UERN

Anderson Gonçalves Costa
Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva
Emanuela Alves da Costa
Emanuela Rútila Monteiro Chaves
Iasmin da Costa Marinho
Jociene Araújo Lima
Lavínia Maria Silva Queiroz
Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros
(Orgs.)

II ENCONTRO DO PROJETO DE EXTENSÃO UERN VAI À ESCOLA

Edições UERN

UERN

Anderson Gonçalves Costa
Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva
Emanuela Alves da Costa
Emanuela Rútila Monteiro Chaves
Iasmin da Costa Marinho
Jociene Araújo Lima
Lavínia Maria Silva Queiroz
Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros
(Orgs.)

II ENCONTRO DO PROJETO DE EXTENSÃO UERN VAI À ESCOLA

Edições UERN

Anderson Gonçalves Costa
Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva
Emanuela Alves da Costa
Emanuela Rútila Monteiro Chaves
Iasmin da Costa Marinho
Jociene Araújo Lima
Lavínia Maria Silva Queiroz
Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros
(Organizadores)

- ANAIS -

II ENCONTRO DO PROJETO DE EXTENSÃO UERN VAI À ESCOLA:

Educação pública e pobreza: forjando possibilidades e (re)existências no cenário pandêmico

MOSSORÓ – RN

23, 24, 25 e 26 de novembro de 2021

COMISSÃO ORGANIZADORA:

ADELINO VINICIUS SENA NOGUEIRA
ADELITA CHAVES MAIA
ALLAN SOLANO SOUZA
ANA PAULA DE FREITAS
ANDERSON GONÇALVES COSTA
ANDRÉ VICTOR DA SILVA OLIVEIRA
ANNA LETÍCIA BEZERRA COSTA
ANTONIA ALINE ROCHA DE SOUSA
ANTÔNIA BRUNA DA SILVA
ANTONIA DENISE DA SILVA COSTA
ANTONIO FLÁVIO MACIEL DE SOUZA JÚNIOR
ARLANE MARKELY DOS SANTOS FREIRE
ARYANE CÂMARA DE LIMA
BRENA KÉCIA ANDRADE DE OLIVEIRA
CICLENE ALVES DA SILVA
CLÁUDIA DAYSE GOMES DE PAIVA
CLEIDILENY INGRID OLIVEIRA DA SILVA
CRISTIANE GONÇALVES DE MENESES QUINDERÉ
DAMIÃO FERREIRA DE JESUS
DÉBORA RAQUEL ARAÚJO SILVA
EDGAR NOGUEIRA LIMA
EMANUELA ALVES DA COSTA
EMANUELA RUTILA MONTEIRO CHAVES
ERICA MARIA DE SOUSA
FERNANDA RHUBÊNIA MARTINIANO DE ALMEIDA
FERNANDA SHEILA MEDEIROS DA SILVA
FRANCISCO ALEX SOARES MATIAS
GENIRA FONSECA DE OLIVEIRA
GUILHERME MATEUS OLIVEIRA SILVA
IASMIN DA COSTA MARINHO
JACIARA PAIVA DA SILVA
JAISLLAM RANILTON DA SILVA
JESSICA MARIA DA SILVA
JOANA DARC RODRIGUES DE MEDEIROS
JOCIENE ARAÚJO LIMA
KALINE DANTAS ROCHA
LAURA VITORIA XAVIER
LAVÍNIA MARIA SILVA QUEIROZ
LENICE SALES DE MOURA
LORENA KAUANA COSTA FERREIRA
LUANNA BEATHIZ DE SOUSA
LUCIANA DA CONCEIÇÃO CUNHA DINIZ
MAQUÉZIA EMÍLIA DE MORAIS
MARIA ANDRIELLY DO NASCIMENTO
MARIA EDUARDA DE FRANÇA TAVARES
MARIA EDUARDA DE OLIVEIRA BEZERRA MEDEIROS
MARIA GABRIELA DA SILVA PEREIRA
MARIA ITAYANE ALVES DOS SANTOS
MARIA LUIZA DA SILVA LEITE
MARIA LUIZA GARCIA DE ALMEIDA
MARIA NATALIA DUTRA DOS SANTOS
MARINA ALICE GURGEL DE LIMA
MONALISA TATIANA DE ALMEIDA BARROS
MONALU ALBUQUERQUE DIAS
PAULA JULIANA DO NASCIMENTO CARLOS PEREIRA
PRISCILA DO VALE SILVA
QUELVIN SOUSA SILVA
SAMIRA FONTES CARNEIRO
SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO
SANZIA ISLA GOMES LUZ

SARA ALESSANDRA ROCHA PEREIRA
SARA MARIA MENDES PINTO
SERJANE DE QUEIROZ VALE DANTAS
SILVIA HELENA DE SA LEITAO MORAIS FREIRE
SIRLEYDE DIAS DE ALMEIDA
TAYNAN JUSTINO SOMBRA DA SILVA
THAÍS DE SOUSA FLORÊNCIO
VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA
WEDNA DA SILVA DUARTE
WILLAME ANDERSON SIMÕES REBOUÇAS
YATAMURI RAFAELLY COSME DA SILVA

APOIADORES:

Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PROEX/UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN – Campus Central de Mossoró)
Departamento de Educação (DE/UERN– Campus Central de Mossoró)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Projeto de Extensão Observatório do SIMAIS (CAPF/UERN)
Projeto de extensão Letramentos Acadêmicos: atividades de escrita para além da Universidade
Grupo de Pesquisa Formação Docente, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED/IFCE)
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Grupo de Pesquisa Interinstitucional Trabalho, Ontologia e Emancipação Humana (EMANCIPA)
Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE)
Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO/UECE)
Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/UECE)
Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE);
Linha de pesquisa Educação, Estética e Sociedade (E-Luta) da Universidade Federal do Ceará
Associação Nacional de Política e Administração da Educação do Estado do Rio Grande do Norte (ANPAE/RN)

COMISSÃO CIENTÍFICA:

ALLAN SOLANO SOUZA
ANDERSON GONÇALVES COSTA
ANDRÉ VICTOR DA SILVA OLIVEIRA
ANTÔNIA BRUNA DA SILVA
ANTONIO FLÁVIO MACIEL DE SOUZA JÚNIOR
ARLANE MARKELY DOS SANTOS FREIRE
BRENA KÉCIA ANDRADE DE OLIVEIRA
CLEIDILENY INGRID OLIVEIRA DA SILVA
GENIRA FONSECA DE OLIVEIRA
IASMIN DA COSTA MARINHO
JOCIENE ARAÚJO LIMA
LENICE SALES DE MOURA
MAQUÉZIA EMÍLIA DE MORAIS
PRISCILA DO VALE SILVA
SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO
SILVIA HELENA DE SA LEITAO MORAIS FREIRE
SIRLEYDE DIAS DE ALMEIDA
THAÍS DE SOUSA FLORÊNCIO
VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA

DIAGRAMAÇÃO:
IASMIN DA COSTA MARINHO
LAVÍNIA MARIA SILVA QUEIROZ

ARTE E *DESIGN*:
PAULA JULIANA DO NASCIMENTO CARLOS PEREIRA

Evento financiado pelo Edital Institucionalização de Ações e Bolsas de Extensão de Caráter Eminentemente Remoto e de Curta Duração Conduzidos pelo Temário de Combate à Pobreza e às Desigualdades Sociais, com bolsa concedida a Emanuela Alves da Costa.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Encontro Projeto de Extensão UERN (11.: 2021: Mossoró, RN).

Anais [recurso eletrônico] / II Encontro do Projeto de extensão UERN vai à escola-
Educação pública e pobreza: forjando possibilidades e (re)existências no cenário pandêmico, 23 a 26 de novembro de 2021 / Anderson Gonçalves Costa **[et al.] (Organizadores) –** Mossoró, RN: EDUERN, 2021.
210p.; PDF

ISBN: 978-85-7621-311-6

1. Anais. 2. Educação púbica. 3. Política educacional. I. Costa, Anderson Gonçalves. II. Silva, Cleidileny Ingrid Oliveira da. III. Costa, Emanuela Alves da. IV. Chaves, Emanuela Rútila Monteiro. V. Marinho, Iasmin da Costa. VI. Lima, Jociene Araújo. VII. Queiroz, Lavínia Maria Silva. VIII. Medeiros, Maria Eduarda de Oliveira Bezerra. IX. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. X. Título.
Bibliotecário: Petronio Pereira Diniz Junior CRB 15 / 782

PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

Dia 23/11/2021

14h às 17h – **Sessões de comunicação oral** (*Google Meet*)

19h às 21h – **Abertura**

Atrações artísticas:

Profa. Tássia Camila (Leitura de cordel "O Carcará do Sertão" de sua autoria, feito para o evento)

Maria Juliana e Michel Costa (voz e violão)

Live: Escola pública e pobreza no Brasil: (re)existências no cenário pandêmico.

Profa. Dra. Eblin Farage (UFF)

Mediação: Profa. Dra. Emanuela Rútila Monteiro Chaves (UERN)

Dia 24/11/2021

09h às 10h - **Painéis de lançamento de livros**

Título: Gestão escolar: Desafios e possibilidades.

Participantes:

Prof. Me. Edgar Nogueira Lima (SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Keith Jane Mendonça Cintra (SME/Fortaleza)

Mediação: Profa. Maria Eduarda Bezerra (FGV/RJ)

10h às 11h - **Painéis de lançamento de livros**

Título: Sociologia no chão de sala: Investigações de vivências pedagógicas no Maciço de Baturité.

Participantes:

Professores Joana Röwer e Newton Freire

Mediação: Profa. Me. Samira Carneiro (UERN)

14h às 17h - **Sessões de comunicação oral** (*Google Meet*)

19h às 21h – **Live**

O direito à literatura e pobreza: uma crítica à política em curso no Brasil.

Profa. Dra. Patrícia Corsino (UFRJ)

Mediação: Profa. Priscila do Vale (UERN)

Dia 25/11/2021

09h às 11h - **Painéis de lançamento de livros**

Título: Redes de resistência das comunidades educativas no contexto de pandemia.

Participantes:

Profa. Dra. Karlane Holanda Araújo (IFCE)

Profa. Dra. Eloisa Maia Vidal (UECE)

Profa. Dra. Glades Felix (UFSM)

Prof. Me. Felippe Valdevino (SEDUC-Juazeiro do Norte-CE)

Profa. Me. Esmeraldina Januário (SME-Fortaleza-CE)

Prof. Esp. Antônio Flávio Almeida (SME-Maracanaú-CE)

Prof. Esp. Mailton Nocrato (SME-Guaiúba-CE)

Mediação: Profa. Dra. Silvia Helena de Sá Leitão (UERN vai à escola)

14h às 16h – **Minicurso**

Minicurso 1: Saúde emocional docente:reflexões e ações para o autocuidado.

Prof. Me. Edgar Nogueira Lima (SME/Fortaleza)

Minicurso 2: Literatura, ensino e as novas tecnologias (1° Dia).

Prof. Dr. Luis Garcia (Unioeste/UERN)

Minicurso 3: Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido: práxis e resistências (1°Dia).

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho (UECE/FAFIDAM/LECAMPO)

Prof. Me. João Paulo Guerreiro de Almeida (IFCE/LECAMPO)

Profa. Me. Diana Nara da Silva Oliveira (UECE/FAFIDAM/LECAMPO)

19h às 21h – **Live de lançamento de livro**

Título: Formação de jovens pesquisadores na educação: práxis e resistências.

Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ)

Profa. Dra. Sandra Gadelha (UECE)

Profa. Maria Eduarda Medeiros (FGV/RJ)

Mediação: Profa. Dra. Emanuela Monteiro (UERN)

Dia 26/11/2021

09 às 10h - **Painéis de lançamento de livros**

Título: Gestão em foco vol. I - "O olhar feminino na gestão"

Autora e organizadora: Yasmin Stefany Soares de Oliveira (graduanda em Pedagogia - FE/UERN);

Mediação: Juana Terumi Herculano Tatsukawa (graduanda em Pedagogia - FE/UERN) - autora e organizadora;

10h às 11h - **Painéis de lançamento de livros**

Títulos dos livros:

1. Terça diminuta

2. Cálida noite

Participantes:

Autor: Eduardo Ezus (Graduando em Letras - Língua Portuguesa - UERN/Mossoró).

Mediação: Profa. Lavínia Maria Silva Queiroz

14h às 16h – **Minicurso**

Minicurso 2: Literatura, ensino e as novas tecnologias (2° Dia).

Prof. Dr. Luis Garcia (Unioeste/UERN)

Minicurso 3: Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido: práxis e resistências (2° Dia).

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho (UECE/FAFIDAM/LECAMPO)

Prof. Me. João Paulo Guerreiro de Almeida (IFCE/LECAMPO)

Profa. Me. Diana Nara da Silva Oliveira (UECE/FAFIDAM/LECAMPO)

19h às 21h – **Encerramento**

Live: Justiça, equidade e igualdade na educação

Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro (Unicid)

Mediação: Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)

Evento disponível em: https://www.youtube.com/c/UERNvaiaescola

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos os Anais do II Encontro do Projeto de Extensão UERN vai à escola, cuja temática foi "Educação pública e pobreza: (re)existências no cenário pandêmico" realizado nos dias 23 a 26 de novembro de 2021. O evento integrou ações contempladas em Edital da Pró-reitoria de Extensão (PROEX/UERN) junto ao Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP) de Institucionalização de ações e bolsas de extensão de caráter eminentemente remoto e de curta duração conduzidos pelo temário de combate à pobreza e às desigualdades sociais.

Nesse sentido, construímos em conjunto com os partícipes do projeto uma proposta de identidade visual que simbolizasse a temática do nosso evento, articulando-se ao tema dos sertões trabalhado na primeira edição com o símbolo da macambira. Trazemos, portanto, a ave símbolo de sobrevivência dos nossos sertões: o Carcará. A nossa "águia do sertão" tornou-se símbolo pela sua imponência e instinto de (re)existir, que em meio a aridez dos solos passeia na caçada de tudo que é vivo ou morto, e no coletivo de seu bando emite um grito que dá origem ao seu nome, rasgando os ceús, fazendo-se temido por outras espécies. Tal sentido se traduziu na canção "Carcará" do maranhense João do Vale (1934/1966), em parceria com o alagoano José Cândido (1927/2008), lançada nos anos de chumbo no Brasil, que representava a resistência contra a ditadura militar, afinal, *"Carcará, pega, mata e come... Carcará não vai morrer de fome! Carcará, mais coragem do que homem"*. Cantada e regravada por muitos artistas da música brasileira, "Carcará" tornou-se poesia dos sertões, representatividade e identidade da força de um povo que (re)existe. Nada mais próximo do que vivemos nesses tempos pandêmicos: a busca pelo sentido de (re)existir!

O I Encontro do Projeto de Extensão UERN vai à Escola teve como tema: "Educação e Resistência: insurgências coletivas". O evento correu no período de 11 a 14 de agosto de 2020, utilizando as plataformas virtuais *YouTube* e *Google Meet*. Para organização desse evento contamos com o apoio institucional do Programa de pós- Graduação em Educação (POSEDUC/UERN); Faculdade de Educação (FE/UERN); Diretoria de Ações Inclusivas (DAIN/UERN) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES/UERN), tendo em sua programação estudantes de Pós-graduação e professores da UERN e de outras universidades do país.

Enquanto apoios externos ao evento contamos com o Laboratório de Estudos do Campo (LECAMPO-FAFIDAM/UECE); Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE); Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA- PPGE/UECE); Mestrado Acadêmico Intercampi (MAIE-FAFIDAM/UECE); da linha de pesquisa Educação, Estética e Sociedade (E-Luta-PPGE/UFC) e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED-IFCE/ campus Tianguá).

O I Encontro do Projeto de Extensão UERN vai à escola, contou com 975 inscrições, mais de 66 instituições de ensino superior e 30 redes de instituições de ensino básico públicas e privadas. Contamos ainda com a submissão e realização de 27 oficinas e minicursos ministrados por professores do ensino superior, estudantes da pós-graduação e graduação e professores e gestores da educação básica, que além de compor conosco a programação do evento trouxeram novas partilhas de saberes ao público participante.

Tendo em vista os retornos positivos dos nossos participantes nessa primeira edição do evento organizou-se uma segunda proposta, tendo como base o tema "Educação Pública e Pobreza", descortinando novas possibilidades e (re)existências nesse cenário pandêmico. A definição da temática deste II Encontro tem como fundamento o aprofundamento das desigualdades perceptíveis de forma ainda mais severa no contexto da pandemia da Covid-19.

A crise sanitária advinda da pandemia da COVID- 19 nasce em um solo social marcado por uma "crise de dominação em geral" sem precedentes, vivenciada pelo sistema metabólico do capital desde a década de 1970 (MÉSZÁROS, 2011). A lógica de reprodução destrutiva do capital, que tem como centralidade sua causa sui, massacrando a satisfação das necessidades humanas e o meio ambiente natural, escancara toda a sua insustentabilidade diante do capital pandêmico (ANTUNES, 2020). Questões de gênero, raça e classe se entrelaçam nesse cenário de pandemia, evidenciando que na raiz da crise humanitária, da concentração cada vez maior da riqueza e do desemprego estrutural estariam os problemas estruturais desse modo metabólico de controle.

