de ensino remoto foi adotado no município de Piri-piri-PI e também em outros municípios do Piauí.

No atual contexto, as atividades remotas assumiram um caráter essencial como ferramenta, através das metodologias ativas, propondo o uso de instrumento tecnológico, antes utilizadas por



muitas organizações apenas para reuniões no formato de vídeo conferência, o que nos aproxima do “modelo conceitual de aula on-line ou remota” (ALMEIDA, 2003, p.332). No entanto, é preciso reconhecer que o ensino remoto tem limitações e não substituirá a experiência escolar presencial, podendo até se encaminhar na direção de um ensino híbrido (SANTOS; COSTA; NETO, 2020).

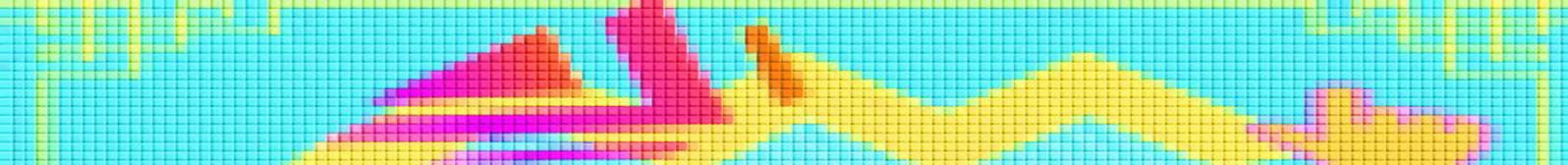
Com todo esse panorama as instituições de ensino estão buscando alternativas para mediar o processo formativo e dar continuidade às aulas. As tecnologias digitais se apresentam como recursos favoráveis para a mediação, sobretudo no que tange às diferentes possibilidades de transformar tais ferramentas em salas de aulas virtuais, que possibilitam a interação de acadêmicos e professores.

Seguindo esse viés e o que estabeleceu as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS e do Ministério da Saúde podem ser percebidas na relação de várias regulamentações que condicionam as atividades no âmbito das organizações de ensino no Brasil, a exemplo da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – Covid-19.

Com base nos documentos legais e preceitos educacionais os profissionais da educação, mais especificamente os professores faziam visitas as escolas mensalmente com o objetivo de preencher os diários, as fichas de notas e também para a correção das atividades impressas que eram entregues quinzenalmente as famílias dos educandos, como forma de monitoramento e avaliação quinzenal eram realizadas reuniões online quinzenalmente utilizando o recurso Google- Meet com os professores e a gestão da escola, dando destaque a importância da formação continuada para o exercício da profissão docente de maneira digna, consciente, crítica e responsável. Neste contexto, percebemos que é necessário e relevante este estudo sobre os impactos que o modelo de ensino remoto vem causando nas vivências profissionais desses docentes.

Com as suspensões das aulas devido à crise do COVID-19, muito se fala do uso das tecnologias digitais para mediar o processo de aprendizagem remota como alternativa. Uma atividade ou aula remota pode ser considerada uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta a internet.

Pensando nisso, não podemos considerar as aulas remotas uma modalidade de ensino, como é o caso da EAD (Educação à Distância), mas uma solução rápida e acessível para muitas instituições. Normalmente é utilizada em um curto período de tempo, diferentemente da EaD, que tem sua estrutura e metodologia pensada para garantir o ensino e educação a distância. Já as aulas e atividades remotas são aplicadas pontualmente, basicamente acompanhamos o ensino presencial aplicado em plataformas digitais. Enquanto isso, a EaD foi desenhada para prestar atendimento,



aplicar atividades, aulas e outras demandas em um ambiente de aprendizado, com apoio de tutores e recursos tecnológicos que favorecem o ensino.

METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como um estudo de caso com abordagem quanti-qualitativa que, segundo a perspectiva de Yin apud Gil (2017, p.107), “[...] esse tipo de investigação permite descrever sua situação do contexto em que está sendo feita uma determinada análise”. Para isso, o estudo seguiu alguns procedimentos metodológicos que permitiu a coleta de dados e informações acerca da referida temática.

Inicialmente, definiu-se a problemática que permitiu a estruturação da investigação. Em seguida, a delimitação da unidade de caso constituída pelos professores de uma escola pública municipal situada na cidade de Piri-piri-PI, que é a população alvo da pesquisa. Composta por 18 professores regentes e complementares no ano de 2020. Dessa população 18 professores responderam aos questionários, os sujeitos pesquisados são constituídos de 17 mulheres e 1 homem, na faixa etária de 24 a 57 anos de idade, sendo que 80% se consideram brancos, 10% pardos e 10% negros.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário eletrônico elaborado no Google formulários, contendo 15 questões, abertas e fechadas. O questionário norteou a pesquisa, visto que aborda questões relativas à percepção dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia do COVID-19. Os questionários foram acessados pelos sujeitos da pesquisa através de link distribuídos nos grupos de WhatsApp em agosto de 2020.

Após a efetivação da coleta de dados da pesquisa, seguimos para a etapa de análise e interpretação dos dados obtidos, envolvendo a interpretação das informações coletadas e a escrita da pesquisa propriamente dita. Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa suas falas quando transcritas serão identificadas como P1, P2, P3.

Por fim, os dados coletados foram demonstrados através de tabelas possibilitando delinear os resultados e discussões referentes aos impactos, dificuldades, estratégias de superação das dificuldades, sentimentos, dentre outros aspectos relacionados ao ensino remoto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentamos os resultados e discussões da pesquisa demonstrando os impactos, dificuldades, aspectos positivos e sugestões de melhoria do ensino remoto.

4.1 Impactos do ensino remoto nos sentimentos dos professores

O acúmulo de atividades no ambiente doméstico, no contexto da pandemia, tem afetado o estado emocional das pessoas, conforme demonstram notícias de jornais, internet e resultados de enquetes. Nesse sentido, buscamos saber como estão os acadêmicos em relação à ansiedade, irritação e tristeza neste contexto. Para perceber o nível desses sentimentos vivenciados pelos professores, inseridos no contexto do ensino remoto, utilizamos uma escala de 0 a 5, sendo que quanto mais próximo de 5, maior é a intensidade do sentimento.

Em relação ao sentimento de ansiedade constatamos que a maioria 81,6%, indicaram escala que varia de 0 a 3. Ademais, existe um percentual de 18,4% que vivenciam este sentimento de forma intensa visto que registraram na escala de 4 a 5. Quando o sentimento aferido é a irritação, os dados indicam que 73,7% estão numa escala de 0 a 3, enquanto 26,3% indica uma escala de 4 a 5.

No caso do sentimento de tristeza 84,2% dos professores indicaram uma escala de 0 a 3 e 15,8% de 4 a 5. É importante destacar que apesar dos baixos percentuais na escala de 4 a 5, para os três tipos de sentimento, é algo que chama atenção, visto que a mediação do processo educativo não possibilita visualizar de forma direta estas situações que podem afetar a motivação e engajamento nas atividades acadêmicas. Mesmo diante dessa situação, um fato positivo identificado é que os professores recebem o apoio dos familiares como fonte de motivação para a continuidade dos seus trabalhos por meio do ensino remoto.

DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO ENSINO REMOTO

Além dos impactos em comento, a pesquisa revelou um conjunto de dificuldades vivenciadas pelos professores no ensino remoto. Com base na Tabela 1, observamos que 78,9% dos professores avaliaram que a falta de compreensão das famílias mediante os assuntos ministrados pelo professor é a maior dificuldade enfrentada. Outra dificuldade se refere respectivamente à necessidade em conciliar as atividades domésticas (68,4%) e estudo e preparação de matérias pedagógicas (63,2%), pois ela contribui para a diminuição do tempo dedicado para as atividades profissionais. Essa situação é mais acentuada entre 90% das professoras e 10% dos professores.

Tabela 1 - Dificuldades dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no ensino remoto, 2020.

Categorias	Dificuldades	Nenhuma	Baixa	Alta	Não se aplica
Ensino- aprendizagem	Dificuldade de compreensão das famílias e dos alunos acerca dos assuntos ministrados	0%	21,1%	78,9%	0%
Tempo	Conciliar atividades domésticas em período de quarentena	10%	0%	90%	0%
	Realizar planejamento das atividades quinzenais	2,6%	34,2%	63,2%	0%
Interação	Dificuldade na participação de forma interativa e na organização das atividades	5%	10%	85%	0%
Infraestrutura	Falta de ambiente adequado para trabalhar	5,3%	34,2%	57,9%	2,6%
Equipamentos	Problemas de conectividade com a internet	13,2%	47,4%	36,8%	2,6%
	Acesso a equipamentos (computador, smartphone, smart tv, tablet etc.)	10,5%	50%	34,2%	5,3%

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Além disso, 85% dos docentes apontaram a dificuldade de interação com os alunos e com as famílias dos alunos como um indicador que interfere de forma negativa na participação dos

alunos nas atividades. Por fim, destacaram o acesso à infraestrutura e equipamentos adequados para os estudos, com destaque 57,9% relativos à falta de ambiente adequado, 36,8% sem conectividade com internet e 34,2% não dispunham de equipamentos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones.

Além desses aspectos, a pesquisa objetivou captar a percepção dos professores acerca dos impactos do uso de recursos tecnológicos no processo formativo tendo em vista que o ensino remoto envolve um conjunto de atividades e recursos a serem implementadas no ambiente virtual WhatsApp, dentre os quais: jogos pedagógicos, fotos das atividades, vídeo aula, lista de exercícios, ditados e figurinhas com foco pedagógico, dentre outras (Tabela 3).

Tabela 2 - Impactos do ensino remoto no processo formativo dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

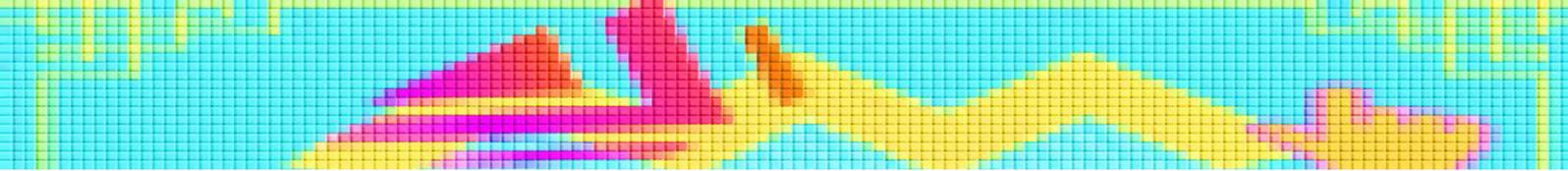
Recursos e Atividades	Nenhuma	Baixa	Alta
Jogos Pedagógicos	0,0%	5,3%	63,1%
Fotos das atividades	0,0%	2,6%	60,6%
Vídeo aula de até 15 (quinze) minutos.	0,0%	0,0%	55,3%
Lista de exercícios	2,6%	7,9%	52,7%
Lista de palavras para ditados	2,7%	2,6%	52,6%
Figurinhas Pedagógicas (até cinco)	0,0%	2,6%	49,7%

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Ainda de acordo com a Tabela 2, no contexto de uso desses recursos materiais audiovisuais e interativos, aparecem com maior destaque, exemplos, de jogos educativos (63,1%), Fotos das atividades (60,6%) e videoaula (55,3%). Lista de exercícios (52,7%) e listas de palavras para ditados (52,6%) e figurinhas pedagógicas (49,7%) aparecem com percentual significativo, mas inferior se comparados com os recursos citados.

ASPECTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO AO ENSINO REMOTO

A pesquisa também buscou perceber de maneira geral, que aspectos positivos podem ser destacados em relação às atividades de ensino remoto que poderão ser considerados como legado



para o acadêmico em física no pós-pandemia. Do todo de questionários respondidos, apenas 16 participantes responderam às questões abertas, sendo que 02 indicaram aspectos positivos. Neste sentido, o registro de P18 é significativo ao afirmar que:

Como aspectos positivos, é possível destacar o uso de novas tecnologias no processo de ensino. Isso abre a possibilidade para que, mesmo após as aulas presenciais serem restabelecidas, ferramentas antes pouco usadas, como os grupos de WhatsApp ganhem mais espaço nos ambientes de ensino.

Na mesma linha de pensamento, três outros depoentes registram suas opiniões relativas à importância do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação no contexto educacional, a exemplo de ditados pedagógicos a fim de melhorar o processo de alfabetização e letramento dos alunos.

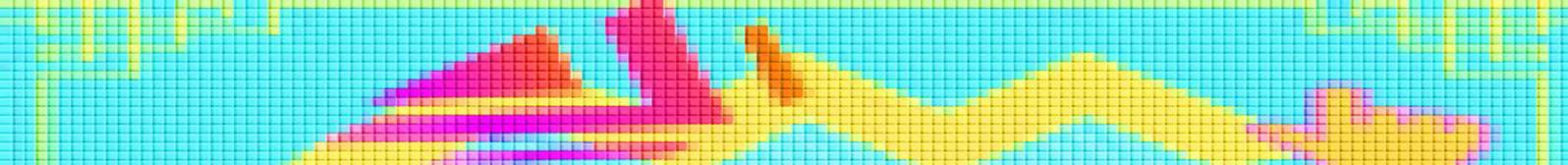
O depoimento do Professor 18 afirma que: “Passei a entender que o uso dos meios tecnológicos contribui com o processo de ensino-aprendizagem”. Através das respostas dos professores compreende-se que os professores encontram pontos positivos em atividades remotas que podem ter seqüências em seus usos ao retorno presencial, enquanto outros não acreditam nessa possibilidade.

NÍVEL DE SATISFAÇÃO E SUGESTÕES PARA MELHORIA DAS AULAS REMOTA

A pesquisa também indagou os professores acerca do nível de satisfação em relação às aulas remotas. Verificamos que 50% dos professores apresentam um nível médio de satisfação, 26,3% muito baixo, 18,4% baixo e apenas 5,3% apresenta um alto nível de satisfação com as aulas remotas. Os dados desse item refletem o pensamento dos sujeitos da pesquisa que indicam uma satisfação mediana em relação ao ensino remoto¹. Para finalizar a análise dos dados, levantou-se o seguinte questionamento: Que sugestões podem ser feitas para a melhoria da aprendizagem no ensino remoto? Obtivemos várias sugestões relativas, por exemplo: interação entre professor e aluno; estratégias alternativas para aqueles que têm dificuldades em acessar o WhatsApp; uso de recursos tecnológicos para melhoria da aprendizagem.

P 05: Procurar ter, mas feedback entre instituição, professores e as famílias dos alunos, conhecer a realidade de cada aluno na hora de passar as atividades, pois muitos deles fazem as atividades sozinhos.

P 08: Em casa, a correria é maior, principalmente para as mães e dona de casa. Além de serem muitas tarefas, o suporte não é suficiente para suprir as



necessidades dos alunos, já que videoaulas não é a mesma coisa que aula presencial, o que já era difícil, complicou mais ainda, pois as famílias não sabem ensinar.

P 14: Muitas pessoas estão fora de alcance das atividades remotas, por falta de capital e de meios para acessar a rede, pois grande parte dos meus alunos não tem condições para pagar internet.

Estas sugestões apontadas pelos docentes pesquisados indicam possíveis direcionamentos para melhoria das atividades implementadas por meio do ensino remoto, visto que esta é uma situação, como aponta Santos, Silva e Neto (2020), que impactou cerca de 90% dos alunos. Assim, adequar as estratégias didáticas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem é uma forma de suplantar as barreiras ainda presentes entre o ensino presencial e virtual, particularmente numa tendência que se encaminha na direção de uma educação híbrida.

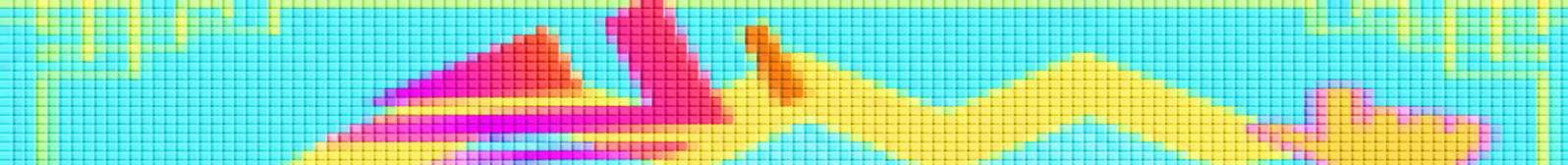
CONCLUSÃO

Diante do exposto é possível concluir que o estudo acerca da percepção dos docentes das séries iniciais acerca do ensino remoto, aliados às suas expectativas e percepções acerca do ensino remoto possibilitaram compreender as adaptações necessárias à continuidade do processo de ensino-aprendizagem por meio do ensino remoto, no período da pandemia do COVID-19. Percebeu-se assim que os docentes tiveram que se adaptar a este novo contexto educacional.

Desta maneira, este estudo captou a percepção dos professores acerca dos obstáculos, dificuldades, desafios, estratégias e perspectivas vivenciadas no desenvolvimento das atividades remotas desenvolvidas no município de Piripiri-PI. Além disso, o estudo constatou os impactos da pandemia na rotina dos professores, evidenciando que estão dedicando mais tempo às atividades domésticas que às profissionais devido às normas de isolamento social, assim como os impactos psicológicos oriundos do distanciamento social acarretados pela pandemia.

Percebeu-se com a aplicação dos questionários que o distanciamento social impacta diretamente sobre o emocional dos docentes, a exemplo de situações como ansiedade, irritação e tristeza constatadas durante a pesquisa como elementos a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar também o apoio dos familiares como fonte de motivação para que os professores superem os empecilhos gerados pela pandemia com relação as atribuições do sistema educacional remoto.

Assim, este estudo amplia a discussão em torno da temática do ensino remoto no município de Piripiri-PI, pois descreve como esse ensino está acontecendo e, por conseguinte, escutar as sugestões para a sua melhoria. Ademais, interliga um assunto recente contribuindo para



compreensão dos obstáculos, dificuldades, desafios e importância da implementação de métodos inovadores, tais como o Youtube e o WhatsApp e outros mecanismos tecnológicos que ajudaram a suprir a ausência das aulas presenciais, apesar de que não as substituem, criando abertura para novas discussões com relação à temática.

É importante destacar que este estudo deixa em aberto a possibilidade do desenho e implementação de uma nova pesquisa, que alcance as implicações das melhorias no ensino remoto de maneira a garantir a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. Desta maneira, é oportuno abrir novas questões que ampliem a compreensão do fenômeno do ensino remoto com base na percepção de seus maiores interessados que são os alunos e os professores que estão imersos no contexto das aulas remotas, população essa que demanda de formação humana e profissional de qualidade e em consonância com as exigências do mundo de trabalho em que as competências e habilidades com o uso das tecnologias digitais são requisitadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2>>. pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

CDC **Centro de Controle e Prevenção de Doenças (COVID-19).** Disponível em:<<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/index.html>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

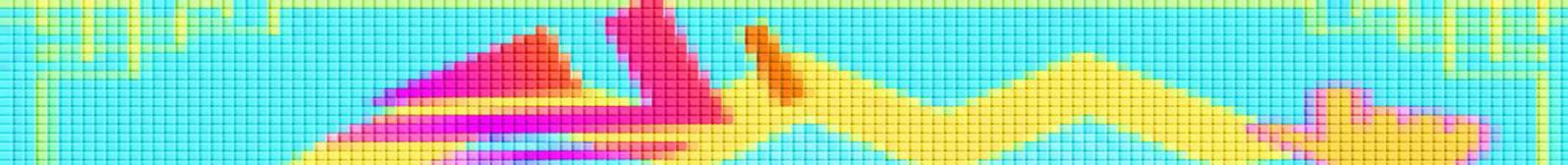
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas 2017 .

JUNIOR, Verissimo Barros dos Santos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando à aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, Bahia**, v. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>>. Acesso em: 04 nov., 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus (COVID -19). 2020.** Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 25 set., 2020.

NETO, Joaquim M. F Antunes. **Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia?.** Prospectus, Itapira-SP, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020. Disponível em: <<https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/view/32>>. Acesso em: 16 nov., 2020.

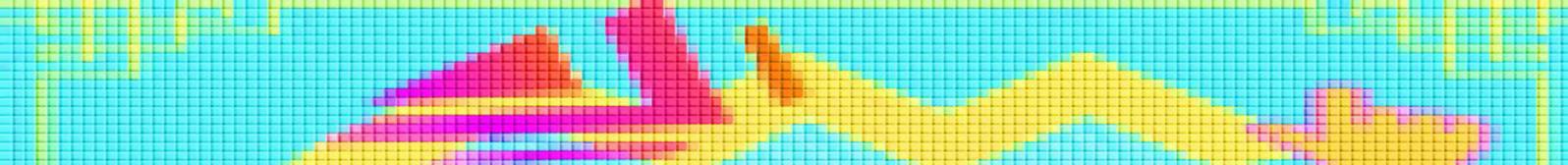
ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa–COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus).2020.** Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 24 out., 2020.



PANDEMIA. DICIO. **Dicionário online de português.** Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pandemia/>>. Acesso em: 03 out., 2020.

SILVA, Ellery Henrique Barros; NETO, Jerônimo Gregório da Silva; SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-americano de Estudos Científicos**, Salvador-BA, V. 01, N. 04 Jul./Ago. 2020. p. 29-44. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695> >. Acesso em: 04 nov., 2020.

TELESSAÚDE RS. **Qual a diferença de distanciamento social, isolamento e quarentena?**. UFRG, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/telessauders/posts_coronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/>. Acesso em: 19 ago., 2020.



A VISÃO DOS ALUNOS E DO CORPO DOCENTE DE ENSINO SOBRE A POSSÍVEL INSERÇÃO DE AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO NOTURNO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE FLORANO/PI

Fabiana Carvalho Da Silva
Ivaldo Coelho Carmo

RESUMO

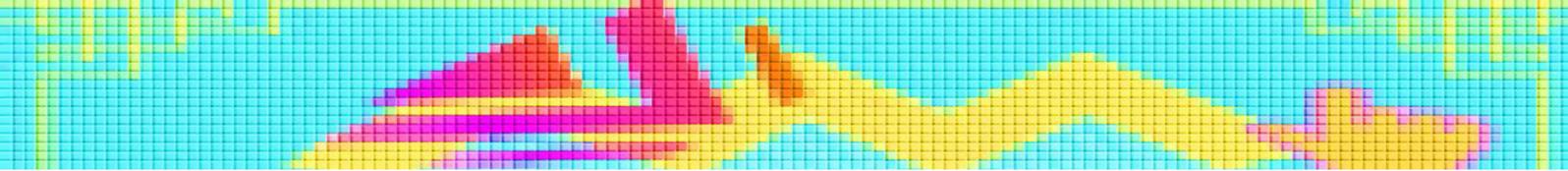
De acordo com a LDB (2013) A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; que tenha prole. Além disso, Com a possível inserção das aulas práticas, os alunos se beneficiariam de atividades voltadas para trabalhar o relaxamento já que eles vêm de um horário esgotado de trabalho diário e assim para melhorar o estresse, aumentar a motivação, autoestima e bem-estar. No entanto, surge a interrogação: qual a visão de aluno e professores sobre a carência das aulas pratica de Educação Física no período noturno? Tendo como objetivo geral de analisar a visão dos alunos e do corpo docente de ensino sobre a possível inserção de aulas práticas de educação física no período noturno das escolas estaduais da cidade de Floriano-Pi, A presente pesquisa apresentou-se através de uma abordagem descritiva, e analise quali- quantitativa. Os instrumentos utilizados foram dois questionários semiestruturados desenvolvidos especificamente para este estudo, aplicados para 121 alunos e 3 professores do período noturno das 4 escolas utilizadas. Conclui-se que inserindo aulas práticas melhoraria o ensino aprendizagem, pois, autoestima e o bem-estar já que estes alunos do ensino noturno a maioria trabalha o dia todo e no momento da aula seria a hora de praticar atividades que sevariam como relaxamento e ainda teria uma maior atenção, pois somente aulas teóricas ficariam muito cansativas.

PALAVRAS – CHAVES: Educação Física; Aulas Práticas; Inserção.

INTRODUÇÃO

De acordo com a LDB (2013) A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; que tenha prole.

Isso revela a necessidade de uma atenção mais voltada para a importância destas atividades em todos os níveis escolares, exteriorizando seus benefícios e Com a possível inserção das aulas práticas, os alunos se beneficiariam de atividades voltadas para trabalhar o relaxamento já que eles vêm de um horário esgotado do trabalho diário, além de se sentir estimulado e o ensino



aprendizagem, mas desenvolvido neste sentido, a referida pesquisa procurou responder o seguinte questionamento, Qual a visão de alunos e professores sobre a carência das aulas pratica de Educação Física no período noturno? Para Sousa e Daniel (2010) a Educação Física na escola deve promover uma aprendizagem significativa para os alunos, sobre a importância da sua prática e o que está contribui para a vida do indivíduo. É preciso que os nossos alunos compreendam a sua importância, para que possamos formar cidadãos autônomos, participativos e críticos.

A exclusão das aulas pratica de Educação Física dentro das escolas estaduais no período noturno, faz com que os alunos perda a oportunidade de adquirir diversos benefícios para seu corpo, além de absorver conhecimentos práticos sobre esporte, lazer, saúde e educação. Justificando assim, a necessidade de conhecer a visão de alunos e professores a respeito de uma possível inserção das aulas práticas de Educação Física no período noturno atraindo a atenção do aluno para as aulas e despertando seus estímulos através das práticas, objetivando de modo geral analisar a visão dos alunos e do corpo docente de ensino sobre a possível inserção de aulas práticas de educação física no período noturno das escolas estaduais da cidade de Floriano-Pi, tendo como objetivos específicos identificar a visão do corpo docente e dos alunos, sobre a metodologia ensino da educação física dentro da escola; Conhecer a valorização da disciplina de educação física na visão de alunos e professores; Identificar a necessidade das aulas práticas de educação física no período noturno.

METODOLOGIA

A presente pesquisa apresentou-se através de uma abordagem descritiva, e análise quali-quantitativa. Com a intenção de analisar a visão dos alunos e do corpo docente de ensino sobre a possível inserção de aulas práticas de educação física no período noturno das escolas estaduais da cidade de Floriano-Pi, o estudo teve como com público alvo estudantes do ensino médio e professores que lecionam a disciplina de educação física no período noturno.

Os instrumentos utilizados foram artigos científicos, revista digitais, monografias e dois questionários semiestruturados desenvolvidos especificamente para este estudo, aplicados para 121 alunos e 3 professores, sendo um para professores da disciplina e outro para os alunos do ensino médio do período noturno das 4 escolas utilizadas.

As aplicações dos questionários foram após apresentação do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Para que fosse dada a autorização dos diretores das escolas

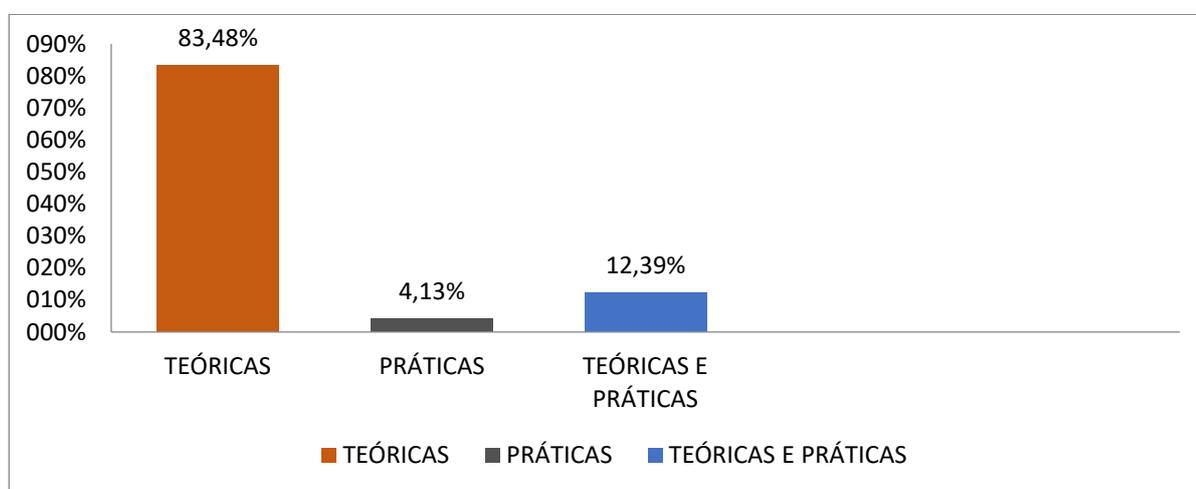
que participaram do presente estudo, e depois apresentado também aos professores e os alunos os motivos da pesquisa, bem como sua temática, e solicitar-lhes a colaboração para respondê-lo.

A coleta de dados ocorreu após aplicação dos questionários aos sujeitos da pesquisa e ficha de observação das turmas do ensino médio noturno das escolas que participaram da pesquisa.