A precarização cada vez maior do trabalho e das condições de vida dos trabalhadores, advindas de medidas de ajuste e de retirada de direitos associadas ao protofascismo, que vocifera uma política genocida, agrava as implicações da crise ora vivenciada, escancarando a barbárie da era moderna (FONTES, 2019). Diante da conjuntura em que o Deus mercado impõe a supremacia da reprodução do capital às vidas humanas, há um fortalecimento das tentativas de sacrificar o público, ou "passar a boiada" de acordo com a fala de um dos agentes da política destrutiva do governo Bolsonaro. A ausência de um projeto de governo é, ao mesmo tempo, o aprofundamento da degradação e a destruição dos direitos sociais, sob o lema de um fajuto nacionalismo subserviente ao imperialismo estadunidense (FONTES, 2019).

A pandemia do coronavírus apresenta-se enquanto potencial emergente ao aumento das desigualdades em todo o mundo. Em contextos desiguais e injustos de distribuição de renda e garantia de direitos elementares à sobrevivência das pessoas, como o Brasil, aprofunda-se a crise econômica e sanitária, promovendo um cenário de escassez, desemprego, fome e pobreza extrema. Dados da Pnad Contínua do IBGE apontam que a desigualdade de renda do trabalho no Brasil bateu recorde no segundo trimestre de 2020. Com a descontinuidade do auxílio emergencial e recorde da taxa de desemprego no país chegando a 14%, observa-se que o ano de 2021 poderá apresentar indicadores ainda mais problemáticos com relação a desigualdade.

A crise estrutural torna mais aguda e explícita a insustentabilidade do capital, disseminando as suas consequências sobre a totalidade social de diferentes formas e em amplas proporções. Os índices positivos relativos ao emprego advindos da expansão do pós-guerra, não só não puderam ser retomados, como o contingente de desempregados cresceu e cresce vertiginosamente também nos países desenvolvidos.

Diante do desenvolvimento regressivo do capital, o desemprego aparece sob a roupagem de desemprego estrutural, que associado ao aumento da concentração de renda leva ao crescimento incomensurável da pobreza e da distância entre os mais ricos e os mais pobres (MÉSZÁROS, 2010; 2011). Nesse sentido, a desigualdade se reproduz ao passo que muitos adoecem e poucos têm acesso à educação, às condições objetivas para uma vida digna

e são vítimas de uma política de extremismo, racismo e morte, o que torna a ação educativa ainda mais desafiante para a constituição de um potencial emancipador.

A Educação se configura enquanto dinâmica de humanização e apropriação do legado do gênero humano, possuindo um importante papel na conformação das consciências, abrindo espaço para vias de luta coletiva e resistência. Levantando a bandeira de defesa da educação pública, de gestão pública, em tempos de ataques recorrentes e de diversas tentativas de privatização, pensamos em construir um evento que possa contribuir para pensar a problemática conjuntura atual. A partir dessa preocupação é que se originou a ideia de um evento, pensado e formulado no coletivo das universidades do Estado do Rio Grande do Norte e do Ceará, somando forças com outros coletivos nacionais, na tentativa de aprofundar debates que alcancem, para além do espaço acadêmico, a dinâmica da vida daqueles que são marginalizados e jogados à própria sorte.

Por meio do Projeto de extensão UERN vai à escola, temos construído um debate político e engajado de forma virtual, possibilitando trazer grandes pesquisadoras e pesquisadores da educação nacional desde abril de 2020. Dessa forma, temos experimentado novas formas de alcançar o público externo com originalidade, abrindo o diálogo entre escola e universidade e estabelecendo parcerias interinstitucionais. Compreendendo as experiências desenvolvidas no formato remoto entendemos que a produção de um evento desse porte requer processos formativos e organizacionais que se fazem no coletivo de forças.

O evento contou com 350 inscrições, apresentação de 42 comunicações orais e 03 oficinas por meio do *Google Meet*, lançamento de 06 livros e 03 *Lives* que ocorreram por meio do nosso Canal do *YouTube* UERN vai à escola. Esta publicação representa parte desse trabalho coletivo, organizado em seis eixos temáticos, quais sejam:

EIXO I – Pobreza, Política Educacional/ Reformas no Cenário Pandêmico;
EIXO II – Trabalho e Educação;
EIXO III – Literatura, Infância e Formação de Leitores;
EIXO IV – Formação e Profissão docente;
EIXO V – Práticas Pedagógicas, Ensino Remoto, Currículo e Avaliação;
EIXO VI - Inclusão, Diversidade e Educação no Campo.

Por fim, convidamos a todos/as/es à leitura dos trabalhos aqui apresentados, um conjunto de reflexões sobre o campo da educação.

Profa. Dra. Emanuela Rútila Monteiro Chaves
Coordenadora do Projeto de Extensão UERN vai à escola (2021).

Profa. Me. Iasmin da Costa Marinho
Vice-coordenadora do Projeto de Extensão UERN vai à escola (2021).

O CARCARÁ DO NORDESTE

Tassia Camila Martins Cunha

Quero falar para você
do fundo do coração
dessa ave de rapina
que vive nesse torrão
conheço desde menino
no meu solo nordestino
o Carcará do sertão.

Essa ave de rapina
do meu sertão sofredor
que tem o hábito diurno
na lida de caçador
eu falo nesse instante
que tem papel importante
esse animal predador.

Se alimenta de insetos
e de carniça também
disputa restos mortais
com urubus se dá bem
faxineiro da natureza
e tenham plena certeza
não cobre nem um vintém.

De canto alto e barulhento
de bico azul diferente
vive nas beiras de estrada
do meu nordeste carente
essa ave linda e bela
contribui com sua parcela
Para o meio ambiente.

Pela voz de João do Vale
numa canção popular
esse poeta nordestino
fez todo Brasil cantar
que ele não passa fome
ele pega, mata e come
quando quer se alimentar.

Assim é nosso Carcará
que me deu inspiração
essa ave nordestina
que tenho admiração
falo do fundo peito
eu tenho muito respeito
dessa águia do sertão.

SUMÁRIO

Eixo I
Pobreza, Política Educacional/Reformas no Cenário Pandêmico

Pandemia e o aprofundamento dos processos de privatização na Educação Básica

Jociene Araújo Lima
UERN
jocienelima@alu.uern.br
Lívian de Almeida Queiroz
UERN
livianqueiroz@alu.uern.br

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral investigar de que maneira a pandemia vem beneficiando o processo de privatização da educação básica. Para isso, a pesquisa é de caráter bibliográfico e documental, fundamentado no pensamento marxista contido nos escritos de Saviani (2020), Leher (2019), Mancebo (2020), Fontes (2020), bem como no documento lançado pela Banco Mundial em 2020, intitulado "Pandemia de Covid-19: Choques na educação e respostas de políticas". A escolha pela temática foi resultado da análise crítica do avanço notório da privatização do ensino público brasileiro, defendido pelos organismos internacionais mediante o ensino remoto e configurando um ataque decisivo ao direito à educação no país. Por fim, conclui-se que o período de crise sanitária atual se mostra uma ótima oportunidade para que o grupo neofacista e ultraliberal propague suas ideias e projetos de privatização da educação pública.

Segundo Marx (apud Mészáros, 2010), o capitalismo é entendido como modo de produção de mercadorias, incluindo, também, as relações estabelecidas entre os homens durante o processo de produção, cuja mão de obra fornecida por eles torna-se um produto para membros de outra classe social. De acordo com Evangelista e Souza (2020, p.1), "esse avanço vem sendo programado há muito tempo, mas só agora encontrou as condições objetivas para ser apontado como grande solução". Nesse contexto, a educação, na contemporaneidade, está em um terreno de disputa, no qual cresce a participação e o estabelecimento da iniciativa privada, fortalecido pelo total apoio do governo Bolsonaro, de cunho protofascista e ultraneoliberal (FONTES, 2019).

Desenvolvimento

Na busca pela compreensão da conjuntura alarmante que o Brasil e o mundo vêm vivendo nos últimos anos, aprofundado em 2020, é comum nos questionarmos como a humanidade chegou nesse estado de calamidade. Com base nisso, Piana (2009) destaca que a principal particularidade do cenário global vigente é decorrente da crise inaugurada pelo capital, já destacada no livro "Para além do capital", no qual o filósofo Mészáros afirma a

inserção do planeta, desde 1970, em uma nova instabilidade no sistema capitalista, muito mais devasta ou destrutiva do que a chamada crise cíclica. Nomeada pelo autor como crise estrutural do capital, ela "afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou sub complexos, como também a outros complexos aos quais é articulada" (MÈSZÁROS, 2002, p. 797). A definição é compatível ao advento da chegada do coronavírus, uma vez que ele atinge todo o globo e o curso que a humanidade está seguindo, além de atingir todas as esferas sociais.

Impulsionado pelo não funcionamento das escolas, o Banco Mundial, como grande agência influenciadora na educação mundial, começou a reforçar em seus relatórios e documentos publicados em 2020 que, mesmo com as escolas fechadas, o ensino não deveria ser interrompido. Segundo seu relatório intitulado "Pandemia de Covid-19: choques na educação e respostas de políticas", divulgado em maio de 2020, a recomendação salientada era que "a aprendizagem não podia parar", pois o globo perderia os avanços já alcançados no campo educativo internacional caso tais instituições parassem de vez nessa situação. Assim, foi prescrito que cada país deveria encontrar um modo ou formas alternativas para "entregar os conteúdos curriculares aos alunos", e a aprendizagem digital seria uma ótima solução para essa problemática (BANCO MUNDIAL, 2020, p.5).

Objetivando encorajar a aceitação da manutenção do ensino remoto, vários organismos internacionais uniram-se e firmaram um acordo. Segundo o relatório da OCDE "O Education at a Glance" – "Panorama da Educação", numa tradução livre para o português –, lançado em 2020, o tratado tinha o intuito de implementar tecnologias pedagógicas em nível global, obtendo vantagens oriundas do contexto de ensino remoto no qual o mundo está inserido. Em outras palavras, esses órgãos vêm oferecendo serviços eletrônicos, materiais digitais, bem como documentos que contém uma série de estratégias e dicas para aprimorar a aprendizagem de forma remota, ofertando ações inicialmente gratuitas, porém a fim de render abundante lucro às empresas dirigentes dessas plataformas digitais a longo prazo, uma vez que elas receberão aceite mundial.

Ademais, essa tática do ensino remoto concerne uma peça-chave em um projeto maior: privatizar a educação mundial. Entre as companhias que firmaram este ajuste educativo, temos o Banco, a UNESCO, ONU, OCDE e vários grupos empresariais com interesses particulares na aprendizagem, como a Microsoft, o Google, Facebook, zoom, Moodle, Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a Fundação Telefônica e muitos outros que controlam o ensino remoto oferecido em grande parcela dos países, além de ter acesso aos dados pessoais de milhares de alunos e profissionais da educação usuários destas

plataformas. Elas, além de padronizar a docência, trazem a ideia de que a aprendizagem não necessita de um local para acontecer, tirando do Estado a responsabilidade de fornecer uma educação formal institucional.

Autores como Evangelista, Fiera e Flores (2020) atribuem ao ensino remoto uma comparação com presente de grego, relacionando a situação atual da educação brasileira à Ilíada, clássico épico de Homero, e ao Cavalo de Tróia, em que foi entregue pelos gregos um lindo cavalo de madeira, simbolizando rendição na guerra que travavam com os troianos. Porém, mesmo o objeto representando as melhores intenções, ele se materializou o contrário, consistindo na peça final de um demorado plano para dizimar Tróia. Fazendo uma analogia com o ensino remoto, embora haja propósitos adequados em seu discurso, semelhante ao regalo grego, o ensino remoto é equivalente ao elemento conclusivo e certeiro de um golpe de longa data que visa prejudicar a escola pública e a classe trabalhadora.

Conclusão

Mediante o exposto, é possível perceber que o projeto de privatização da educação não é recente, tendo iniciado antes da chegada da pandemia da Covid-19. Entretanto, apesar de não ser a única motivadora pelo desmonte do ensino mundial e/ou brasileiro, o cenário atual adequou-se como um plano de fundo perfeito para inúmeras corporações e organizações, que aproveitam a circunstância para dar cabo ao esquema de destruição da educação pública, aliados com mais membros e força. Assim, vista como uma "janela de oportunidade" aos olhos dos defensores da privatização da educação, o período pandêmico trouxe transformações para nos adaptarmos à condição, as quais algumas serão mantidas, como o ensino remoto, considerado uma ótima forma de articulação entre escola e família. Porém, para Fontes (2020), pode tratar-se de uma tragédia a longo prazo em virtude dos dados relativos à pandemia e a gestão do vigente governo Bolsonaro que, no ano de 2020, revelam ataques e desmontes feitos na educação.

Referências

BANCO MUNDIAL. (2020). **Pandemia de Covid 19:** Choques na Educação e Respostas de Políticas. Disponível em:http://pubdocs.worldbank.org/en/321431590757092620/Covid-19-Education-Summary-port.pdf. Acesso em 30 de abril de 2020.

EVANGELISTA, Olinda, FIERA Letícia, FLORES, Renata. **Um "presente de grego" para a educação pública brasileira. Universidade a esquerda.** 27/04/2020. Disponível em:http://universidadeaesquerda.com.br/debate-um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/?fbclid=IwAR0UWiTTm-

LcS9PQvOIl5FHRc7POIVIX3uZDtYernjNhdbo-U4oWe7RhNX4. Acesso em 30 de abril de 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SOUZA, Artur. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, 2020.

FONTES, V. O protofascismo: arranjo institucional e policialização da existência. **Revista Marxismo**, v. 21, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Diretoria de pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018**. 2018.

LEHER, Roberto. Autoritarismo contra a Universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. **São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular**. 2019.

MANCEBO, Deise. Pandemia e educação superior no Brasil (Pandemic and higher education in Brazil). **Revista Eletrônica de Educação,** v. 14, p. 4566131, 2020.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. São Paulo: **Boitempo Editorial,** 2010.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: **Boitempo,** 2002.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO OU ECONÓMICO. (08. 09. 2020). **Education at a Glance 2020: Indicadores da OCDE**. disponivel em: http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/. Acesso em: 12 de abril de 2020.

PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009. 233 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: **Edições Almedina,** abr. 2020.

A Secretaria de Educação Estadual da Bahia e sua organização diante da pandemia

Valéria Wende Rezende Pinho
UEFS
valeriawendyr@gmail.com
Mayrla de Oliveira Souza
UEFS
mayrla.oliveirafsa@gmail.com
Valéria Almeida de Carvalho
UEFS
valeriaalmeidac123@gmail.com

Introdução

Com a pandemia mundial, e a circulação do vírus SARS-CoV-2 e da doença provocada por ele, a coronavírus (Covid-19), fato interferiu em todos os âmbitos da sociedade, causando mudanças significativas. Na educação não seria diferente, para evitar maiores contaminações de pessoas, as aulas presenciais foram substituídas pelas aulas de modo virtual. Para Behar (2020, s.p), pelo caráter excepcional do contexto de pandemia, esse novo formato escolar é chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), "uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro".

Nesse contexto, a importância da tecnologia de suporte e acesso torna-se real em relação a qualquer profissional, especialmente se tratando de profissionais de educação e alunos de instituições públicas, principalmente no que diz respeito ao ensino remoto, cujos recursos têm possibilitado a superação de obstáculos e barreiras decorrentes de comprometimentos de várias ordens, desde financeiras à falta de implementação legal para assegurar sua qualidade diante do cenário pandêmico.

Compete às Secretarias da Educação formular diretrizes e promover a definição e implantação de planos, políticas, programas, projetos e ações relativos à educação, no âmbito do Estado, bem como viabilizar a promoção de estudos e pesquisas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional e fomentar articulação com outros órgãos ou instituições públicas e particulares, nacionais e internacionais, com vistas ao cumprimento de sua finalidade. Nesse sentido, buscamos realizar levantamento da movimentação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, a fim de analisar suas ações, diante das necessidades para assegurar o direito à educação e os anos letivos de 2020-2021, logo após o surgimento da atual pandemia, Coronavírus (Covid-19).

Esse reconhecimento motivou o desejo de desenvolvermos o presente estudo com base na seguinte questão central: Quais as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação

visam garantir o direito à educação com qualidade diante do cenário pandêmico? E as questões norteadoras: De que modo a Secretaria Estadual da Educação têm auxiliado os profissionais para garantir a educação remota com qualidade? E quais têm sido as implementações de suporte aos alunos para possibilitar o acesso à educação?

Com a impossibilidade da realização do estágio supervisionado em gestão e coordenação de ensino de maneira presencial nas instituições de ensino, realizaremos o mesmo com e como pesquisa. A metodologia da pesquisa será do tipo qualitativa, que consiste em investigações empíricas de fatos ou fenômenos. Será realizada de modo remoto através de levantamento e análise de dados oficiais. No processo de análise e interpretação o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. Possui caráter descritivo, cujo foco não consiste na abordagem, mas sim no processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (SILVA; MENEZES, 2005). Assim, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser "interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística", sendo consistente com suas prioridades de singularidade e contexto (STAKE, 2011, p. 41). O resumo está organizado em quatro partes: introdução, desenvolvimento, conclusão e referências.

Analisando e refletindo ações da Secretaria Estadual da Bahia em relação ao Covid-19

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia é o órgão responsável pela manutenção financeira e pela elaboração de diretrizes administrativas e pedagógicas de diversas escolas públicas de ensino fundamental, médio e/ou técnico localizadas em Salvador e demais municípios do interior da Bahia, além de manter financeiramente as quatro universidades estaduais da Bahia. Criada pela Lei nº 115, de 16 de agosto de 1895, como Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública e está localizada na Avenida Luis Viana Filho, 5ª Avenida, 550, Centro Administrativo da Bahia - CAB / Sussuarana - Salvador /Bahia.

Com os crescentes casos do coronavírus, na data 04/02/2020, o governo federal declara estado de Emergência de Saúde Pública de Interesse Nacional, mobilizando todo o país a organizar-se, a fim de tomar providências de prevenção e combate ao vírus. Só então, em 16 de março de 2020, o Governo do Estado da Bahia institui, respectivamente, através dos Decretos N° 19.528 (BAHIA, 2020) e 19.529 (BAHIA, 2020) no âmbito do Poder Executivo, o trabalho remoto e regulamentando medidas temporárias para o enfrentamento

da emergência de saúde pública. Dentre as medidas adotadas, houve a paralisação das aulas presenciais (inicialmente nas cidades de Salvador, Feira de Santana e Porto Seguro, e posteriormente nas demais cidades da Bahia) desde o dia 16 de março de 2020 de acordo com o decreto Nº 19.529(BAHIA/2020).

A Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, estabelece normas educacionais de excelência a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. A respeito da educação básica a lei dispensa: na educação infantil, a obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual; no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem; Podendo ser adotado um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com o ano letivo afetado, a lei nº 14.040 aborda a possibilidade de desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais em todos os níveis de educação. As mesmas devem sempre ser realizadas considerando as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas.

Sobre o retorno às atividades escolares regulares, a lei 14.040 (BRASIL, 2020) diz que "observará as diretrizes das autoridades sanitárias e as regras estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino.". E os programas públicos suplementares de atendimento aos estudantes da educação básica e os programas públicos de assistência estudantil da educação superior serão mantidos. Medidas essas que são necessárias para evitar o aumento da evasão escolar, um dos grandes impactos sentidos neste ano atípico.

O Governo do Estado publicou no Diário Oficial dia 15 de abril de 2020 a Lei nº 14.259, de 14 de abril de 2020, na qual cria o Projeto Vale Alimentação Estudantil - PVAE, "destinado a ações de transferência de renda aos estudantes da rede pública estadual de ensino, configurando benefício complementar emergencial, em razão do estado de calamidade pública em saúde decorrente da pandemia da COVID-19." (BAHIA, 2020). O valor de 55,00 reais é disponibilizado através do cartão Alelo, em nome do estudante. As despesas do Projeto Vale Alimentação Estudantil correrão por conta de recursos do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza - FUNCEP e de recursos das fontes livres do Tesouro. O recurso é destinado, exclusivamente, para a compra de gêneros alimentícios (BAHIA/2020). No contexto atual, o desemprego, a fome e entre outras adversidades

assolando a sociedade, o PVAE se configura como uma política muito importante da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, para assegurar a alimentação tanto do estudante, quanto de seus familiares. Entretanto, muitos relatos e matérias de jornais sobre a desorganização na distribuição e a demora em contemplar todos os estudantes que deveriam estar assegurados.

Dia 23 de fevereiro de 2021 foi anunciado a data de retorno das aulas de modo remoto. As atividades escolares na Rede de Ensino da Bahia foram retomadas no dia 15 de março de 2021, quase um ano depois, considerando a Lei Federal n° 14.040, os estudantes terão dois anos letivos 2020 e 2021, sem redução do número de horas letivas previsto em lei pela LDB. Serão cumpridas as 1.500 horas aula, em um período de 228 dias letivos, com aulas aos sábados, sendo encerrado no dia 29 de dezembro de 2021.

As aulas da rede estadual foram suspensas pelo Governador da Bahia no dia 18/03/2020. Segundo um levantamento do jornal Folha de São Paulo, a Bahia foi o único estado brasileiro que não disponibilizou aulas virtuais para os alunos da rede estadual no ano de 2020, mesmo com o ano letivo não concluído. E até a data de divulgação do levantamento o Governo do Estado da Bahia não tinha previsão de quando seria iniciado o ano letivo de 2021. Durante todo esse tempo não houve o posicionamento do setor responsável quanto às reais propostas a serem tomadas em relação à Educação. Assim podemos considerar que houve descaso e até abandono do Governo do Estado, a educação de qualidade para todos não é uma das suas prioridades.

Alguns dias antes do início das aulas remotas da rede estadual de ensino, o Governo do Estado publicou no dia 27 no Diário Oficial da Bahia, o Decreto nº 20.258, de 26 de fevereiro de 2021, que regulamenta a Lei Estadual nº 14.306, de 12 de fevereiro de 2021, que institui o Programa Mais Estudo (BAHIA,2020). Ele tem o objetivo de ofertar monitoria aos estudantes das escolas da rede pública estadual de ensino, estimulando a participação em ações de auxílio e reforço de aprendizagem, prioritariamente dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A SEC é responsável por coordenar o pagamento das bolsas para os estudantes selecionados, estabelecendo os parâmetros a serem atendidos pelas unidades escolares para a liberação dos recursos. A monitoria estudantil é desenvolvida por estudantes, sob orientação pedagógica ou docente, visa o fortalecimento de atividades curriculares. São selecionados dois monitores para cada turma, dentre alunos do Ensino Médio, da Educação Profissional e do 8°e 9° ano do Ensino Fundamental, que atendam aos seguintes critérios: estar regularmente matriculado na unidade escolar em que irá realizar a monitoria; ter obtido bom aproveitamento acadêmico, nos termos a serem definidos em

edital, desde que observada média igual ou maior que 8,0 relativa ao ano letivo ou trimestre anterior àquele em que será iniciada a seleção no componente curricular no qual requer a monitoria; possuir Cadastro de Pessoa Física devidamente regularizado; não estar atuando em outra monitoria. As atividades de monitoria ocorreriam no turno em que o aluno não estivesse em atividade escolar e teria duração de oito horas semanais. Os estudantes selecionados para atuação como monitores recebem bolsa no valor de R$100 durante o período de vinculação ao Programa Mais Estudo. Sendo então, mais um Programa implementado pelo Governo que favorece a promoção do direito à educação no contexto da pandemia, dando possibilidade aos alunos com a experiência de reforço de aprendizagem, causando um possível interesse em prosseguir com as aulas e com a possibilidade de melhorar a assiduidade dos alunos, Programa Mais Estudo (BAHIA,2021)

A Secretaria de Educação Estadual da Bahia disponibilizou em seu site oficial uma cartilha destinada ao estudante e a família, na qual contém algumas informações e orientações a respeito do funcionamento das aulas remotas: matrícula e carga horária. O Guia do estudante e da família é um documento de muita relevância, através deste é possível nortear alunos e seus responsáveis sobre o ano letivo atípico. O guia apresenta três fases, a fase 1 é a atual, na qual por condições de segurança e saúde não são permitidas as aulas presenciais, elas serão remotas, com os estudantes estudando em casa. Segundo o Guia, os "Estudantes e seus responsáveis receberão as orientações sobre as rotinas e planos de ensino, feitas pela escola, através dos meios de comunicação disponíveis; Os que tiverem acesso à internet poderão acessar os conteúdos e responder às atividades de forma virtual; Para os estudantes que não tiverem acesso à internet, a escola indicará os dias e horários para entrega do material pedagógico ou para baixar o material digital com a internet da escola; Para os estudantes que residem na zona rural, e não tiverem como ir à unidade escolar, a escola enviará para o estudante o material. O novo canal TV Educa Bahia (educabahia.ba.gov.br), também exibirá aulas e programas com conteúdos pedagógicos, incluindo aulas do EMITEC (Ensino Médio), do curso ENEM gratuito e Hora do ENEM (para concluintes) e do programa Vamos Aprender e Estude em Casa (para o Fundamental e o Médio). Apesar da delonga do Estado em retornar às atividades escolares, se levarmos em consideração essas informações do guia, nota-se uma certa preocupação em fazer com que haja acesso ao ensino por todos os estudantes da Bahia, trazendo implementações de suporte, dispondo de atividades que não necessitem acesso a internet e no caso de estudantes da zona rural, a não necessidade de deslocamento até a escola para o contato com o material pedagógico. A fase 2, seria o ano letivo de forma híbrida, quando as condições de segurança permitirem, o estudante conciliará

o tempo em casa e o tempo na escola. As turmas serão divididas e os estudantes estarão 3 dias na escola e outros 3 dias em casa. Na fase 3, já com segurança, as aulas voltarão a ser 100% presenciais. Sempre seguindo os protocolos de biossegurança. Para as fases 2 e 3 não foram apresentadas possíveis datas, nem previsões no que se refere ao CoronaVírus, nem valores percentuais para a segurança do retorno.

Os profissionais de educação neste modelo de educação remota, o guia diz que, farão acompanhamento pedagógico à distância, com uso de ferramentas digitais e analógicas. No dia 1º de março houve a retomada das atividades docentes para a preparação e planejamento das atividades letivas. E de 8 a 12 de março aconteceu, remotamente, a Jornada Pedagógica Paulo Freire, para o planejamento coletivo das atividades que serão executadas, também a mobilização intensa para a busca dos estudantes (para evitar a evasão escolar), e debates acerca do cuidado consigo e com o outro, dentro e fora das escolas. Esse modelo de ensino remoto é novo para a maioria dos profissionais e estudantes, assim é necessário tempo para entender o funcionamento do mesmo. A retomada das atividades docentes aconteceu dia 01 de março e a retomada das atividades escolares foram retomadas no dia 15 de março de 2021, ou seja, somente quatorze dias para o planejamento e adaptação dos professores.

O Governo da Bahia também instituiu o Bolsa Presença, Lei nº14.310, em 24 de março de 2021, com o objetivo de promover a permanência de alunos na escola e fortalecer a relação entre a escola, a família e as comunidades. A SEC estabelece o início e a duração de cada edição do Programa Bolsa Presença, bem como dispõe sobre os procedimentos necessários à sua implantação, durando cada edição seis meses, ao final da qual os estudantes são avaliados com base em indicadores de aprovação e de abandono escolar. Esse auxílio é no valor de R$150 por família, pago através de um cartão emitido e é destinado aos alunos dos ensinos Fundamental e Médio regularmente matriculados na Rede Pública Estadual da Bahia. No art 6° da lei nº14.310 diz que os critérios para recebê-lo são: "I - assiduidade do aluno nas aulas ministradas pela unidade escolar em que o estudante encontra-se matriculado, com frequência escolar mínima de 75% (setenta e cinco por cento); II - realização das atividades pedagógicas vinculadas aos eixos temáticos do Programa Bolsa Presença, atestada pela unidade escolar em sistema de gestão específico de acompanhamento; III - participação obrigatória dos estudantes nas avaliações de aprendizagem promovidas pela unidade escolar; IV - participação da família do aluno nas atividades escolares dirigidas a pais e responsáveis; V - manutenção dos dados cadastrais atualizados, na unidade escolar e no CadÚnico" (BAHIA,2021).

Sendo assim, sabemos que diversos fatores interferem nesse processo de ensino aprendizagem, dentre eles:

> [...]a desigualdade de condições interfere, inclusive, no esforço de estudar. Em um contexto no qual muitos alunos vão à escola para comer, ter um silencioso cômodo da casa com computador para se concentrar é para poucos. (HARTMANN; BOFF, 2020, s.p).

Considerações finais

Apesar de todos os documentos encontrados na pesquisa, com ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação da Bahia, visando auxiliar no direito à educação com qualidade, a enorme diversidade de realidades educacionais, sociais e econômicas do Estado da Bahia, sendo um grande desafio, inclusive quando se trata de acesso à educação escolar com qualidade, mesmo em períodos não emergenciais. Uma das primeiras considerações, ainda em aberto e bastante preocupantes, é sobre a fase 2 disposta no guia, que seria o ano letivo de forma híbrida. Tendo em vista que apesar de evitar maiores aglomerações, a exposição dos alunos inclusive em transportes públicos, mesmo que em metade da semana, já seria suficiente para um possível quadro generalizado de contaminação, quadro que certamente dependendo do acesso à saúde e aparato financeiro, seria um caos ainda mais agravante. Acreditamos que o caminho mais seguro seria aguardar a vacinação em massa de forma mais ágil, tarefa que devido à falta de eficiência do governo, ainda está longe do esperado. Sabemos que esse modelo de ensino remoto é completamente novo para a maioria dos profissionais e estudantes, além da realidade de distância dos materiais didáticos e atividades escolares, os jovens se deparam com a desigualdade de condições, que traz necessidades imediatas, como a falta de recurso para acesso à internet e aparelhos eletrônicos. Já levando em consideração as necessidades de subsistência, condições que interferem, inclusive, na permanência e no esforço de estudar. As bolsas e programas implementados pela Secretaria Estadual da Educação da Bahia têm sido implementações de suporte aos alunos para possibilitar o acesso à educação, trazem a possibilidade aos alunos de se manterem mais participantes e auxiliam ao menos o mínimo do básico necessário para a subsistência, porém, essas implementações ainda estão longe do ideal, onde o valor baixo e a desorganização na distribuição é alguns dos principais pontos a considerar. Se o mergulho no ensino remoto mostrou-se complexo e desigual para estudantes, para os professores e professoras, trabalhar a educação durante a pandemia também se revelou um desafio complexo. Apesar do fornecimento do guia para que os professores façam acompanhamento pedagógico à distância, que a Secretaria Estadual da Educação da Bahia forneceu a fim de auxiliar os profissionais, esse na verdade está distante do proposto, visto que na sua maioria, não foram fornecidas ferramentas digitais para os

professores. O que se vê é o investimento financeiro individual, bancado pelos próprios profissionais, buscando atualizar seus equipamentos a fim de cumprir com as obrigatoriedades solicitadas pelos sistemas de ensino. Apesar disso, talvez um dos aspectos mais relevantes a se pensar sejam a persistência e o idealismo desses educadores brasileiros, que se mostram dispostos a desempenhar seu papel com coragem e otimismo, mesmo frente a desafios que, muitas vezes, estão fora do seu controle imediato. É preciso reduzir de forma urgente as desigualdades educacionais. Faz-se necessário elaborar novos modelos e estratégias educacionais de forma colaborativa e contextualizada, apoiadas por políticas públicas, subsídios, capacitação profissional e garantia de acesso igualitário aos estudantes, caminhos que se mostram fundamentais para o presente e para o futuro, a fim de garantir, verdadeiramente, educação com qualidade.

Referências

BAHIA. Governo do Estado. **Decretos Nº 19.529 de 16 de março de 2020, Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.** Salvador, Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2020a. Disponível em: http://www.saude.ba.gov.br/2020/03/17/decreto-institui-medidas-temporarias-para enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica/ Acesso em 30/05/2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-aeducacao-a- -distancia/. Acesso em 11 jun. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências' humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Brasília, DF . Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525. Acesso em: 21/03/2021.

LEI Nº 14.259,DE 14 DE ABRIL DE 2020**.Cria o Projeto Vale Alimentação Estudantil - PVAE, destinado a ações de transferência de renda aos estudantes da rede pública estadual de ensino, configurando benefício complementar emergencial, em razão do estado de calamidade pública em saúde decorrente da pandemia da COVID-19, e dá outras providências**. Palácio Do Governo Do Estado Da Bahia. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14259-2020-bahia-cria-o-projeto-vale-alimentacao-estudantil-pvae-destinado-a-acoes-de-transferencia-de-renda-aos-estudantes-da-rede-publica-estadual-de-ensino-configurando-beneficio-complementar-emergencial-em-razao-do-estado-de-calamidade-publica-em-saude-decorrente-da-pandemia-da-covid-19-e-da-outras-providencias Acesso em 30/05/2021.

LEI Nº 14.306, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2021**. Programa mais estudo com o objetivo de ofertar monitoria aos estudantes das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino**. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14306-2021-bahia-institui-o-programa-mais-estudo-na-rede-publica-estadual-de-ensino. Acesso em 04/05/2021.

LEI Nº 14.310, DE 24 DE MARÇO DE 2021. **Programa Bolsa Presença com o objetivo de estimular a permanência dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino em condição de vulnerabilidade socioeconômica, nos termos e condições previstos nesta Lei**. Disponível em: http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/lei-n%C2%BA-14310-de-24-de-marco-de-2021 Acesso em 04/05/2021.

PRESTES, Monica; SPERB, Paula; BARBON, Júlia; PITOMBO, João Pedro , BARAN, Katna; VALADARES, João. Dez estados retomam aulas presenciais em fevereiro com reforço e distanciamento entre alunos. **Folha de S. Paulo,** 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/dez-estados-retomam-aulas-presenciais-em-fevereiro-com-reforco-e-distanciamento-entre-alunos.shtml Acesso em: 30/05/2021.