A presente pesquisa discorre o resultado da investigação, e seus respectivos questionamentos. As informações obtidas serão apresentadas em gráficos, para uma melhor percepção das estatísticas, além de serem debatidos concordando com autores e objetivos do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

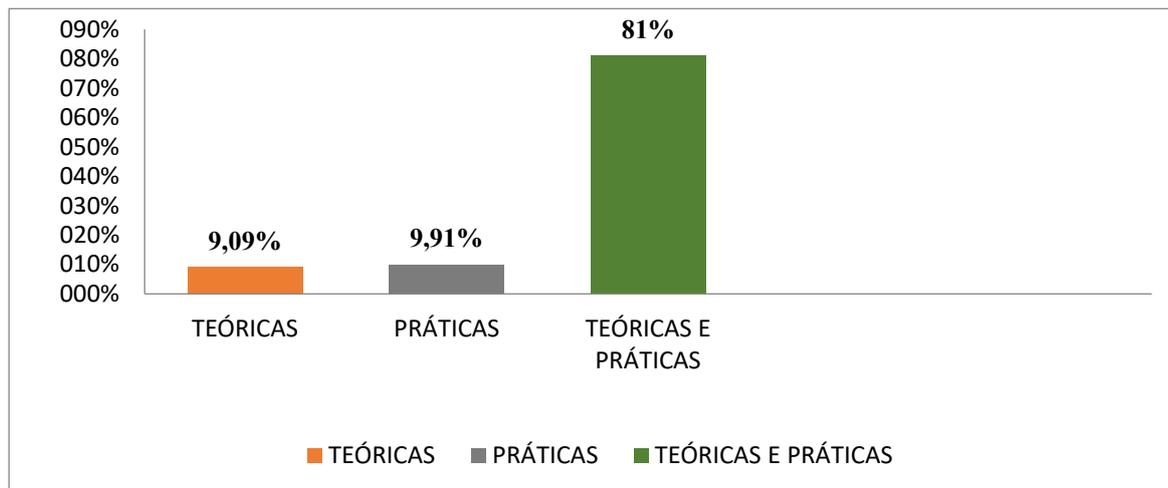
Figura 1 - As suas aulas de Educação Física na escola são:



De acordo com os resultados obtidos no gráfico percebemos que a maioria das aulas de educação física são teóricas com um percentual de 83,48%, com apenas 4,13% que dizem ter aulas práticas, e somente 12,39% são aulas teóricas e práticas.

Martins (2009) esclarece que a Educação Física ao longo de sua história recebeu diferentes concepções, objetivos, denominações e aspectos diferentes, mas sempre esteve presente na vida do homem. [...]. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no 9.394/96, em seu artigo 26, cita: os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

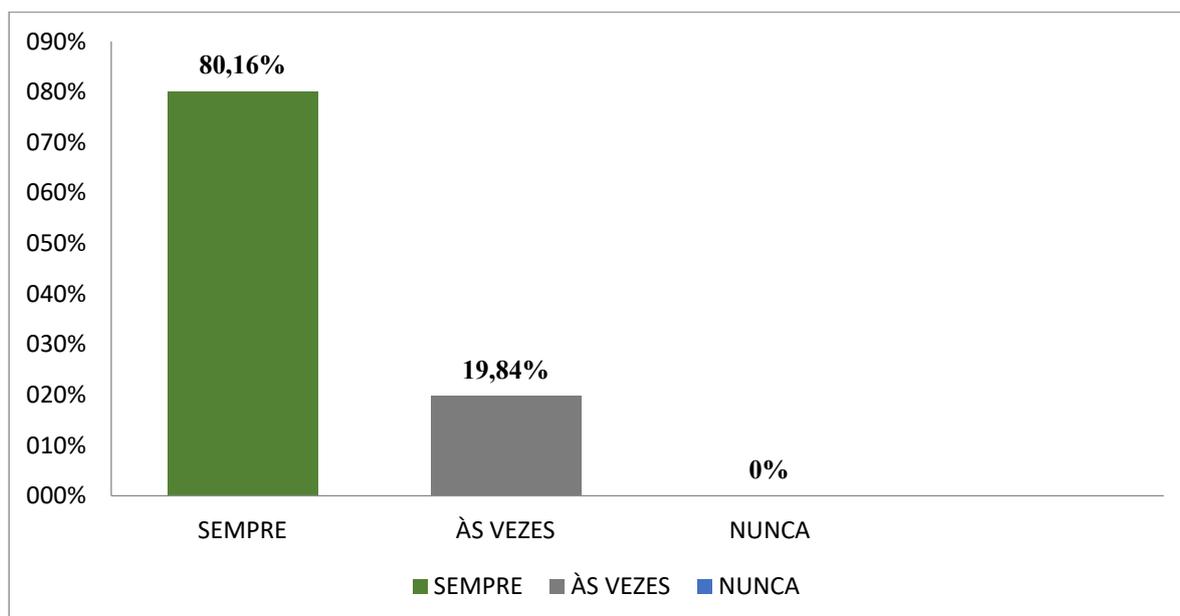
Figura 2 - Como você acha que as aulas de Educação Física DEVERIAM ser:



Os dados levantados no gráfico 2 os sujeitos da pesquisa no total de 81% afirmam que a maioria das aulas deveriam ser teóricas e práticas, e apenas 9,91% seria de somente praticas, e só 9,09% dizem que deve ser teóricas.

Sousa e Daniel (2010) Menciona que a Educação Física na escola deve promover uma aprendizagem significativa para os alunos, sobre a importância da sua prática e o que está contribuindo para a vida do indivíduo. É preciso que os nossos alunos compreendam a sua importância, para que possamos formar cidadãos autônomos, participativos e críticos.

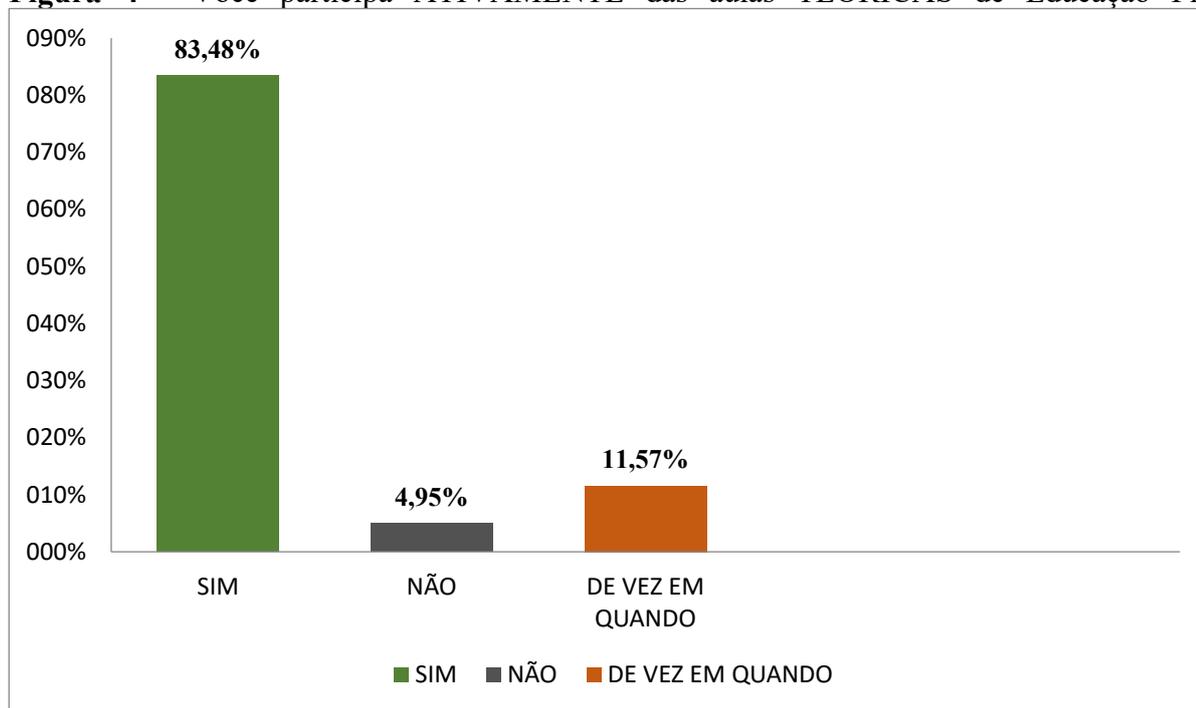
Figura 3 - Qual a frequência semanal de sua participação nas aulas de Educação Física?



No gráfico 3 percebe-se que a maioria dos alunos sempre frequentam as aulas de educação física contabilizando 80,16%; com 19,84% que as vezes vão as aulas; e nenhum dos alunos deixa de ir as aulas.

Para Hanauer (2013) enfatiza que as aulas de Educação Física na escola estão entre um dos poucos momentos que os alunos possuem para trabalhar seu corpo, as dificuldades em termos de coordenação, agilidade, aspectos afetivos e outros são visíveis em muitos alunos devido a falta da prática de atividades físicas regulares.

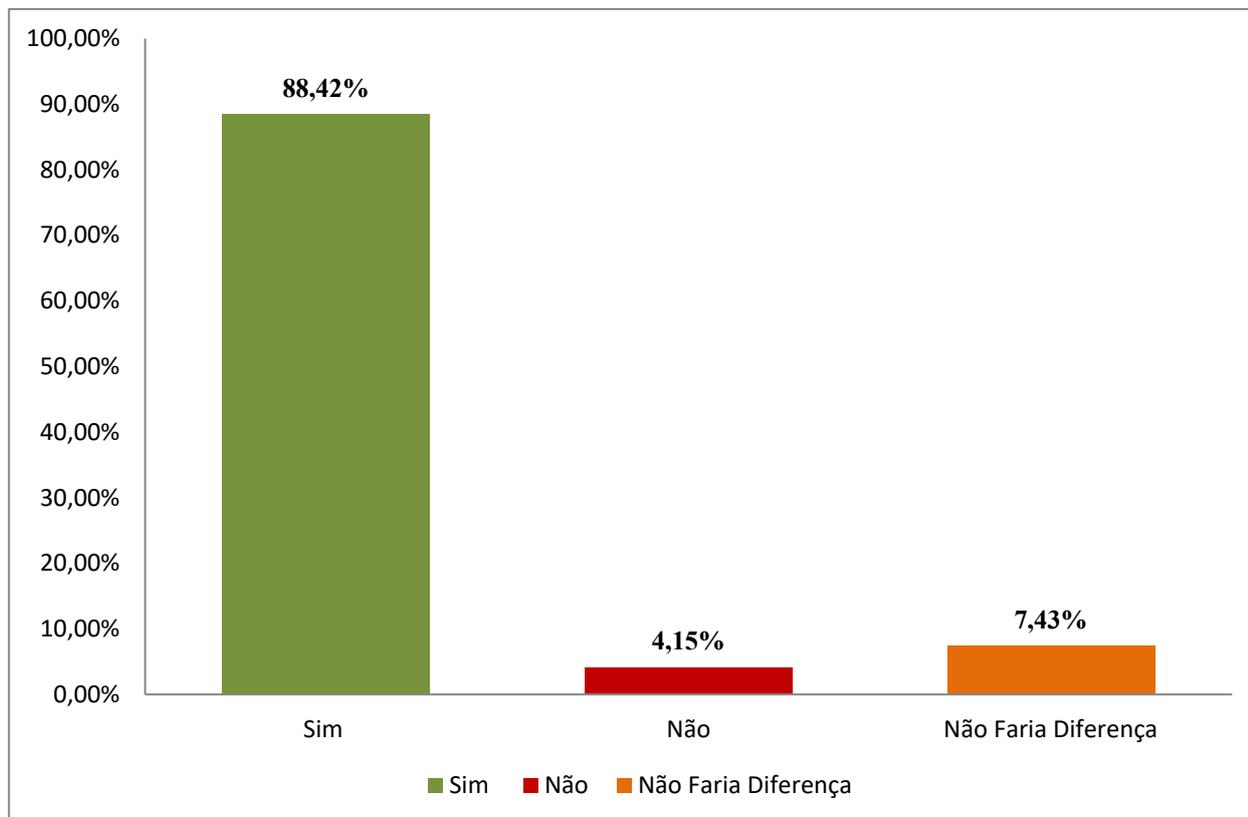
Figura 4 - Você participa ATIVAMENTE das aulas TEÓRICAS de Educação Física?



Pode-se observar no gráfico 4 que num total de 83,48% participam ativamente das aulas teóricas, com 4,95% que frequentam estas aulas e 11,57% só participam de vez em quando.

Corroborando com os resultados, IÇARA (2008) afirma que a educação possibilita ao indivíduo, através da mediação, apropriar-se de diversos conhecimentos, habilidades que posteriormente permitirão o indivíduo tornar-se mais autônomo e atuante na sociedade em que vive.

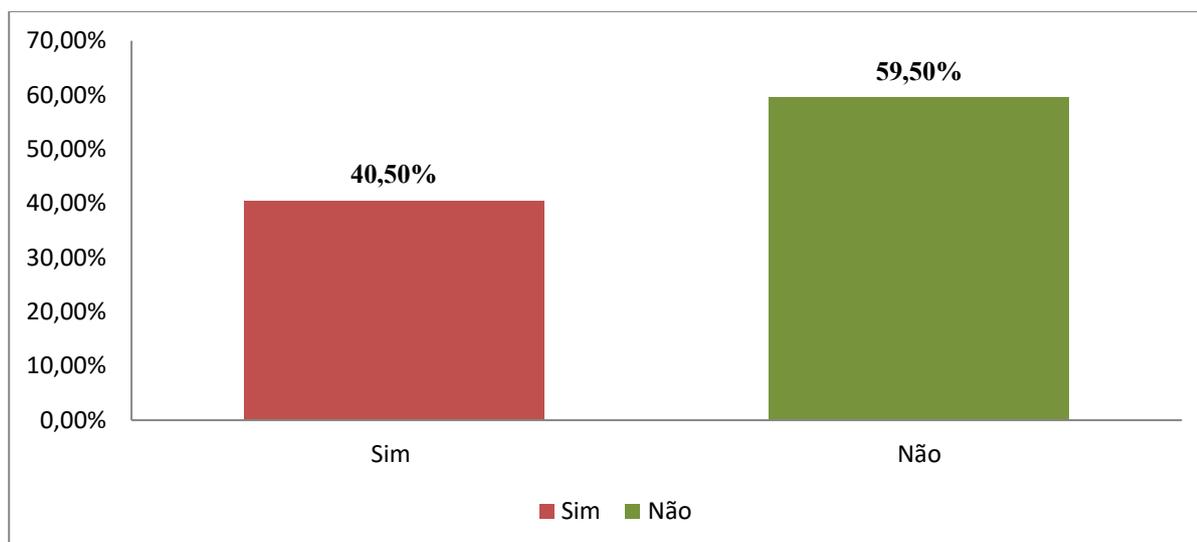
Figura 5 - Em sua opinião, inserir aulas práticas de Educação Física, melhoraria o aprendizado e o estímulo durante as aulas?



Para analisar a visão dos sujeitos se com a inserção das aulas práticas de Educação Física melhora o aprendizado e o estímulo durante as aulas, a informação obtida foi que 88,42% afirmam que com as aulas práticas Educação Física melhoraria sim e ainda justificaram discorrendo que com estas aulas os alunos teriam, mas disposição, que praticando é melhor que ficar só ouvindo a teoria; e somente 4,15% discordam por que acham que ficariam, mas cansado, com total de 7,43% diz não faria diferença.

As atividades físicas e exercícios físicos desenvolvidos nas escolas causam certos efeitos benéficos sobre os organismos dos estudantes, proporcionando a eles um aumento no nível de aptidão física, influenciando na condição cardiorrespiratória, aumento da massa muscular e níveis de flexibilidade, resistência da musculatura esquelética e etc. (LAZZOLI, 1998 citado por JUNIOR, 2011).

Figura 6 - Em sua opinião, somente com AULAS TEÓRICAS de Educação Física lhe estimulam a ser um adolescente ativo fisicamente FORA DA ESCOLA?



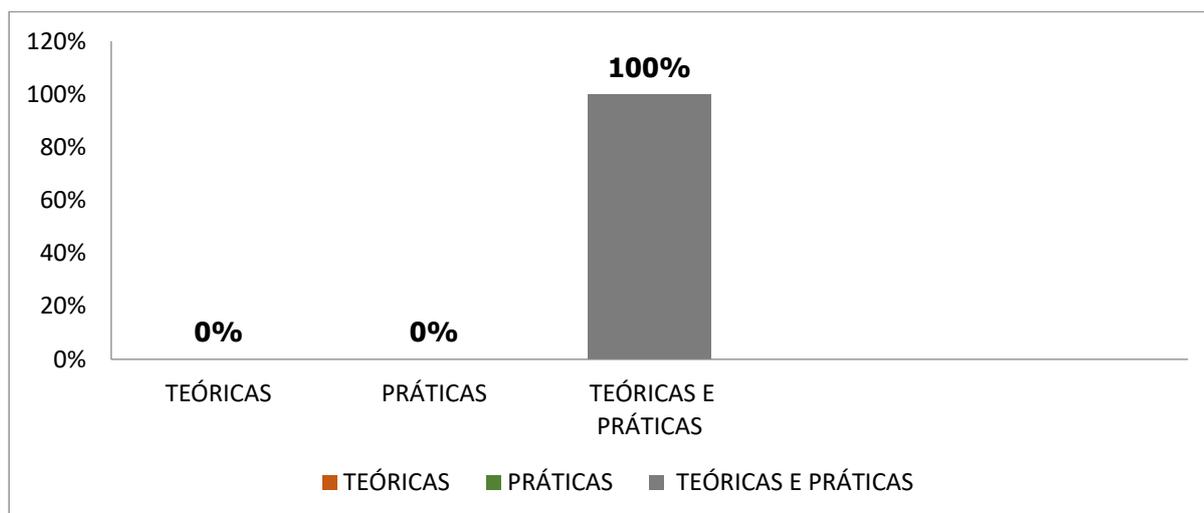
Já no gráfico 6 com relação a saber se somente as aulas teóricas estimulariam a ser um adolescente ativo fisicamente fora da escola, os resultados contabilizaram negativamente 59,50%, pois para os mesmos, o que aprendem na teoria é apenas o conhecimento teórico, mas que não estimula a ser um ser humano mais ativo; em contrapartida, 40,50% afirmam que o conhecimento teórico auxilia para realizar em casa o que foi dito na teoria.

Corroborando com resultados obtidos Machado & Loureiro (2009) explicam que a relação entre atividade física e saúde vem a ser um dos principais motivos para a participação destes alunos nas aulas de Educação Física, uma vez que, eles terão mais informações para mudanças de atitudes consigo mesmos e com a família, proporcionando-lhes autonomia em relação às práticas de promoção e manutenção da saúde.

QUESTIONÁRIO PROFESSOR

Com a continuação da pesquisa foi utilizado um segundo questionário realizado somente com professores ministrantes da disciplina no ensino noturno, para saber como são as aulas de Educação Física na escola.

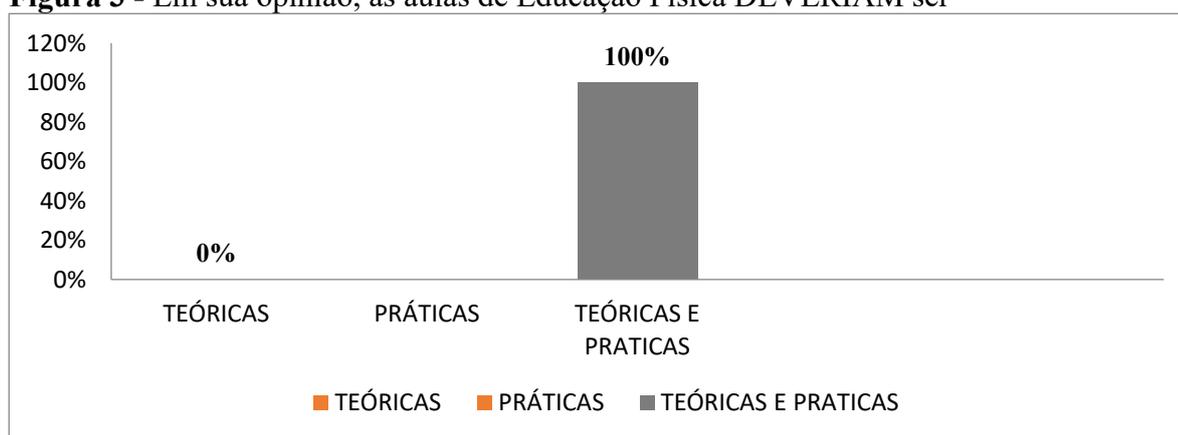
Figura 1 - As aulas de Educação Física na escola são:



No gráfico 100% dos professores afirmam que ministram aulas teóricas e práticas. Entretanto, as aulas práticas são realizadas nas menores quantidades possíveis justificando não poder utilizar materiais adequados para as aulas na quadra da escola devido a um acordo entre direção e comunidade alegando o incômodo por parte dos vizinhos.

A educação física deve integrar o aluno na cultura corporal de movimento e de uma forma completa, possibilitar conhecimentos sobre a saúde, sobre várias modalidades do mundo dos esportes, da dança, dos jogos e brincadeiras, adaptando o conteúdo das aulas à individualidade de cada aluno, a fase de desenvolvimento em que estes se encontram e ao contexto social em que estão inseridos. (IÇARA, 2008)

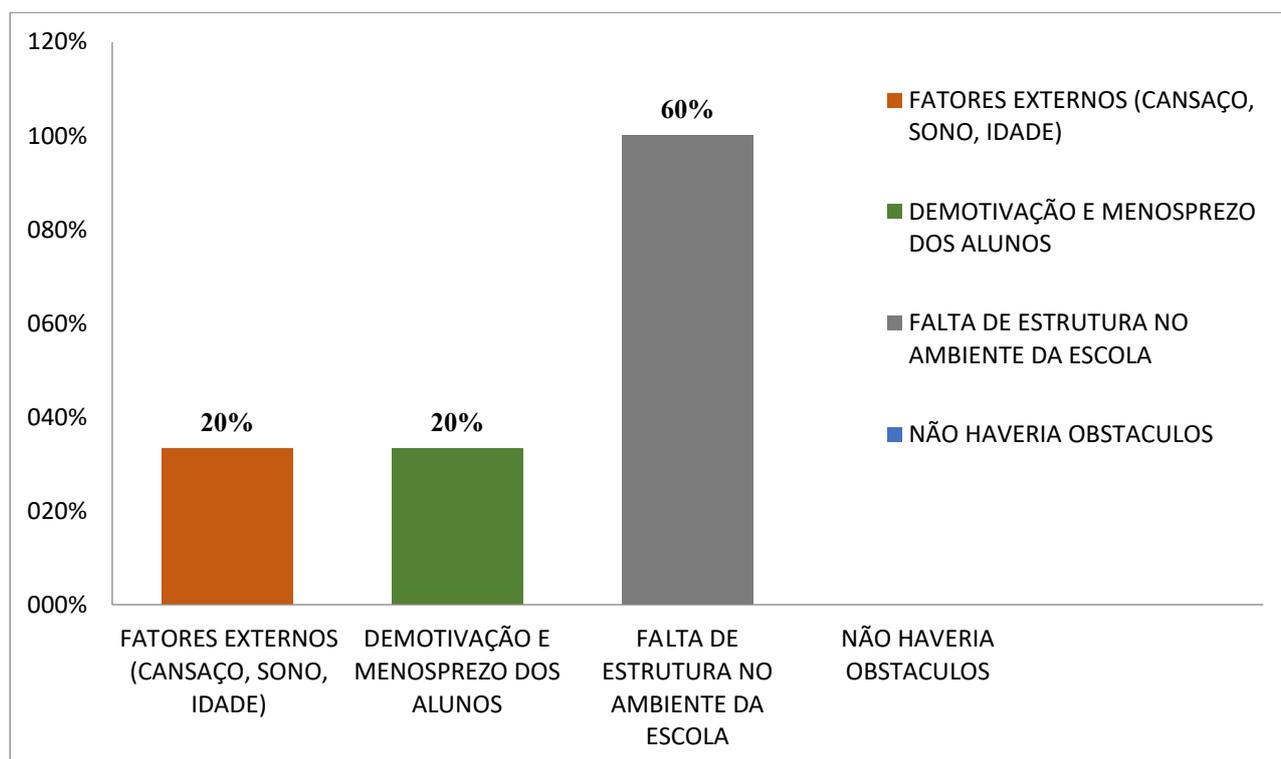
Figura 3 - Em sua opinião, as aulas de Educação Física DEVERIAM ser



O gráfico 3 busca a opinião dos professores de como deveriam ser as aulas de Educação Física, contabilizou-se 100% dos pesquisados deviam ser teóricas e práticas, e nenhum dos optaram só por pratica ou teórica.

A forma como a educação física é desenvolvida na escola expõe-na ao risco de ficar à margem, sendo que falta de valor pedagógico que aparenta ter, como a de atenção e cuidado por parte do professor de Educação Física, a falta de reconhecimento da sua importância pelos professores de outras disciplinas e pela direção da escola, além de escassez de materiais e espaço inapropriados para a prática, legitimando-se apenas por uma determinação legal (Oliveira, 2004 citado por MORREIRA e PEREIRA 2009).

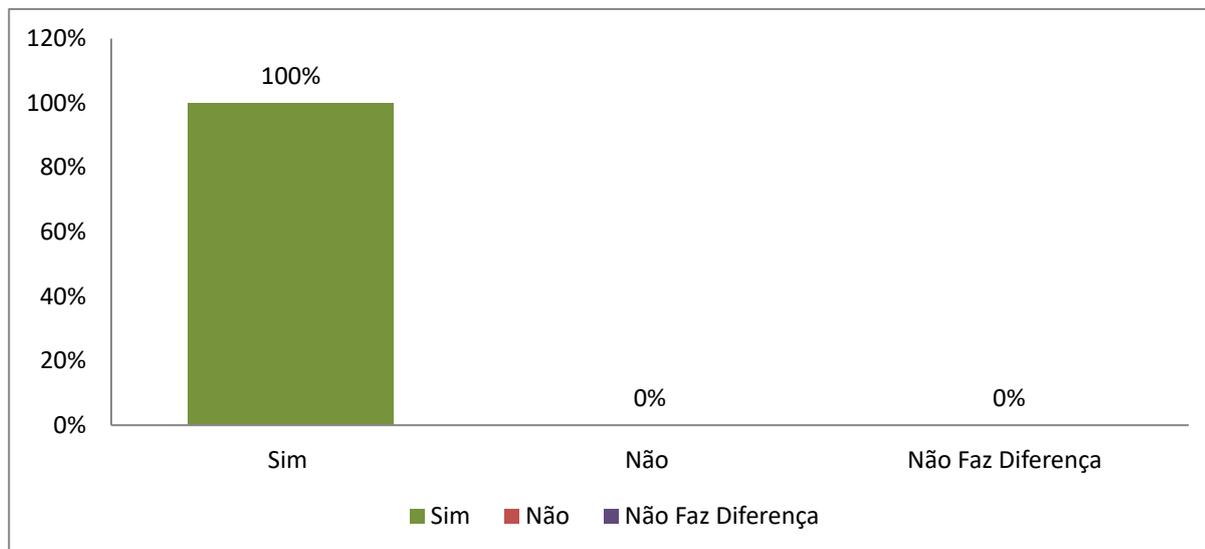
Figura 4: Caso tivessem AULAS PRATICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA no período noturno, quais seriam os principais obstáculos a serem enfrentados?



No gráfico 4 estudos levantaram dados sobre os obstáculos, caso tivesse EF neste período o que resultou foi que um dos principais fatores é falta de estrutura na escola com 60% dos sujeitos afirmando, e com total 20% em outros fatores como fatores externos e também mesmo quantidade de desmotivação e menosprezo dos alunos.

Almeida *et al* (2013) relatam que a Educação Física permanece com dificuldades quanto ao espaço físico. As estruturas não foram adequadas às novas necessidades, dificultando a execução das aulas com qualidade mediante a uma turma de aproximadamente sessenta alunos.

Figura 5: Apesar de todos os fatores externos (cansaço, sono, stress, idade) que acarretam os discentes frequentastes do período noturno na escola, em sua opinião, inserir aulas práticas de Ed. Física, teria algum ganho significativo durante as aulas?