SANTOS, Ana Carolina; ROSSI, Amanda; BUONO Renata. Orçamento Apertado. **Folha de S. Paulo,** 2019. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/orcamento-apertado/ Acesso em: 30/05/2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 30/05/2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Guia do Estudante e da Família. Início Do Ano Letivo 2020/2021 Rede Estadual De Educação - Bahia**. Salvador: Secretaria da Educação: SEI, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3rM124f Acesso em: 04/05/2021.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4.ed. Florianópolis, 2005.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

Ambiente escolar como espaço de letramento e formação de leitores

Hugo Marcelino Silva do Nascimento
FAEL
hugonascimento92@gmail.com

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo caracterizar o ambiente escolar em um espaço de formação de letramento e construção de leitores. Para isso é importante o profissional de sala revisitar pontos e requisitos da sua performance na sala de aula. Assim, esperamos construir um cidadão crítico, letrado, reflexivo para a sua sociedade.

Desenvolvimento

Refletir sobre aspectos inerentes a espaços formadores, nos coloca a pensar a escola como o primeiro ambiente alcançado em nossa mente. "Ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades" (LIBÂNEO, 2013, p.15). Assim, consideramos a educação como parte importante para a inserção do homem letrado, social, crítico e reflexivo no nosso mundo atual.

> Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social (LIBÂNEO, 2013, p.15).

Diante da diversidade de autores da educação, a escola é considerada um espaço formador de uma educação formal e intencional, expresso com organização curriculares, leis e parâmetros estabelecidos para a difusão do ensino. Como relata o autor: "A educação intencional refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente" (LIBÂNEO, 2013, p.15). Assim, o ato do letramento e a formação de leitores deve ser de carácter consciente e intencional, partindo do educador para o seu educando. Garantindo a estruturação de formação social, crítica e cognitiva dos indivíduos. Dessa forma, precisamos considerar as práticas docentes essenciais nessa comunidade. Importante ressaltar que o termo letramento surgiu mediante da necessidade e das transformações na qual o homem foi vivenciando na sociedade no fim da década de 80.

Para garantir a prática do letramento literário no ambiente escolar, alguns mecanismos como a utilização das variadas linguagens, sejam elas artísticas, corporais e verbais podem fazer parte da sala de aula, como utilização da formação e prática de leitura.

> Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o

> próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. (COSSON, 2014, p. 29).

Com isso, a importância de executar maneiras diversas no processo de desenvolvimento e formação com a leitura ajuda o discente a excitar também a sua criatividade. Sendo estes espaços, e momentos em contato com o lúdico com garantias pedagógicas e aprendizado a fazer-se considerar como prática da educação não formal, que também pode fazer parte da trilha do conhecimento do sujeito sendo guiado corretamente pelo educador.

Paulo Freire atualmente é considerado o patrono da Educação Brasileira. Ele foi um dos educadores mais notáveis influenciando o modo de pensar da pedagogia da atualidade. Freire, teve bastante significação na educação não formal, pois "neste modelo, os educandos, nos "círculos de cultura", discutiam sua realidade e faziam, além da leitura da palavra, a leitura de mundo" (CASCAIS, TERÁN, 2014, p.3).

Importante lembrar que enquanto professores, que o nosso alunado não chega vazio, trazendo consigo suas bagagens, vivências, histórias, interações com o mundo. Desta forma, as práticas de saberes acumulados já adquiridas são de extrema importância para um trabalho significativo a este estudante.

> A sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, espectadores passivos. Todos são atores da educação, A educação deve ser participativa. (CURY, 2003, p.125).

Como sugestão de construção formativa e prática de saberes, o facilitador das interações pode solicitar para seu corpo de alunos a observação do mundo ao redor, como um trabalho de reflexão e análise no caminho de casa para escola, encontrando as formas de escritas e leituras analisadas em outdoor, placas de sinalização, grafites, entre outros.

Dessa maneira, entramos em sintonia com o seguinte pensamento:

> Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2014, p.27).

Destacando mais uma vez que esse ambiente formal educativo, a escola, está sendo construído um cidadão plural, letrado, crítico e reflexivo. Então, esse processo formativo deve considerar os fatores existentes da realidade local no campo a qual o professor está inserido. Assim, queremos destacar a importância da performance do professor em ação diante dessa formação.

O facilitador das informações, o professor, deve ter uma formação humanística para a realização deste trabalho, primeiramente preparando o ambiente a qual estará sendo

realizado as construções das ideias. Portanto, é esperado da universidade que formem pessoas, não tão somente profissionais complexos de teorias, mas sim humanos, capazes de observar e vivenciar aspectos humanitários no seu ambiente de trabalho.

Diante disso, precisamos relembrar nosso modelo tradicional de ensino, onde ainda é comum a sala de aula está montada com resquícios da educação militar e bancária, tendo as carteiras/cadeiras dispostas de maneira enfileirada uma atrás das outras. Cury (2003), nos diz que:

> Apesar de parecer tão inofensivo enfileirar os alunos um atrás do outro na sala de aula, esta disposição é lesiva, produz distrações e obstrui a inteligência. O enfileiramento dos alunos destrói a espontaneidade e a segurança para expor as ideias. Gera um conflito caracterizado por medo e inibição (p. 123 - 124).

Diante dessa realidade descrita, podemos observar por muitas vezes desvio de atenção, perda de controle do domínio do ambiente. Isso, pois o aluno perde o foco da concentração para com o professor.

Cury (2003) nos indica que à frente de situações adversas como tais mencionadas, possamos criar artifícios de resolução na sala de aula, para que a organização da mesma seja disposta em meia lua, formato de U ou em duplo círculo.

Percebemos assim, que é de extrema importância a revisitação da performance do professor na sala de aula, para a criação de vivências humanísticas no processo de formação do letramento desses indivíduos. "Os educadores são escultores da emoção. Eduquem olhando nos olhos, eduquem com gestos: Eles falam tanto quanto as palavras" (CURY, 2003, p.125).

Conclusão

Portanto, diante do exposto, concluímos que a escola, deve ser um espaço formal de educação na sociedade vigente de efetivação das ações reflexivas e práticas. Garantindo assim, o acesso do estudante a vivências pedagógicas para formação e construção do letramento literário, criando um cidadão integral e letrado para a sociedade a qual esse sujeito está inserido.

Referências

CASCAIS, M.G.A; TERÁN, A. F. **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências**. 2014. Disponível em:<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: dia, 25/10/2021.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

Evolução dos indicadores educacionais em três municípios do Cariri-CE a partir da implementação do PAIC

Rodrigo Gonçalves do Nascimento
UNICID
rodrigogduarte600@gmail.com
Vanda Mendes Ribeiro
UNICID
vandaribeiro2@gmail.com
Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz
UNICID
carminhameirelles@gmail.com

Introdução

Este texto analisa a evolução da proficiência dos alunos do 5º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa (LP) em três municípios da região do Cariri cearense, após a implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Paic). Este programa, lançado como política pública em 2007 no Ceará, é implementado em colaboração com os municípios. Os vinte e oito municípios do Cariri aderiram à proposta do governo estadual. O Paic tem apresentado resultados relevantes no rendimento dos alunos do ensino fundamental, segundo avaliações externas. (PADILHA ET AL, 2013; CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020; RIBEIRO; BONAMINO; MARTINIC, 2020).

Esta pesquisa é parte do projeto de dissertação de um dos autores e encontra-se vinculada a uma pesquisa maior que estuda a implementação do Paic e do Pnaic em territórios vulneráveis. Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp), a pesquisa é coordenada por Vanda Mendes Ribeiro, da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Para a construção desta pesquisa, analisou-se a proficiência de LP dos alunos na Prova Brasil, dos referidos municípios, de 2008 a 2019, período posterior à implementação do Paic. Busca de referências no Scielo realizada em abril de 2020 realizada por Bravo, Ribeiro e Cruz (2021) mostrou inexistir pesquisa sobre a evolução do contexto educacional no Cariri após a implementação do Paic. Este texto visa contribuir para suprir essa lacuna.

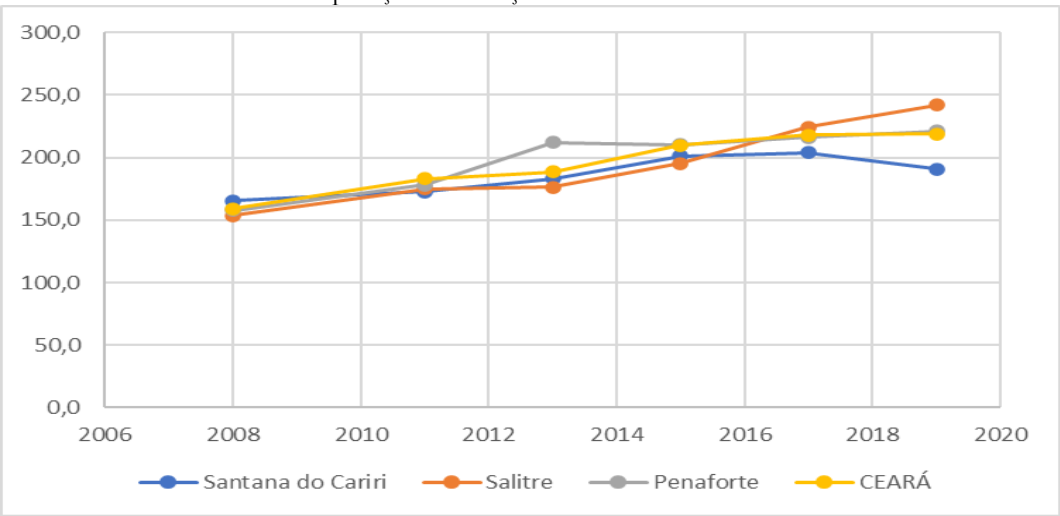
Três municípios do Cariri foram escolhidos buscando distinção nos seus níveis de proficiência e de vulnerabilidade social. Para tanto, cruzou-se o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2015) e a média de proficiência dos alunos dos municípios. O IVS classifica os municípios de 0 a 4, sendo que quanto mais próximo de 4, maior é o nível de vulnerabilidade do município. Estudos têm afirmado que o nível de vulnerabilidade social, conceituado como situação de sobreposição de desigualdades vinculada ao território, influencia negativamente o

rendimento escolar dos alunos (ERNICA; BATISTA, 2012; RIBEIRO, VÓVIO, 2017). Ao estudar municípios menos e mais vulneráveis com proficiências médias maiores e menores dos alunos, pretende-se observar se há distinção na evolução dos indicadores nesses municípios, após a implementação do Paic, e, assim, levantar hipóteses sobre interfaces entre a implementação do Programa, a vulnerabilidade social no território e o rendimento educacional dos alunos.

Desenvolvimento

O gráfico abaixo mostra que a evolução da proficiência média dos alunos em LP, segundo dados da Prova Brasil, entre 2008 e 2019, período de implementação do Paic, não está correlacionada com o nível de vulnerabilidade das localidades estudadas. O município que mais avançou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Inep, e que teve, em 2019, a maior proficiência em LP foi Salitre, cujo IVS é 3,695 (bastante próximo de 4, conforme já mencionado, maior nível de vulnerabilidade possível segundo o indicador utilizado). Ou seja, Salitre tem a pior situação em termos de vulnerabilidade social dentre as três localidades analisadas, porém, foi a que mais fez avançar a proficiência média dos alunos na Prova Brasil.

Gráfico 1: A evolução dos indicadores educacionais dos três municípios do Cariri entre si e em comparação à evolução do estado do Ceará.



Fonte: Elaborado pelo autor, segundo os dados da prova Brasil-2008-2019.

Santana do Cariri apresenta IVS de 3,496, nível de vulnerabilidade um pouco menor que a de Salitre, porém tem evolução distinta dos indicadores: até 2017, vinha seguindo o fluxo positivo de evolução dos demais, porém desse ano para 2019 sofreu queda: de uma situação pouco acima do nível básico de 203 pontos na proficiência dos alunos, caiu para 190, média abaixo do básico.

Penaforte é o município menos vulnerável dos três aqui analisados, segundo o IVS do Ipece. O gráfico mostra uma evolução bastante próxima à média do Ceará e não superior à de Salitre, que possui situação de vulnerabilidade destacada.

Os dados aqui apresentados não corroboram a literatura, evocando a necessidade de estudos qualitativos que expliquem a falta de correlação entre vulnerabilidade social e evolução da proficiência dos alunos em LP, segundo a Prova Brasil. É preciso investigar a razão pela qual Salitre, com alto nível de vulnerabilidade, fez avançar mais a proficiência dos alunos em LP. E, ainda, porque Penaforte, tendo nível de vulnerabilidade inferior, não se sobressaiu mais que Salitre. O que ocorreu em Santana do Cariri, após 2017, que explica a queda da proficiência dos alunos?

Considerando que as pesquisas têm afirmado que o Paic permitiu evoluir o rendimento dos alunos em LP, inclusive explicando ampliação de equidade (KASMIRSKI, GUSMÃO, RIBEIRO, 2017), pode-se também perguntar sobre como este programa tem sido implementado em cada um desses municípios. Equidade educacional é aqui compreendida à luz de Crahay (2000), Dubet (2009) e Ribeiro (2014) como situação em que, na educação básica, os alunos e alunas alcançam nível considerado necessário para trajetória escolar menos conturbada e com garantia de dignidade. Que ações são efetivadas, nesses municípios, considerando o desenho do Programa e os distintos níveis de vulnerabilidade? A que os agentes implementadores atribuem os resultados alcançados em cada um dos municípios? Como evoluiu a equidade educacional nessas localidades?

Conclusão

Analisaram-se proficiências em LP, no 5º ano do ensino fundamental, na Prova Brasil, em três municípios de distintos níveis de vulnerabilidade social, no Cariri-CE, considerando que o nível de vulnerabilidade social do território interfere negativamente no rendimento dos alunos. A análise denota ausência de linearidade entre vulnerabilidade do território e proficiência dos alunos. Sendo Salitre o território de maior vulnerabilidade, seria esperado que sua evolução fosse menor. Entretanto, observou-se o contrário. Esta situação remete à necessidade de pesquisas qualitativas nessas localidades visando encontrar fatores que expliquem a situação. Sendo o Paic a política que, segundo o governo do Estado, encontra-se implementada nessas localidades, o resultado deste estudo impõe perguntar sobre as especificidades da implementação do Programa nos municípios em tela.

Referências

BRAVO, Maria Helena de.; RIBEIRO, Vanda Mende.; CRUZ, Maria do Carmo Toledo, O Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) segundo artigos acadêmicos brasileiros**. Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, 2021.

CRAHAY, Marcel. **L'école peut-elle-être juste e efficace**? De l'égalité des ances à l'égalité des acquis. Belgique: De Boeck, 2000.

CRUZ, Maria. Carmo. Meirelles. Toledo.; FARAH, Martha. F. S.; RIBEIRO, Vanda. Mendes. Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do programa aprendizagem na idade certa (Mais PAIC). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n.3, p. 1286-1311, set./dez. 2020.

DUBET, François. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, 2009. p. 29-46.

ERNICA, M., BATISTA, G. A. A. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

IPECE. **Índice de vulnerabilidade social dos municípios cearenses**: critérios para a distribuição de recursos do proares III. Nota técnica. Org. Jimmy Lima de Oliveira; Paulo Araújo Pontes; Adriano Sarquis Bezerra de Menezes. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, n. 58, maio 2015. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2012/12/NT_58.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

KASMIRSKI, Paula.; GUSMÃO, Joana Buarque de.; RIBEIRO, Vanda Mendes. O Paic e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, p. 1-25, set. 2017.

PADILHA, Frederica et al. Qualidade e equidade no ensino fundamental público do Ceará. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 3, n. 1, dez. 2013

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698-717, jul./set. 2020.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094 - 1109, 2014.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Claudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, n. spe2, p. 71-87, 2017.

Os desafios de acesso e permanência na educação básica: reflexões pertinentes

Sandra Oliveira dos Santos
IFCE- Campus Tianguá
sandra.oliveira.santos07@aluno.ifce.edu.br
Willana Nogueira Medeiros Galvão
IFCE-Campus Tianguá,
willana.nogueira@ifce.edu.br

Introdução

Este trabalho é fruto de projeto maior denominado "Os desafios de acesso e permanência na Educação Básica: a experiência de escolas cearenses" (Edital 72 PIBIC/IFCE), cujo objetivo é identificar os desafios para garantia do acesso e da permanência dos estudantes das escolas públicas do Ceará.

O projeto se propôs a: 1) realizar mapeamento da literatura da área no que se refere ao tema em questão; 2) consultar os questionários contextuais da Prova Brasil de 2019, respondidos por alunos dos 5º e 9º ano do ensino fundamental II, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de identificar as respostas dos estudantes do município de Tianguá no que se refere às questões associadas ao acesso e a permanência nas instituições escolares; 3) entrevistar gestores, professores e alunos de quatro escolas do referido município; 4) recorrer ao levantamento das taxas de rendimento nas escolas pesquisadas. Enquanto parte da investigação mais ampla, este estudo conduziu os pontos 1, 2 e 4 e apresentará as reflexões postas em relevo a partir desse processo.

Segundo Cardoso e Fonseca (2019), se referir a educação como direito impulsiona a necessidade de discutir sobre dois aspectos distintos e fundamentais para sua efetivação: o acesso e a permanência. Apesar da legitimação da universalização do acesso, prevista na Constituição Federal de 1988, assegurado na promulgação da Lei n° 8.069 de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e posteriormente na Lei nº 9.394 de 1996, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), outro fator se faz presente no cotidiano escolar e merece também ser discutido, trata-se da permanência.

A evasão escolar, vista como um dos principais problemas que afetam a educação deve ser compreendida como uma interrupção no ciclo de ensino e aprendizagem, assim, vista "como um fenômeno complexo e não um problema comum, uma vez que compromete o efetivo do direito à educação de qualidade para todos." (BRASIL, 2015, p. 15)

Isso porque, como explica Freire (1991, p.35) "As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem". Nesse sentido, investigar os fatores que

influenciam o acesso e a permanência escolar, se faz necessário e importante, a fim de que, compreendendo esses fatores, possa-se investir na criação das condições adequadas para garantir a redução dos elementos associados à evasão.

Desenvolvimento

Com base no levantamento bibliográfico das últimas décadas, observa-se que ainda existe uma carência de publicações sobre o assunto no ensino fundamental e médio, principalmente envolvendo o estado do Ceará nos últimos anos.

Com relação aos dados fornecidos pelo Censo Escolar de 2019, foram registradas 484.642 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos municípios cearenses. Desses, 98%, ou seja, 474.949,16 foram aprovados. Nos anos finais, observa-se um número inferior de matriculados, cerca de 427.603, e destes, 94,4% que corresponde a 403.657,232 dos alunos foram aprovados, atingindo o que a literatura chama de "sucesso escolar".

Nota-se, que além do número de matrículas nos anos finais ser inferior comparado aos anos iniciais, essa etapa do fundamental também apresenta uma taxa menor de aprovados em relação à etapa anterior, o que evidencia que esse público está mais sujeito à reprovação e ao abandono.

Com relação à taxa de reprovados nos anos iniciais no ensino fundamental, observa-se que a taxa tende aumentar significativamente a partir do 3° e 4° ano, atingindo neste último ano 3.611,09 reprovações. Nos anos finais do ensino fundamental, a taxa de alunos reprovados no 6° ano é 6,1%, ou seja, aproximadamente 7.238,748 estudantes.

Quando se observa a taxa de aprovação de 98,1% no 5° ano, espera-se que os estudantes que cursaram essa série, apresentassem as condições mínimas de avançar para o 6º ano. No entanto, quando se avalia a taxa de reprovação no referido ano, observa-se que estes alunos, na verdade, acessaram o ano seguinte com diversas dificuldades para acompanhar as disciplinas propostas.

A aprovação não parece representar o que de fato foi apreendido pelos estudantes durante o ano cursado, ou seja, existe uma falsa impressão nos dados de que os alunos aprenderam. Essa questão se torna ainda mais evidente quando se avalia o desempenho dos alunos nas áreas de português e matemática nas avaliações externas, a exemplo da Prova Brasil, segundo os resultados dos testes da Prova Brasil de 2019, respondidos por alunos do 5° ano do ensino fundamental das escolas municipais de Tianguá no Ceará, estima-se que 64% da rede municipal está adequada no que diz respeito à competência de leitura e interpretação de textos, ao avaliar a situação da aprendizagem nas turmas do 9° ano essa taxa

cai para 41%. Com relação à área da matemática, o índice de alunos com aprendizagem adequada é 50% no 5º ano, por sua vez no 9° ano esse percentual cai para 24%.

Esses dados aliados às respostas fornecidas pelos estudantes nos questionários contextuais, reforçam que os alunos dos anos finais se tornam "alvos" fáceis da evasão, isto porque, como explica Fritsch e Vitelli (2019, p. 672) a evasão é decorrente de uma escola dissociada e distante da justiça social, que por sua vez implica na expulsão dos alunos, e afirmam "Os jovens vêm sendo expulsos pelo desemprego e emprego precário, pela violência, pelo consumismo e clientelismo, pela cultura de desvalorização da educação, de desmantelamento da escola pública e de precarização do trabalho docente, entre outras razões".

Portanto, se faz necessário que a escola ofereça uma educação diferenciada, que articule o ensino com a qualidade e a equidade, a fim de que oferecendo condições àquele aluno possa adquirir conhecimentos e atingir os objetivos propostos pela escola, garantindo assim a sua permanência.

Conclusão

De maneira geral, o sucesso escolar implica na ação de fatores intraescolares que envolvem a organização da escola, como: a dinâmica da instituição, o currículo, as políticas educacionais vigentes, as metodologias adotadas nas avaliações etc., e aos fatores extraescolares, esses tratam de assuntos pertencentes ao contexto ou à família dos alunos, como: o acesso à escola, à escolaridade dos pais ou responsáveis pelo aluno, o apoio e incentivo nos estudos etc. Ademais, observa-se que o sucesso não deve ser tratado como um fator isolado, isso porque o sucesso escolar resulta também das relações sociais favoráveis entre os estudantes no seu espaço familiar e escolar e das condições de acesso que colocam em questão a qualidade de vida e do ensino nesses dois espaços.

A pesquisa aponta uma diversidade de fatores que influenciam na qualidade e permanência escolar, tais quais pode-se citar: o acesso à cultura, o apoio dos professores e os interesses pessoais dos alunos, bem como o incentivo da família, afinal o trabalho da educação é também um dever da família e seu papel é importante na vida escolar do educando.

Com a análise dos questionários da Prova Brasil de 2019, observa-se que o desempenho escolar vai além da condição socioeconômica e cultural, ele parte do incentivo dos pais do acompanhamento constante na vida escolar de seus filhos, o estudo ainda aponta

que o acesso e permanência escolar, bem como a qualidade da educação está estreitamente atrelada ao trabalho docente, as práticas pedagógicas, metodológicas e avaliativas adotadas no processo de escolarização e as políticas de assistência estudantil vigentes nas escolas. Compreende-se que a discussão não se encerra com este texto, por isso, considera-se importante a produção de novos estudos para aprofundar o tema.

Referências

BRASIL. INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/psoc/v31/1807-0310-psoc-31-e190283.pdf. Acesso em: 7 de fev. 2021.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. Trajetórias Escolares de "Sucesso" de Estudantes do Ensino Médio em Escolas Públicas. **Revista Meta:** Avaliação, v. 11, n. 33, p. 664-693, 2019. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/2320/pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

Políticas educacionais brasileiras: formando para o desemprego no contexto da crise estrutural do capital

Felipe Augusto Alves Correia Lima
UECE
faacl.ce@gmail.com
Natasha Alves Correia Lima
UECE
natasha_acl@yahoo.com.br
Francisca Maurilene do Carmo
UECE
fmcmaura@hotmail.com

Introdução

A educação, do ponto de vista ontológico, é entendida como um complexo universal, não podendo ser descartado do processo de reprodução social e tendo como principal função a garantia da transmissão do patrimônio histórico produzido pela humanidade, com base no processo contínuo da produção do novo. Entretanto, sob a égide do capital, a produção da base material de existência, responsável pela reprodução social, está pautada na exploração do homem pelo homem, nas suas diferentes manifestações.

Ademais, as políticas públicas educacionais direcionadas aos países da periferia do capital, em especial o Brasil, perpassam por essa mesma lógica perversa, em que a educação é vista como a redentora de todas as mazelas sociais. Neste ínterim, buscaremos no presente trabalho compreender como os profissionais qualificados para o mercado de trabalho continuam desempregados, além de situarmos elementos para analisar como a crise estrutural do Capital potencializa os antagonismos dentro da sociedade atual.

Desenvolvimento

A educação atravessada pela contradição de classes é transmitida para os trabalhadores decorrente da imposição alienante do mercado de trabalho capitalista. Mészáros (2008) assevera que, para o capital, é de extrema importância a manutenção do seu domínio para que as metas de reprodução do sistema sociometabólico do capital, se tornem hegemônicas. Logo, Mészáros (2008, p. 44-45, grifos do autor) assegura que

> As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado - das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas [...] Todavia, ao

> internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas *a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação.

Outrossim, Leher (1999) demonstra que a partir da década de 1970, a crise estrutural do capital vem se tornando mais abrangente, através das diretrizes e recomendações do Banco Mundial (BM) para todos os complexos sociais, sobretudo a educação, com o intuito de se alterar propósitos nas políticas educacionais em países periféricos. Para o autor supracitado, as principais razões para que o Banco Mundial começasse a interferir nas políticas educacionais, foram em grande parte atribuídas à Guerra Fria e ao grande fracasso na invasão ao Vietnã.

Neste contexto, na década de 1990 que o sistema educativo brasileiro assume uma configuração estratégica no que diz respeito à concepção empresarial. Por meio de diretrizes orientadas pelos organismos multilaterais, que agora utilizam a educação como a nova panaceia da humanidade, diversas reformas foram instituídas no no espectro mundial das reformas, inaugurada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, ocorrendo entre os dias 5 a 9 de março de 1990 e teve como principal patrocinador o Banco Mundial.

Tal Declaração é um marco na história das políticas públicas educacionais, pois o documento oriundo dela atingiu diretamente diversos países emergentes, tendo um grande impacto em seus sistemas educacionais. No contexto educacional brasileiro de acordo com Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015), foram implementadas, pelo estado, reformas educacionais em todos os níveis de ensino. As autoras destacam três pontos decisivos dessas três declarações internacionais:

> [...] **primeiro**, a reforma educacional dos anos 1990 no Brasil está **atrelada à reforma do Estado**, que, por sua vez, articula-se à dinâmica do capitalismo na última metade do século XX, marcada por uma crise de caráter estrutural; **segundo**, nesse contexto, os instrumentos internacionais de Educação, a pedido do grande capital, **projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto-solução** (a educação redimiria a si própria); **por fim**, **a crise educacional** é entendida como uma **defasagem entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema**. (Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo, 2015, p. 26, grifos nossos).

Destarte, a ideologia dos difusores do capital propõe que a educação, principalmente, aquela voltada à qualificação profissional, surge como uma forma de capital humano, com o objetivo de formar indivíduos para o exercício de alguma profissão, em outros termos, possibilita que o trabalhador adquira competências e conhecimentos

profissionais que os preparem minimamente para mercado de trabalho, permitindo que permaneçam, sobretudo, em condições de empregabilidade. Freres (2008, p. 62) destaca que a empregabilidade,

> [...] refere-se a um conjunto de saberes que o trabalhador deve ter para estar inserido no mercado de trabalho e garantir seu emprego, isto é, para ser colocado ou recolocado no mercado de trabalho e continuar nele. Nesse caso, ser empregável é ter a capacidade de garantir um emprego em qualquer organização empresarial, independentemente da demanda por emprego no mercado. Em outras palavras, diz respeito à capacidade que o indivíduo deve ter para se adequar às necessidades do mercado de trabalho.

Por fim, constatamos que tais proposituras, no cenário de crise estrutural do Capital, perpassada na atualidade, por uma crise sanitária, causada pela pandemia do coronavírus (Covid-19) que aprofundou nos indivíduos, especialmente nos jovens, contribuindo para o aumento dos índices de desemprego e pobreza.

Conclusão

Asseveramos que o papel do Estado brasileiro, no que tange a educação foi, e ainda é, ao longo do tempo, o de legislar a favor do grande capital. No auto-investimento do trabalhador na qualificação profissional, este passa a incorporar a lógica perversa do capital, acirrando a competição com seus pares. Compreendemos, que a função social da educação na sociedade de classes é formar para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, precarizado e desigual.

É apenas com a superação do sistema do capital e de sua lógica perversa que poderemos alcançar todas as potencialidades que o ser humano, sem que com isso não se destrua, o conjunto social e o próprio planeta terra, único lar habitável conhecido.

Referências

FRERES, Helena de Araújo. **A educação e a ideologia da empregabilidade**: formando para o (des)emprego. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 3. ed., p. 19-30, 1999. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/. Acesso em: 30 set. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O programa de Educação Para Todos em prol da sustentabilidade do capital na contemporaneidade. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. *E-book*. Disponível em: http://www.livros.ufc.br/ojs/index.php/posgraduacao/article/view/47/43. Acesso em: 01 out. 2021.

Eixo II
Trabalho e Educação

Mapeamento das Escolas Municipais de Fortaleza: principais demandas encontradas pelo serviço de psicologia escolar

Steffany Rocha da Silva
PPGNEC/UFPB
steffanyrocha.psicologia@gmail.com
Edgar Nogueira Lima
SME/Fortaleza
edgarnlima@gmail.com
Clarissa Maia Esmeraldo Barreto
SME/Fortaleza
clarissaesmeraldo@gmail.com

Introdução

O mapeamento é uma ferramenta indispensável na atuação do psicólogo escolar/educacional, pois permite uma melhor compreensão de demandas e competências, além de melhor entendimento sobre o modo de funcionamento da comunidade escolar. Por meio do mapeamento escolar, é possível repensar novas estratégias interventivas, desenvolvimento de projetos e possibilidades de atuação.

Essa ferramenta envolve técnica de sistematização e coleta de dados centrada no ambiente escolar, contudo não deve ser uma etapa realizada apenas como uma ação inicial do psicólogo de modo a realizar um "diagnóstico prévio" e não deve ser reduzido somente a um questionário ou protocolo. Não obstante, o mapeamento deve ser visto como um acompanhamento constante, de modo a avaliar as modificações, os avanços, os conflitos e as reformulações ao longo do ano (Marinho-Araújo, 2016).

Na rede municipal de educação do município de Fortaleza, o mapeamento escolar foi realizado pelos profissionais de Psicologia no período de março a julho de 2021. Essa ferramenta foi importante para se obter um melhor planejamento de intervenções junto à comunidade escolar, além de melhor conhecer sobre as potencialidades e demandas da rede.

A partir do mapeamento, foram identificadas as demandas prioritárias e secundárias de cada Unidade Escolar, segundo descrição do diretor: dificuldades de aprendizagem em alunos e ansiedade de professores. Todavia, destaca-se sobre a importância de levar em consideração o contexto pandêmico em que as demandas foram pontuadas pelos diretores, uma vez que muitas de suas falas estavam relacionadas à essa contingência.

Desenvolvimento

Ao total, o mapeamento foi realizado com 305 escolas de tempo parcial e integral. Devido ao contexto da pandemia da COVID-19, a coleta de informações foi realizada por meio de uma reunião virtual pela plataforma do Google Meet e de modo individual com os diretores de escolas.

No que diz respeito às principais demandas e dificuldades, identificou-se que estas foram semelhantes em todos os distritos. As principais demandas pontuadas foram relacionadas às dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos e ansiedade entre os professores e alunos.

Sobre as dificuldades de aprendizagem, algumas das principais questões envolvidas, mencionadas pelos diretores, foram: problemas socioeconômicos e situações de vulnerabilidade social; falta de recursos para o acesso às aulas online, como computadores, celulares e tablets, além de internet; resistência e desmotivação relacionada à metodologia online. Foi possível perceber que muitas das falas dos diretores envolviam as dificuldades de aprender no contexto de pandemia em que o mapeamento foi realizado.

Em uma recente pesquisa realizada pelo Datafolha (2021), foram observados dados preocupantes relacionados às percepções dos familiares frente ao atual cenário de educação na pandemia. Foi identificado que 40% dos estudantes com idades de 6 a 18 anos não apresentaram evolução na aprendizagem, sentindo-se desmotivados e com risco de abandonar os estudos. Destaca-se, ainda, que esse cenário afeta quase metade dos alunos em que as famílias vivem com apenas um salário mínimo. Ademais, é possível observar maior impacto em alunos de áreas rurais (51%) e da região Nordeste (50%).

Diversas variáveis podem influenciar nas dificuldades no aprendizado, como aspectos ambientais, situações desfavoráveis ligadas à família e/ou escola, ou aspectos neurobiológicos e emocionais da criança, além dos aspectos socioeconômicos. Sabe-se que um único aspecto não é necessariamente determinante, mas é importante considerar o impacto deste.

Além do aspecto contextual de pandemia, o aspecto socioeconômico teve destaque nas falas dos diretores. Uma pesquisa realizada com 329 crianças, com idade entre 6 a 11 anos, constatou diferenças para o desempenho da leitura e escrita na comparação entre as escolas públicas e privadas. Deste modo, o status socioeconômico pode ter poder preditivo para a escrita e leitura (FREITAS et. al.,2019).

Outra demanda de destaque trazida foi a ansiedade entre professores. Mesmo antes do cenário de pandemia, já era possível encontrar em pesquisas que analisavam o nível de

ansiedade e depressão dos professores do Ensino Infantil e Fundamental dados alarmantes. Em uma pesquisa realizada em 2019 com 73 professores de Educação Básica do município de Fortaleza, 51% dos participantes se perceberam em sofrimento psíquico, 26% percebiam-se vulneráveis ao estresse no trabalho e declararam que precisavam melhorar sua qualidade de vida (LIMA, 2019).