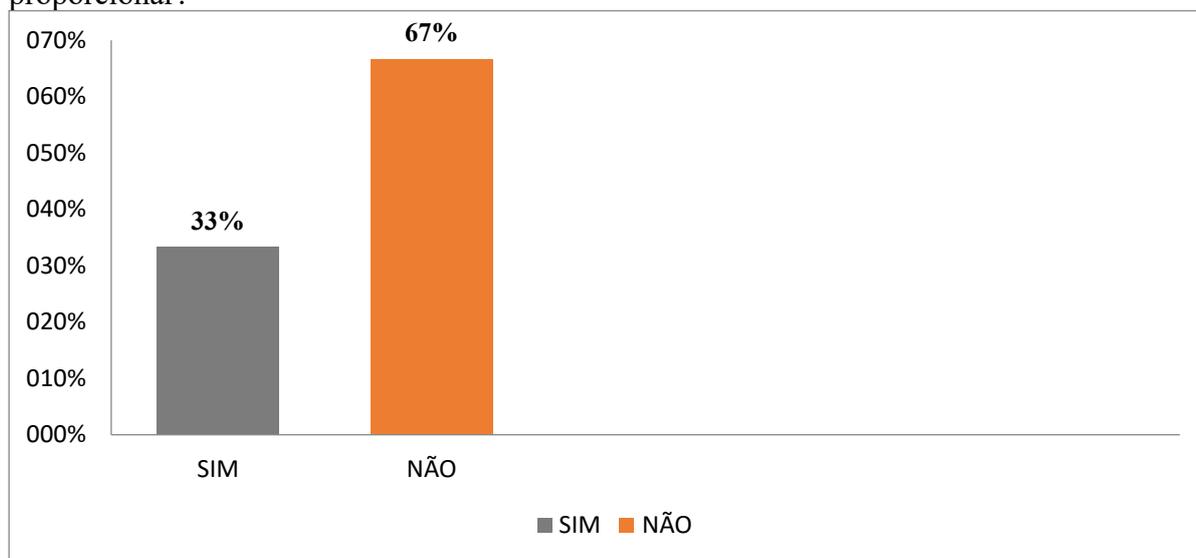


No gráfico 5 buscou saber se na visão destes professores, os alunos teria algum significativo inserindo aulas práticas de Educação Física, e assim 100% deles afirmam POSITIVAMENTE e justificando que com as aulas práticas teria mas motivação, bem-estar e qualidade de vida ,além de diminuir o estresse do diário onde um dos sujeitos diz que n seria nem tanto os fatores externos pois os alunos não demonstram mas o que realmente se ver é a falta de estrutura de estrutura material e desinteresse dos além de tempo insuficiente para fazer um bom trabalho com apenas 1 (uma) aula por semana.

Concordando com Perfeito *et al* (2008) diz que os escolares se motivam nas aulas de Educação Física pela saúde, pelo que a atividade física proporciona, pela diversão às aulas, isso os levam a acreditar que essas aulas são importantes na vida escolar.

Para Silva; Carneiro (2011) a Educação Física existe em função do homem enquanto ser individual e social, é transformadora de cultura. A sua ação explicita é sobre o corpo, sem dúvida,, mas os benefícios extrapolam o corporal na educação física, o tratamento ao corpo deve se aproximar de uma visão ampla, onde o aluno é um corpo e não apenas tem um corpo, e que está exposto ao meio social.

Figura 6 - Em sua opinião, somente com AULAS TEÓRICAS de Educação Física faz com que os alunos tenham plena noção e embasamento dos reais benefícios que a educação física pode proporcionar?



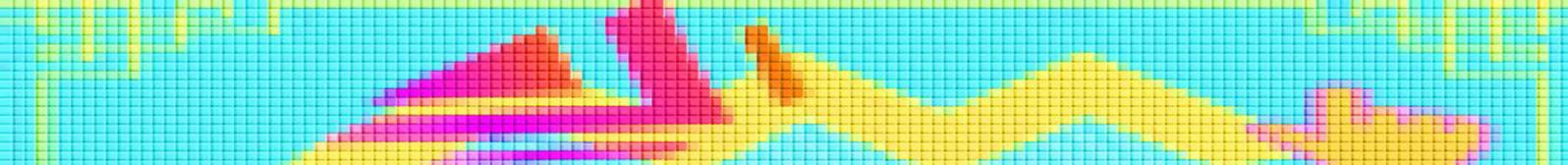
No gráfico 6 saber da opinião do professor se tem como o aluno ter noção dos reais benefícios que a Educação Física proporciona, 67% deles afirmam que “**não**” e justifica que somente com a teoria não tem como vivenciar os benefícios e que seriam melhores se fossem incorporados e somente 33% responderam positivamente pois teria noção, mas seria melhor se praticassem.

O professor de educação física tem o papel importante na promoção de saúde dos escolares e na comunidade envolvida com a escola. Dentre os principais aspectos poderá abordar com a comunidade escolar está o incentivo e a promoção de uma vida, mas ativa e as alimentares saudáveis. (BOCCALETTO e VILARTA, 2010).

CONCLUSÃO

A pesquisa mostrou que há um extremo paradoxo no que está escrito na Lei e o que acontece na realidade da maioria das escolas estaduais da cidade de Floriano-PI. As aulas Práticas de Educação Física, apesar de serem facultadas em alguns casos, nada consta sobre a restrição de aulas práticas no período noturno. Além disso, a inserção de aulas práticas com uma maior frequência, além de desenvolver suas habilidades, expulsa os fatores externos que influenciam na desmotivação dos alunos, desenvolvendo assim, um maior interesse pela disciplina.

No desenvolvimento do trabalho foi diagnosticado que uns dos problemas a ser encontrado se houvessem aulas práticas de Educação física seria a falta de estrutura no ambiente escolar, e de



acordo os professores seriam produtivos o ensino se houvessem essas aulas práticas, mas alegam que o tempo é muito curto para realizar.

Conclui-se que inserindo aulas práticas melhoraria o ensino aprendizagem, a autoestima e o bem-estar já estes alunos do ensino médio noturno a maioria trabalha o dia todo e no momento da aula seria a hora de praticar atividades que até sevariam como relaxamento e ainda teria uma maior atenção, pois somente aulas teóricas ficariam muito cansativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. G. *ET AL.* **O Professor de Educação Física no Espaço/ Tempo da Escola.** Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com> Acesso: 21 -11- 2013.

ALMEIDA, P C. **O Desinteresse pela Educação Física no Ensino Médio.** EFDeportes.com, **Revista Digital**, Buenos Aires, n 106, Mar. 2007. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br> Acesso em: 15-11-2013.

ARAÚJO, R.V. **Ensino de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, Sob Um Olhar Psicopedagógico.** Monografia (Especialização), p. 23, 26, Goiás, 2008. Disponível em: <http://www.def.unir.br> Acesso em: 04-09-2013.

BOCCALLETO. A.M.E. MENDES T.R & VILARTAR. **Estratégias de Promoção da Saúde Escolar: Atividade Física e Alimentação Saudável – Campinas: IPES, 2010.**

BARBOSA, T.C. et. al. **A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA).** Artigo Científico, Congresso Paulistano de Educação Física Escolar – CONPEFE, 2011. Disponível em: <http://www.def.unir.br> Acesso em: 04-09-2013.

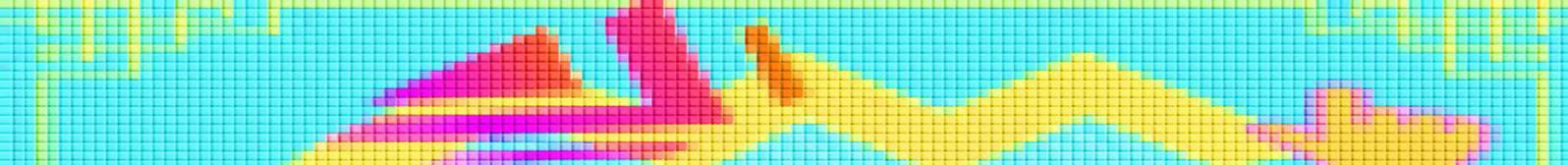
DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, **Educação Física, Estado do Paraná**, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> Acesso: 28-08-2013.

HANAUER, F. C. **Fatores que Influenciam na Motivação dos Alunos para Participar das Aulas de Educação Física, Artigo Científico.** Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com>: Acesso 21-11- 2013.

IÇARA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Rede Municipal de Ensino Fundamental Içara/SC.** Içara, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream>. Acesso: 27-05-2014

JUNIOR, E.P.S. **Avaliação da Aptidão Física Relacionada a Saúde dos Alunos do 6º ao 9º ano da Escola menino Jesus de Praga de Floriano –Pi.** Universidade Estadual Do Piauí-UESPI, 2011.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8º edição**, biblioteca digital. Brasília, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/win7/Downloads/ldb_5ed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/win7/Downloads/ldb_5ed%20(1).pdf) Acesso: 04-06-2014.



MACHADO, J.L E LOUREIRO, L. L. **A Possibilidade de Intervenção da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos Para a Melhora da Saúde e Manutenção da Qualidade de Vida: Uma Revisão Bibliográfica.** Artigo Científico, X Salão de Iniciação Científica e Trabalhos Acadêmicos, Guaíba/RS, 2009. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com> Acesso: 21-11-2013.

MAIA, M.M. O E LIMA, P.R. Educação Física no Ensino Médio: uma análise comparativa de aulas nos turnos matutino e noturno. Artigo Científico, **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 15, Nº 148, 2010. Disponível em: <http://www.def.unir.br>. Acesso em: 04-09-2013.

MARTINS, R.G.L. A Extinção da Disciplina Educação Física na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Jataí no Ensino Noturno. **Monografia (Especialização)**, Jataí/GO, 2009. Disponível em: <http://www.def.unir.br> Acesso em: 04-09-2013.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.** 5 ed. São Paulo: Phorte, 2008. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br> Acesso em: 28-11-2013.

OLIVEIRA, R.L.G. As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba, 2004.

PERFEITO, A. B. *ET AL*, Avaliação das Aulas de Educação Física na Percepção dos Alunos de Escolas Pública e Particulares, **Revista Digital**, v.19, nº 4, 2008. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com> Acesso em: 23-11 - 2013.

PCN, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física:** Ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://www.def.unir.br> Acesso em: 04-09-2013.

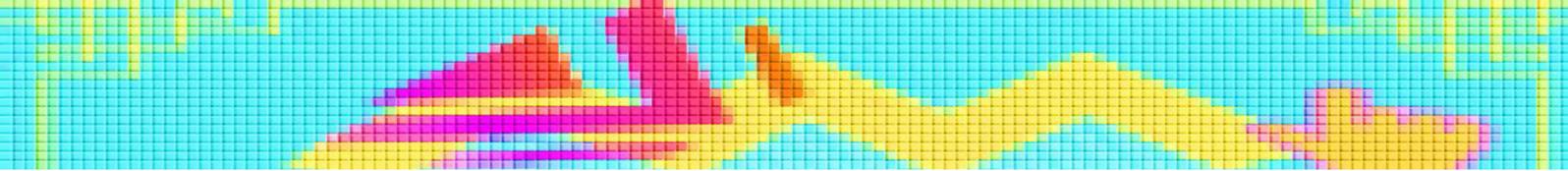
PCN, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física:** Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.def.unir.br> Acesso em: 04-09-2013.

RISCIK, M. **Educação Física Escolar:** Conquistando seu Espaço na Educação de Jovens e Adultos, 2009. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com> Acesso em: 23 -11- 2013.

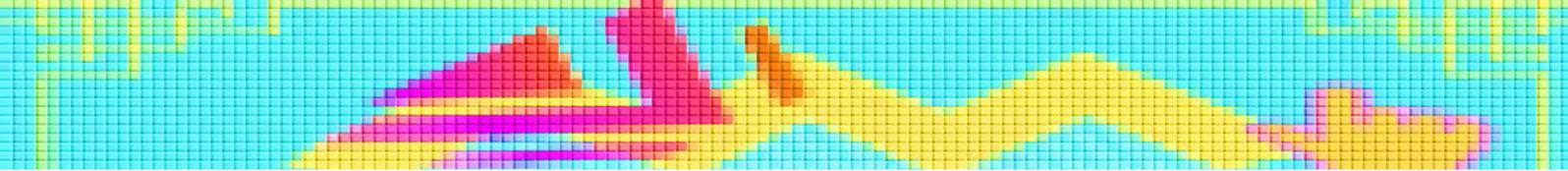
SILVA, Stênio Alves da; CARNEIRO, Thais Renata Queiroz Santana. Importância do Conceito de Imagem Corporal no Trabalho dos Profissionais De Educação Física, 2011.

SILVA, H.C. N E SILVA, S.A.P.S. Educação Física no Ensino Noturno: um estudo de caso. Artigo Científico, **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 11, Nº 104, 2007. Disponível em: <http://www.def.unir.br> Acesso em: 04-09-2013.

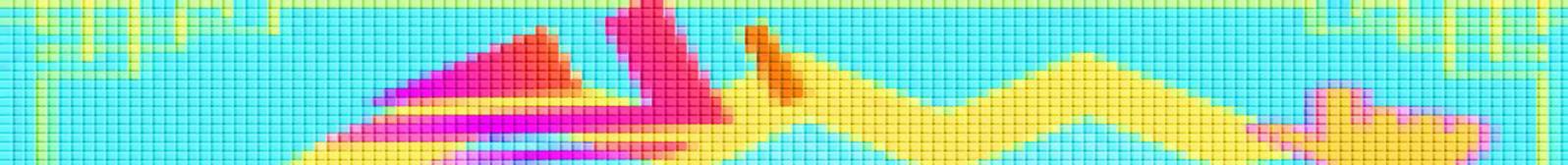
SOUSA, J.D E DANIEL, M.M.C. **Importância da Educação Física Escolar na Visão dos Alunos de uma Escola Pública.** Artigo Científico, V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação – CONNEPI, Alagoas, 2010. Disponível em: <http://www.def.unir.br> Acesso em: 04-09-2013.



ZUNINO, A.P E TONIETTO, M.R. **Educação Física: 1° ao 5° ano**. Curitiba: Positivo, 2008.
Disponível em: <http://www.def.unir.br> Acesso em: 04-09-2013.



MODALIDADE - RESUMO EXPANDIDO



ABORDAGEM DAS CULTURAS AFRICANAS E INDÍGENAS: SOCIALIZAÇÃO OU EXCLUSÃO?

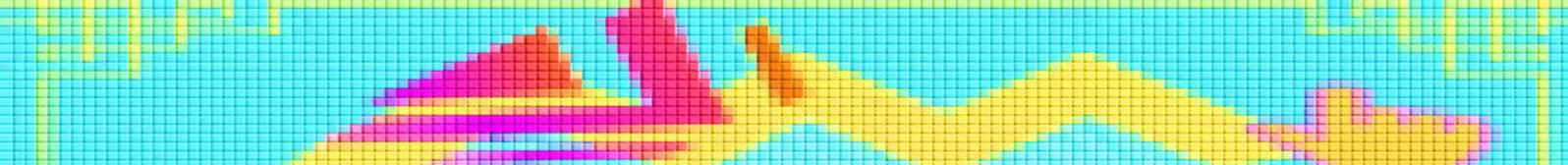
Kelly Ferreira Rosa
Ana Maria da Silva Nunes

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma breve reflexão sobre educação e cultura, e tem por objetivo analisar as dificuldades da abordagem das culturas afro, afro-brasileira e indígenas no âmbito escolar brasileiro. Assim sendo, sabe-se que a cultura é de suma importância para a formação de valores dos cidadãos pensantes e que não há práticas pedagógicas “desculturalizadas”. A desvalorização dessas culturas pode ocasionar fortes impactos identitários na sociedade. Nessa conjuntura, para refletir sobre esse desafio sócio-educacional, recorreremos a teóricos como Laraia (1986), Ribeiro (1995), Lopes (2007), Candau (2014), Dubiela (2016) e Charlier (2017), para construir uma análise do problema em questão. A relevância do tema aqui tratado deve-se por conta da defasagem do ensino de culturas que foram e continuam sendo indispensáveis para a história do Brasil. Visto que, a história a qual conhecemos foi escrita pelas classes dominantes, sempre trazendo os brancos europeus como heróis da história nacional brasileira, ocultando as contradições existentes na mesma. Tal ocultação leva a desvalorização da diversidade, que atualmente é uma das principais problemáticas sócio-educacionais.

A deficiência no ensino dessas culturas, no mundo contemporâneo, vai de encontro à Legislação Brasileira, que desde 2003 obriga o ensino da cultura afro e cultura indígena. No entanto, educadores e gestores apresentam dificuldades para lidar com tais assuntos. Atualmente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o ensino deve ter três princípios: consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 1997). Todavia, as diretrizes não informam se o ensino das culturas afro-brasileiras, indígenas e africanas devem formar uma única disciplina.

Contudo, o reconhecimento por parte dos jovens acerca da pluralidade de etnias é indispensável para que haja respeito às diversidades, valorização e relação de harmonia entre os cidadãos. A escola é um ambiente ideal para que isso ocorra, já que as instituições de ensino devem ter como objetivo despertar a criticidade e autonomia dos jovens, visando incutir o respeito àquilo que é socialmente e culturalmente “diferente”.



METODOLOGIA

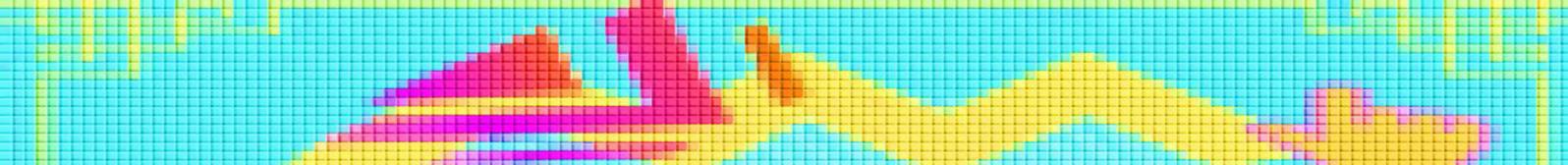
No intuito de atingir o objetivo proposto, que foi analisar as dificuldades da abordagem das culturas afro, afro-brasileira e indígenas no âmbito escolar brasileiro, foi dado início a um levantamento bibliográfico e uma pesquisa bibliográfica, que ainda está em andamento, acerca das categorias: cultura, aculturação, abordagem etnocêntrica, identidade, desracializar-se, dentre outras.

FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA

Normalmente, quando se fala em cultura, a primeira ideia que nos vem à mente é algo relacionado à pintura, teatro, literatura e outras áreas artísticas. Nesse contexto, Roque Laraia (1986), por exemplo, escreveu o livro “Cultura: um conceito antropológico”, para explicar o que é cultura em uma visão antropológica. Para Laraia, o determinismo biológico não vai influenciar nas diferenças culturais assim como o determinismo geográfico, para isso ele explica que há diversas culturas em um mesmo ambiente. O antropólogo utiliza-se de vários teóricos para enriquecer seu livro com outras definições de cultura, como Edward Tylor que diz o seu conceito de cultura sendo “[...] um complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Edward Tylor apud LARAIA, 2001, p. 25).

Na América Latina, tomando como destaque o Brasil, a questão multicultural é intensa ao longo de toda sua história. A grande relação entre várias etnias contribuiu para a formação de uma nação miscigenada. Porém, essa história foi trágica e dolorosa no que diz respeito aos indígenas, africanos e afrodescendentes.

Sabe-se que o Brasil foi construído culturalmente por diversos povos. Entre eles os índios, que receberam esse nome pelo fato de os portugueses acreditarem terem chegado às Índias no período das grandes navegações, o povo do continente africano e os portugueses. Entretanto, os dois primeiros povos são inferiorizados pelo olhar eurocêntrico. A partir desse choque entre culturas, começa a catequização e submissão dos índios e afrodescendentes, juntamente com a proibição de manifestações religiosas e culturais dos mesmos, levando esses povos a lutarem para não perderem as suas origens. Nesse sentido,



É sabido que, apresentando a heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se a dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (BRASIL, 1997).

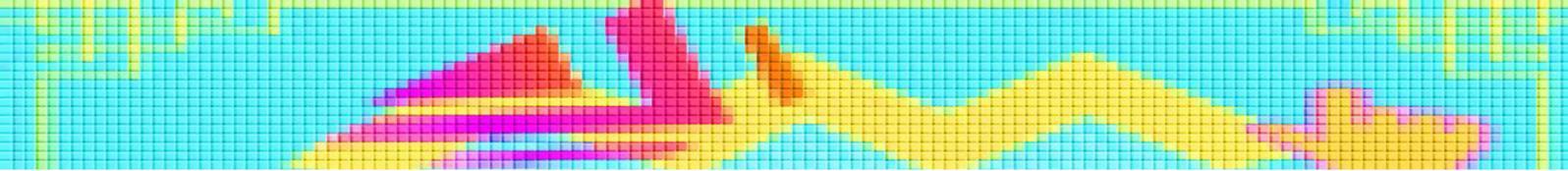
CONTRIBUIÇÕES INDÍGENAS E AFRICANAS PARA A FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA

Quando os portugueses chegaram no território que anos depois veio a se chamar Brasil, se depararam com grupos nativos que haviam se instalado séculos antes. Esses povos ainda davam os primeiros passos na evolução agrícola, saindo da condição paleolítica (RIBEIRO, 1995). Seguindo essa linha de raciocínio, é errôneo afirmar que o Brasil foi descoberto pelos portugueses, pois aqui já existia povos com um modo de vida e cultura bem consolidados.

As heranças culturais indígenas são vastas, no entanto, desvalorizadas e pouco conhecidas. Por exemplo, pode-se citar o costume de tomar banho diariamente, o consumo do milho, mandioca, batata-doce e guaraná. Eles também nos presentearam com a rede, canoa, jangada, e também com palavras difundidas no nosso vocabulário. Para mais, os nativos contribuíram para a utilização de plantas com fins medicinais. Além de nos deixarem valores, como o princípio da coletividade e respeito à natureza, valores esses que são pouco transmitidos na sociedade atual, que é, em grande parte, individualista.

Os africanos escravizados, por sua vez, têm sua história marcada pela resistência à opressão a que foram submetidos. Entretanto, em meio a tanto sofrimento esse povo trouxe para o Brasil bem mais do que mão-de-obra, como boa parcela da sociedade pensa. Sua trajetória é marcada pela submissão aos europeus. Eram vistos como inferiores pelo fato de haver na época hipóteses científicas e religiosas que justificavam tais afirmações, como por exemplo o entendimento que a Igreja tinha naquele período em que os africanos eram descendentes de Cam, por isso eram tidos como amaldiçoados e merecedores daquela situação (LOPES, 2007, p. 17). Essa hipótese foi responsável na época pela perseguição à cultura e religiosidade africana, pois consideravam-nas satânicas.

As heranças do povo africano é vasta e bastante presente em nosso cotidiano. Eles introduziram na cozinha o óleo de coco, azeite de dendê, feijão preto, arroz, pimenta malagueta, quiabo, cuscuz, entre outros. Além de palavras do nosso vocabulário, instrumentos, danças e gêneros musicais, como o berimbau, a capoeira e o samba (CHARLIER; SIMIELLI, 2017, p. 81).



A necessidade de reconhecer a enorme contribuição africana para o Brasil é grande, pois apesar de todo o sofrimento da escravidão, eles nos deixaram uma cultura riquíssima que influenciou nossos costumes. Como destaca Mello e Souza a esse respeito:

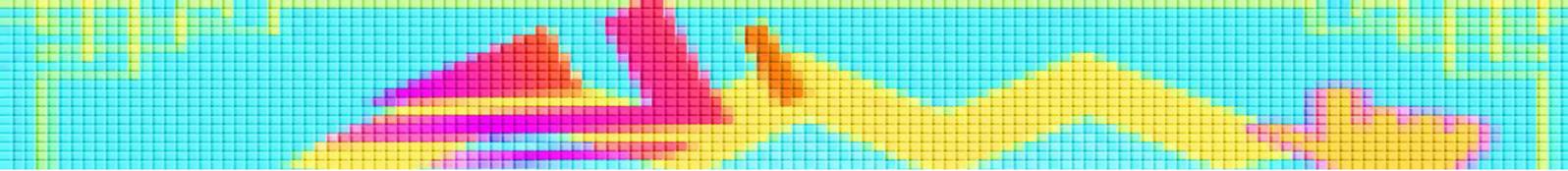
A “cultura africana” está presente em vários segmentos de nossa sociedade e, pela falta de uma abordagem mais realista, muitas pessoas desconhecem esses fatores. Esta cultura está inserida na linguagem, comidas, músicas, religiões, entre outros. Reconhecer a “cultura afro” como elemento importante de nossa cultura e sociedade é reconhecer a nossa própria história, uma vez que se encontram interligados com a construção do Brasil. (Mello e Souza, 2008, p. 132 apud DUBIELA; WAMBIER, 2016, p. 4)

Diante dessa afirmação, que evidencia a enorme contribuição do povo africano e indígena para a formação cultural brasileira, é imprescindível que os profissionais da educação estimulem o reconhecimento, inclusão e a valorização desses povos. Contribuindo, dessa forma, para uma conscientização gradualmente, o que resultaria numa possível superação de estereótipos preconceituosos em relação aos negros e indígenas.

A ABORDAGEM DA CULTURA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

No Brasil, apesar de existirem legislações que asseguram a abordagem da cultura afro e indígena na grade curricular das escolas, como a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008). Esta, por sua vez, é realizada de maneira insatisfatória. Existe uma visão de totalidade, universal e indiscutível sobre a cultura que é repassada aos alunos. Porém, torna-se dever dos docentes e das instituições de ensino propiciar aos estudantes um caráter crítico, mostrando-os que a ideia de “universal” pode sim ser questionada e transformada. Deve-se evidenciar no currículo a construção de saberes, bem como as raízes históricas e culturais de povos que foram deixados em segundo plano, cuja história está intrinsecamente ligada à formação da nação brasileira.

Segundo Peter McLaren (apud CANDAU, 2014, p. 37) “[...] um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura”. Mediante o exposto, certamente, exige dos professores novas formas de ensino, posturas, saberes, estratégias e objetivos. Já das instituições requer recursos de apoio, planejamento, incentivos e sugestões úteis aos docentes, tornado a cultura elemento imprescindível em seus planos e práticas pedagógicas que muitas vezes são dificultadas pela resistência familiar quanto ao assunto. Tendo em vista a superação das dificuldades em relação à abordagem multicultural.



A escola também é um espaço onde facilmente se propaga ideias estereotipadas sobre negros e índios, manifestações de discriminação e preconceitos diversos. Para Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2003, p. 161), a cultura escolar tende a silenciar e neutralizar a pluralidade e diferenças, pois sempre foi mais fácil homogeneizá-las e padronizá-las. Devido a pregação de ideias como “aqui são todos iguais”, alegando de certa forma um ambiente monocultural. O cruzamento de culturas é o maior desafio que a educação está chamada a enfrentar. A problemática da discriminação é complexa e precisa ser trabalhada de forma abrangente. Não é uma tarefa fácil, mas é um desafio que necessita ser superado pela comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

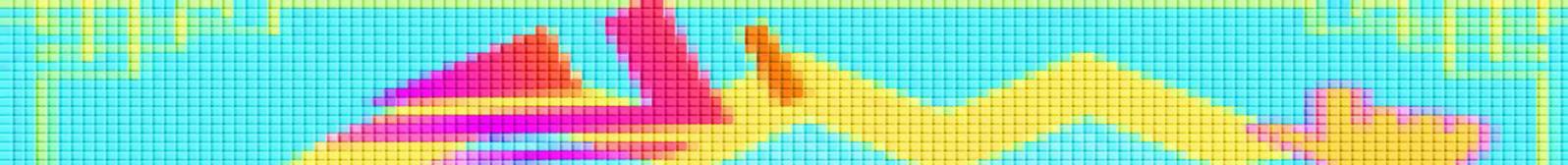
Sabemos que as instituições de ensino reproduzem um sistema excludente em sua didática nos dias atuais. Essa exclusão traz à sociedade diversas consequências, tais como o fato do indivíduo não se reconhecer pertencente à determinada etnia por essa ser desvalorizada pela maioria; falta de conhecimento histórico-cultural; aumento da intolerância e consequentemente da violência sofrida por pessoas pertencentes, respectivamente, a tais grupos étnicos, dentre outros.

Portanto, a partir do levantamento bibliográfico feito até o momento, observou-se que para minimizar essa discrepância em torno da educação, é necessário romper os paradigmas da desigualdade racial no ensino brasileiro em seus diferentes níveis. Juntamente com novas estratégias pedagógicas, crítica aos materiais didáticos, bem como providências para corrigi-los. Além de novas formas de abordagem do tema pelos docentes, colocando a diversidade como centro de suas práticas com total relevância.

Certamente, o professor deve estar sempre aberto a novos compromissos e atitudes para alcançar-se uma educação equitativa e de qualidade a todos, através de práticas educativas democráticas, que articulem igualdade e diferença, para que isso se estenda até a família dos discentes. Formando assim, jovens interessados em suas raízes, orgulhando-se delas, propondo a afirmação das origens indígenas e afro, objetivando que o respeito cultural, a diversidade étnico/racial e uma sociedade livre de padrões, deixe de ser uma utopia para o Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 março de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.



_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. v. 10. p. 22. 1997

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação. Porto Alegre. v. 37. n. 1. p. 33-41. Jan/Abr. 2014.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **História 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2017.

DUBIELA, Jayme Leonardo; WAMBIER, Sandro Marlus. **O reconhecimento e a valorização da cultura africana no Brasil**. In: PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.

Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR. v. 1. p. 1-16. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/20

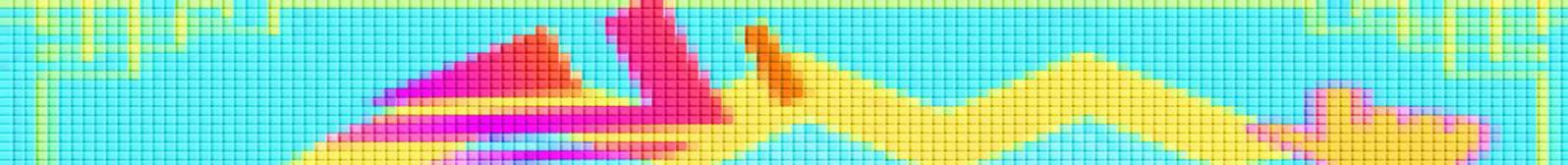
16_artigo_hist_ufpr_jaymeleonardodubiel.pdf. Acesso em: 13 Mar. 2021 .

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar. 1986.

LOPES, Nei. Introdução ao racismo. In: LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 7-22.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n.23. p. 156-168. Maio/Ago. 2003 .

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia de Letras. 1995.



GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS NA DIREÇÃO E OFERECIMENTO DO ENSINO REMOTO EM FASE DE PANDEMIA COVID-19

Ana Raquel da Silva Mesquita

INTRODUÇÃO

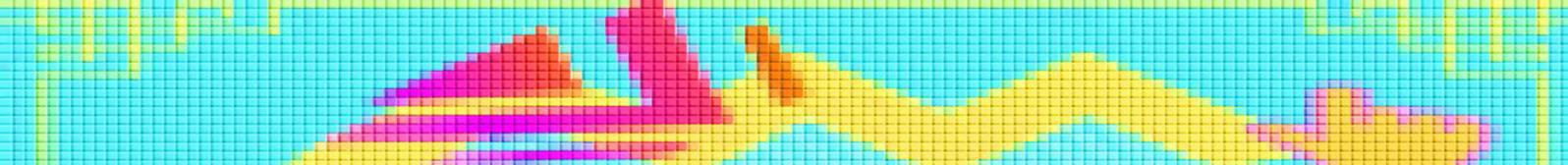
O ofertamento e fortalecimento do ensino público e a expansão do mesmo é sem dúvidas um dos grandes interesses do Estado e da sociedade, sendo um dos serviços básicos essenciais que deve ser garantido de forma qualificada com um padrão de desenvolvimento estrutural e administrativo compatível com o que a contemporaneidade, exigindo assim gestores com formação e conhecimento sobre as políticas públicas relacionadas à educação e preparados para enfrentar os mais diversos desafios (CAMPOS, 2010).

Nesse sentido, de forma geral, o mundo foi afetado em 2020 com uma doença mortal advinda de um vírus contagioso, o Coronavírus- COVID-19. Por conta do mesmo, as escolas precisaram se adaptar a uma realidade de isolamento social, acontecendo, assim, uma resignificação do fazer docente. Momento este marcado por novos sentidos dados a prática educativa por meio de plataformas on-line, visando que as aulas não fossem totalmente interrompidas.

Diante do exposto, ao questionar-se sobre as práticas desempenhadas na gestão escolar em fase de pandemia, como problemática dessa pesquisa, o estudo apresenta como objetivo refletir sobre as novas dinâmicas educacionais ocorrentes em fase de pandemia COVID-19 no campo da gestão educacional. Especificamente tencionou compreender a atuação da gestão e o desempenhar das aulas remotas. Para isso, serão refletidos os pressupostos relacionados ao ensino remoto e o papel da gestão escolar nesse momento, pois, além de docentes que estão se (re)inventando tem toda uma gestão que precisa desempenhar sua função com eficiência e qualidade, atendendo as propostas curriculares e também o Projeto Político Pedagógico local, com sensibilidade e motivação.

METODOLOGIA

Entre os procedimentos técnicos e metodológicos, essa pesquisa apresenta um caráter qualitativo refletido na visão de Oliveira (2005) ao afirmar que essa abordagem se apresenta como



um método que está voltado para as questões de âmbito social, sendo mais complexas e direcionadas aos assuntos sociopolíticos, econômicos, educacionais e outros.

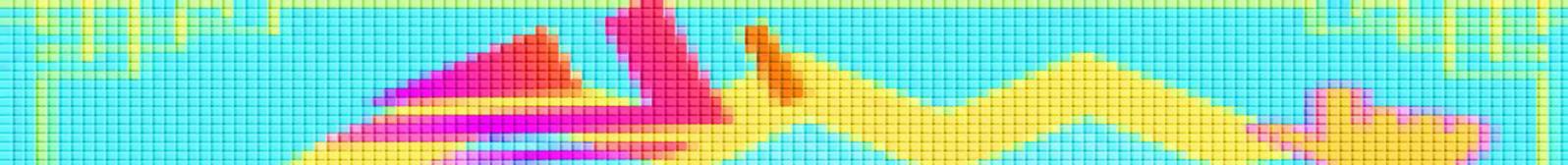
No que diz respeito aos meios de investigação, optou-se pela entrevista por meio da plataforma Google Meet com um gestor escolar de uma instituição da Rede Estadual de Ensino Público. Pois, representar o lugar de fala dos autores de acordo com Vergara, é: “investigação empírica realizada no local/realidade vivenciada pelo indivíduo onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”. Além disso, o autor fala que nessas investigações pode-se incluir a aplicação de questionários, testes e observação participante ou não, além das entrevistas (2009, p.43). Assim, o estudo baseou-se em dados qualitativos que foram analisados à luz do referencial teórico.

Os critérios de escolha desse entrevistado se deram pela disponibilidade do entrevistado, por ter mais de 25 anos de carreira na área da Educação, sendo 20 na gestão escolar e por estar atuando na Rede Estadual, mas também por ter atuado na Rede Municipal de Ensino Público, adquirindo uma ampla experiência na área. A entrevista foi mediada pelos seguintes pontos: atuação na gestão escolar em fase de pandemia advinda do Covid-19, aulas remotas, orientação e liderança no campo escolar e gestão democrática e ocorreu no dia 22 de março de 2021.

O CENÁRIO DO GESTOR ESCOLAR FRENTE A PANDEMIA COVID-19, AS AULAS REMOTAS E ATUAÇÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA PRÁTICA

Recorrendo-se à legislação, tem-se que, em âmbito nacional o ensino remoto é amparado pelo disposto no § 4º do art. 32 da LDB, o qual explicitamente determina que no ensino fundamental as atividades regidas pelos princípios da educação por mediação tecnológica sejam utilizadas como complementação da aprendizagem ou aplicadas em situações emergenciais, sublinhada a regularidade da oferta no modelo de ensino presencial e pelo art. 2º do Decreto Federal nº 9.057/17, que declara a possibilidade da utilização desta modalidade na educação básica e no ensino superior, exclusivamente para aqueles casos constantes na legislação educacional brasileira, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados, cuja ênfase está no uso da mediação tecnológica na educação presencial.

No meio de toda essa situação social entra o papel do gestor, figura extremamente relevante e significativa no processo de liderança e orientação do corpo docente. O papel do gestor escolar é o de prezar pela qualidade do ensino que está sendo fornecido aos alunos, conduzir a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), auxiliar na elaboração do currículo escolar, acompanhar e



avaliar a aprendizagem dos alunos, para assim apontar falhas e acertos no sistema de ensino e a partir disto, orientar a prática pedagógica adequada para cada situação.

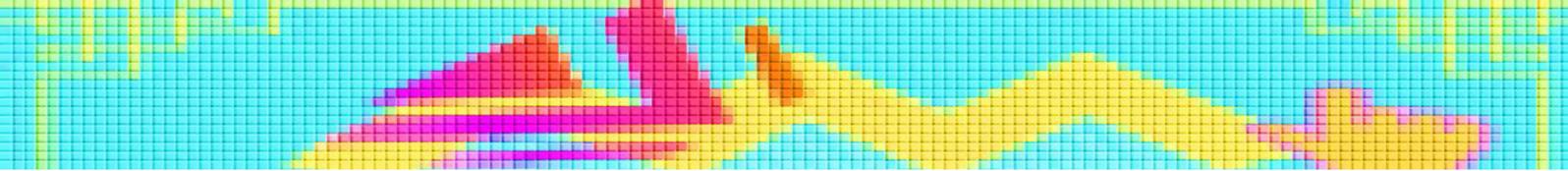
Tendo em vista as reflexões feitas, Luck (2009, p. 95) caracteriza a função do gestor dentro do contexto escolar e analisa que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e a formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que está se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover, formação e aprendizagem dos alunos como uma condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho para uma relação de benefício mútuo.

Nessa perspectiva, o gestor escolar ainda possui a função de realizar uma prática democrática, está por sua vez exige uma série de requisitos, como: promover a redistribuição de responsabilidades, ideias de participação, trabalho em equipe, decisão sobre as ações que serão desenvolvidas, análise de situações em conjunto, participação ativa nos conselhos e reuniões escolares, estabelecer visões coletivas, etc.

Ao ser entrevistado, o gestor recebeu total liberdade para relatar a sua experiência na ordem que desejasse, constatando inicialmente que vem enfrentando alguns desafios, como: falta de recursos tecnológicos na escola e também por parte de alguns docentes; dificuldade por parte dos docentes para lidarem com os meios digitais e plataformas de comunicação; estudantes sem acesso às tecnologias digitais por morarem em bairros distantes e sem estrutura, além da baixa renda familiar; dificuldade de estabelecer um diálogo com a família dos alunos; ausência de conexão com uma rede de internet com qualidade que permita acompanhar as aulas on-line; estranhamento por parte de educadores quanto as ideias inovadoras propostas; irresponsabilidade por parte do corpo docente em cumprir a função estabelecida e evasão escolar por alunos que perderam o contato com a escola e seus agentes.

As aulas remotas marcaram o ano letivo de 2020 por conta do fechamento das instituições de ensino. Sobre esse acontecido o profissional constatou que assim que se iniciou a pandemia a escola parou de funcionar por quase um ano, logo que retornaram as atividades no meio do ano de 2020 em modalidade remota, decidiram distribuir atividades aos discentes com frequência quinzenal, contudo aulas todos os dias através de plataformas como o Google Meet e Zoom. Mas como o mesmo afirma [...] “com o andar da carruagem muitos foram desistindo de estudar, bem como alguns docentes foram desmotivando e deixando de cumprir a sua função com excelência,



não faziam mais as atividades para os alunos recolherem na escola, não davam satisfação, desligavam os telefones de contato, sumiam, etc...”.

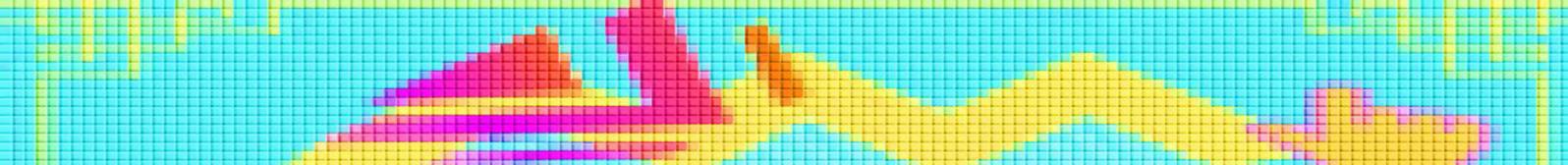
O gestor ainda mencionou que procura orientar os docentes através de reuniões semanais, ligar para alguns alunos para saber como estão procedendo nos estudos remotos, ouvir os desabafos das famílias, pois sabe-se que muitos estão com a saúde mental fragilizada e entender também o lado do professor, pois todos possuem suas dificuldades particulares e desafios. Isso ficou constatado quando o mesmo relatou que [...] “Uma andorinha só não faz verão, não é mesmo? Então procuro está presente mesmo estando longe, pois não podemos nos misturar, mas também não aceito irresponsabilidades, todos sabem que a escola está funcionando, então cada um sabe o seu papel e dever, fugir dele é ocultar-se em cumprir o que é obrigação”.

Nesse cenário diferenciado em que as dinâmicas plantadas transformaram a sala de aula física em sala de aula virtual, a reflexão aqui realizada foi em reconhecer as carências sofridas por todos no que diz respeito ao acesso a equipamentos adequados para baixarem apps e armazenarem arquivos para estudo. Além desse aspecto, podemos ressaltar a presença de extrema ansiedade e doenças mentais, advindas de pressões psicológicas e incertezas quanto ao caos social.

Para finalizar a entrevista, o Diretor nos falou sobre como está se sentindo nesse momento e o que vem desempenhando para motivar o grupo [...] “Agora estou me sentindo mais forte e corajoso, no início me deprimir muito! Hoje vejo que não podemos abaixar a cabeça e fugir da responsabilidade de educar em uma nova modalidade.... Ninguém estava preparada para essa mudança, já que ela chegou precisamos nos capacitar e enfrentar. Todo curso que vejo divulgando para capacitar professores eu envio para os meus liderados, faço ligações para bater um papo e saber se estão bem, sempre aviso com antecedência qualquer ideia nova para que ninguém fique perdido, já contratei até especialistas em tecnologias da informação e comunicação para ensinar quem não sabe, o importante é enfrentarmos esse novo mundo que depois dessa pandemia não será mais o mesmo”.

Diante dessa fala, podemos dialogar com Libâneo (2012) ao afirmar que a gestão escolar é socio crítica, pois vai além de uma concepção que foca em agregar pessoas, se estendendo a ser o principal meio na tomada de decisões. Os relatos do gestor ainda nos levaram a refletir sobre o pensamento de Libâneo et al (2009) ao falarem sobre uma gestão organizada na condução do planejamento participativo:

Tal visão busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional - O planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada,



já que esta precisa atender a objetivos sociais e políticos muito claros, relativos à escolarização da população (LIBÁNEO et al, 2009, p. 323).

Sabe-se que a participação dos estudantes nas atividades remotas por meio dos sistemas, plataformas digitais e/ou outros espaços de orientação virtual, é limitada, pois nem todos conseguem ter acesso, em geral, não conseguem por questões socioeconômicas, ou devido à falta de estrutura de tecnologia nas regiões onde residem, sabe-se também que muitos estão fragilizados mentalmente pela situação atual, sabe-se também que todos que estão se desafiando a cumprir o seu dever com qualidade são guerreiros e profissionais de qualidade, é o que ficou perceptível no diretor entrevistado ao buscar melhorias para não só atender as demandas da sua função, mais também do seu grupo liderado, incluindo os alunos que são os agentes receptivos da educação transmitida.

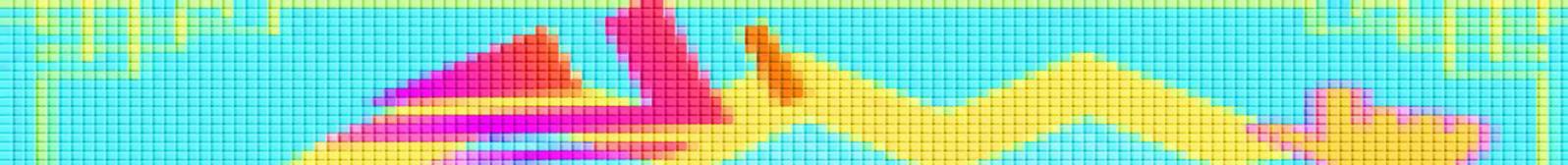
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa percebemos as dificuldades e os desafios que estão postos para a gestão escolar em tempos de educação remota, onde a mediação tecnológica é uma das técnicas em maior evidência e também onde a saúde mental precisa ser preservada. Nessa instância a gestão educacional deve se organizar estrutural e pedagogicamente para atuar num

processo remoto de qualidade, procurando utilizar de forma eficiente as plataformas e meios disponíveis que se adequem a sua realidade local, no que se trata das tecnologias educacionais.

Em suma importância, a ideia desse estudo foi debater com as atuais discussões sobre como a gestão escolar tem desempenhado sua função social e pedagógica nesse cenário permeado de incertezas e crises em todas as áreas sociais. O gestor da escola pública, especialmente, deve ter, além de saúde mental, um compromisso cada vez mais firme com a educação, promovendo um diálogo aberto com responsabilidade para que todos que fazem parte do corpo escolar acreditem no poder transformador da educação, principalmente nos momentos de grandes mudanças e crises globais.

Concluimos que esta temática ainda deve ser muito problematizada em estudos futuros, bem como exige um aprofundamento diante da grande complexidade que a mesma exige. Além disso, contribuiu significativamente para o conhecimento e atuação docente da autora.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1998). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
Acesso em 21.02.2021

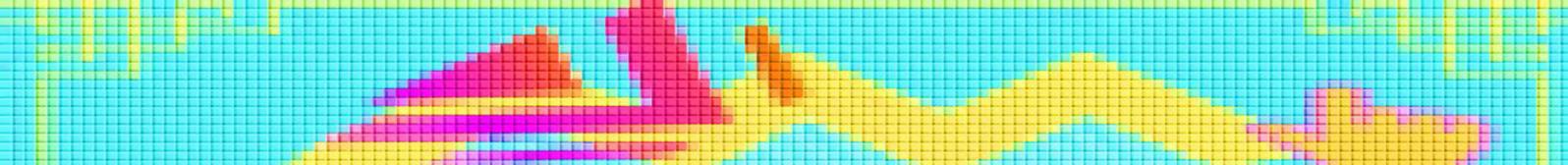
CAMPOS, C. M. **Gestão escolar e docência**. 2. ed. São Paulo, Paulinas, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2009, p.323.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**, 3. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Editora Atlas, 11ª Ed., 2009, p.43.



ALFABETIZAÇÃO EM DEBATE: A POLÍTICA DO GOVERNO DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO

Maria Aurineide dos Santos Leal
Fabricia Pereira Teles

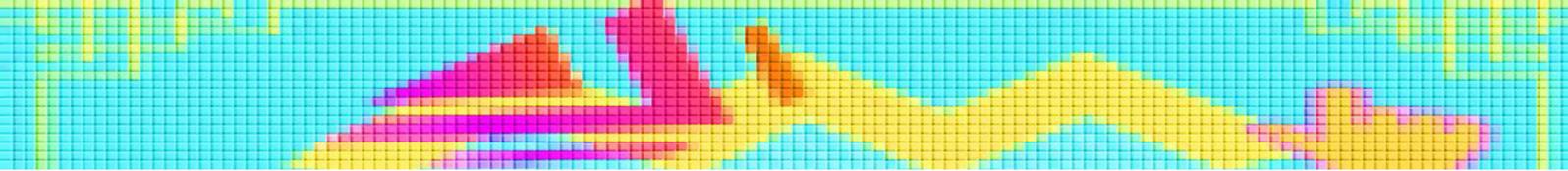
INTRODUÇÃO

Desde a campanha presidencial de 2018, mais objetivamente em, 2019, pesquisadores, professores e estudiosos do tema alfabetização de todo o país foram desafiados a entrar na discussão imposta pelo governo do presidente Jair Bolsonaro sobre aquilo denominado de “ideologia na alfabetização” liderada pelo atual Secretário de Alfabetização Carlos Francisco de Paula Nadalim. Nessa linha, o secretário aponta severas críticas as teorias defendidas por Paulo Freire e a todos aqueles que dialogam com uma concepção de alfabetização alinhada à cultura social. Perguntamos: Estariam resolvidos os complexos problemas do processo de alfabetização se o país adotar um único método de alfabetização? E este seria o método fônico? Frente a essa tensão a pesquisa tem por objetivo investigar as principais políticas de alfabetização adotadas pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, em debate com os métodos/propostas de alfabetização no Brasil nas últimas décadas.

De acordo com Ferreiro (2000), tradicionalmente, as decisões a respeito da prática alfabetizadora tem-se centrado na polemica sobre os métodos utilizados. Métodos analíticos contra os métodos sintéticos, fonéticos, contra global, entre outros. A metodologia normalmente utilizada pelos professores parte daquilo que é mais simples, passando para os mais complexos. Durante muito tempo no Brasil os métodos eram vistos como algo sem importância e relevância.

Segundo Soares (2020), essa alternância metodológica teve início em nosso país, a partir das últimas décadas do século XIX. Antes disso a questão não era relevante: considerava-se que aprender a ler e escrever dependia fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. No período, compreendido entre as últimas décadas do século XX, duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, e alternaram-se na prática pedagógica até os anos 1980.

Por om outro lado, foi-se progressivamente dando prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas, de modo que, da soletração, avançou-se para os métodos fônicos e silábicos – métodos que receberam denominação genérica de sintéticos. Para Soares o objetivo, tanto em métodos analíticos quanto sintético, é, limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da



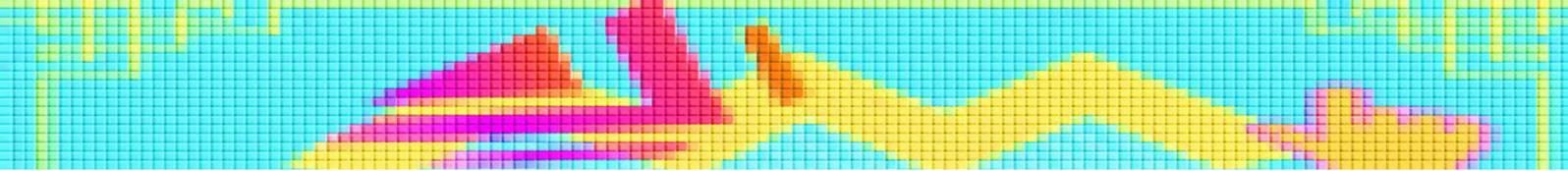
escrita. O novo paradigma opôs-se aos métodos sintéticos e analíticos, até então vistos antagônicos e concorrentes, questionando suas características comuns: em ambos, o ensino prevalece sobre aprendizagem e conseqüentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de método; ambos têm como pressuposto que a criança aprende por “estratégias perceptivas”, embora os métodos sintéticos colocam o foco na percepção auditiva – entre o oral e o escrito –; enquanto os métodos analíticos colocam o foco na percepção visual – entre escrito e oral –; ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do método e de material escrito.

Fundamentando-se em objetivos e pressupostos radicalmente diferentes, no quadro da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, o novo paradigma afirma, ao contrário, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita. O construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua e a escrita. Nesse novo quadro teórico e conceitual, os métodos sintéticos e analíticos, agora qualificados como “tradicionais”, são rejeitados, por contrariarem tanto o processo psicogênico de aprendizagem, a língua e a escrita. Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulos, acompanhamento e orientação de aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido. (Soares2020).

Segundo Soares (2020), na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigmas e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita.

Até os anos de 1980, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização, nesse período sempre concentrado na classe ou série inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão. Como fracasso persistia a despeito do método em uso, em cada momento um novo era tentado, assim o pêndulo oscilava: ora uma ou outra modalidade de método sintético, ora uma ou outra modalidade de método analítico: silábico, palavrão, fônico, sentencição, global...

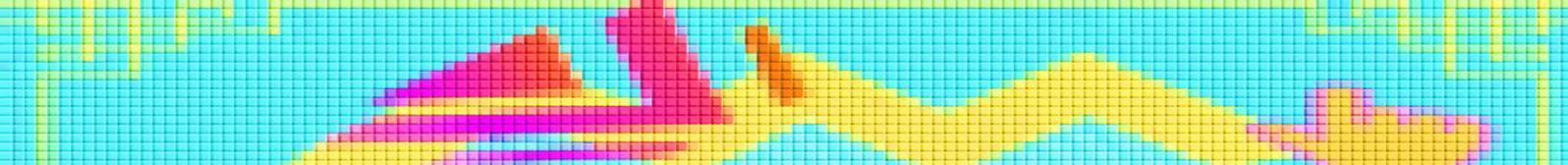
No ano de 1980, o construtivismo surge como, ele também, uma alternativa de combate ao fracasso na alfabetização. Uma segunda causa de divergência quanto ao objetivo da alfabetização



é a introdução , na área da cultura do escrito, do conceito de letramento, nos anos 1980, nos limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez mais visibilidade as muitas variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita (Soares, 1986), o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua e da escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla e variada de gêneros textuais. Surge então o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita, mas também como de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita.

Durante várias décadas no Brasil foram adotadas diferentes políticas públicas relacionadas com a educação e alfabetização, dentre elas temos: 1996 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que no ensino fundamental a formação básica do cidadão ocorra mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e estabelece a educação de jovens e adultos.

- ✚ 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, referente ao decênio 2001-2010.
- ✚ 2003 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, no intuito de contribuir para a universalização da alfabetização de jovens, adultos e idosos.
- ✚ 2003 foi feito o relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos, elaborado por um grupo de eminentes cientistas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, chega à conclusão de que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo.
- ✚ 2011 foi feito o documento: Aprendizagem Infantil, uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva, publicado pela Academia Brasileira de Ciências, corrobora a tese do relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos e traz novas evidências.
- ✚ 2012 Instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), no intuito de cumprir a meta 5 do PNE então vigente.
- ✚ 2014 Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014-2024.



2007 Promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Gil (2002, p. 44) define “[...] pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Para exemplificar: pesquisa qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa. Considerando o objeto da investigação vem se procurando estabelecer uma visão histórica acerca do tema. Isto é, uma visão de pesquisa que busque muito mais compreender o fenômeno estudado do que apenas uma descrição dele. Sendo assim, o percurso metodológico a ser adotado será a pesquisa bibliográfica do tipo exploratória com uma abordagem quali-quantitativa.

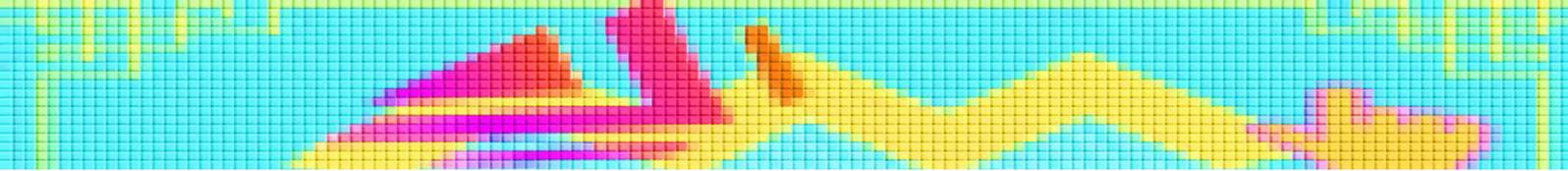
De acordo com Fonseca (2002, p.32) a pesquisa bibliográfica é realizada tendo início com pesquisas de referências teóricas já estudadas e divulgadas em meio físico ou eletrônico: livros impressos, anais de eventos, artigos publicados em revistas científicas, site de órgãos respeitados pela academia, site do governo federal, dentre outros

Nessa primeira etapa da pesquisa bibliográfica realizamos o levantamento de documentos obtidos no site do MEC para obter informações relacionadas a PNA (Decreto 9.765, este, assinado em 11 abril de 2019) e estudos em fontes bibliográficas para organizar cronologicamente as principais teorias da alfabetização no país e assim compreender o fenômeno a partir de uma visão geral dos fatos sobre o tema em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos preliminares revelam que existem muitos equívocos na compreensão dos termos alfabetização e letramento no quadro da atual Política Nacional de Alfabetização, decreto 9.76, este assinado em 11 abril de 2019 com o objetivo de melhorar a qualidade de alfabetização em todo território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e funcional adotando um único método – o método fônico.

Segundo Morais 2019, a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente, para as crianças poderem se beneficiar de um ensino sistemático de relações entre letras e sons, a perspectiva assumida pela PNA é muito inadequada, porque desconsidera o modo como a criança funciona, não leva em conta como suas concepções evoluem. Do ponto de vista didático, ela é desastrosa por diversos motivos. Além de praticar um ensino padronizado, que ignora o que a criança pensa e que não enfrenta a diversidade de conhecimentos dos alfabetizandos que estão



numa mesma sala de aula, a perspectiva da PNA mostra-se com ideias já superadas cientificamente, além disso evidencia frágil no que diz respeito aos direitos das crianças, quando se trata de ter prazer brincando com palavras ou de cedo se deleitar com livros e outros textos do universo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi abordar os estudos iniciais da pesquisa, em andamentos, sobre o tema as principais políticas de alfabetização adotadas pelo atual governo, em debate com os métodos/propostas de alfabetização no Brasil nas últimas décadas, esperamos que se obtenham resultados satisfatórios.