A ansiedade no contexto de pandemia e retorno às aulas por parte dos professores também foi bastante retratada pelos gestores. A presente questão é encontrada na literatura por meio de recentes estudos diante do atual cenário da pandemia. Um estudo realizado no Nordeste com 1.444 docentes de todos os níveis de ensino da rede particular do estado da Bahia (PINHO, 2020) observou que as crises de ansiedade (53,7%) ocorriam entre as docentes mulheres, além de mau humor (78,0%), transtornos mentais comuns (69,0%) e qualidade do sono ruim (84,6%). No mesmo estudo, destaca-se que a sobrecarga de trabalho entre as mulheres também é maior (42,3%).

Conclusão

A partir do exposto, tem-se que a utilização do mapeamento como estratégia de avaliação permitiu que se observassem dados importantes sobre a conjuntura atual da rede escolar, considerando eminentemente o surgimento da pandemia da COVID-19, bem como demandas significativas que apontam para o desenvolvimento de projetos e possibilidades de intervenção.

Percebeu-se, como principais indicadores, como a pandemia e, por consequência, o ensino remoto, influenciaram negativamente na aprendizagem dos alunos e no arcabouço emocional dos professores e demais atores da comunidade escolar. As dificuldades socioeconômicas contribuíram para aumentar ainda mais o abismo entre escolas particulares e públicas e indicam caminhos que devem ser percorridos com vistas ao aprimoramento da educação considerando essas vulnerabilidades.

Ademais, comportamentos ansiosos por parte dos professores, como trazido na fala das diretoras e coordenadoras, sofreu um incremento como consequência do cenário pandêmico. Os professores, já em situação de sofrimento emocional avaliado em pesquisas anteriores, encontraram mais danos e agravos por conta da pandemia e suas novas demandas de atuação por parte desse público.

Cabe destacar o caráter problematizador desse estudo e do mapeamento realizado. Seus desfechos, muito mais do que limitar a questão problematizadora deste trabalho, aponta

para novos olhares e vieses que devem ser endereçados ao contexto de atuação do psicólogo escolar/educacional no desenvolvimento da educação.

Referências

DATAFOLHA. **Educação não presencial na perspectivas dos estudantes e de suas famílias**. Itaú Social, Fundação Lemann, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Datafolha. São Paulo, maio de 2021. Disponível em: < https://www.itausocial.org.br/divulgacao/educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-estudantes-e-suas-familias-onda-6/>.

FREITAS, Patricia Martins et. al. Influencia da Inteligência e dos aspetos socioeconômicos sobre o desepenho da leitura e da esrita. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 11, n. 2. 2019, pp. 01-12, 2019.

LIMA, Edgar Nogueira. **O sofrimento psíquico em professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Fortaleza.** Banco de Teses e Dissertações da UECE. Fortaleza. (2019), disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_EDGAR-NOGUEIRA-LIMA.pdf

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Inovações da Psicologia Escolar: o contexto de educação superior. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v.33, n.2, pp. 199-211, 2016. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>.

PINHO, Paloma de Sousa, et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, pp. 1-21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325>.

Pensar e repensar a escola em sociedade: caminhos para a construção de uma possível identidade

Quelvin Sousa Silva
UERN
quelvinsousa@alu.uern.br
Maria Eduarda Fernandes Barbosa
UERN
eduardafernandes@alu.uern.br
Nathalia Soares Lucena
UERN
nathaliasoares@alu.uern.br

Introdução

Construir e caracterizar a identidade da escola em sociedade, nos reflete para analisarmos todo o seu processo de constituição histórica, que se modifica perante as transformações e agitações causada pelas idealizações e concepções que cada sociedade carrega. Dessa forma, o presente trabalho objetiva dialogar e refletir sobre as premissas que levam a essa possível construção de uma identidade de escola em sociedade, carregadas de fatores que vão desde as concepções da sociedade sobre a escola, com interferências de classes dominantes e de projetos econômicos nacionais e globais neste processo, até as caracterizações sobre o ensino, que estão fortemente instaladas nas estruturas administrativas e pedagógicas, bem como nos currículos

Desenvolvimento

Ao analisarmos a escola como dispositivo fundamental do campo educacional, percebemos que a sua estrutura para atender demandas sociais foi se modificando ao longo do tempo, e a sua identidade se tornando ainda mais complexa. Canário (2008), em sua obra "a escola das promessas e das incertezas", discorre que o modelo de escola moderna que temos hoje, nada mais é do que fruto de grandes mudanças sócio-históricas, que atendiam as prerrogativas do sistema econômico liberal e do sistema estado-nação.

O termo, "promessas" na obra do autor evidenciado, percorre a uma concepção que marca a explosão escolar através de uma democratização de acesso, que traz mudanças de uma escola elitista para uma escola de massas. Ela objetiva por assim, três paradigmas das promessas: 1) de desenvolvimento 2) de mobilidade social 3) de igualdade. Contudo, essa premissa nos relembra a instauração de um currículo tradicional com introdução ao modelo neoliberal nas escolas, que leva a formação de sujeitos não para a criticidade, mas para percepção do apenas aprender para uma proposta mais trabalhista

o tempo das "certezas", a escola era caracterizada por atender as expectativas da sociedade da época. Ela carregava o dilema de uma "escola para todos", cujo tentava-se haver uma harmonia entre as intuições educacionais e as demandas sociais, através de uma concepção do "direito a educação", o que na prática não se efetiva, afinal a escola não atendia as camadas menos favorecidas da sociedade. Ela não nasce para os pobres, ela nasce assim para camada que se considerava superior, a elite da época.

A escola das "incertezas", que se perfaz de 1975 aos anos 2000, passa por uma profunda movimentação de descontentamento aos aspectos educacionais, econômicos e sociais, que abalam de forma direta a juventude que se encontram dentro do âmbito em questão, e o mercado de trabalho. A expansão do sistema escolar, bem como a crise agravada no mercado de trabalho, coloca em xeque as condições para os futuros de jovens que terão seus diplomas e que não saberão como se enquadrar no espaço trabalhista, na medida em que há um aumentativo sobre a desvalorização do diploma. Talvez seja esse o divisor de um período entre as promessas e as incertezas que colocam em questionamento a ideia de uma identidade de escola para a sociedade.

Contudo, é preciso pensar que além destas caracterizações, as qualidades de ensino também estão "juntos ao pacote". Hoje, numa compreensão global e nacional, temos uma educação cujo se pauta em um modelo quantitativo de resultados entre os alunos, digamos por assim, em um modelo gerencialista. Dessa forma, obtemos uma educação pautada no tecnicismo conteudista que decorre também de influências neoliberais na educação, cujo crescem no brasil a partir dos anos 90. Trata-se, portanto, de acrescentar e firmar o ato político como dispositivo que transcende a uma estrutura escolar, e que deve firma-se no currículo como a tentativa possibilitar anseios de uma formação crítica e reflexiva no pensamento do sujeito, bem como em uma educação de qualidade.

Segundo o autor Paro (2008, p.129):

> Para buscar a qualidade pretendida é preciso, pois, que a estrutura da escola fundamental, tanto em seus aspectos pedagógicos quanto em seus aspectos organizacionais, esteja em perfeita sintonia com os fins educativos tanto em sua dimensão individual como em sua dimensão social.

Além disso, para pensarmos em uma educação escolar de qualidade para além de uma construção sólida e rica de uma estrutura administrativa e pedagógica, é preciso pensar na constituição de um currículo que seja democrático, levando em consideração a outras disciplinas que propiciem além a da teoria, como bem é questionado pelo teórico Michael Apple sobre a seleção de conteúdos no currículo. Música, teatro, dança deviam ser dados não somente como áreas transversais, mas como áreas centrais da prática diária escolar.

Outrora, questionamento pela qualidade de ensino e educação, emerge também dos impactos causados pela pandemia do covid-19 na sociedade global. A doença infecciosa que afetou diversos setores sociais, evidencia no campo educacional uma gigante desigualdade entre os setores públicos e privados no nosso pais, em decorrência do acionamento do ensino remoto, que demanda de um aparelhamento eletrônico/digital cujo escolas e alunos não possuem acesso. Segundo Ribeiro e José (2021, p.3) "Enquanto alunos de escolas particulares contam com diversos recursos e estratégias educacionais combinadas, como vídeochamadas, jogos educativos e envio de tarefas, grande parcela dos estudantes das escolas públicas sequer tem acesso à internet." A pandemia além de empurrar ainda mais a tecnologia como dispositivo educacional "obrigatório", coloca a identidade escolar em um questionamento diário, que carrega agora aflições, medos e incerteza nos processos de ensino-aprendizagens, em decorrência de uma alta demanda de evasão escolar.

Para Ribeiro e José (2021, p.4):

> No contexto de desigualdade estrutural do país, a má produção e distribuição/concentração dos bens materiais foi naturalizada. Na rede pública, enfrentam-se grandes desafios técnicos, sendo que professores e alunos não tem o hábito de trabalhar com recursos tecnológicos.

Além disso, cabe ressaltar que o corpo docente das instituições públicas de educação, em sua grande maioria tiveram que se moldar aos parâmetros estabelecidos em decorrência do período em que vivemos. Evidenciou-se a falta de preparo tecnológico nos cursos de formação de professores, o que demonstra que em uma grande parcela, existe preocupação nos manuseios de tais plataformas, *streamings* etc. Destarte, a saúde mental, se demonstra mais fragilizada, uma vez que há uma grande demanda de trabalho comparado então com o ensino presencial.

A gestão escolar por sua vez, neste período pandêmico enfrentou diversas dificuldades nas relações administrativas e pedagógicas. Num momento de grandes incertezas e mudanças, a atuação do gestor se torna fundamental na vida cotidiana, atuando de forma conjunta com a comunidade escolar. Essa prerrogativa, demonstra ao gestor escolar, que agora além de cuidar das estruturas físicas e materiais da escola, cabe a ele em cuidar de seu corpo docente e discente, como tentativa de amenizar os impactos causados pela pandemia, desenhando-se uma possível nova concepção de gestão educacional.

Conclusão

Por fim, acreditamos que por meios dos diálogos expostos neste documento, evidenciamos dois pontos fundamentais que devem ser pensadas e discutidas sempre: a) A

escola dever ser lugar de transformação, de acesso a todos, de responsabilização em formar sujeitos críticos e reflexivos sobre sua cidadania. b) ela deve ser um espaço democrático de participação e saberes, com garantias de inserção da comunidade nas decisões importantes para os caminhos em que a escola deve prosseguir. Trata-se, portanto, de construirmos por assim, uma escola que mesmo com diversas dificuldades a ser enfrentadas, possa garantir uma educação de qualidade e acessível para todos.

Referências

CANÁRIO, Rui. A escola: das "promessas" às "incertezas". **Educação Unisinos,** v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 24, n. 1, 2008.

RIBEIRO, Giliard Sousa; JOSÉ, Maria Carolina de Andrade. Gestão escolar e a Covid-19: dinâmicas de trabalho e desafios profissionais durante a pandemia de 2020. In **Gestão escolar e a Covid-19: dinâmicas de trabalho e desafios profissionais durante a pandemia de 2020**, p. 1-388–416, 2020.

Eixo III
Literatura, Infância e Formação de Leitores

A agressividade de crianças da pré-escola: influências e inferências

Genicleide Domingos Da Silva
Universidade Vale Do Acaraú (UVA)
genicleide-ds@hotmail.com
Marecilda Bezerra De Araújo
Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte (UFRN)
marecilde@hotmail.com

Introdução

O trabalho apresenta algumas considerações sobre o comportamento agressivo de crianças no ambiente escolar, com discussão de alguns motivos que podem contribuir para determinada conduta como: A família, o acolhimento da própria escola, formação de professores para atuar com este nível de ensino, fatores biológicos da criança, como também aspectos sociais, econômicos e culturais em que a criança está inserida. Neste contexto, a referida pesquisa partiu das seguintes inquietações: Quais os motivos que contribuem para o desenvolvimento do comportamento agressivo de crianças de 4 e 5 anos? Quais as atitudes dos pais em relação a esse comportamento? E como a escola deve intervir para compreender e ajudar essa criança sem prejudicá-la?

É uma pesquisa qualitativa, incluindo a bibliográfica e exploratória utilizando o questionário com perguntas abertas a professores de uma escola da rede municipal de ensino de Parelhas-RN. Procuramos analisar os aspectos que influenciam o comportamento agressivo de crianças de 4 e 5 anos.

A escola é um espaço de socialização e construção do conhecimento. É um importante ambiente, fora do núcleo familiar, no qual a criança estabelece contato com seu grupo de pares e é capaz de proporcionar o desenvolvimento de diferentes competências por meio de relações e cooperações interpessoais, (BORSA e BANDEIRA, 2017).

Uma vez que se depara com regras e limites onde em seus lares não oferece, muitas vezes a criança reage de uma forma violenta e impulsiva, expondo sua insatisfação. Assim, um comportamento agressivo na escola associado a ausência de habilidades sociais e a deficiência na regulação da emoção tendem a gerar a reprovação do mesmo tipo de interação que tem com os pais na relação com os pares e professores. (MARINHO, 2003).

A pré-escola é a etapa inicial de aprendizado da criança, onde ela será preparada para o convívio em sociedade, se relacionando de forma coletiva, trocando experiências com outras crianças. As mesmas não estão acostumadas as regras impostas pela escola, acham que tudo é seu, e para dispor da atenção do adulto apresenta um comportamento agressivo. Esse

comportamento dificulta a relação da criança com o professor e colegas que terão receio em se aproximar.

É na pré-escola que a criança terá o início da comunicação social. Ela possuirá oportunidade de mostrar suas habilidades e compreensão das emoções e demonstrar suas afinidades. A agressividade em classe, seja ela física ou verbal, com professores e alunos causa dificuldades para o equilíbrio em sala. Esse comportamento desorganiza o ambiente, e traz desavença entre os alunos, prejudicando o aprendizado. O que se configuram como fatores de risco para o desenvolvimento estando associados à dificuldades de interação, rejeição pelos pares, dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, sintomas de depressão, ansiedade e impulsividade, (BORSA e BANDEIRA, 2017, p. 9).

Resultados e discussão

Um dos desafios presentes no processo da Educação Infantil e que vem sendo objeto de muitas pesquisas científicas envolvendo as diversas áreas da ciência, dedicadas à interação social, comportamento humano e educação, é a agressividade na infância.

De início à professora foi questionada quanto as ações desenvolvidas no interior da escola para resolver os problemas de comportamentos agressivos apresentados pelas crianças. A professora Ana diz que depende do contexto ao qual a criança está inserida, a escola (gestão, coordenação pedagógica e professora) procura, primeiramente desenvolver junto a família, um diálogo pautado na confiança e na colaboração, com o intuito de investigar o que está levando a criança a agir de tal forma. No entanto, há casos que não é possível esse diálogo e quando isso acontece, a escola procura estratégias a partir da prática do professor, que venha amenizar tal situação, pois a criança apenas reproduz o que ela vive.

Neste contexto, se torna importante saber como os conflitos existentes dentro do ambiente escolar que envolve agressões de crianças são discutidos com os pais. A professora Ana responde:

> Existem pais que são parceiros e que demonstram preocupação e se envolvem diante de alguma realidade de agressão apresentada por um filho, em que procuram manter um diálogo com a criança, como também, colocar limites, visto que, muitas vezes a criança apresenta atitudes de raiva, intolerância e / ou agressividade por estar em um processo de desenvolvimento sócio emocional. Isso repercute em seu comportamento no âmbito escolar.

Ao indagar se a escola desenvolve algum projeto junto à comunidade escolar para prevenir ou mediar as situações de agressões por parte dos alunos, a professora Ana afirma:

"A escola, como instituição, procura manter um ambiente harmonioso e seguro junto a família, uma relação de autoconfiança e de colaboração na educação da criança".

No que diz respeito a este aspecto, Borsa e Bandeira (2017), deixa claro que os envolvidos no ambiente escolar, com foco na conscientização desses colaboradores em relação à problemática da violência nas escolas, utilizam palestras e espaços de discussão a respeito do tema, facilitando a identificação de comportamentos agressivos e proporcionando a tomada de melhores atitudes a respeito.

Questionando a respeito das reações dos pais a partir do momento que são chamados pela escola para resolver os problemas das agressões dos seus filhos, a professora Ana declara que alguns apresentam atitudes de colaboração, preocupação e diálogo diante de tal realidade. Uma minoria ignora e faz de conta que nada está acontecendo, chegando até a incentivar tais atitudes, ao falarem para as crianças que se defendam e batam, fazendo com que as mesmas tenham dificuldades de assimilar cada vez mais, as regras de convivência estipulada pela escola.

A resposta da professora vai ao encontro do pensamento de Borsa e Bandeira (2017) quando apontam que genitores punitivos e inconsistentes estariam estritamente ligados com o início e manutenção de uma sequência de atitudes negativas e violentas dos filhos. Desse modo, pais que batem como forma de educar, só prejudica no desenvolvimento da criança, pois a mesma terá em sua consciência que essa será a forma certa de resolver os problemas.

Questionada sobre as causas e consequências dos comportamentos agressivos que algumas crianças apresentam, a professora Ana afirma que uma das causas decorrente de tal comportamento é a reprodução do que a criança vive em seu contexto familiar, sendo vítima, muitas vezes de uma família mal estruturada e de problemas sociais.

Borsa e Bandeira (2017, p.229), diz que, o envolvimento dos pais na vida escolar do filho, somado a um alto nível de rendimento escolar, colabora para que haja um clima escolar positivo e, consequente, a redução do comportamento agressivo em ambiente escolar.