REFERÊNCIAS

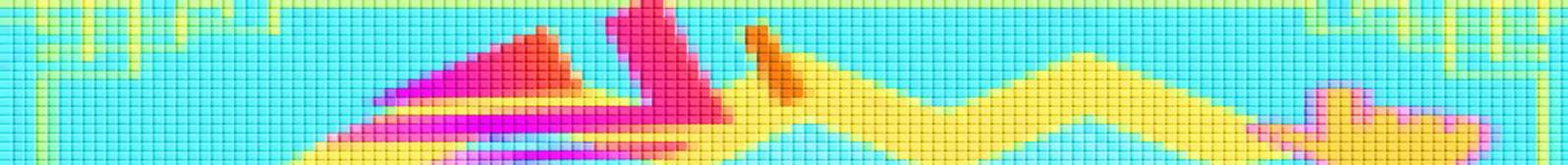
BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 6.ed.-São Paulo: ATLAS, 2008

MORAIS, A.G. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019,



VIDAS QUILOMBOLAS IMPORTAM: EDUCAÇÃO E TÁTICAS DE SOBREVIVÊNCIA DIANTE DO GENOCÍDIO EM CURSO

Maria Ediane Araujo
Kelle Ravena Santos
Letícia Oliveira Souza

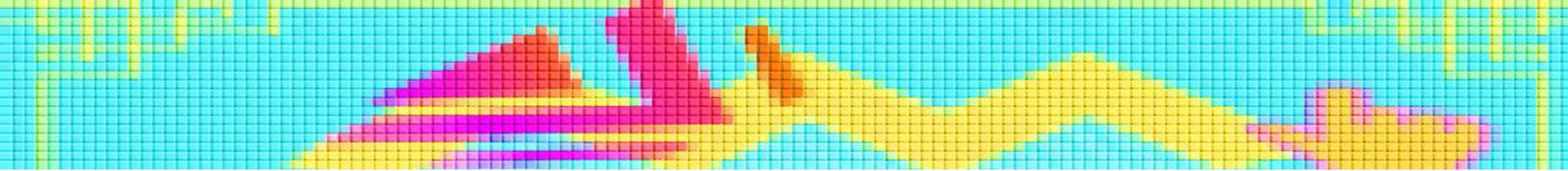
INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando um dos momentos mais catastróficos da história da humanidade. A crise provocada pela pandemia da Covid-19 é sem precedentes, os dias não são mais os mesmos, o mundo não é mais o mesmo e tão pouco voltará a ser. Todos tentam aclimatar-se ao novo *modus operandi* da convivência social. O Sars-Cov-2 agrupa acerca de 2,5 milhões de mortos em todo mundo, contabilizando mais 100 milhões de infectados de acordo com dados divulgados pela universidade norte-americana Johns Hopkins. No Brasil, a situação se agrava a cada dia. A “gripezinha” como ironiza o então presidente Jair Messias Bolsonaro, já registra mais de 300 mil mortos no país e as medidas federais, em direcionamento ao achatamento do contágio, são insuficientes.

A economia, posta como soberana, tenta ser salva a toda prova, mesmo que isso custe à vida de milhões. Afinal “se alguns vão morrer, lamento”, declara Bolsonaro sobre a pandemia. Todavia, o presidente esquece que os “alguns”, possuem família, rosto, nome, sobrenome e perfil social. Segundo dados levantados pelo Ministério da Saúde, a Covid-19 é mais letal entre negros e periféricos no Brasil, não que a morte pela

doença dependa exclusivamente da cor ou condição social do infectado, contudo, nota-se claramente negligências no trato de negros em relação a brancos, nos sistemas de saúde do país. Isto é, esses “alguns” têm cor, raça e classe, são nossos pais, tios e tias, avós e avôs, trabalhadores e trabalhadoras, indígenas e quilombolas. Logo, é possível imaginar por qual motivo a vida desses indivíduos torna-se irrelevante para um presidente que tem como plano de governo o retrocesso e genocídio de minorias.

Ao nos debruçarmos sobre as consequências da pandemia para as comunidades quilombolas, observamos que a taxa de letalidade do vírus é três vezes maior que a média nacional. Registram-se 155 mortos e quase 4,5 casos confirmados. De outro modo, 16,4% dos casos chegaram à fatalidade. Aproximadamente, a cada dois dias, há um óbito pela Covid-19 nas comunidades quilombolas, que em sua maioria agrupam-se na região norte do país. Contabilizam-



se, em 24 estados, cerca de 4 mil quilombos reconhecidos pela Fundação Palmares. Outros 2 mil aguardam o processo de certificação, que desde o início da gestão Bolsonaro permanecem paralisados. Essas comunidades, atualmente, encontram-se completamente vulneráveis, sem nenhuma política governamental de combate à doença.

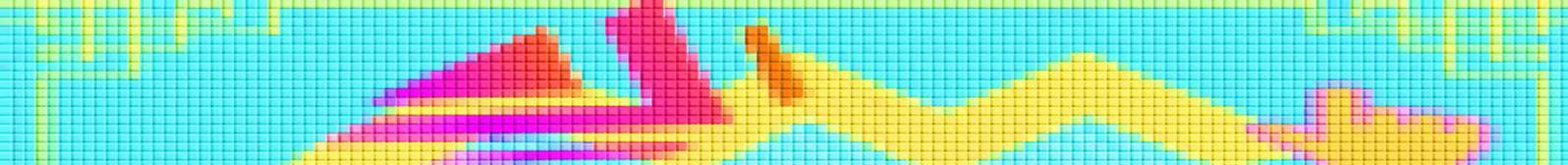
Uma nação que não zela pela vida de quem sofreu e sofre para construí-la, é uma nação perdida, afogada em sua própria poça de ódio, ignorância e vaidade, completamente desprovida de humanidade. Desta forma, o presente resumo expandido visa discorrer sobre a educação e comunidades quilombolas do campo em um contexto pandêmico, descrevendo, de acordo com estruturação epistemológica da pesquisa bibliográfica e análise de documentos, as principais táticas de sobrevivência desses povos. Em outras palavras, buscaremos responder: como estão vivendo? Quais são os meios de combate à propagação do vírus nas comunidades? Como está o desenvolvimento da prática educativa? Assim denunciar o descaso de setores estratégicos da nossa sociedade com a vida de milhares de povos quilombolas do campo em condição de vulnerabilidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa de caráter bibliográfico, que de acordo com Gil (2008, p. 50) deve ser desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Assim sendo ela permite ao pesquisador fazer a análise sem precisar estar diante do objeto pesquisado. Além disso, foi utilizada como proposição metodológica a pesquisa documental que consiste na exploração das

fontes de documentos oficiais. Atendendo, portanto, atende aos anseios de examinar a educação em comunidades quilombolas do campo em um contexto pandêmico e as principais táticas de sobrevivência desses povos.

As comunidades quilombolas apesar serem negligenciadas por parte do governo, encontramos artigos científicos disponível na internet que evidenciam sua resistência diante dos descasos relacionados à educação e a própria sobrevivência desses povos do campo. Foram utilizadas as bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO); a ferramenta de pesquisa na web Google Scholar, assim como na plataforma Quilombo Sem Covid-19, dentre outras páginas eletrônicas.



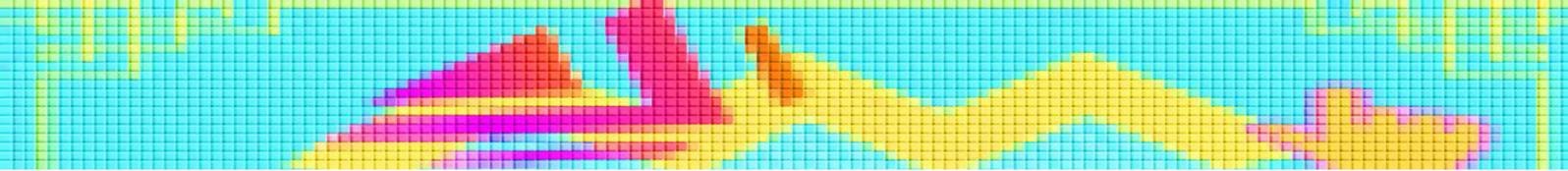
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os quilombos em um contexto brasileiro surgem entre os séculos XVII e XVIII durante o processo de escravidão negra no país. Como medida de resistência a escravatura, os negros que conseguiam escapar, se agrupavam nesses espaços que se mantinham organizados e fortificados em meio às matas. Palavra oriunda do idioma africano *Quimbunco*, quilombo significa pertencer a um grupo étnico desenraizado de suas comunidades. Durante o período colonial, centenas de quilombos ocuparam o território brasileiro, destacando-se as comunidades localizadas nos atuais estados da Alagoas, Goiás, Mato Grosso, Bahia e Pernambuco. As comunidades remanescentes de quilombos emergem da luta antirracismo e por reparação histórica da comunidade negra do país, são grupos étnicos-raciais que possuem uma trajetória histórica própria, estabelecida pelo contexto territorial no qual foram inseridos. Como categoria social os quilombolas são figuras recentes, ressignificando as comunidades negras rurais ou as terras de preto como eram conhecidos os remanescentes de quilombos em outrora. Em 1988, a Constituição Federal do Brasil assegurou como patrimônio cultural material e imaterial, os grupos formadores da sociedade brasileira, desenhando um novo olhar social sobre as comunidades quilombolas.

Mas foi com o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias em 1988, que foi reconhecido o direito dos quilombolas sobre a terra que ocupavam, sendo função do Estado emitir os títulos definitivos, iniciando apenas em 1995. A Medida Provisória 1.911, delegou à Fundação Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a competência das titulações. Todavia só com o decreto N° 4.887 de 2003, de Luiz Inácio Lula da Silva, regulamentou-se o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação e titulação de terras quilombolas, transferindo a responsabilidade da Fundação Palmares para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

NA CONTEMPORANEIDADE: GENOCÍDIO EM CURSO

Em 2020 a Fundação Cultural Palmares certificou somente cinco quilombos em todo o Brasil, o menor número de certificações de terras em 16 anos. Desde a criação da instituição em 1988, o poder executivo reconheceu 3,2 mil comunidades, sendo que 80% delas receberam certificação apenas a partir de 2003, com a reformulação do decreto 4887, que possibilitou a valorização e titulação de terras ocupadas pelos povos tradicionais. A certificação torna-se fundamental, uma vez que sem ela, os territórios quilombolas historicamente negligenciados, tornam-se ainda mais vítimas da falta de assistência e políticas públicas. Com a ascensão da



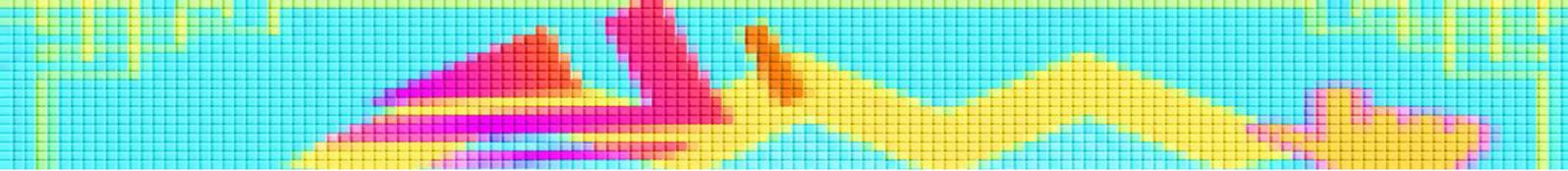
extrema direita à presidência da república do país, os ataques aos grupos quilombolas tornaram-se pauta fundamental na agenda fascista de parte do governo federal. No dia 1 de janeiro de 2019, logo após assumir o cargo, o presidente Jair Messias Bolsonaro adotou a Medida Provisória 870, transferindo a demarcação, titulação e reconhecimento das comunidades quilombolas para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, em uma clara manobra de enfraquecimento das titulações e entrega dos territórios quilombolas ao agronegócio.

Em um dos maiores ataques da gestão bolsonarista sobre os povos tradicionais do país, surge a nomeação do jornalista Sergio Camargo para a presidência da Fundação Cultural Zumbi dos Palmares no final de 2019. Sergio coleciona em seu currículo uma série de declarações extremamente preocupantes, demonstrando sua clara inaptidão para o cargo, entre elas, afirmar que o racismo no Brasil não é preocupante e a escravidão foi benéfica para a comunidade negra e diversas falas de intolerância religiosa sobre os dogmas de matriz africana. Desde que assumiu o cargo, o presidente da fundação, empenha uma perseguição desleal, a militância negra, em especial a os povos quilombolas.

A EDUCAÇÃO FRENTE À PANDEMIA

Com relação ao acesso à educação, a situação complica ainda mais. Nesse período atípico, em que houve a necessidade da adoção de novos métodos de ensino do modo a obedecer às orientações da OMS sobre o isolamento social e dar continuidade ao processo educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 5/2020 reorganizou o calendário escolar e apresentou a possibilidade de atividades não presenciais para cumprimento de carga horária, com orientações referentes a todos os níveis de ensino. Mas não houve nenhuma medida que atendesse as necessidades do acesso aos novos meios utilizados para a efetivação do ensino remoto das escolas quilombolas⁴. De acordo com Miranda (2012, p. 374): Em conformidade com o artigo 1º, inciso IV, da resolução n. 8/2012 do CNE: “As escolas quilombolas são reconhecidas pelos órgãos públicos e se localizam nas comunidades devidamente certificadas pela FCP”.

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar.



Durante a pandemia do Covid-19 o reflexo do desprezo com os povos quilombolas se faz presente de forma acentuada revelando as adversidades impostas para a educação escolar destinada a estes povos. “Em tempos de pandemia, não acessar espaços físicos das escolas tornou-se necessário para a segurança da comunidade escolar. Docentes e alunos tiveram suas formações interrompidas. O ensino remoto foi impulsionado para tentar dar continuidade as ações de ensino.” (OLIVEIRA et al, 2020, p.06). Tendo em vista que uma das soluções encontradas nesse contexto de isolamento social é a utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação. As práticas educativas desse modo se tornaram mais um sacrifício, tanto para os professores, quanto para os alunos, pois na grande maioria das comunidades quilombolas do campo não há acesso à internet para a efetivação das aulas de forma remota.

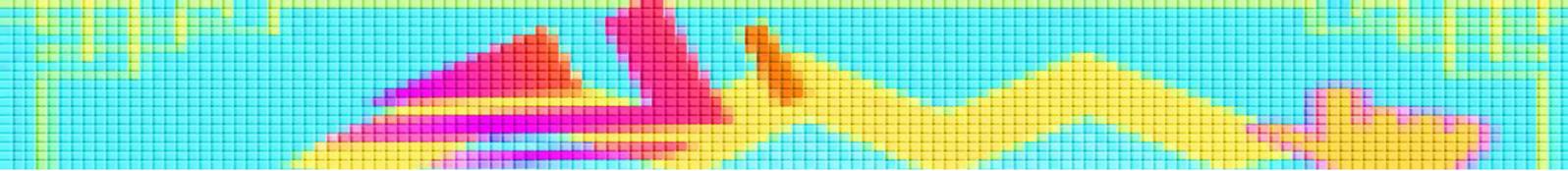
TÁTICAS DE SOBREVIVÊNCIA

Sobre possíveis estratégias de proteção e combate à doença nas comunidades quilombolas (assim como ocorre com as indígenas), o Ministério da Saúde informa que não há nenhuma medida específica direcionada a essa população. Em setembro de 2020, a Conaq protocolou no Supremo Tribunal Federal uma Arguição de Descumprimento de Direito Fundamental (ADDF 742/2020), que tinha como objetivo fazer o governo federal adotar medidas de urgência no combate à pandemia nas comunidades quilombolas. Dentre as medidas se destaca a segurança alimentar e nutricional, distribuição de materiais de higiene e equipamentos de proteção, além do acesso a leitos hospitalares e testes regulares, porém nada de significativo foi feito até o momento.

As estratégias de sobrevivência nos quilombos atualmente têm sido as mesmas dos nossos ancestrais: resistência frente às alterações e os desafios impostos. Diante a pandemia do Covid-19 a única força ao qual podem contar é aos conhecimentos tradicionais, a solidariedade com os seus semelhantes, a esperança no poder espiritual, e a astúcia de um povo que já passou por muitos embates e tentativas de extermínio e ainda resiste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, podemos concluir que há uma clara apatia do poder executivo sobre a realidade desses povos, que historicamente sofrem com a exclusão, perseguição, segregação e tentativas de genocídio cultural e social. Não obstante, os governantes agem claramente sobre a dinâmica do racismo institucional, desassistindo completamente milhares de famílias, mulheres, crianças e idosos que constroem os quilombos em solo brasileiro. A morte invisível desses quilombolas



parece não preocupar, muito menos chocar, os chefes de estado, que, assim como os senhores de engenho e mercadores de escravos de outrora, enxergam a vida negra de forma descartável. Assim com este cenário de descaso as comunidades Quilombolas que já sofrem com o sucateamento da educação encontram-se ainda mais desmotivadas uma vez que, o acesso a esta, configurou-se ainda mais excludente quando dado em formato remoto.

REFERÊNCIAS

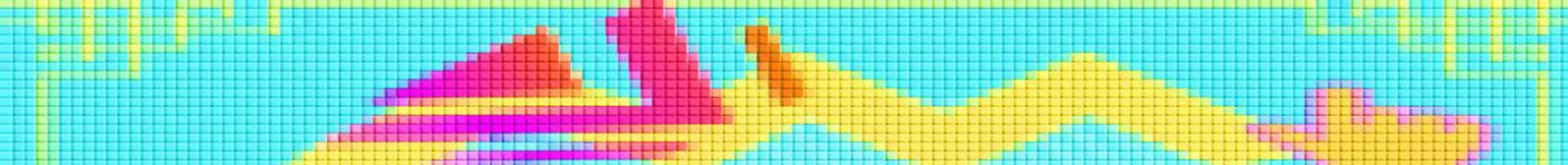
BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

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

Instituto Socioambiental. (São Paulo). **Quilombolas pedem urgência na vacinação e no combate à pandemia de Covid-19.** São Paulo: ISA, 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/>. Acesso em 04 de abr. de 2021.

Miranda, S. A. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais:** entre ausências e emergências. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos:** identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV/ABA, 2002.



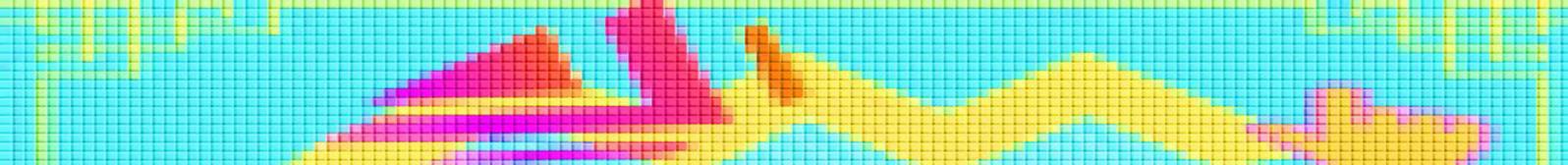
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA INTERAÇÃO DO PLANO DE ESTUDO E SUA APLICAÇÃO NA SUSTENTABILIDADE DO CAMPO

Fabiana Carvalho da Silva

INTRODUÇÃO

Este estudo como objetivo Apontar alternativas de que ajudam na redução de agressão causada ao meio ambiente por meio do instrumento pedagógico plano de estudo colocando em pratica o conhecimento do educando na reutilização, construção e produção de atividades que contribuem para a qualidade de vida humana no campo com intuito de desenvolvimento social e preventivo educando para a sustentabilidade , buscando responder se com a interação do plano de estudo no tempo escola versus comunidade poderá apontar alternativas para sustentabilidade no campo. Bem como objetivos específicos Buscar a partir de temas estudados no plano de estudo possíveis soluções para situações problemas que prejudicam o campo na comunidade; Sugerir e adotar ações de reciclagem, reuso e produção de atividades que amenizem possíveis riscos à saúde a partir de tema abordado no Plano estudo; Informar através do plano de estudo os principais riscos à saúde para uma melhora qualidade de vida no campo e sensibilizar os educando com atitudes pratica de meios sustentáveis dos temas abordados no plano de estudo no tempo escola e no tempo comunidade educando para sustentabilidade. No entanto O projeto será desenvolvido na escola família agrícola de caldeirões- EFADE IV em Oeiras PI com seus respectivos alunos e com participação da família e/ou comunidade.

O estudo consiste em buscar praticas alternativas para campo por meio plano de Estudo bem como sua articulação entre teoria e pratica encontradas no tempo escola e experiências buscadas no tempo comunidade estimulando a vivencia do educando com intuito de propor práticas sustentáveis amenizem as agressões no meio ambiente proporcionando o ensino-aprendizagem do aluno do educando desenvolver atos positivas para meio ambiente contribuindo para qualidade de vida humana e dos participantes em geral. Por fim se justifica a realização desta atividade como sendo uma excelente ferramenta para que o aluno vivencie o conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática (REGINALDO et al, 2012). A problemática do trabalho consiste em responder a seguinte questão: a interação do plano de estudo no tempo escola versus comunidade poderá apontar alternativas para sustentabilidade no campo?



O presente trabalho a ser desenvolvido através do instrumento pedagógico plano estudo com escolares da educação do campo com o intuito de abrir outra visão sobre meio que vivemos bem como prevenir os problemas ambientais e da saúde humana decorrentes de ações que o ser humano provoca. Essas atividades serão executadas pelos alunos sob orientação, para que possam perceber que com pequenas cooperações consegue ter um ressaltado além de abrir um leque de aprendizagens aprimorando o conhecimento para o meio social.

Com isso O projeto propõem alternativas sustentáveis que buscam amenizar as agressões no meio ambiente com intuito do educando desenvolver ações práticas de reutilização construção e produção de atividades que estimulam atos positivas para meio ambiente contribuindo para qualidade de vida humana dos participantes em geral, bem como o seu conhecimento sobre a prevenção de diminuição de fatos que poderiam ocorrer colocando em pratica a teoria do instrumento plano de estudo, tendo e vista que essas ações devem começar por esse público escolar que é base consciente do futuro.

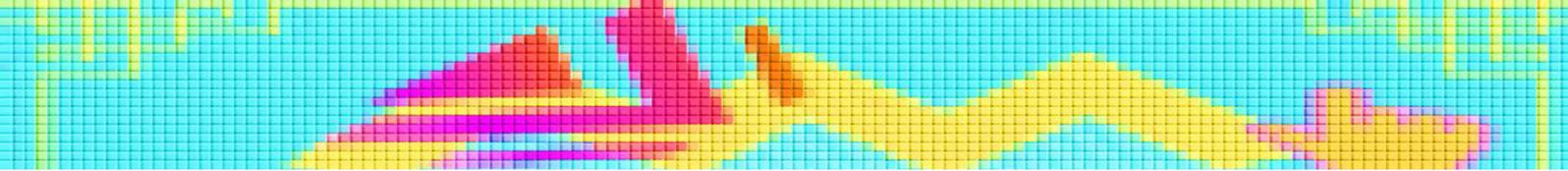
REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente a Pedagogia da Alternância surge como uma proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação com jovens do meio rural centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem remetendo a uma perspectiva sistêmica de mundo na qual nós percebemos pertencentes ao mundo, “porque o nosso mundo faz parte da nossa visão de mundo, que faz parte do nosso mundo” (MORIN, 2001,).

Tendo suas origens em terras francesas, a proposta educacional da Pedagogia da Alternância disseminou-se pela Itália, com a criação das Scuole Famiglie Rurali (Escolas Famílias Agrícolas) e depois pela Espanha. Em território americano, chegou inicialmente ao Brasil e à Argentina nos anos 60 e espalhou-se por todo o continente, sendo mais presente nas Américas Central e Latina (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010).

As EFAs do Brasil utilizam os instrumentos pedagógicos a fim de proporcionar a integração da escola com a família e a comunidade, expresso em seu Projeto Político Pedagógico, entre outras atividades que estão em seu projeto pedagógico, que depende da realidade de cada instituição segundo (AIRES,2015)

(GIMONET, 2007 citado por Silva 2012),afirma que Analisando mais especificadamente os instrumentos Planos de Estudos e Colocação em Comum em virtude de que eles, de forma mais sistemática e intensa, possibilitam a percepção do transcorrer da aprendizagem na Pedagogia da



Alternância, é possível perceber que eles instigam o e a estudante a assumir-se como “ator socioprofissional” desencadeando e compartilhando experiências, vivências e partilha de saberes. O PE consiste em um roteiro de pesquisa, cujo objetivo é nortear as atividades a serem executadas no processo de formação por alternância, tanto no meio sócio familiar, quanto no meio escolar, envolvendo desde os conteúdos das disciplinas até as intervenções com o meio (GIMONET, 2007 citado por 2012).

Segundo (VERGUTZ, 2013) O Plano de Estudos se apresenta como um instrumento de pesquisa participativa que o/a estudante leva da sessão escolar para a sessão familiar. Ele liga as alternâncias, possibilitando observar, questionar e o dialogar sobre vários aspectos do contexto do estudante-família-comunidade. Em outras palavras, possibilita a observação, investigação e percepção da relação entre a vida e a escola.

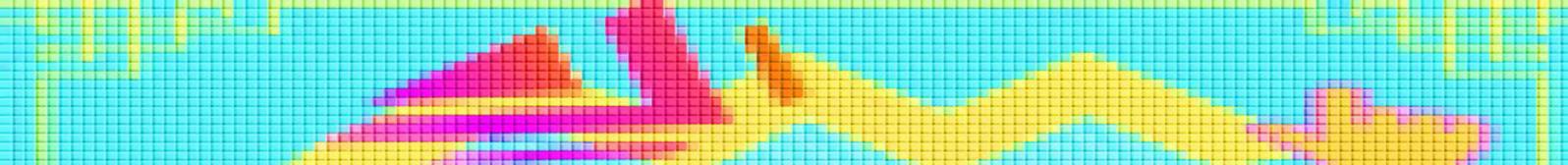
Ainda de acordo (VERGUTZ, 2013) Através do Plano de Estudo, as potencialidades da alternância se viabilizam, tornando-se um ato concreto de fonte de reflexão. É o responsável por levar e trazer para a vida cotidiana as reflexões, as questões e as conclusões. Ele efetiva a participação da família pois caminha vinculado à interrogação e ao diálogo além de possibilitar a organização da reflexão confrontando os saberes da experiência.

Assim, a alternância se constitui numa proposta educacional como possibilidade de resposta à problemática da Educação do Campo. Ela tornou-se, com o passar dos anos, uma alternativa viável e promissora para filhos e filhas dos sujeitos que vivem no e do campo. Possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma interação com o contexto escolar, familiar e da comunidade, proporcionando saberes diversos que podem contribuir na formação integral dos sujeitos (SILVA, 2012).

METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido na escola família agrícola de caldeirões- EFADE IV em Oeiras PI com seus respectivos alunos e com participação da família e/ou comunidade. O estudo consiste em buscar praticas alternativas para campo por meio do plano de Estudo bem como sua articulação entre teoria e pratica encontradas no tempo escola e experiências buscadas no tempo comunidade estimulando a vivencia do educando.

O trabalho será desenvolvido de início escolar sessão onde ocorrera o sorteio do tema, motivação e palestra para embasamento do tema para em segunda estancia o aluno buscar alternativas de experiências em sua comunidade retornando para sessão escolar com sugestões de



ações práticas a serem desenvolvidas nas oficinas. Viabilizando assim a articulação do processo teoria e pratica em espaços e momentos diferentes do plano de estudo.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As ações a serem implementadas acontecerão em cinco momentos:

- ✚ O primeiro momento consistirá no estudo tema na escola e levando para a busca informação na comunidade além de palestras sobre os temas abordados no contexto em que serão desenvolvidas as intervenções;
- ✚ O segundo momento deve constar colocação dos conhecimentos adquiridos na comunidade
- ✚ O terceiro momento será a implementação da proposta na escola, oficinas para produção das atividades práticas sugeridas na colocação em comum do plano de estudo
- ✚ No quarto momento será exibido a construção e utilização do material elaborado durante a execução do plano de estudo bem como sua contribuição para qualidade de vida e sustentabilidade do campo.
- ✚ No quinto momento será elaborado relatório final das atividades durante o projeto.

Sugestões de temas para palestra cabendo alteração de acordo visão do palestrante:

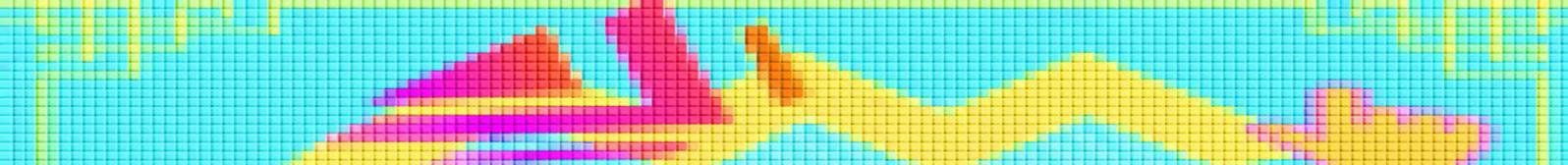
Alternativas para Preservação do Meio Ambiente e do campo, Fatores Risco a Saúde no Campo, Qualidade de vida entre outros.: Educação ambiental e sustentável, Consumo responsável, reutilização, Reciclagem, etc.

Pequenas alternativas a serem desenvolvidas nas oficinas a partir de embasamento adquiridos no estudo dos temas bem como na experiência da comunidade por meio plano de estudo

- ✚ Produção sabão a partir reutilizações de sobras de gorduras
- ✚ Reciclagem de matérias Ex: produção bebedouros a partir garrafas pets
- ✚ Mudas nativas para alimentação de animais
- ✚ confeccionar porta lápis, bandejas a partir papel velhos
- ✚ Produção de flores a partir tecido velho
- ✚ Educação postural no campo construção materiais adaptados

As ações serão desenvolvidas através de oficinas em foco:

- ✚ Oficinas de produção de mudas
- ✚ Preservação do meio ambiente

- 
- ✚ Reciclagem
 - ✚ Educação postural campo

Apresentação das contribuições das ações:

- ✚ Saúde, Educação, Campo (meio ambiente) e/ou Sustentabilidade Conscientização Prática
- ✚ Aprendizagem desenvolvimento social e Sustentável Relato dos alunos
- ✚

CONSIDERAÇÃO FINAL

por fim o estudo tem o intuito de mostrar que plano estudo pode trazer bons resultados positivas para o campo saúde e meio ambiente com a adoção de que pequenas ações práticas tanto para escola quanto para o campo sustentável pois essa ação será realizada por intermédio dos alunos com a comunidade.

REFERÊNCIAS

AIRES, Helena Quirino Porto. **Um estudo sobre a Pedagogia da Alternância em Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015

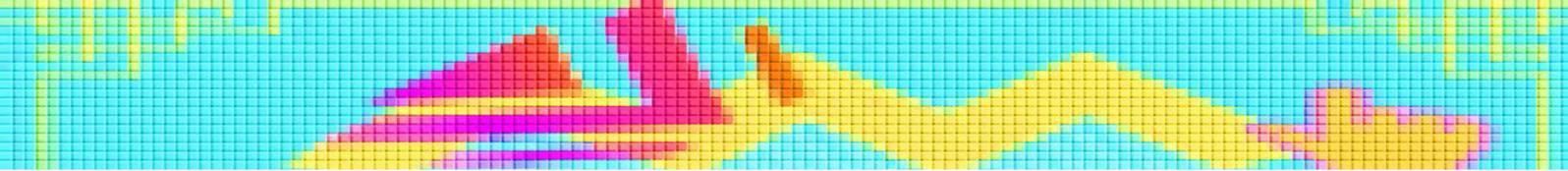
GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2001.

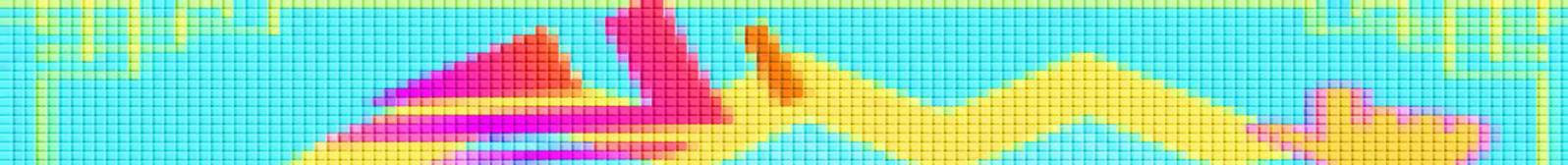
PUIG-CALVÓ, Pedro. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília; CEFFA, v.1, n.1,2010

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2012

VERGUTZ, Cristina Luisa Benck; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez.2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5057/3697>>. Acesso em 18 de jan. de 2020



VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.** 2013. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul.



EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO: A IMPORTÂNCIA DO ROTEIRO DIDÁTICO PARA A FAMÍLIA

Cristiana Brandão de Oliveira
Christiana de Sousa Damasceno
Ana Christina de Sousa Damasceno

INTRODUÇÃO

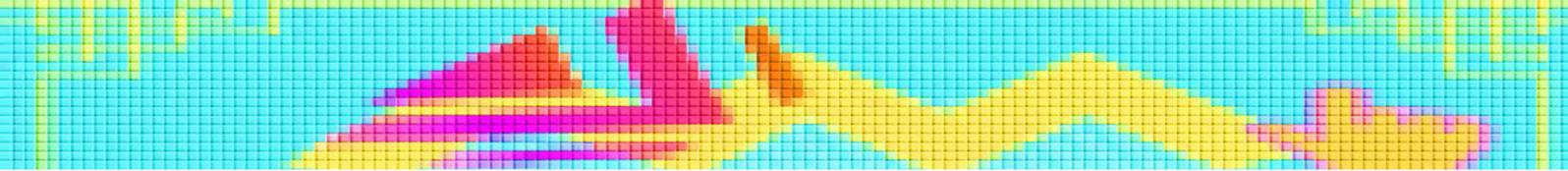
A pandemia gerada pela Covid-19 tem nos permitindo vivências de grandes desafios no que diz respeito a realizar atividades a distância com crianças da Educação Infantil. Portanto, esse trabalho é fruto das reflexões das atividades educativas desenvolvidas durante o ensino remoto na turma do Infantil III da Escola de Educação Infantil Antônio Vieira, localizada na área rural de Parnaíba- PI.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ministério da Educação-Secretária de Educação Básica, (BRASIL, 2020) afirma que a educação infantil “têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”, Neste viés é necessário refletir que a escola e a família devem andar na mesma direção, ou seja caminhar juntos a fim de que a criança tenha um desenvolvimento saudável e pleno.

A BNCC reforça ainda em outro trecho que “para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família” Dessa forma, para que o ensino remoto funcione melhor, faz-se necessário o professor enviar aos pais um roteiro didático, na qual sirva de bússola para eles, que às vezes eles se sentem perdidos

a orientarem seus filhos, visto que muitas das atividades feitas em casa deveriam serem executadas na sala de aula, sendo que os pais ou outro responsável estão preocupados em conduzir as crianças a realizarem as atividades escolares.

O objetivo desse estudo é apresentar a relevância do roteiro didático para as famílias dos alunos do Infantil III, uma vez que esse recurso consiste em orientar e auxiliar os pais nas atividades escolares realizadas em casa, sejam de ordem afetiva, cognitiva ou motora pautados nos direitos de aprendizagem da Educação Infantil, que são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhece-se. Esses direitos agregam que a criança seja o centro no processo de ensino-aprendizagem, na BNCC encontramos também cinco Campos de Experiência que estruturam o



trabalho com a Educação Infantil, são eles: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) que consiste em conhecer e trabalhar acerca das experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva integralmente.

METODOLOGIA

A metodologia usada é um estudo descrito da prática pedagógica de uma professora que leciona na turma de Educação Infantil III, composta por 11 alunos da rede pública de ensino de Parnaíba-PI. O cenário deste relato é a Escola de Educação Infantil Antônio Vieira, localizada na rua Projetada 02, n 116, Baixa da Carnaúba, que atualmente estão matriculadas 35 crianças que estudam no turno da manhã, uma vez que lá não funciona no turno da tarde, sendo que as turmas de infantil IV e V são seriadas.

Os alunos da referida Creche estão sendo assistindo por meio do ensino remoto, estudando em suas casas por meio dos roteiros didáticos que são entregues aos pais ou responsáveis uma vez por semana na Creche, sendo que esse mesmo roteiro a professora envia via aplicativo do Whatzapp, explicando a importância das atividades e os benefícios do cumprimento das mesmas.

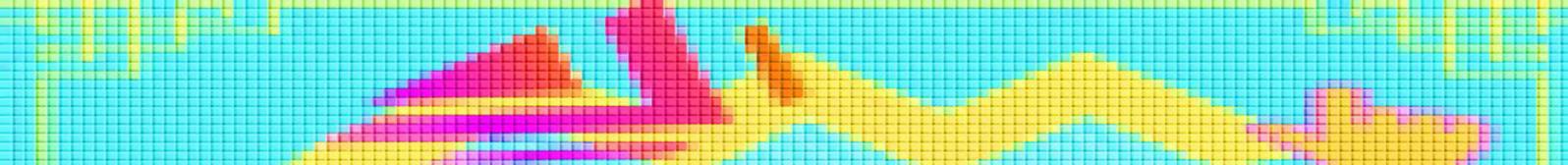
A socialização das atividades enviadas por meio do roteiro é socializada no decorrer do dia através do grupo do WhatsApp da turma ou no privado da professora. Os pais costumam mandar fotos e vídeos das atividades realizadas com os filhos de forma prazerosa.

De acordo Richardson (1999), os estudos que envolvem uma metodologia qualitativa podem apresentar a complexidade de determinado problema, verificar a interação de certas variáveis, assim como entender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento onde as aulas acontecem de forma remota, a escola e os pais devem estar aliados como o mesmo objetivo de ver as crianças crescerem, porém sabe-se que nos primeiros anos de vida da criança o mais importante é a socialização, convivência e a interação, que somente de forma presencial é possível trabalharmos, e a escola é o espaço ideal para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças.

No entanto, na atual conjuntura que o mundo vive é necessário adequar-se ao tempo, tempo de aprender fora da escola, e a casa acabando sendo o lugar onde a criança passa mais tempo por



conta do isolamento social. Assim, apresentaremos dois modelos de roteiro pedagógico destinado aos pais do Infantil III para a realização das tarefas.

MODELO I DO ROTEIRO PEDAGÓGICO ENVIADO AS PAIS DA TURMA DO INFANTIL III

Passo a passo das atividades:

1- Convidar a criança para assistir ao vídeo de boas-vindas enviado pela professora, em seguida questionar sobre o que a professora falou.

2- Comentar com a criança sobre o início das aulas, e explicar sobre a pandemia da Covid-19, que ainda não teremos aula presencial, e sim por meio do Whatzapp e das atividades impressas que os pais deverão buscar na escola.

3- Convidar a criança para gravar um pequeno vídeo se apresentando e aproveitar para falar sobre a sua família. Observação: Pode usar uma fotografia para explicar sobre ela ou enviar a foto no grupo do Infantil III ou no privado da professora Cris.

4- Convidar a criança para assistir o desenho infantil- Água – Bento e Totó, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6upE2O4QINY>, em seguida perguntar a criança sobre o que fala a música para trabalhar a oralidade, atenção e memória da criança.

5- Explicar que dia 22 de março é o dia em que o mundo inteiro se comemora o dia da água, que é aniversário da água, esse recurso natural tão importante para todos nós.

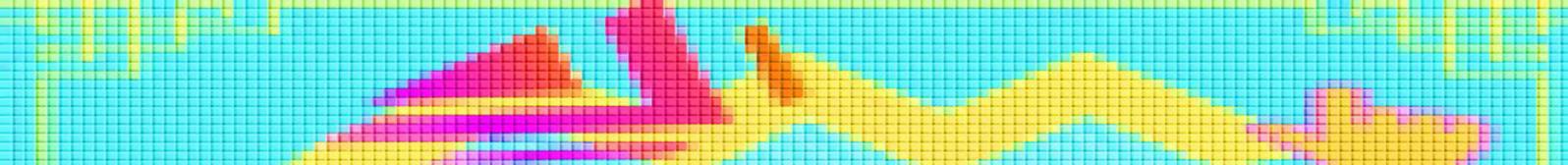
6- Explicar sobre o coronavírus e que água com o sabão são aliados para derrotar esse vírus. 7- Pegue uma vasilha, coloque água dentro e questione a criança sobre a importância da água para a nossa vida. Pergunte para que serve a água, deixe a criança se expressar, depois questionar a ela:

- A água tem cor? - A água tem cheiro? -A água tem sabor?

8- Agora peça a criança para escolher um objeto para a realização da experiência: afunda ou flutua. Peça a ela que coloque dentro da vasilha com água um objeto e observar se afunda ou flutua, faça essa brincadeira com vários objetos.

9- O adulto desenha uma nuvem no caderno de desenho ou numa folha e pede as crianças que desenhem as gotinhas de água caindo da nuvem ou usar tinta guache para fazer as gotinhas.

10- Usar bolhar de sabão para brincarem com as crianças de estourara-las, momento ideal para a família brincarem juntos.



MODELO II DO ROTEIRO PEDAGÓGICO ENVIADO AS PAIS DA TURMA DO INFANTIL III

1- Hora da História: Convide a criança para assistir ao vídeo da Chapeuzinho Vermelho- Disponível m:<https://www.youtube.com/watch?v=nBFsBkX-KFU>.

2- Realizar os seguintes questionamentos a criança:

- Você gostou da história? Por quê? Quais os personagens que aparecerem na história? Qual é a cor do capuz que a Chapeuzinho usa? Para quem ela deveria entregar os doces? Quem fez os doces para a vovozinha? Que animal ela encontrou na estrada ao levar os doces para a vovozinha? O que o lobo fez com a vovozinha? Qual foi a parte da história que você mais gostou?

3- Brincar de ser a Chapeuzinho Vermelho, use um capuz ou pano vermelho. Ajude a mamãe a fazer os doces usando massinha de modelar e coloque dentro de uma cesta. Não esqueça de contar os docinhos e entregar a vovozinha ou outra pessoa de sua família.

4- Conversar com a criança que existem vários tipos de doces, questione qual a preferência dela. Qual é o sabor?

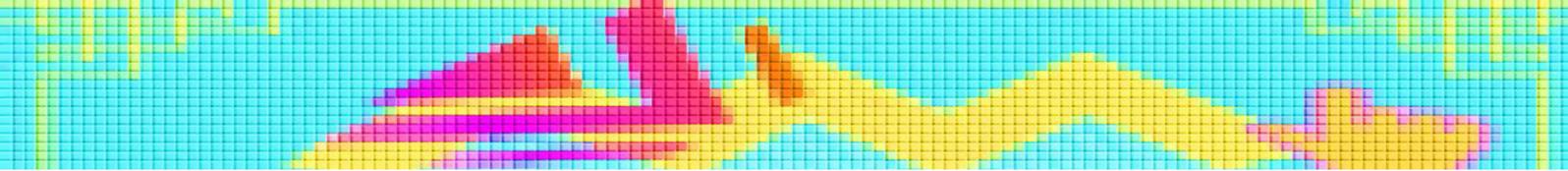
Sob essa percepção de seguir o roteiro didático acima, observa-se que os pais conseguem auxiliar os seus filhos na execução das atividades da escola de uma forma mais autêntica e segura, uma vez que ele mostra com detalhes passo a passo de como

devem ser feitas as atividades propostas pela professora. Há também incluso no roteiro vídeos da professora explicando quando é enviada atividades das páginas do livro didático.

A respeito da aquisição da aprendizagem Vygotsky (1993, p. 33) ressalta que “todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que se adapte a forma de ensinar, para isso é necessário usar recursos lúdicos como: jogos, dramatizações, música, artes plásticas, escrita livre e criativa, danças, expressões corporais entre outras.” Dessa forma, o uso desses recursos na aquisição do conhecimento torna-se indispensável para que a aprendizagem seja de fato significativa, ainda mais agora em tempos de crises.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que esse trabalho sirva de auxílio àquelas práticas de Educação Infantil que buscam renovar, reinventar esse nível de ensino em meio a incerteza da volta às aulas presenciais, visto que a escola x família estão também obrigados a traçarem novos caminhos comprometidos com uma educação que mesmo a distância possa render bons frutos, uma vez que essa mediação tecnológica realizada pelo professor hoje não será para sempre e que em breve voltaremos ao



ambiente escolar e assim desenvolver as atividades específicas de cada campo de experiências da Educação Infantil pautadas nos seus objetivos de aprendizagem.

Para tanto, as experiências relatadas quanto ao ensino remoto na Educação Infantil, serão de grande relevância para a reflexão da prática pedagógica da professora surgida nessa crise sanitária por conta da pandemia do coronavírus.

Contudo, observamos que o roteiro didático facilita a compreensão das atividades enviadas pela escola para os alunos, na tentativa de suavizar a ausência do profissional de educação e que os pais se sentem mais confiantes na execução das atividades escolares e assim acompanharem o avanço de seus filhos quanto a aprendizagem infantil.

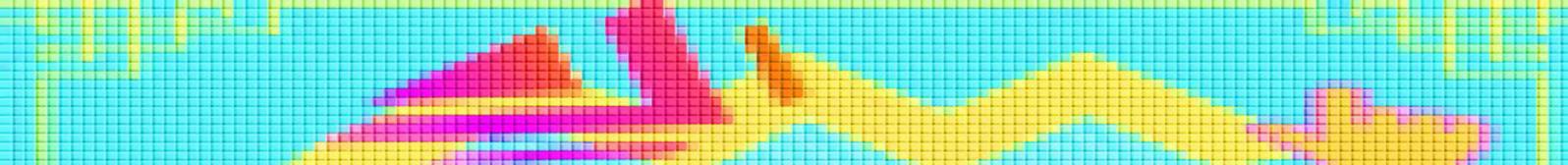
REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2020.**

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



O BRINCAR NO CURRÍCULO DO CENTRO EDUCACIONAL DE PARNAÍBA - SESC

Lenyer Ferreira dos Santos
Fabricia Pereira Teles

INTRODUÇÃO

No curso de Pedagogia, desde os primeiros blocos, tive²¹ a oportunidade de fazer trabalhos acadêmicos com observações em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Inclusive, atuei em Estágio Não-Obrigatório em escola particular de Educação Infantil durante um ano. Essas experiências fizeram-me perceber que a rotina na maioria das escolas de Educação Infantil não propicia o brincar, frequentemente. Percebi, de maneira geral, que a preocupação maior das ações didático-pedagógicas está voltada para o desenvolvimento da escrita e leitura das crianças.

Em 2019, uma nova experiência de Estágio Não-Obrigatório veio oportunizar uma diferente experiência, comparada as anteriores. Deparei-me com a escola de Educação Infantil SESC-Centro Educacional de Parnaíba em que o brincar está presente, diariamente. Nesse entender, percebo o brincar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

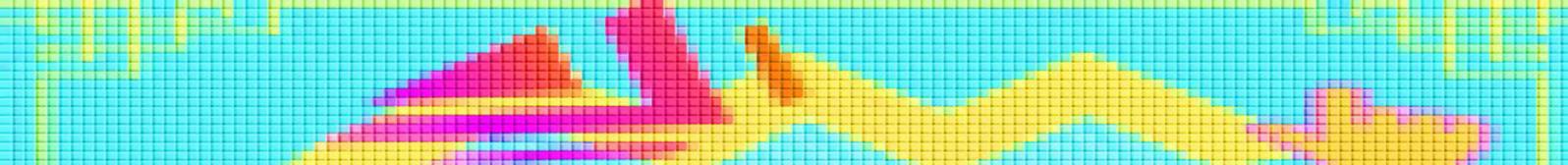
Mas afinal, esse cenário observado na escola SESC-Centro Educacional de Parnaíba é só uma simples observação aligeirada ou realmente a escola tem privilegiado o brincar dentro de seu currículo?

A respeito do currículo na Educação Infantil, não é apenas pensar em como as crianças aprendem, ou simplesmente criar sua identidade e desenvolvimento, é muito além disso, está relacionado nas ações das crianças, afetivo, social e intelectual.

Neste entender o brincar na Educação Infantil, é uma das fases mais importantes do indivíduo, sendo de suma importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, proporcionando habilidades, motricidade, autoestima, autonomia, linguagem e outros fatores que influenciam diretamente na vida da criança. Como afirma (RCNEI, 1998) no “[...] ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser.” O brincar está diretamente relacionado com a realidade e podendo ser atribuídos a novos significados.

As brincadeiras devem fazer parte diariamente nas escolas de Educação Infantil, diante das minhas vivências nas escolas, ainda é pouco visto. Ao brincar as crianças criam e recriam

²¹ Neste trabalho optei em utilizar verbo na primeira pessoa do singular ao fazer referência a explicações de natureza pessoal e verbo na primeira pessoa do plural quando se tratar da pesquisa no contexto coletivo.



brincadeiras diante das situações que já vivenciou. Nesse entender todas as brincadeiras se articulam entre a imaginação e a imitação da realidade.

Frente a esse contexto, a pesquisa teve por objetivo geral:

✚ Investigar o brincar no currículo da escola SESC-Centro Educacional de Parnaíba.

Especificamente, buscou a) Conhecer a proposta curricular das escolas de educação da rede SESC; b) Descrever as ações desenvolvidas pela escola SESC- Centro Educacional de Parnaíba; c) Verificar o papel do brincar no currículo da escola SESC- Centro Educacional de Parnaíba.

Para melhor entendimento sobre currículo dentro da escola é preciso saber sua definição. De acordo com Pacheco (2007, p. 48), “o termo currículo vem do latim curriculum que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo *currere* que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira”. Neste entender refere-se qual caminho a escola deve percorrer ou conteúdo a serem estudados para alcançar determinado objetivo educacional.

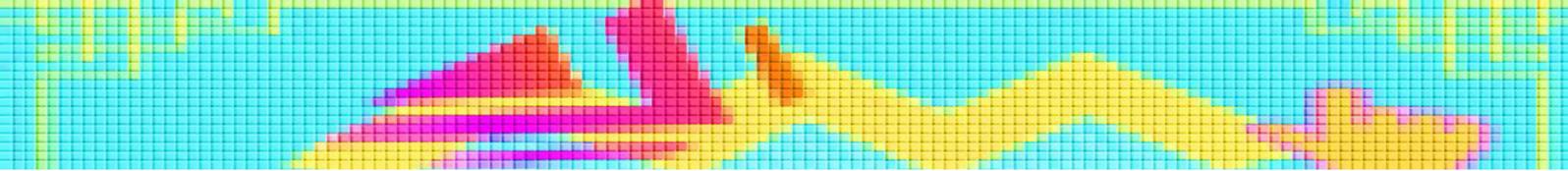
No Brasil, todas as escolas têm liberdade de escolher a proposta curricular que deseja ter como orientadora tendo como base orientações nacionais. No campo da Educação Infantil também não é diferente. Nessa direção as propostas de educação nas escolas devem estar apoiadas no conceito de currículo como conjunto de práticas citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1)

É interessante mencionar que a rede nacional de escolas do SESC vive experiências educacionais amparada por modelos curriculares de referência internacional como o caso do currículo de Reggio Emília.

Como dito, a rede Sesc tem certa aproximação com a proposta de Reggio Emília por valorizar o protagonismo das crianças, as manifestações dos diversos tipos de linguagem. Os educadores tem a prioridade no reconhecimento de múltiplas potencialidades que a criança tem, sua individualidade, além de reconhecer que cada criança tem suas experiências adquiridas e que devem ser reconhecidas, mas que sempre busca desenvolver ainda mais, por meio de pesquisas e descobertas da própria criança. As crianças estão abertas a descobrir o mundo.

A aproximação da rede Sesc também está relacionada a participação da família nas atividades juntos com seus filhos na escola, que estreita o vínculo entre criança, família e equipe pedagógica.



A proposta curricular pedagógica do Sesc da Educação Infantil foi construída coletivamente por várias pessoas e diferentes lugares do Brasil, escrita última vez no ano de 2015, essa proposta pedagógica que norteia toda rede Sesc do Brasil. Foi uma forma de representar o cotidiano das escolas Sesc espalhados pelo Brasil e mostrar inovação acerca dos estudos sobre as práticas pedagógicas e infância.

Segundo a Proposta pedagógica da Educação Infantil no Sesc (2015, p.19) “Uma forma bastante eficiente de favorecer a interação entre as crianças é planejar espaços com diferentes propostas por onde elas possam circular e escolher de qual querem participar”. Nesse sentido foi observado que existia vários espaços diferentes nas salas como espaço de cozinha, materiais de largo alcance, espaços de fantasias, bonecos e brinquedos de encaixe.

A observação ocorreu no SESC – Centro Educacional de Parnaíba, na modalidade da Educação Infantil, que são compostas por três grupos: I, II, III.

O Grupo I, equivale a criança de 3 anos de idade, o Grupo II, a criança de 4 anos e Grupo III, criança de 5 anos de idade.

A observação ocorreu em 2 dias em cada grupo, com um período de quatro horas por dia cada, dividido em 3 salas, primeiro e segundo dia na sala do Grupo I, no terceiro e quarto dia na sala do grupo II, no quinto e sexto dia na sala do grupo III.

A observação teve como fonte de informação a rotina das crianças, quanto a prática do brincar em seu currículo em ação.

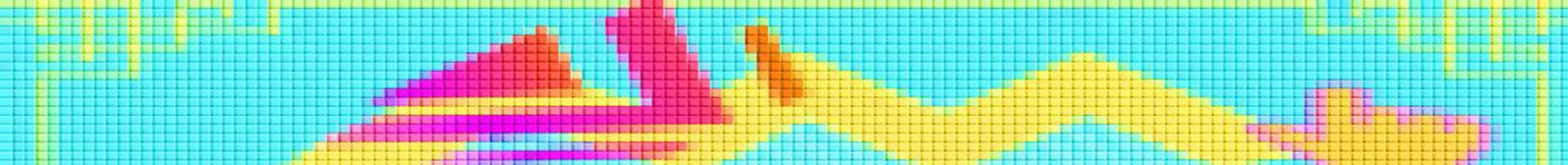
METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa foi documental com abordagem qualitativa e descritiva. Foi adotado como técnicas e instrumentos a observação participante e o uso de um diário de bordo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de aprendizagem do curso Licenciatura Plena em Pedagogia, pude vivenciar experiências as quais foram de suma importância para minha formação. Uma dessas experiências ocorreu durante um estágio não obrigatório na área de educação em uma escola da cidade de Parnaíba, denominada Centro Educacional de Parnaíba-SESC.

Nas vivências do estágio pude conhecer a metodologia do ensino, no qual o brincar está presente no currículo da escola proporcionando as crianças um desenvolvimento integral,



preparando a criança para a vida. Esta experiência fez nascer em mim a vontade de investigar o brincar no currículo do Centro Educacional de Parnaíba-SESC. Visto isso ressalta-se que todos os objetivos foram alcançados especificamente quanto a conhecer a proposta curricular das escolas de educação da rede SESC em seus aspectos prescritivos, e sobretudo sobre os aspectos real do currículo descrevendo as principais práticas na rotina da escola, bem como foram descritas na pesquisa os pontos mais relevantes, logo foi verificado a centralidade do brincar no currículo da escola SESC.

Com base em todos os estudos e percurso metodológico adotado foi possível perceber, uma vez que a criança brinca, desenvolve suas habilidades com mais eficácia e que a autonomia de cada criança é muito significante para seu desenvolvimento.

Além dos conhecimentos advindos com os resultados da pesquisa, ela me proporcionou a olhar para um novo direcionamento a respeito do brincar, e só confirmou o quanto brincar é importante, por meio dele a criança aprende, imagina, interage, cria e recria conhecimentos escolares e para vida, além de demonstrar seus sentimentos e construir sua personalidade. Logo a pesquisa contribuiu para minha formação acadêmica entendimento que brincando também se aprende, e torna-se uma aprendizagem mais prazerosa. Espera-se contribuir de forma positiva para outras pessoas a inclusão do brincar com intencionalidade nas atividades pedagógicas das crianças sendo praticadas diariamente.

Com a pesquisa concluímos que o brincar na escola SESC favorece a interação das crianças, sendo elas principais protagonistas, no locus de pesquisa o brincar não está

apenas presente no currículo prescrito da Instituição, mas está de fato, no seu currículo real, nas ações pedagógicas praticadas diariamente.

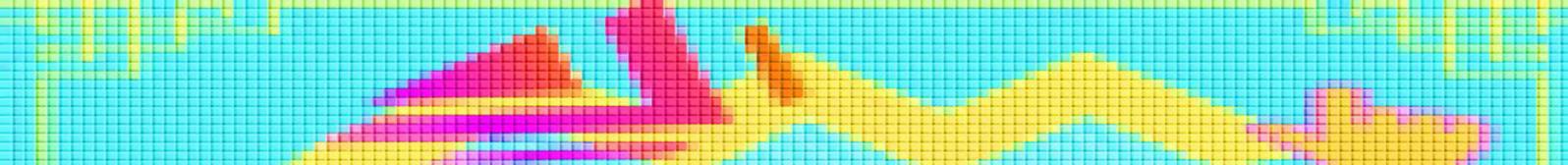
REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3 Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEN nº 05/09**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), 2009

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo**: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987.p. 19-24.PACHECO, M. M. D. R. Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

SESC. DN. **Proposta pedagógica da educação infantil no Sesc**. Rio de Janeiro, 2015.



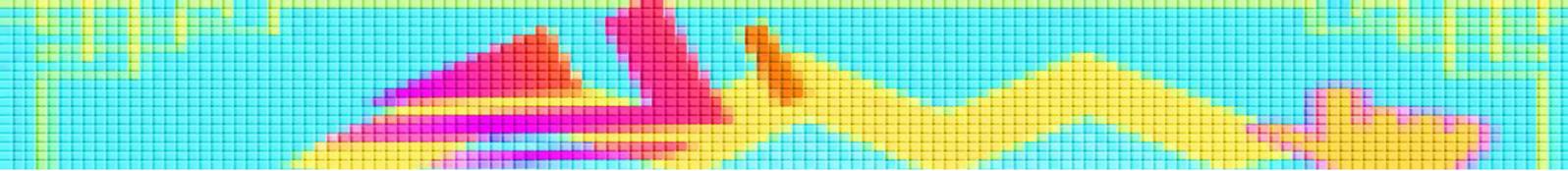
INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Cicero Ricardo Castro Pereira

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como questão norteadora a temática da educação inclusiva, com ênfase nos problemas e desafios enfrentados pelos estudantes surdos no meio escolar. O desenvolvimento da referida pesquisa se deu com base nas em referenciais teóricos a partir de pesquisas bibliográficas, tendo como foco o levantamento de fatores que se fazem indispensáveis à prática da inclusão do surdo na escola. Assim sendo, acreditamos que se faça necessária uma revisão do sistema educacional vigente a respeito dos métodos, práticas e espaços educacionais voltados à inserção do estudante surdo no ambiente escolar, uma vez que estamos inseridos numa sociedade cada vez mais global e intercomunicada. Levando-se em consideração a realidade encontrada hoje pelo estudante surdo, caracterizada pela falta de informações adequadas por parte da escola para que o surdo possa se orientar a respeito da localização dos espaços escolares; pela ausência ou má formação dos intérpretes de LIBRAS e pela falta de recursos e materiais didáticos apropriados, entre outros problemas, que podem prejudicar de maneira significativa a aprendizagem do estudante, acreditamos que é premente a necessidade de uma melhor formação daqueles que estão envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem, como também uma readequação dos espaços escolares, que visem às práticas de inclusão desse tipo de aluno.