Desse modo, percebe-se que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é o fortalecimento que tanto a escola precisa para desenvolver um trabalho voltado na educação, socialização e valorização do eu das crianças. Tal comportamento pode se manifestar muito cedo na infância, com várias características que apresentam consequências negativas para o desenvolvimento do indivíduo, mesmo quando não se mantém ao longo do ciclo vital.

Considerações finais

Concluindo, percebe-se a importância da família no desenvolvimento do comportamento da criança, bem como sua atuação em sociedade. A escola um espaço de acolhimento que muitas vezes é o único apoio que a criança tem para controlar seus impulsos, onde a mesma tem uma grande responsabilidade, pois além de lidar com à agressividade, também tem que encontrar meios de contornar a situação no ambiente escolar, assim como, solicitar ajuda dos pais dos alunos que muitas vezes se recusam, o que dificulta bastante o trabalho da instituição.

Observar cada atitude e manter o diálogo são os primeiros passos para descobrir a causa do problema. Muitas vezes, a criança pode estar vivendo situações de conflito, seja em casa ou na escola, que o faça desempenhar algum tipo de papel, agredindo e deixando-se agredir, como consequência desta dinâmica em que pode estar inserido.

Referências

BORSA, J.C; BANDEIRA, D.R. **Uma breve introdução ao tema dos comportamentos agressivos.** In: BORSA, J. C; BANDEIRA, D.R. (Org) Comportamento agressivo na infância: da teoria à pratica. São Paulo: 2017, p. 9-2.

MARINHO, M. L. **Comportamento anti-social infantil:** questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção (p. 61-81). Campinas, 2003.

A literatura na formação da criança no contexto pandêmico

Elisângela Costa de Morais
UERN
elis_costa1994@hotmail.com
Flaviane Carvalho Rebouças
UERN
flaviane_carvalho55@hotmail.com
Rebeca Praxedes de Oliveira
UERN
rebeca5praxedes@hotmail.com

Introdução

A literatura vem acompanhando o desenvolvimento da humanidade, através dos elementos ficcionais da literatura vem se constituindo a própria formação do ser humano. A literatura é uma necessidade que acompanha todas as sociedades, desde as primitivas até as mais avançadas. O ser humano tem a necessidade de fabular, de criar ficções, é através desses elementos ficcionais que o homem compreende melhor o mundo. Partindo disso, este estudo apresenta uma pesquisa sobre a importância da literatura na formação social, cognitiva e emocional da criança no atual contexto pandêmico em que estamos vivendo, com ênfase na seguinte problemática: Como a literatura pode contribuir na formação das crianças nesse contexto de pandemia?

Sabemos que a literatura, a arte e a cultura são indispensáveis para a formação do indivíduo. De acordo com Candido (1995), a literatura é uma necessidade universal, sendo algo necessário para a formação humana. A partir da literatura nos tornamos sujeitos mais humanizados. Dessa forma, este trabalho tem o objetivo compreender o papel da literatura para o desenvolvimento da criança no contexto de pandemia. Para isso, utilizamos, metodologicamente, uma pesquisa de cunho bibliográfico, com caráter qualitativo. O aporte teórico foi baseado nos estudos de Candido (1995) MARAFIGO (2012), Zilberman (2008) e análises da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

Desenvolvimento

No final de 2019, surgiu na China um vírus da família dos Coronavírus, chamado SARS-COV-2 e ficou conhecido como Covid-19, cujo índice de transmissão é bastante alto. Em pouco tempo, ele se espalhou pelo mundo, fazendo com que os estabelecimentos, em especial as escolas, fechassem as suas portas.

De repente, tivemos nossas vidas mudadas, e com as crianças, não foi diferente. Elas tiveram suas rotinas modificadas, sendo confinadas, integralmente, em suas casas. Sob a ameaça desse perigoso vírus, já não era possível ir à escola, brincar na rua com os amigos. O distanciamento social impactou na vida das crianças de várias formas, na maneira com elas se comportam, desenvolvem e socializam.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) instituiram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para dar continuidade ao processo escolar e tentar amenizar os efeitos da desigualdade e da evasão escolar. Pouco a pouco, as casas dos professores se tornaram em sala de aulas e os computadores, *tablets* e *smartphones* são os meios que possibilitaram esse novo formato de ensino.

Entendemos que o processo de socialização é fundamental para o desenvolvimento das crianças, porém diante de um período tão conturbando como esse, fica difícil a sua execução. De acordo com Saviani

> E sabe se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico. (SAVIANI, 2020).

Então, diante desse novo contexto, cabe aos professores buscar maneiras de estimular a imaginação das crianças, promover a socialização e ajudá-las a lidar melhor com esse confinamento. A literatura, torna-se assim, uma grande aliada do processo educativo nesse período atípico que estamos vivenciando.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, conforme os documentos normativos mais recentes referentes à Educação. A BNCC (2017) normatiza que a organização curricular nessa etapa da educação é por meio de campos de experiências, entre eles, está a: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, no qual enfatiza-se a importância, logo no início da vida escolar, de se ter acesso a cultura escrita. De acordo com a BNCC:

> Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BNCC, 2017).

Então, ainda nessa fase, a criança vai se apropriando dos signos e códigos linguísticos e constroem as suas identidades, isto propiciará, no momento oportuno, em um melhor processo de alfabetização, e o contato com os diversos gêneros textuais colabora para com a função social da literatura, que é a compreensão dos usos da escrita nos mais diferentes contextos. Ademais,

> As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BNCC, 2017).

O que nos faz compreender que a literatura estando presente nas escolas, especialmente no contexto da Educação Infantil, possui uma grande responsabilidade para com o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e crítico da criança. Pensando assim, a literatura infantil se torna ainda mais necessária para as escolas nesse momento de distanciamento social e de aula remotas, no qual através da literatura infantil, conseguimos explorar a imaginação das crianças, provocar sentimentos, ampliar sua compreensão da realidade, e além de tudo, o texto literário constitui-se em um ótimo instrumento para auxiliar a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa:

> Além do prazer de entrar em mundo imaginário, a literatura iniciada na infância pode ser a chave para um bom aprendizado escolar. O mundo dos livros não é apenas o "mundo" da comunicação e da linguagem em seu sentido amplo, mas sim um instrumento capaz de trabalhar com a emoção e a capacidade de interação humana. A criança que entra em contato com o universo da leitura tem mais facilidade para aprender e para conviver na escola (MARAFIGO, 2012, p. 4).

As histórias fictícias, os contos de fadas, além de serem aventuras mágicas, ajudam as crianças a lidarem com as suas lutas internas que são parte de sua vida diária. Para Cademartori (1986, p. 33), "A ficção é uma forma viável e prazerosa de lidar com as diferentes faces do real. Possibilitam à criança identificar e examinar percepções, sentimentos, fatos, situações, formando, assim, conceitos." Por meio da literatura, a criança estabelece intertextualidade com as cenas do seu cotidiano, possibilitando identificar, examinar, sentir diferentes situações presente no seu dia a dia.

Sendo assim, a escola tem o papel de proporcionar o acesso da criança ao mundo da literatura. Quanto ao papel do educador nesse processo, não visa somente a leitura de livros, mas fazer parte da interação e diálogo, sendo a ponte que liga leitor e autor. A partir disso percebe-se a contribuição que a literatura exerce na vida da criança, que mesmo com o distanciamento é ferramenta de diálogo e experiências a se partilhar.

Quando o professor trabalha a leitura em sala de aula, permite ao aluno a formação crítica, criativa e autonomia em dialogar com a sua vivência. Além disso, quando se fala em uma prática de uso da literatura, vale lembrar que o professor como o principal mediador do ensino escolar, deve ser um bom leitor, trazendo experiências leitoras para seus alunos, despertando a curiosidade e a interação.

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. (Zilberman, 2008, p. 17)

Ou seja, o domínio do educador na sua prática de relacionar e dialogar sobre a leitura desperta na criança o interesse em aproximar o seu conhecimento a esse tema, despertando também o gosto pelo gênero que mais lhe agrada.

Contudo, destacamos que, a função da literatura em tempos de pandemia, e também fora desses tempos, é precisamente não ter função nenhuma. A literatura não precisa servir, não precisa ter uma função pré-determinada, ela apenas precisa estar presente, ela só precisa ser uma leitura prazerosa e leve, sem objetivo. Não com o intuito conteudista e pedagógico apenas, mas para cumprir também a sua função estética.

Conclusão

Ao concluir esse trabalho, entendemos que a literatura é de grande importância na formação das crianças, em especial, nesse contexto pandêmico, no qual o processo de socialização tornou-se dificultado, haja vista a gravidade da atual conjuntura.

A literatura nos leva a reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem por meio do texto literário e como isso influencia na educação escolar, sendo instrumento de formação que está presente desde a escola quanto ao lazer, e que apesar do distanciamento social com aulas remotas, devemos pensar em sua prática, pois é instrumento de formação social para a construção de sujeitos ativos na sociedade, despertando seu imaginário e sua criticidade.

Sobre, através do pensamento exposto pelo autor, ao mesmo tempo que o leitor leva seu conhecimento de encontro a leitura, ele também aprende, sendo uma via de mão dupla, novas experiências são adquiridas e novas experiências são levadas de encontro ao que ele aprendeu. Sendo assim, é fundamental o estímulo da leitura nessa fase da vida, e cabe aos professores proporcionar práticas, não apenas com viés pedagógico, mas também de maneira lúdica e prazerosa.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB, n° 5 de 17 de dezembro de 2009: diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Disponível <w ww.seduc.ro.gov.br/portal/legislação/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em 03 de Outubro de 2021.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 3a ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

MARAFIGO, Elisangela Carboni. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores.** Artigo Científico (Pós-graduação) – Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí FAFIPA. São Joaquim, 2012. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo- Padilha.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação – O Desmonte da Educação Nacional. In: **Revista Exitus**. Santarém/ PA, Vol. 10, 2020. (p. 01-25).

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**, Via Atlântica, n° 14, dez/2008

Formação leitora e encantamento: o uso de estratégias de leitura no trabalho com *a branca de neve*

Felipe da Silva Gomes
UERN
felipesilgaofc@gmail.com
Maria Ozilene de Sousa
UERN
mariaozilene@alu.uern.br
Liane Nogueira Moura Fernandes
UERN
lianefernandes@alu.uern.br

Introdução

A leitura é a base para se trabalhar a formação humana. Por meio dela podemos formar alunos que tenham opinião crítica e consigam refletir acerca dos impasses da vida. Além disso, a leitura aparece também com uma ferramenta que possibilita a igualdade entre as diferentes classes econômicas perpassando as fronteiras escolares e atingindo grande importância dentro dos níveis sociais e profissionais.

Entretanto, ensinar a leitura para os alunos é um grande desafio dos professores da educação básica. Vale ressaltar que não estamos falando apenas do ensino da decodificação, e sim da necessidade do ensino do hábito de ler. Seja por prazer ou para se informar, a prática da leitura melhora o vocabulário, dinamiza o raciocínio, desenvolve a capacidade de compreensão dos alunos, sendo a interpretação do texto um dos pontos principais da leitura.

Dessa forma, o ensino de estratégias leitoras aparece como um procedimento que possibilita aos professores um ensino didático e que atenda as necessidades dos alunos despertando o gosto pela leitura.

Com a necessidade de fomentar o gosto pela leitura, realizamos uma oficina com o objetivo de promover um incentivo à formação leitora dos alunos, além de desenvolver a capacidade de interpretação e organização lógica de imagens e incentivar a produção de textos verbais, não verbais ou mistos de acordo com o entendimento do aluno. Usamos como metodologia de ensino, a contação de histórias por meio de imagens expostas em uma televisão confeccionada por nós. Portanto, este resumo trata da descrição e análise da experiência que vivenciamos em sala de aula com o trabalho desenvolvido no eixo da leitura com a história da Branca de Neve.

Utilizamos como base teórica para compor o nosso resumo Batista (s/d); Solé (1998); Valls (1990); Palincsar e Brown (1984) por representarem teóricos importantes e relevantes que contribuem para o enriquecimento das ideias colocadas em prática.

Desenvolvimento

É fato que, como Batista (s/d) disse, ensinar/abordar a leitura na educação básica não é uma tarefa fácil. Dessa forma, a leitura não pode ser abordada de qualquer maneira. Para isso, existem estratégias de compreensão leitora que visam favorecer o encantamento dos alunos no mundo da leitura.

Entretanto, é importante ressaltar que essas estratégias não são fórmulas infalíveis, pois, a estratégia que funciona em uma turma pode não funcionar em outra. Logo, isso corrobora com a ideia de Valls (1990 *apud* SOLÉ, 1998, p. 69) que enfatiza a necessidade de autoavaliarmos as nossas estratégias utilizadas para que possamos modificar, abandonar ou continuar no mesmo caminho, tudo depende dos resultados que elas estejam produzindo. Nesse mesmo sentido, Solé (1998) enfatiza a necessidade das estratégias de compreensão leitora ser flexíveis para a solução de problemas, ou seja, sua capacidade de se modificar para solucionar empasses que possam surgir.

Ao utilizarmos, inicialmente, da abordagem da história por meio das imagens dentro de uma televisão, o nosso intuito era saber qual era o nível interpretativo que os alunos possuíam acerca da leitura de textos não-verbais. Entretanto, no decorrer da oficina fomos trabalhando o texto em suas diversas vertentes.

As imagens também nos ajudaram a fazer um diagnóstico de como se encontra a capacidade de oralização dos alunos e do conhecimento prévio dos mesmos acerca da história. Buscamos, através dessa estratégia, uma forma de regular a atividade das crianças podendo escolher, avaliar, persistir (caso a ação planejada esteja funcionando) ou abandonar (caso não esteja funcionando) as ações sempre com o propósito de atingir a nossa meta (VALLS, 1990, *apud* SOLÉ, 1998): incentivar a formação leitora dos alunos na fase infantil.

Todavia, as nossas estratégias planejadas foram modificadas no decorrer da aplicação da oficina, em vista que, elas não figuram prescrições de ações que devem ser realizadas, pelo contrário, são orientações dos melhores caminhos que devem ser seguidos (SOLÉ, 1998). Portanto, o processo de adaptação das estratégias previamente preparadas é algo que devemos encarar como natural.

Segundo Palincsar e Brown (1984), a compreensão de um texto lido depende de três fatores e um deles é o grau de conhecimento prévio relevante que o leitor possui que se relacione com o conteúdo do texto. Nesse sentido, os alunos desenvolveram perfeitamente a história por meio da contação oral. Os alunos, em sua grande maioria, demonstraram um bom desempenho da oralidade e um domínio muito significativo da história.

Entretanto, apenas isso não é eficaz para uma boa compreensão da história lida. É necessário que o leitor utilize de alguma estratégia para intensificar essa compreensão (PALINCSAR E BROWN, 1984). Como forma de intensificá-la, pedimos a elaboração de um texto acerca do que eles entenderam da história.

Todavia, encontramos uma barreira: o da escrita. Não eram todos os alunos que demonstravam o seu domínio, mas levamos em consideração as ideias de Solé (1998) que nos orienta a não encarar nossas ações estratégicas como fórmulas, como estruturas infalíveis. Nesse caminho, adaptamos a nossa proposta e deixamos em aberto para que os alunos produzissem qualquer modalidade de texto (verbal, não verbal ou misto). O resultado foi incrível, a maioria dos alunos optou por desenhar, uma boa quantidade resumiu a história de acordo com o seu entendimento e os outros produziram um texto misto, mesclando imagens e frases.

Conclusão

Considerando a leitura como uma ferramenta capaz de humanizar e de abrir caminhos para novos horizontes, através da experiência que tivemos diante a realidade na sala de aula, podemos afirmar que desde as séries iniciais os alunos necessitam desse contato com a leitura de uma forma mais lúdica onde possa ocorrer a interação entre alunos e professores.

Não obstante, esses primeiros contatos devem acontecer com base no desenvolvimento de estratégias de leitura para que possam resultar no encantamento dos alunos. Por outro lado, no processo de formação de um leitor competente é necessário que haja vontade de iniciativa própria, que o mesmo crie suas próprias estratégias de leitura. Para isso, é necessário que o aluno tenha contato com estratégias introdutórias e, a partir delas, adaptá-las para que se tornem mais eficazes.

Portanto, trabalhar a leitura na educação básica se faz de extrema necessidade para formar leitores capazes de duvidar, imaginar, interpretar, criar, despertar os sentimentos e, acima de tudo, criar o hábito pela leitura.

Referências

BATISTA, Rafael. Importância da leitura. **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/ferias/a-importancia-leitura.htm>. Acesso em 28 de set. de 2021.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). **Reciprocral teaching of comprehensionforstering and comprehension-monitoring activities**. In Cognition and Instruction, nº 1.

SOLÉ, Isabel. O ensino de estratégias de compreensão leitora. In: _____. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-87.