O problema da pesquisa é: Quais problemas e Desafios que envolvem a inclusão do aluno surdo no meio escolar no ensino Regular? Os objetivos são: Investigar como está sendo feita a inserção do aluno surdo na escola no ensino regular. Sendo, objetivos específicos: Conhecer como e de que maneira está sendo a inserção do aluno surdo no contexto escolar, bem como, as ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula; Aprender quais são os direitos que o aluno surdo possui perante leis educacionais que garante a inserção do mesmo em sala de aula; Contribuir para a discussão de que a presença de um intérprete em sala de aula colabora para o processo de inclusão dos alunos surdos; Ressaltar a importância do intérprete no âmbito escolar, pois o mesmo estimula o aprendizado, a criatividade, contemplando as diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, contribuindo assim para a construção do conhecimento tanto para o aluno surdo, quanto para os demais.



O referido trabalho promove uma reflexão acerca dos problemas e desafios que envolvem a inclusão do aluno surdo no ambiente escolar, em especial no ensino regular. A presente pesquisa, do tipo bibliográfica, está pautada em referenciais teóricos de autores como Gueler (1966), Jannuzzi (1985 e 2006), Rodrigues (2006), Soares (2007), Quadros (2006), entre outros, que proporcionaram fundamentação teórica no desenvolvimento do trabalho.

As reflexões que serão apresentadas têm como objetivo aprofundar as discussões sobre a forma como está sendo feita a inserção do estudante surdo na escola, pois não só basta inseri-lo no contexto escolar, mas também é preciso proporcionar a ele os recursos que o permita desenvolver e ampliar o seu potencial educacional.

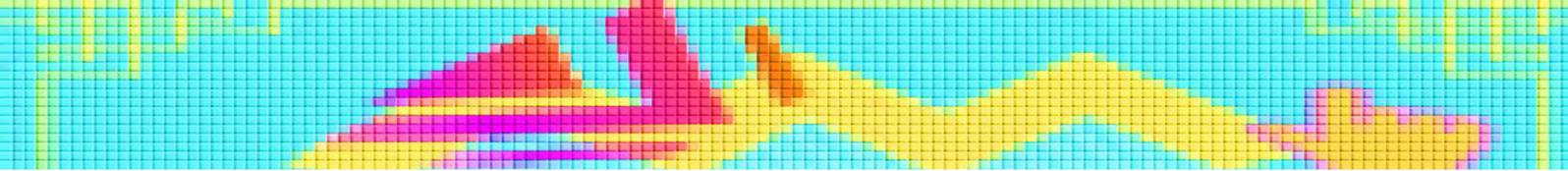
Foi observado que para isso é necessário reavaliar alguns pontos considerados fundamentais como: a necessidade de se rever as estruturas físicas das escolas que, em sua maioria, não são adequadas para receber esse tipo de aluno; aprimorar as práticas pedagógicas a serem utilizadas no processo de ensino do surdo; reavaliação da formação acadêmica dos professores por parte das instituições de ensino, para que eles possam exercer suas funções em sala frente às diversidades da comunidade estudantil; a importância da presença do intérprete de LIBRAS em sala para auxiliar na comunicação entre o educador e o educando.

Portanto, se a escola tem como papel a formação educacional dos indivíduos independentemente de suas limitações, cabe a ela, então, a responsabilidade de buscar garantir ao aluno surdo, meios que o possibilite uma formação consciente garantindo, assim, os seus direitos como cidadão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação de alunos com deficiência tem sido objeto de preocupação desde os primórdios da escola moderna no século XIV, como se pode verificar pelos escritos de Queirós e Gueler (1966), Januzzi (1985 e 2006), Bueno (1993). Portanto, a educação inclusiva deve ser vista como algo de suma importância para toda a sociedade. Visto que, vivemos em um país com grande variedade de alunos nas escolas públicas.

No entanto escolas, em sua maioria, não estão preparadas para receberem os alunos ditos especiais, pois não foram pensadas visando a recebê-los. Dessa forma, elas correm contra o tempo para se adequarem aos padrões exigidos pelas normas da educação inclusiva (SKLIAR, 2011). De forma gradual, as práticas inclusivas vêm buscando inserir, no meio escolar, os alunos que possuem algum tipo de necessidade especial, dando-lhes oportunidade, como cidadãos de direito, de garantir uma educação de qualidade sem restrições ou separação dos demais estudantes.



A partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), a educação inclusiva vem ganhando força tendo como preocupação garantir aos estudantes com necessidades especiais um ambiente escolar no qual eles possam crescer e desenvolver seus conhecimentos (MARTINS et al, 2006).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, assegura-se o direito à educação pública e gratuita de qualidade a todas as pessoas que possuam algum tipo de necessidade especial sem distinção (DEMO, 2011). No entanto, são encontrados inúmeros obstáculos no desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas, pois, infelizmente na realidade, as situações encontradas são desanimadoras, como podemos mencionar: professores sem uma formação adequada para lidar com esses alunos, a falta de adequação dos ambientes escolares, ausência de materiais didáticos específicos para suprir as suas necessidades e inúmeros outros problemas existentes que limitam a prática da educação inclusiva (RODRIGUES, 2006).

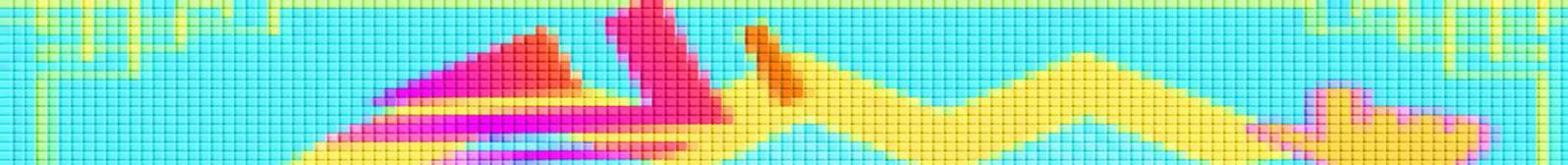
Há, nesse sentido, a necessidade de ser repensada a maneira como está sendo feita a inclusão desse tipo de aluno no ambiente escolar e de se quebrar os paradigmas existentes a respeito da educação inclusiva, tornando-se obrigatório e efetivo o direito ao acesso à educação para todos. A sociedade em geral e o meio escolar têm a obrigação e o dever de respeitar e buscar proporcionar instrumentos que garantam a inserção de todas as pessoas com ou sem deficiência a uma boa educação.

METODOLOGIA

Para realização do referente trabalho, foi feita uma pesquisa bibliográfica, pautada nas discussões de autores como Skliar (2011), Soares (2006), Rodrigues (2006), Damázio (2007), Quadros (2006), entre outros, que serviram de suporte e apoio na construção e desenvolvimento da pesquisa, nos proporcionando fundamentação teórica sobre os problemas que norteiam as práticas da educação inclusiva do aluno surdo no meio escolar.

As atividades que constituirão a metodologia desse projeto estão organizadas em atividade inter-relacionados entre si:

- 1ª atividade – Pesquisa bibliográfica sobre a política educacional de integração;
- 2ª atividade – levantamento de dados para pesquisa; 4ª atividade – elaboração do questionário de pesquisa; 5ª atividade – construção do relatório parcial;
- 6ª atividade – avaliação através de um questionário bibliográfico;
- 7ª atividade – sistematização e tabulação dos dados;



8ª atividade - construção do relatório final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma escola que, verdadeiramente, aceite as diferenças e proporcione uma educação igualitária é tarefa difícil e necessita da união de todos os envolvidos no processo de construção da aprendizagem para a sua realização, indo desde a preparação dos espaços escolares até a formação acadêmica dos nossos educadores, pois só assim é que conseguiremos alcançar o objetivo maior da educação: tornar o conhecimento acessível a todas as pessoas sem distinção.

Desse modo, o presente projeto tem sua importância no âmbito educacional, uma vez que proporciona uma reflexão acerca dos olhares voltados à inclusão do estudante surdo no meio escolar. Para isso, se faz necessário que haja um repensar da maneira como está sendo abordada essa questão, pois não só basta inserir o aluno surdo na escola, tem-se que proporcionar meios e recursos que permitam a ele uma formação educacional de qualidade conferindo-lhe, assim, os seus direitos como cidadão e acima de tudo respeito com as diferenças impostas pela condição humana.

REFERÊNCIAS

SOARES, Maria Aparecida Leite, **O professor e o aluno com deficiência**- São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Paulo Cezar, **A política Educacional de integração/Inclusão: um olhar do egresso surdo** – São Paulo 2008.

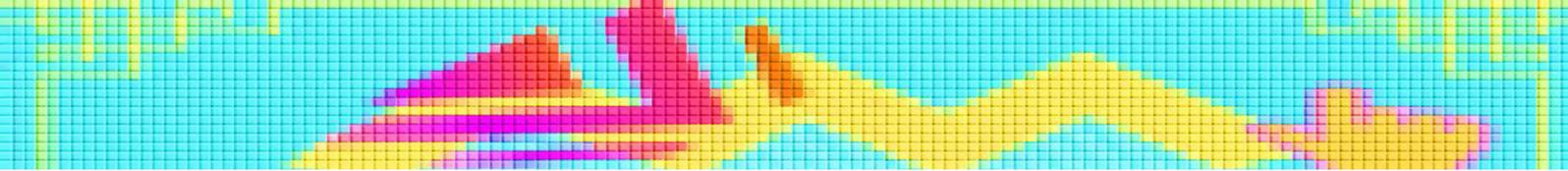
DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

DEMO, P. A Nova LDB: **Ranços e Avanços**. 23ª Edição. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2011.

LEITE, E. M. C. **Os Papéis do Intérprete de LIBRAS na Sala de Aula Inclusiva**. Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2005.

LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Uma Escola Duas Línguas: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas Etapas Iniciais da Escolarização**. 1ª Edição. Porto Alegre - RS: Editora Mediação, 2009.

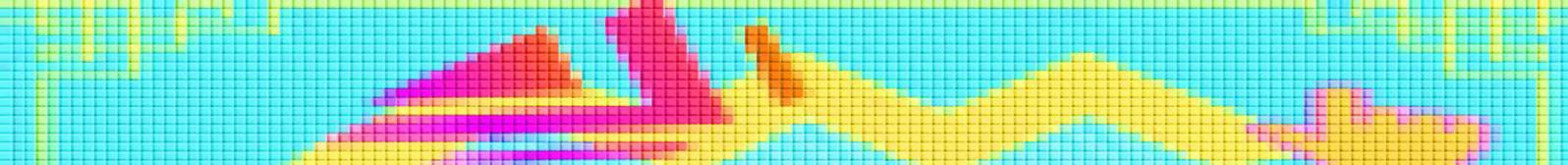
MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão: Compartilhando Saberes**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.



QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis – RJ: Editora Arara Azul, 2006.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças**. 5ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.



MULTILETRAMENTOS E A PRÁTICA DE ENSINO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PARNAÍBA-PI

Ana Vitória Damasceno Amorim
Fabrícia Pereira Teles

INTRODUÇÃO

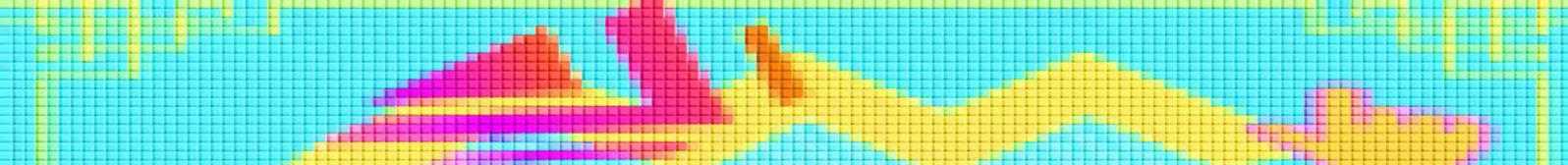
A educação ao longo do tempo vem se transformando devido às mudanças e avanços que a sociedade passa. Com isso, o ensino de hoje não é o mesmo que o do século XX, pois estamos cercados de diversos recursos tecnológicos que interfere na maneira do indivíduo pensar e agir na sociedade (BETTO, 2019), afetando também as escolas que precisam se reconfigurar para formar o estudante que a era digital exige.

Pensando nos rumos que o mundo estava tomando e as consequências disso para o ensino, o The New London Group (Grupo de Nova Londres) formulou uma prática viável para atender esse novo letramento emergencial que havia emergido na sociedade devido ao crescente avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), que foi a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012). Eles afirmam que adotando essa prática os professores prepararam seus alunos para o meio em que vivem.

Diante disso surgem os seguintes questionamentos: Os professores da rede Pública da Cidade de Parnaíba-PI conhecem sobre os multiletramentos? Os professores adotam essa prática pedagógica em sala de aula? O objetivo deste trabalho é apresentar um recorte da pesquisa que teve a intenção de discutir sobre os multiletramentos e a prática dos professores de rede pública da cidade de Parnaíba-PI.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e de campo, do tipo exploratória descritiva com abordagem quali-quantitativa. A pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual do Piauí-Campus Parnaíba, do ciclo 2020-2021, que tem como tema "Multiletramentos e os Desafios d@s Professor@s da Escola Pública".

A educação é base para se ter uma sociedade melhor e temos que buscar cada vez mais um ensino de qualidade para as gerações de agora e das próximas que viram, mas para isso é preciso de um trabalho em conjunto, não esperando apenas dos professores a mudança que desejamos.



METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa para se alcançar o objetivo proposto, foi a bibliográfica e de campo, do tipo exploratória descritiva com abordagem quali-quantitativa (FONSECA,2002). A pesquisa de campo voltou-se para o formato online, devido a pandemia do COVID-19.

O questionário foi feito pela plataforma Google Forms com questões direcionadas à prática pedagógica do professor em sala de aula. Foi aplicado para professores da rede pública de ensino da cidade de Parnaíba-PI da Educação Básica, independentemente do sexo, faixa etária e tempo de serviço. A pesquisa não englobou os professores da rede privada de ensino e nem de outras cidades do Piauí.

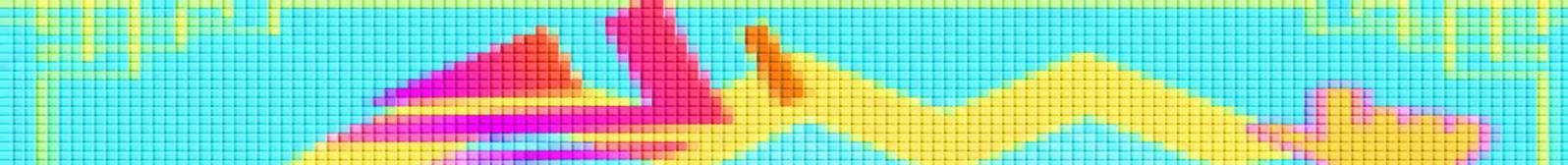
A Snowball (bola de neve) foi a técnica utilizada na pesquisa, que consiste no participante colaborar com a pesquisa repassando o link que era encaminhado para seu e-mail ou WhatsApp para outros professores que conhecia e quem recebia o formulário fazia o mesmo processo. Com essa técnica, a pesquisa teve um alcance de 34 professores da rede pública de ensino da cidade de Parnaíba-PI, que foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2020.

DISCUSSÕES

Na década de 90, especificamente, no ano de 1960, um grupo de pesquisadores de variadas áreas do conhecimento, chamado The New London Group (Grupo de Nova Londres) publicaram um manifesto com o título “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing SocialFutures” - A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais - (ROJO, 2012). O trabalho foi resultado de inúmeros estudos e pesquisas que esse grupo fez quando se reuniram na cidade de Nova Londres-Estados Unidos para elaborar uma prática de ensino viável para o novo contexto global e tecnológico que o mundo se encontrava.

No manifesto, o grupo apresentou uma nova prática de ensino chamada de Multiletramentos, que significa, na perspectiva de Rojo (2012, p.13):

[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.



A pedagogia dos multiletramentos surgiu justamente para atender esse novo letramento emergencial que surgiu no nosso meio, já que os estudantes estão tendo contato com a multiplicidade de linguagens e de culturas e a escola como instituição que prepara o indivíduo para a sociedade em que vive, precisa acompanhar essas mudanças adotando uma prática multiletrada.

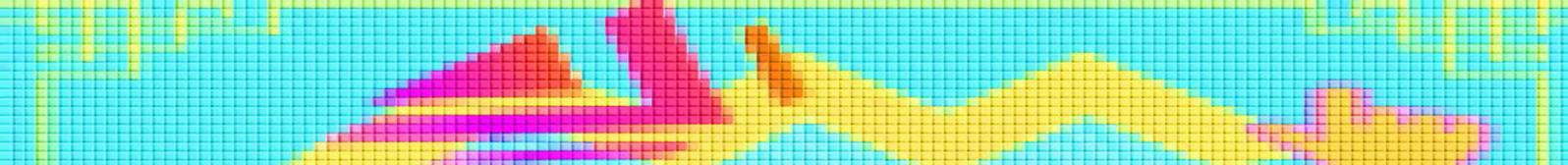
Diante disso, surge a seguinte pergunta: os multiletramentos veio para substituir a alfabetização e os letramentos? A resposta é não, pois segundo Satyro et. al. (2019), os multiletramentos deve ser visto como a ampliação da proposta incluindo as diferentes formas de comunicação e a diversidade cultural da língua incluindo a variedade de recurso didático para ser trabalhado pelo professor na sala de aula, melhor dizendo, uma complementação das demais práticas utilizadas pelo mesmo. A alfabetização e os letramentos são importantes para o ensino, mas diante do contexto que estamos não é suficiente para atender a essa nova demanda da era digital.

Os multiletramentos não foi formulado como um método, com passo a passo para serem aplicados pelos professores como ocorrem com os da alfabetização, mas são orientações de como eles podem está desenvolvendo um trabalho fundamentado nessa pedagogia. O grupo descreveu 04 orientações, como descreve o quadro abaixo:

Quadro 1: As 04 orientações de “Como” ensinar na pedagogia dos multiletramentos.

Prática Situada	imersão na experiência e utilização de <i>Designs</i> de significados disponíveis, incluindo aqueles relacionados à experiência de vida dos alunos e simulações dos relacionamentos a serem encontrados em espaços profissionais e públicos.
Instrução Direta	compreensão sistemática, analítica e consciente dos <i>Designs</i> de significados e dos processos de <i>Design</i> , o que requer a introdução de metalinguagem explícita, que permite descrever e interpretar elementos de <i>Design</i> de diferentes modalidades de significados.
Posicionamento Crítico	interpretação do contexto social e cultural de desenhos particulares de significados, o que envolve o distanciamento dos alunos do objeto de estudo/discussão para o visionamento crítico em relação ao contexto.
Prática Transformada	transferência no processo de construção de significados, o que permite que os significados transformados (o Redesenhado) seja trabalhado em outros contextos e espaços culturais.

Essas orientações servem como meio norteador para os professores entenderem como funciona essa prática e desenvolverem com os seus alunos, formando os mesmos para a sociedade do presente e do futuro que as tecnologias digitais passaram a exigir das instituições de ensino



desde a década de 90, não cabendo mais um ensino voltado apenas para a codificação e decodificação.

Como é necessário e importante adotar essa prática, perguntamos aos 34 professores da rede pública de ensino da cidade de Parnaíba-PI, se os mesmos conhecem essa prática, apenas dos dois deles afirmaram que conhecem sobre os multiletramentos e

como funciona na prática, a partir de diversas leituras que já fizeram, assistiram vídeos, palestras e cursos sobre. Entretanto, não afirmaram se trabalham com essa prática no dia a dia na sala de aula.

Os 25 professores afirmaram que conhecem o que se trata essa pedagogia, diante de vários livros e textos que já leram, mas que esse conhecimento que detém ainda não é suficiente para trabalhar com essa prática, precisando aprender mais sobre o assunto.

Cerca de 7 professores não conhecem nada sobre o assunto, em pleno ano de 2020, revelando que continuam com práticas reprodutoras que não condizem com a era digital que estamos vivenciando. As escolas que esses docentes atuam vivenciam um duelo entre o que é visto na escola e o que é vivenciado pelo aluno fora dos muros dela. Dois mundos diferentes, onde o aluno tenta entender a importância que a escola tem para sua vida.

A partir dessa realidade nos questionamos para que a escola está formando? Para:

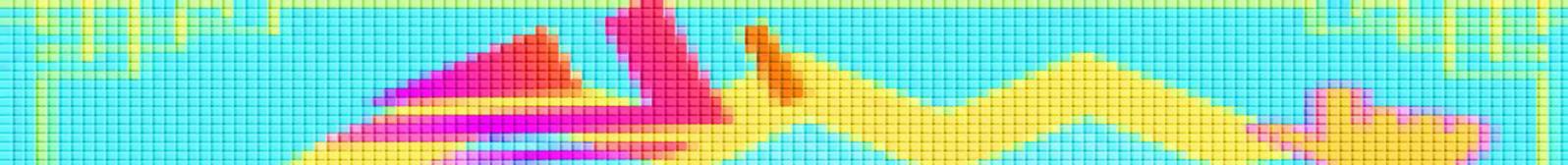
[...] libertar ou alienar; despertar protagonismo ou favorecer o conformismo; incutir visão crítica ou legitimar o status quo, como se ele fosse insuperável e imutável; suscitar práxis transformadora ou sacralizar o sistema de dominação (BETTO, 2019, p.17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que a pedagogia dos multiletramentos tenha sido formulada e proposta na década de 90, infelizmente a realidade da cidade de Parnaíba-PI, especificamente o ensino da rede pública está estagnada no tempo, reproduzindo práticas que não condizem com o contexto atual que os estudantes se encontram. O resultado disso é o prejuízo que esses alunos estão tendo na sua formação.

Pelo tempo que essa prática existe esperava-se que pelo menos os que responderam ao questionário conhecessem. Em contrapartida, não podemos responsabilizar os docentes por isso, porque existem inúmeros fatores que fazem com que

continuem com essas práticas, seja a falta de apoio e incentivo das instâncias governamentais, a falta de formação continuada e entre outros.



A educação de qualidade que tanto almejamos conseguir, deve ser um trabalho de todos, não somente dos professores. Unidos poderemos vencer as barreiras e alcançar um ensino que esteja de acordo com o contexto que vivemos.

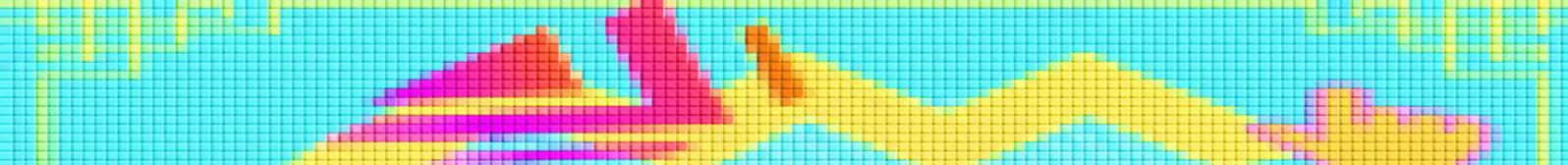
REFERÊNCIAS

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

LIBERAL, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta. (Orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200012>. Acessado: 09 de novembro de 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



ENSINO DE FILOSOFIA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DOS DOCENTES EM FILOSOFIA.

Pablo Andrey da Silva Santana

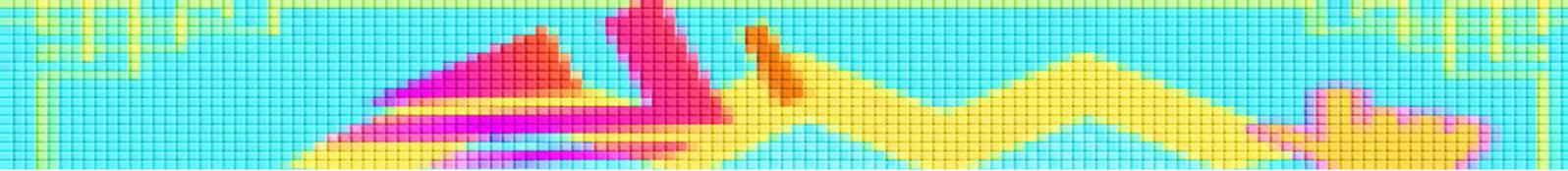
INTRODUÇÃO

Diante das reformas e modificações na Educação Básica, o ensino de filosofia mais uma vez sofre uma espécie de perseguição ao ter uma carga horaria reduzida sendo assim um dos mais afetado nas alterações feitas dentro da base curricular, e com isso a não obrigatoriedade da disciplina Filosofia é imposta para a matriz curricular da Educação Básica.

A permanência dessa disciplina na base curricular é resultado de um longo processo de lutas, debates e discussões na área da Filosofia, desenvolvidos por entidades, associações e universidades da sociedade brasileira, que culminou, com a aprovação da Lei nº 11.684/2008, modificando a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para alterar, na LDB, o art. 36, no seu caput introduzindo o inciso IV e revogando, do seu §1º, o inciso III. O inciso III, revogado, não assegurava a obrigatoriedade da disciplina, apenas prescrevia a diretriz de que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, fosse demonstrado pelo educando ao final do Ensino Médio. O inciso IV, introduzido, estabeleceu a diretriz de que serão incluídas a disciplina de Filosofia e a Sociologia como obrigatórias na base curricular do Ensino Médio.

Quase uma década após essa importante vitória, numa demonstração de desrespeito à luta da educação por esta conquista a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 é veementemente alterada no contexto da Reforma no Ensino Médio trazendo alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando apenas Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. Em seu Art. 3º, o texto traz uma nova redação expressa no art. 35-A, em seu § 2º onde estabelece que a Base Nacional “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Note-se que esses campos não são chamados de disciplinas, descredenciando os profissionais das áreas.

Essas ações demonstra um empobrecimento do processo educacional alavancando um retrocesso na qualidade da educação básica, retirando disciplinas fundamentais ao desenvolvimento da formação do espírito crítico e da cidadania, como por exemplo da Filosofia e da Sociologia a, reforma para o “novo ensino médio” abre a possibilidade para tratar aspectos da formação dentro das licenciaturas, em especial a de filosofia, como algo dispensável pois ora



sabemos que há saberes e competências que são específicos da docência, portanto ensinar bem uma matéria não requer apenas domínio de conteúdo é indispensável compreender o complexo processo ensino-aprendizagem. Por isso, não aceitamos a instituição de um “notório saber”, embora a lei restrinja esta modalidade para as áreas técnicas e profissionais.

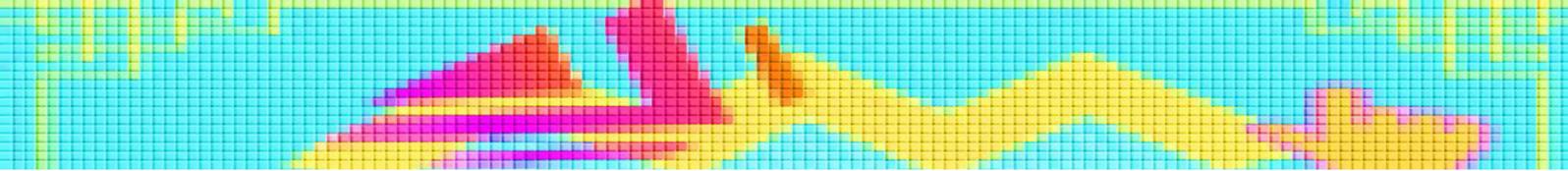
DESENVOLVIMENTO

O Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica, tem nas suas funções além do desafio a prerrogativa de consolidar o aprofundamento na formação do educando possibilitando os mesmos possibilidades de adquirir habilidades para o trabalho e para a cidadania, assim deve oferecer condições para uma formação ética e autônoma, além de capacitá-lo a compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Tal prerrogativa da ênfase ao grande papel que a Filosofia possui, pois em algumas das diretrizes estabelecidas para o currículo do Ensino Médio, já na própria LDB, comportam elementos característicos do pensamento filosófico claro não afirmando nenhum tipo de exclusividade.

Neste sentido, reafirmamos a importância do Ensino de Filosofia no nível médio tendo em vista que a Filosofia tem como tarefa introduzir a reflexão crítica na formação dos educandos, proporcionando um treinamento intelectual e cultural que lhes permita tomadas de posição autônomas e críticas em relação ao próprio conteúdo de sua cultura, ao sentido fundamental do que está em jogo na experiência histórica e na qual se encontram inseridos. O ensino de Filosofia é eminentemente fundamental para a compreensão histórica da construção do pensamento humano. Desse modo, ela se faz necessária não apenas no Ensino Médio, mas em todos os níveis da educação e a exclusão da filosofia dos currículos educacionais, mesmo que gradativa, vai gerar uma espécie de privo aos educandos limitando as oportunidades de acesso e articulação de diferentes tipos de conhecimentos (científico, político, artístico, cultural etc.), que vai acarretar em um déficit na sua visão de mundo.

E com isso trago essa reflexão sobre os desafios da formação a atuação dentro do ensino de filosofia e seu do papel na ação cotidiana não só apenas das comunidades acadêmicas e secundaristas, mas a sociedade como um todo.

A filosofia em sua essência atua na busca por uma compreensão da realidade, reflete sobre as diversas formas ideologias que uma hora ou outra tendem a ser a dominante; administra uma possível compreensão dos valores orientados pela sociedade, dialoga com a história, além de contribuir com a formação do homem e como este interage com o espaço a sua volta. E nesse contexto de atuação da ação provocada pela filosofia se tornar evidente o motivo pelo qual ela



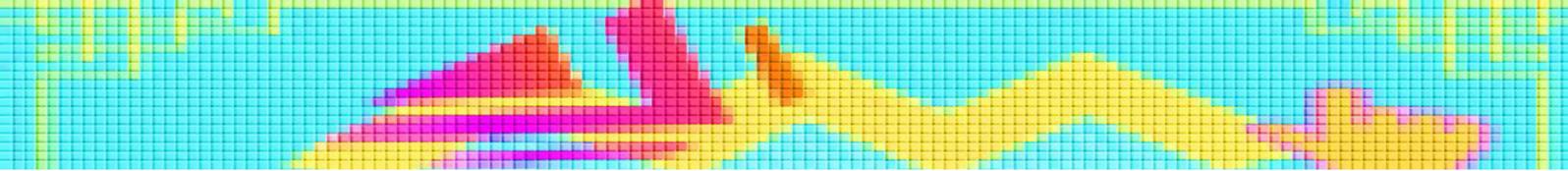
vista com ressalvas por alguns pois impeli nas pessoas uma forma de reação diante dos sofrimentos que são impostos, a resistir a regimes políticos que vão de encontro ao direito de liberdade e capacidade de expansão intelectual de seu povo, a filosofia mantém a resistência pela defesa de ideais que são creditados como certos, impulsiona a lutar por mudanças propõem discursões de caráter crítico de cunho reflexivo , contribui com a criação de agentes que atuam no processo de transformação social e dá autonomia as formas variadas do livre pensamento.

Essas notória contribuição a formação da sociedade é indispensável sua atuação no âmbito escolar , e parafraseando Aristóteles que afirma que a filosofia se dispõe ajudar a fazer depois que pensar e ensina a pensar antes de agir, acredito que seu ensino vai além de uma simples disciplina, pois provoca nos cidadãos a vontade de serem agentes transformadores da sociedade em que vivem, assim ressalta Luckesi; “A filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão de sua existência, como lhe oferece um direcionamento para sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele” (LUCKESI, 1995, p.23).

Descartar o aspecto formativo e a contribuição dentro da educação proporcionado pela Filosofia é negar a consciência humana uma distinta experiência com a realidade, pois como é próprio do homem buscar por resposta através de suas indagações é deveras compreensível que “alguns” equivocados se sintam amedrontados diante das formas de atuação da experiência filosófica nos diversos setores como ,na universidade ,na escolas de nível médio, na emancipação dos cidadãos , ressaltando um de seus inúmeros objetivos que é comprometer-se em desvendar os mistérios existentes, dentro e fora do homem..

Ao se pensar em uma definição para filosofia podemos entender que é um conjunto de ideias e valores culturais que a sociedade aprende e como a mesma lida com o espaço que ocupa e consigo mesma, ou seja, buscar explicar aquilo que se esconde nas entrelinhas da história da civilização e na melhor hipótese a filosofia provoca e transforma aquilo que é banal para maioria das pessoas em ideias reais e em questões que estavam subtendidas nos textos, contextos, fatos, ações, palavras, e pensamentos, ou seja, retirar do assombro e trazer ao “Maravilhamento” da descoberta do conhecimento.

Provoco assim um olhar “diferenciado” sobre a disciplina de filosofia pois “alguns” acreditam que a ação do filosofar é um mero embuste ou é apenas um emaranhado de reflexões críticas sobre procedimentos e conceitos científicos, que é uma simples interpretação dos conceitos sociais, e com isso justificando a desqualificação do seu ensino considerando não poder estar no patamar de importância das “ciências” reduzindo-a numa espécie de avaliação crítica de seus conteúdos e metodologias



A filosofia dentre muitos de seus objetivos está o de impulsionar o homem a uma experiência de autotransformação, dentro da sua própria evolução, visando fazer com que se aja uma melhoria do conhecimento sobre se mesma e sobre tudo ao seu redor, se torna assim uma ferramenta indispensável para a compreensão do que se existe e como é possível lidar com as constantes transformações vivenciadas pelo homem em seu cotidiano.

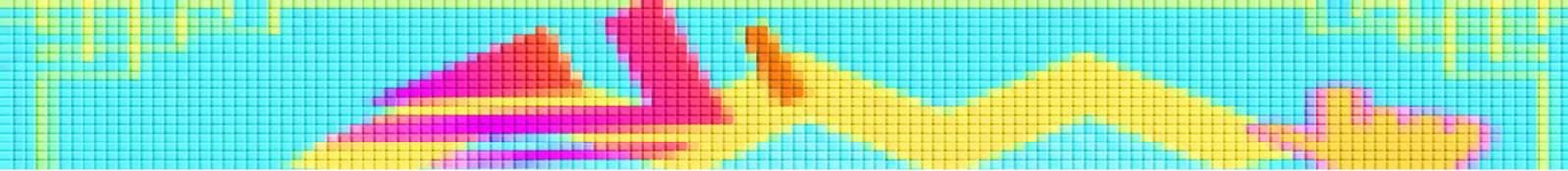
Para a criação de uma nação autônoma é necessário que sua população seja constantemente motivada a buscar um entendimento sobre si mesma, sobre seus atos, pois será a base de sustentação do seu Desenvolvimento sócio econômico e a melhor saída para sua efetivação é a educação no qual teve ser considerado um crime hediondo não criar políticas favoráveis à sua estruturação, manutenção e desenvolvimento.

O ensino da filosofia tem que ser valorizado e estimulado para que se aja uma mudança concreta na sociedade, na qual as pessoas possam se sentir autônomas e participativas das ações sociais e não apenas expectadores passionais de regimes políticos (contribuição direta da ação filosófica), pois se não houver uma ação que provoque o surgimento de ideias nunca se terá agentes sociais, mas apenas “marionetes funcionais”.

A filosofia com seus inúmeros questionamentos estimula a educação e proporciona a construção do pensamento reflexivo fazendo o indivíduo se aprimorar nas questões cotidianas, olhando e entendendo do que é capaz de compreender e ser compreendido e capaz de julgar as formas ou conceitos, mas de acordo com seu próprio pensar por isso a filosofia é essencial pois segundo Gaarper “a única coisa de que precisamos para nos tornarmos bons filósofos é a capacidade de nos admirarmos com as coisas” (GAARPER JOSEFER, p.22.1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo com o pensamento que quando se alia a educação ao uso da filosofia, seja ela no ensino ou na ação cotidiana, a uma espécie de provocação na qual as pessoas se compreenderem e vão em busca por melhorias, constatando que o ato de filosofar é muito mais que estimular produção de ideias, é o ato de interagir consigo mesmo e relacionar-se com o mundo, de gerar uma consciência de ser pessoa, se tornar um “agente pensante” passível a provocar transformação no lugar em que se vive. Uma das grandes contribuições do ensino da mesma é provocar um aprendizado pautado pela autonomia, pelo crescimento de seus alunos, pela lucidez na tomada de consciência sobre seus princípios, seus atos, pois uma sociedade se faz por homens e mulheres conscientes do seu papel refletindo diretamente no desenvolvimento sócio econômico de qualquer nação.



A atuação da filosofia no ensino Pré-universitário tem como um dos objetivos conduzir o aluno à autotransformação mediante a um processo na sua própria evolução visando fazer com que se aja uma melhoria do conhecimento sobre se mesmo e tudo que está em sua volta, assim se torna uma ferramenta que auxilie na compreensão do que se existe do que acontece e como lidar com as constantes transformações vividas pelo homem e suas atitudes cotidianas.

Saindo do que é considerado utopia e partindo pra praticidade e consciência científica entendemos que em se tratando de crescimento e desenvolvimento a saída é pela educação, pois um país que não busca o despertar pelo saber está se sentenciando ao fracasso e onde o ensino da filosofia faz toda a diferença, pois este estimula não apenas o crescimento unitário mas um desenvolvimento sustentável, pois quando estimula o estudante ,acadêmico, a pessoa, a ser compreender causa um entendimento em nível social e induz um busca pela transformação que e a mola que impulsiona e estimulo o progresso.

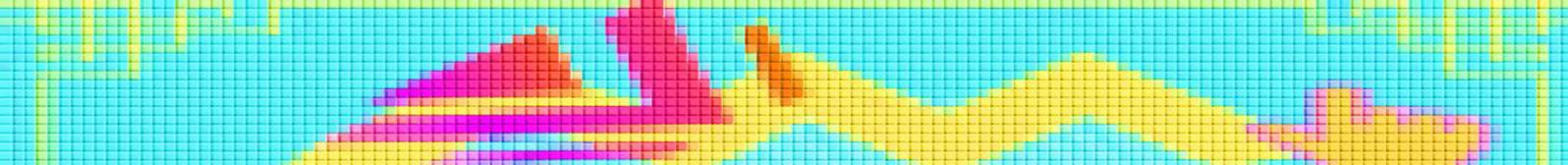
Entredize que o ato de filosofar é muito mais que estimular produção de ideias, mas sim, uma forma de interagir consigo mesmo e com o mundo ao seu redor, buscado uma melhoria na capacidade humana de ser causa de transformação.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia: dos Pré-socráticos a Aristóteles**. 2.Ed.rev.e atual. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FREIRE.P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1989 .
GAARDER., Jostein. **O mundo de Sofia**, SÃO PAULO,1995.

LUCKESI.C. C. **Filosofia da Educação**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.



ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
Leomara Cristina da Silva
Cintia Silva de Moraes

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo novas situações impostas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) que acelerou o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que “são instrumentos dessa época e mediadores da interação humana [...] que têm contribuído para mudanças em algumas práticas sociais como a comunicação, a socialização, a organização, a mobilização e a aprendizagem” no contexto educacional (COSTA, DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 605).

Justifica-se a relevância desse estudo pelo fato das TDIC estarem presentes em nosso cotidiano pelo uso da Internet, seja no computador, nos smartphones e/ou tablets, dentro e/ou fora do sistema educacional, levando à atual sociedade a uma intensa relação de interatividade e virtualidade na aquisição de informações e construção do conhecimento, algo que não se pode negar e nem mesmo fugir e/ou combater. Por isso, a formação de professores torna-se tão essencial, diante das exigências profissionais que se impõem.

Em função da importância desse objeto de investigação, têm-se como problema verificar de que forma o ERE ampliou o uso das TDIC e impôs uma formação/inserção mais tecnológica aos professores frente aos novos desafios do panorama educacional?

Sendo assim, tem-se como objetivo geral analisar o ERE, as TDIC e a formação dos professores diante desse cenário. E, como objetivos específicos: conhecer de que forma o ensino em questão e as TDIC influenciam a formação dos professores e no processo de ensino e aprendizagem; verificar os desafios e perspectivas que as tecnologias mencionadas trazem à práxis pedagógica. Desta forma, visando à ampliação dos conhecimentos a respeito da temática, a metodologia empregada envolveu a pesquisa bibliográfica e documental.

METODOLOGIA

Este estudo envolveu as pesquisas acima mencionadas, no intuito de entender melhor o ERE, as TDIC e seus reflexos na formação de professores, além dos desafios e perspectivas dessas tecnologias na práxis pedagógica diante da virtualidade que se estabeleceu.

Segundo Gil (2002, p.44-45), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado. A principal vantagem [...] está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A pesquisa documental analisou a Base Nacional Comum Curricular de 2017, no que diz respeito à competência geral e outros aspectos referentes às TDIC e ao mundo ²²e cultura digitais²³.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

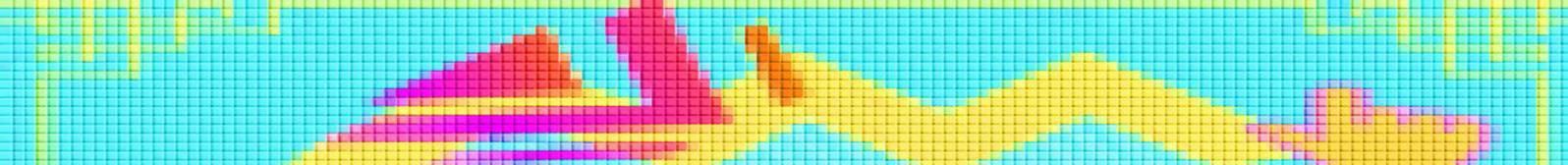
Antes de qualquer outra questão, deve-se entender que o ERE e a Educação a Distância (EaD) de modo algum podem ser entendidos como semelhante, já que este primeiro foi autorizado pela impossibilidade presencial de ensinar com a finalidade de inibir a disseminação do novo coronavírus.

Com essa proibição das atividades presenciais o Ministério da Educação (MEC) determinou que as escolas e, principalmente os professores, encontrassem novas formas de ensinar por meio de metodologias criativas e inovadoras, adequando seus planejamentos de ensino, aprimorando suas práticas e a utilização de recursos pedagógicos on-line.

Dessa forma, os professores que ainda não tinham um contato mais próximo com as TDIC, tiveram que incorporar novos saberes tecnológicos, “que abrangem uma gama de ferramentas eletrônicas que servem para registro, armazenamento, comunicação e informação” (MIRANDA; SOUSA, 2010, p. 4).

²² mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação (BRASIL, 2017, p. 474).

²³ cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2017, p. 474).



Nesse sentido, Arruda (2020, p. 258) afirma que “pelos TDIC, foi possível perceber que todo o mundo não se encontrava previamente preparado para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos gerados por esse vírus”. E, para isso, os professores necessitaram incorporar ferramentas tecnológicas que não conheciam, diante do imenso desafio de ensinar em novos ambientes de aprendizagem. O isolamento social causado pelo vírus abriu “outros canais de comunicação digital com o uso de mensagens instantâneas, chamadas de voz, transmissão de imagens, vídeos e documentos em PDF, via tecnologia móvel” (NÓBREGA et al., 2020, p. 67). Nesses ambientes virtuais é possível realizar reuniões e lives, além de obter materiais didático-pedagógicos gratuitamente, que podem contribuir para o enriquecimento das aulas.

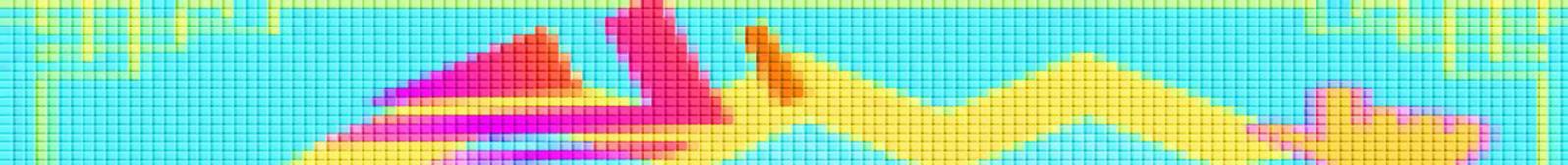
Diante disso, “entendemos que o ordenamento legal sugere a superação de uma visão determinística da tecnologia: o que se evoca é a potencialidade do fazer pedagógico com as TDIC de maneira a serem expandidos tempo, espaço e as formas de ensinar e aprender” (CARVALHO; LIMA, 2018, p.7). Logo, a formação de professores nunca foi tão crucial no atual horizonte educacional.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS TDIC NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Um dos grandes problemas e desafios encontrados pelas instituições de ensino nessa conjuntura de COVID 19 foi criar e organizar o funcionamento de aulas remotas, usando recursos tecnológicos digitais e, nesse aspecto, os professores tiveram que aprender e/ou aperfeiçoar sua didática de ensino na perspectiva do ciberespaço que “é o ambiente criado de forma virtual através do uso dos meios de comunicação modernos destacando-se, entre eles, a internet” (Disponível em:https://www.pedagogia.com.br/ciberespaço_cibercultura/?pagina=1. Acesso em: 27 mar. 2021).

O perigo da pandemia ressaltou as dificuldades presentes nas instituições de ensino, pois embora houvesse um gradativo avanço da Internet, apenas algumas instituições, alguns níveis educacionais, aplicaram a experiência de inserir no processo de ensino e aprendizagem o modelo on-line.

Destarte, o professor deve apreender novos conhecimentos, inclusive sobre programas e softwares, reformular suas ideias e percepções sobre o papel da educação, reinventar-se e refletir sobre as possibilidades de ensinar usando as mídias digitais existentes, pelo fato das mesmas interligarem “sujeitos diversos e espaços geográficos distintos, embora saibamos que essa utilização é limitada, pois, as pessoas, sobretudo as que trabalham de forma presencial na área da educação, têm seus limites, uma vez que não foram capacitadas para tal” (SOARES; COLARES,



2020, p. 29). Partindo desse pensamento, entende-se que esse profissional pode “utilizar soluções educacionais assíncrona ou síncrona, possibilitando a aprendizagem além-muros da escola” (NÓBREGA et al., 2020, p. 67) por meio de chats, podcasts, WhatsApp, YouTube, Google Meet, google classroom, além de fóruns, videoconferências, dentre tantas outras, como locais de interação e construção do conhecimento. Por isso, segundo Carvalho; Lima, 2018, p.3 “ a educação precisa se integrar à cibercultura que é “o comportamento sociocultural que provém da relação entre a sociedade, cultura e o espaço eletrônico virtual” ²⁴E,

[...]para isso, é necessário infraestrutura adequada para o trabalho pedagógico com as TDIC. Muito além das questões de ordem material – que envolvem o acesso irrestrito aos artefatos digitais – prepondera nesse movimento de reconfiguração dos processos socioeducativos a formação dos (inter) agentes dessa transformação: os professores. (CARVALHO; LIMA, 2018, p.3).

Diante desse cenário, faz-se fundamental a inserção dos professores na cibercultura, no sentido de aprender a “compreender, utilizar e criar TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que esse contexto pandêmico levou a instituição do ERE e este, obrigou os professores a reformularem suas ideias, reinventarem uma nova didática e a adquirirem e/ou aperfeiçoarem saberes tecnológicos, trazidos pelas TDIC, para a sua formação, para aprenderem a utilizar e/ou aperfeiçoar o uso de ferramentas tecnológicas em mídias digitais e a linguagem áudio visual, que até então não eram utilizadas no processo de ensino e aprendizagem com os estudantes.

Portanto, novas formas de ensinar e aprender foram se configurando, por meio da descoberta de metodologias criativas e inovadoras, que foram se adequando aos planejamentos de ensino, levando a um aprimoramento das práticas e à utilização de recursos pedagógicas on-line em novos ambientes de aprendizagem que utilizam canais de comunicação síncronos e assíncronos, algo que tem contribuído para o enriquecimento/aprofundamento das aulas e a inserção dos professores na cibercultura.

²⁴ (Disponível em: https://www.pedagogia.com.br/ciberespaço_cibercultura/?pagina=1. Acesso em: 27 mar. 2021).

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID 19. **Revista em Rede**. Universidade Federal de Minas Gerais. v. 7. n. 1, 2020. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº15/2017**, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - Base Nacional Comum Curricular - BNCC, 3ª versão. Brasília: 15 de dezembro de 2017. 600p. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 03 abr. 2019

CARVALHO, Daiane Aparecida Costa; LIMA, Marcio Roberto de. Formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação: uma visão sobre os cursos da UFSJ. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologia (CIET)**, 2018.

Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/issue/view/2>. Acesso em: 26 mar. 2021.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 19, n. 3, 2015. p. 603-610. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603>. Acesso em: 23 mar. 2021.

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

MIRANDA, Adelcimara dos Santos; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro de Souza. Saberes docentes: conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo – tpack na formação de professores.

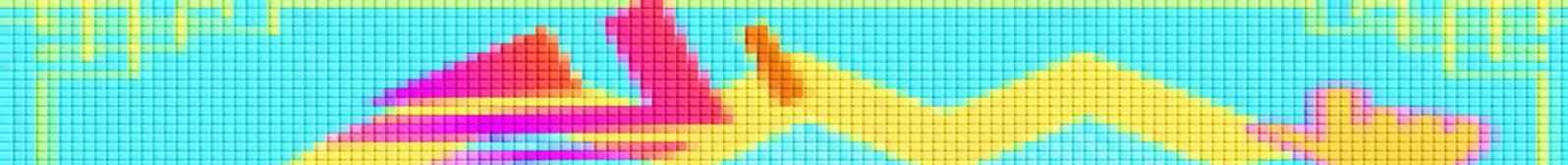
Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET). Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância (EnPED), Universidade Federal de São Carlos/SP. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/616-14-3493-1-10-20180517.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

NÓBREGA, Germana Menezes da; PEDREIRA, Ana Júlia; RAMOS, Wilsa Maria; LIPORINI, Thalita Quatrochio; CRUZ, Fernando William. COVID-19 e o contexto da pandemia: planejamento e implantação de uma Unidade de Aprendizagem Interdisciplinar. **Revista do CEAM**, Brasília. v. 6, n. 1, p. 64-83, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/31889/27315>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil**. Debates em Educação, Maceió, v.12, n.28, p. 19-41, 2020. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157/pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICO- REFLEXIVA E COLABORATIVA

Maria Ozita de Araujo Albuquerque

INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento consiste em compreender a formação docente na perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa. Tem como objetivo geral conhecer as produções científicas sobre a prática crítico-reflexiva e colaborativa do Programa de Pós-graduação em Educação do PPGEd da Universidade Federal do Piauí. Especificamente pretendemos fazer um levantamento dos estudos realizados sobre a prática crítico-reflexiva e colaborativa do programa de Mestrado e Doutorado do PPGEd – UFPI e analisar os trabalhos desenvolvidos sobre a prática crítico-reflexiva e colaborativa no programa de Mestrado e Doutorado do PPGEd – UFPI.

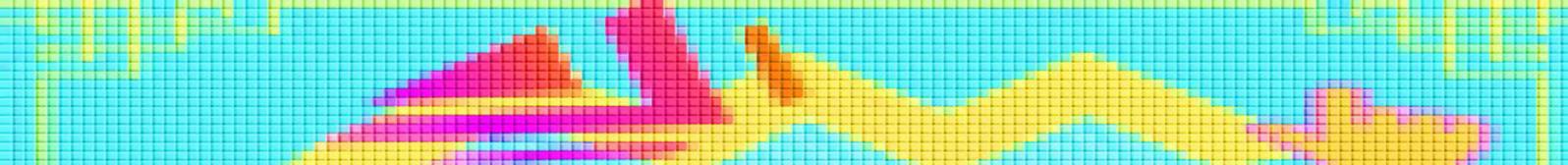
Compreendemos que a perspectiva de formação que o professor vivencia no processo formativo exerce significativa influência na forma de pensar, sentir e agir na docência. O contexto de colaboração e de reflexão crítica possibilita a compreensão da explicitação da unidade teoria-prática no processo de formação inicial dos futuros

professores, que a reflexão crítica alicerçada, pela colaboração, envolve a dialética teoria e prática. Dessa forma, o processo crítico colaborativo contribuirá para a ampliação da compreensão do desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva e colaborativa no espaço de formação dos profissionais da educação.

. Optamos por conhecer as produções científicas deste programa de Pós-graduação porque realizamos o mestrado e doutorado nele, assim como vários professores da UESPI, instituição da qual faço parte. A realização deste mapeamento também se justifica porque quando o pesquisador contextualiza o estudo, encontra espaços para dedicar-se aos temas que necessitam de aprofundamento, para assim ampliar os estudos sobre o objeto investigado.

METODOLOGIA

A investigação em andamento é uma pesquisa documental, que é semelhante a pesquisa bibliográfica, o que a diferencia essencialmente é a natureza de suas fontes, pois na pesquisa bibliográfica é utilizada fundamentalmente as contribuições de vários autores sobre determinado fenômeno, enquanto que na documental “vale-se de materiais que não recebem ainda um



tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. (GIL, 2002, p. 45).

Estamos realizando um levantamento das produções científicas sobre a prática crítico-reflexiva e colaborativa defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no período de 2015 – 2019.

No desenvolvimento da investigação refletiremos, a fim de promover condições para adoção de uma postura crítico-reflexiva e colaborativa na prática educativa, tendo a unidade teoria-prática, como ferramenta para lidar com situações desafiadoras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A reflexão crítica sobre as situações do contexto em que o professor se encontra se revela na relação dialética entre pensamento e ação, que não deve ser dicotomizada. Mas como todo processo mental “[...] a reflexão crítica não se desenvolve espontaneamente, necessita de uma aprendizagem volitiva, consciente e sistematizada” (FERREIRA, 2011, p. 345). Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de criação de espaços nas instituições superiores de educação, a fim de possibilitar aos professores e discentes refletirem coletivamente sobre a prática pedagógica, de forma intencional e sistemática.

Para Bakhtin (2002), o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social, o que nos faz compreender a importância do outro na superação de práticas fossilizadas. Reconhecemos que não é fácil abandonar velhos padrões e crenças e ressignificar as práticas. Nesse sentido, a reflexão crítica não deve ser realizada no isolamento, pois como afirma Freire (2011, p. 169) “[...] a ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros”, o que justifica o entendimento de que sem a dialogia não é possível a realização de uma práxis autêntica.

Para Ibiapina (2008, p. 25), a colaboração “[...] é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação”. Ressaltamos que no processo colaborativo, os integrantes do grupo afetam e são afetados na elaboração de novas ideias. Para a autora acima citada, o trabalho em equipe e colaborativo proporciona condições de troca e de internalização de uma cultura guiada por objetivos comuns de transformar o contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação está em andamento, iniciamos fazendo a leitura dos resumos das dissertações e teses produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí no período de 2015-2019 para identificação das produções científicas que apresentam indícios de discussões sobre a prática crítico-reflexiva e colaborativa. No ano de 2015 não encontramos nenhuma dissertação relacionado ao objeto investigado. Em 2016 encontramos sete (07) trabalhos. Em 2017 e 2018, também não teve nenhuma produção. No ano de 2019 foi encontrado cinco (05) produções. tivemos o total de 12 produções de dissertações com indícios de discussões sobre o objeto de estudo investigado.

No que se refere a resumos de teses que apresentam indícios de discussões sobre a prática crítico-reflexiva e colaborativa foram encontrados cinco (05) em 2015, três (03) em 2016, nove (09) em 2017, seis (06) em 2018 e uma (01) em 2019, no total de 24 produções. Os números nos mostram que o número de produções sobre a temática investigada foi maior. O passo seguinte será realizar a leitura completa das dissertações e teses para fazer um levantamento mais aprofundado.

Com o trabalho de pesquisa esperamos:

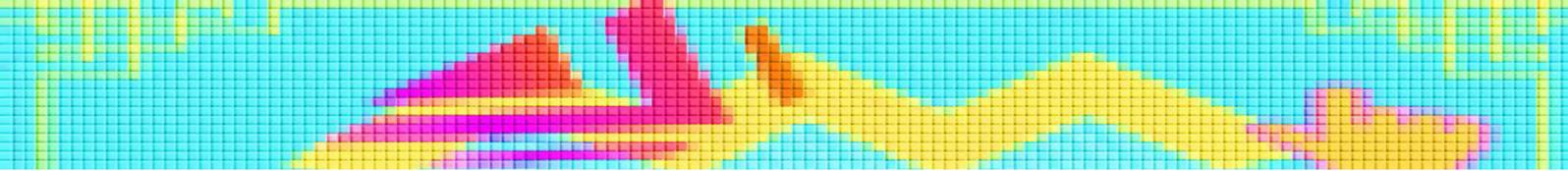
- ✚ Que o estudo crítico-reflexivo e colaborativo contribua para a transformação das práticas por meio da ação e reflexão.
- ✚ Propiciar o desenvolvimento de práticas críticas reflexivas e colaborativas
- ✚ Produzir conhecimentos compartilhando ideias.
- ✚ Oportunizar reflexão sobre a ação docente, criando condições para questionamento de situações vivenciadas na prática que os incomoda.

A problematização sobre práticas já estabelecidas não é comumente bem vista no ambiente escolar e pode levar à compreensão de que o conhecimento já adquirido pelo docente está sendo questionado, o que não é objetivo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

FERREIRA, M. S. Identidade: um enigma indecifrável? In: CARVALHO, M. V. C. de C. (Org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 47-58.



FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber livro, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.



Universidade
Estadual do Piauí



Livro de Anais

I ENPEV - UESPI

ENCONTRO PEDAGÓGICO VIRTUAL

Educação em tempos de crises



editora.uespi.br



Editora e Gráfica - UESPI