Música e ludicidade na educação infantil

Damião Cavalcante do Nascimento
UEPB
dammiao.cavalcante@gmail.com
Luandson Luis da Silva
UEPB
professorluandsonluis@gmail.com

Introdução

Em nossa sociedade a música alcança muitos espaços sociais, na escola não é diferente, esta se torna muito importante no desenvolvimento do ser humano, desse modo, percebemos que seus aspectos lúdicos proporcionam influência na prática do dia a dia, na aquisição da leitura e também da escrita, por isso utilizar a música facilita o processo de ensino aprendizagem de forma significativa e prazerosa.

Entende-se que o processo de ensino aprendizagem ocorre de diversas formas, por isso a ludicidade torna-se essencial nesse processo. A inserção de música como meio de tornar as aulas mais ricas e divertias com toda certeza é um caminho, fazendo com que as crianças usem a audição para aquisição de saberes também.

A alfabetização precisa ser um processo prazeroso e significativo, nesse caso a música quando utilizada na sala de aula possibilita a exploração de conceitos e ideias, e sugere também a busca de idealização e fantasia que podem ir ao encontro do mundo real e da magia das letras, o que favorece maior envolvimento por parte dos alunos.

O objetivo deste trabalho, é mostrar possibilidades do uso da música e sua importância em tornar a alfabetização um processo prazeroso e significativo.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente trazemos a introdução, em seguida apresentamos no desenvolvimento a justificativa, fundamentação teórica e procedimentos metodológicos, seguido das considerações finais e por fim os referenciais.

Desenvolvimento

A música como aspecto lúdico tem um poder de influência muito grande no processo de alfabetização, estabelecendo a integração dos sujeitos de forma motivadora, pois utilizar a música como atividade criativa em sala de aula estimulará o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

O uso de música auxilia o processo de alfabetização em salas de aula contribuindo com o processo da educação, por isso a música precisa fazer parte do cotidiano e da vida

escolar dos discentes, nesse sentido fizemos uma pesquisa bibliográfica para entendermos como vem sendo tratado nas pesquisas referentes ao tema.

Ao falarmos sobre educação infantil, percebemos que esta deve trazer contribuições necessárias para o desenvolvimento integral das crianças, dessa feita o uso da música vem em nossa mente como parte do processo indissociável à educação infantil.

Corroboramos com Paulo Freire (1996), quando faz referência a prática do professor e seu papel com a educação. "Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho". (FREIRE, 1996, p. 35).

A escola deve ser um espaço onde ocorra a promoção de atividades lúdicas como também permitir o estímulo da cooperação e convivência entre as crianças.

De acordo com Margon (2013):

> A música como aspecto lúdico influencia diretamente no processo de alfabetização, constituindo-se como um meio integrador, motivador e facilitador deste processo. A música como atividade criativa pode estimular o desenvolvimento da capacidade afetiva e cognitiva do indivíduo, compondo-se como um excelente recurso estimulador da leitura de textos. (MARGON, 2013, p. 2).

A Educação Infantil precisa oferecer uma série de funções necessárias para enriquecer os conhecimentos dos pequenos, para isso usar as atividades lúdicas no ambiente escolar proporciona mais qualidade educacional e isso faz com que o ambiente escolar se torne prazeroso e divertido.

De acordo com Ferreira (2013):

> É necessário que a escola como um todo esteja preparada para oferecer uma educação musical que parta do conhecimento e das expectativas que o aluno traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que assim saiba contribuir para a humanização de seus alunos, aperfeiçoando ainda seus aspectos cognitivos, intelectuais, sociais e culturais. (FERREIRA, 2013, p. 22).

Pensar a musicalidade na escola é muito importante, para isso se faz necessário atentar para a realidade do educando. O professor tem papel fundamental como mediador e apontador de direções. Para isso, a música garantirá condições imprescindíveis na aquisição de valores e conhecimentos.

Nesse sentido, a música pode trazer algo mais para a escola e para a vida dos alunos, fazendo com que os discentes aprendam a sentir a sonoridade e com isso possam expressar seus pensamentos, dessa feita poderão através da ludicidade conectar seus imaginários e fantasias.

Para Andrade (2019), a música na educação infantil possibilita a criança mais interação, assim a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos teve um outro olhar e a música passou a ser uma ferramenta metodologia usada na sala de aula. A música como linguagem faz todo sentido.

> à música é necessário ao processo de educação da criança. Quando este processo é conduzido por pessoas conscientes e competentes, deixa de ser apenas recreação, favorecendo uma rica vivência e estimulando o desenvolvimento dos meios mais espontâneos de expressão. (ANDRADE, 2019, p. 23).

A infância, é uma parte muito importante na vida do ser humano, por isso as diferentes brincadeiras e produções em certos espaços nos remete ao nosso passado. Com isso, atentar para o brincar na escola e o papel do (a) professor (a), sendo assim, os Jogos, as brincadeiras, podem ser vistas na visão de criança como algo bom e envolvente, pois elas também são sujeitos e produzem culturas.

De acordo com Bacelar (2009), o lúdico é muito importante e vai além de uma simples brincadeira, visto que:

> O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. (BACELAR, 2009, p. 26).

Dialogamos com Freinet (2004), o teórico propõe que a ludicidade possibilita vários benefícios para a aprendizagem tornando a sala de aula atrativa, um lugar prazeroso de estar. “E, assim, o problema essencial da nossa educação não é de modo algum — como pretendem hoje nos fazer crer — o "conteúdo" do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede”. (FREINET, 2004, p. 18).

Portanto, na educação infantil, podemos utilizar o lúdico como meio a alcançar nossos objetivos de uma aula mais prazerosa e menos cansativa. Desse modo, a música pode ser utilizada como prática cotidiana do professor junto com seus alunos.

Considerações finais

Percebeu-se que o uso da música na Educação Infantil abre possibilidades interessantes para as crianças principalmente no que se refere a construção de conhecimentos, o cantar, o brincar, se divertir também faz parte da educação.

A escola é um local privilegiado trazendo nesse aspecto vivências, sendo assim desenvolver ludicidade proporciona aos alunos alargar suas potencialidades intelectuais.

Constatou-se que a ludicidade é de fundamental importância, proporcionando o despertar da criatividade, do raciocínio, e ouvir uma música também faz parte desse processo.

Professores, educadores, precisam entender que as brincadeiras na Educação Infantil precisam ser parte do desenvolvimento das crianças, pois a ludicidade poderá contribuir para o desenvolvimento das crianças de maneira mais saudável possível.

Referências

ANDRADE, Phelipe Anderson Coutinho de. **A Música como um Recurso para a Formação Integral da Criança na Educação Infantil.** João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16277 Acesso em: 20 de set. de 2021.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23789>. Acesso em: 21 de set. de 2021.

FERREIRA, Maria Tomaz da Silva. **A importância da música na educação infantil**. João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3716 Acesso em: 20 de set. de 2021.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 19 de set. de 2021.

MARGON, Dayany Corti. **Ludicidade**: o valor da música, brinquedos e brincadeiras no processo de alfabetização da educação infantil. Castelo Branco Científica. a. II, n. 3. jan/jun. 2013. Disponível em: <http://revista.fcb.edu.br/img.content/artigos/artigo73.pdf>. Acesso em: 21 de set. de 2021.

O apagamento da Língua Geral do Brasil durante o processo de colonização

Eduardo Ezus Fernandes de Jesus
UERN
eduardoezus@alu.uern.br
Lavínia Maria Silva Queiroz
UFRN
laviniamsq@hotmail.com

Introdução

O tema do presente trabalho surgiu a partir de discussões e provocações feitas em sala de aula, na disciplina Diacronia do Português, do curso de Licenciatura em Letras – Português, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Nesse momento, nos foi oportuno debater sobre aspectos da mudança linguística a partir do texto-base de Faraco (2005), em especial, sobre as mudanças que uma língua pode sofrer, e de Nascimento (2019), sobre a forma como se estabeleceu a língua portuguesa no Brasil e como as sociedades e povos originários foram, gradativamente, sendo excluídos até se tornarem completamente apagados.

Para tanto, nosso interesse é pensar a variação linguística sob um viés decolonial, enfatizando que a imposição linguística tem um caráter de dominação e exteriorização de preconceitos. Nesse sentido, em se tratando de um texto de revisão de literatura, cujo cunho é qualitativo, nosso objetivo é estudar as formas de dominação colonial através da língua. Essa pretensão será possível por meio do estudo de documentos e cartas históricas, dentre os quais, identificamos uma das primeiras medidas impostas a povos colonizados, qual seja, o aprendizado do idioma do colonizador, resultando em transformações culturais e sociais que podem ir desde a apropriação e aglutinação das culturas até o apagamento de uma delas – no caso, a da mais oprimida.

Desenvolvimento

A realidade empírica central da linguística histórica é o fato de que as línguas mudam com o passar do tempo (FARACO, 2005). Nesse sentido, a língua é uma atividade eminentemente humana, portanto, condicionada a períodos históricos e ações do tempo. Como marcas rupestres deixadas em paredes e cavernas sugerem condições de sociedades anteriores, trazemos em nossa fala traços de outras culturas, momentos históricos e até mesmo posicionamentos sociais do passado.

Para construir uma analogia à ideia de que a língua é movimento (FARACO, 2005), apresentamos como exemplo o conceito de *vetor* utilizado pela Física, no qual a

movimentação de uma língua parte de um ponto e tem uma direção ou um sentido. Assim, enquanto instituição social, as convenções da língua refletem o pensamento de uma época. Mais especificamente: o pensamento das classes dominantes de uma época, isto é, variante padrão ou norma culta. Diante disso, problematizamos as seguintes questões: por que a língua padrão do Brasil é o português? Ou, ainda, para quê?

Na tentativa de responder os seguintes questionamentos, indicamos a obra literária de Lima Barreto (1915), "Triste Fim de Policarpo Quaresma", na qual o personagem principal aponta o tupi como língua oficial do Brasil. Essa referência à literatura nos apresenta uma conotação menos quixotesca quando pensamos na discussão sob um ponto de vista decolonial, em que se pode observar com maior profundidade a complexidade da colonização brasileira.

Para dar conta dessa reflexão, consideramos com Nascimento (2019) a concepção de apagamento linguístico. Este, por sua vez, se trata de um silenciamento provocado pelo eurocentrismo colonizador. Nascimento (2019) busca em Mignolo (2007) e Grosfoguel (2007) o suporte teórico para nomear esse processo de epistemicídio, que se define, segundo os autores, como sendo o poder que impõe e mantém o pensamento ocidental em uma limitação fronteiriça, apagando e silenciando, e, com isso, assassinando todo aquele pensamento que não for eurocêntrico, branco e falocêntrico, ou, ainda, de forma mais precisa e objetiva, segundo o próprio Nascimento (2019 *apud* SUELI CARNEIRO, 2011), epistemicídio seria o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é ou não conhecimento válido.

Nesse contexto, a Língua Geral, ou língua brasílica, é sinalizada por Nascimento (2019, *apud* WOLF DIETRICH, 2014) como a língua falada por europeus e povos originários durante os primeiros momentos da colonização. Esta, por sua vez, era uma língua de origem Tupinambá, com duas ramificações no território nacional: a setentrional, ou amazônica, e a meridional, ou paulista (WIKIPEDIA, 2021, online). Considerando o fato de o português não ser, na prática, a língua de interação entre europeus e indígenas, geraram-se diversas complicações, levando o Estado português a implantar uma política formal de impedimento da Língua Geral como língua de comunicação (NASCIMENTO, 2019). Com isso, em 1757 foi lançada uma lei que tinha como objetivo regulamentar as ações de colonização do Brasil por meio da língua. O documento, cujo título é "Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão", propunha severas medidas para concretizar o impedimento, explicitando que a língua é uma das mais reconhecidas manifestações de poder.

> Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o

> seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (BRASIL, 1758, s/p.)

O processo de mudança das línguas é deveras múltiplo, devendo-se incorporar à visão do pesquisador elementos que muitas vezes ultrapassam o ser em si linguístico, alcançando não só o encaixamento estrutural, mas também o encaixamento social, ou seja, a relação entre o fenômeno de mudança e a estrutura sociolinguística da comunidade dos falantes (FARACO, 2005).

Enfatizando esse último ponto, Faraco (2005 apud LABOV, 1966) afirma que além das relações internas à língua, uma clara relação com a idade, a classe socioeconômica, o sexo, a origem étnica do falante e o estilo de fala está associada às mudanças.

Conclusão

O processo "civilizatório" que nos foi legado desde os tempos primários de escolaridade nada mais é do que a imposição da cultura europeia e branca sobre os povos originários de outras nações, que tiveram, dentre outros apagamentos, suas línguas e todo um sistema de signos aniquilados. O julgo, no entanto, como afirma Nascimento (2019), não se dá de outra forma a não ser pela institucionalização, como podemos ver através do "Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão".

Ainda, o processo de imposição e apagamento linguístico gera a destruição daquela própria sociedade falante, ou, como afirma Faraco (2005), o desaparecimento de uma língua é o resultado do próprio desaparecimento da sociedade que a fala. Algo que se confirma pela quantidade de documentos históricos e antropológicos que revelam milhares de sociedades indígenas (dentre outras) que desapareceram durante o processo colonial até os dias de hoje.

Referências

BARRETO, Lima. **Triste Fim de Policarpo Quaresma.** Typ "Revista dos Tribunaes", 1a edição, 1915.

BRASIL, Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário. Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, Companhia Geral do Grão Pará, e Maranhão, Belém, 1758. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Diretorio_dos_indios_de%29_1757.pdf> Acesso em: 20 out. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Lingüística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LÍNGUA GERAL (BRASIL). In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%ADngua_geral_(Brasil)&oldid=61862050>. Acesso em: 17 ago. 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte (MG), Letramento: Justificando, 2017.

O Ensino da Leitura no 1º ano do Ensino Fundamental: uma análise de práticas desenvolvidas no estágio supervisionado (UERN/PARFOR)

Jordânia Alves Pereira Crispim
UERN
jordania_pe@hotmail.com
Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira
UERN
antoniamaira@uern.br

Introdução

Despertar no educando o desejo pela leitura tem sido um dos desafios dos professores na atualidade. Diante das recorrentes situações que vivenciamos em sala de aula observamos as dificuldades na leitura de textos pelos alunos, tais dificuldades compreendem, principalmente, a de interpretação e de compreensão do que se lê. Para que essas dificuldades sejam superadas é preciso despertar na criança o gosto pela leitura, utilizar de estratégias para que desenvolvam a competência leitora. As estratégias precisam fazer com que a leitura seja significativa e motivadora, que instiguem o aluno a criar e compreender textos, de modo que ultrapasse a assimilação das competências de codificação e decodificação das letras. A prática de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental remete a outras aprendizagens, outros conteúdos que são aprendidos no início da vida escolar destes sujeitos.

Com base em alguns estudos, como afirma Morais (2012) os alunos chegam ao 3° ano do Ensino Fundamental apresentando dificuldades em leitura e escrita. Perante esse fato, se torna imprescindível que o professor e a escola elaborem estratégias para que os alunos superem essas dificuldades e atribuam sentido a leitura, percebendo sua importância como objeto social.

Com base nisso, este trabalho tem como objetivo geral compreender a importância das atividades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, conhecer estratégias para formação leitora e analisar práticas desenvolvidas no Estágio Supervisionado II, em turma do 1º ano do Ensino Fundamental, destacando que a leitura ultrapassa a decodificação de signos linguísticos.

Com base nisso reconhecemos que, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos, e permita a compreensão do texto em sua função social. Então, questionamos: Qual a importância das atividades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

É perceptível algumas dificuldades no processo de apropriação das habilidades leitoras dos alunos, uma vez que as crianças ainda não têm um amplo repertório linguístico, possivelmente reflexo das poucas práticas leitoras em suas práticas sociais. São muitas dificuldades no uso da norma culta e de criatividade na produção textual. Portanto, percebemos o quanto a influência pedagógica do professor pode desenvolver uma aprendizagem significativa da leitura. Com isso, consideramos necessário que essas reflexões sejam tecidas pelos professores desde a formação inicial, tendo em vista que a leitura, por sua vez, consegue promover no sujeito acesso à informação com autonomia, além de permitir o exercício da fantasia e da imaginação, contudo não desconsideramos a necessidade do apoio da família e incentivo da escola na organização do currículo.

É importante destacar que a pesquisa em tela é recorte de uma monografia apresentada no curso de Pedagogia, Campus Central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, ofertado a partir do Plano Nacional de Formação de Professores-PARFOR.

Fundamentação teórica

De acordo com Freire (1992), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquela, ou seja, ler envolve um movimento circular, do qual a palavra está presente no mundo e o mundo está presente na palavra. Desse modo, ainda de acordo com o autor, a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de reescrevê-lo, de dizer, de transformá-lo em uma prática consciente.

É importante que o educador promova situações eloquentes que busquem a compreensão e assim os educandos sejam estimulados a escrever e ler. Antes de tudo, é imprescindível que o professor conheça os seus alunos, o nível e suas necessidades individuais, além de seus interesses e habilidades.

Perante isso Solé (1998) afirma que a leitura deve ser trabalhada como busca de significado estabelecendo-se relação do contexto com o texto, para antecipar e inferir sobre o sentido do texto. Para isso, deve-se priorizar a diversidade de textos de uso social.

Além de incentiva a leitura de livros literários, como defende Lajolo (2001) possibilitar e motivar os alunos a lerem livros de literatura é uma ação de suma importância a ser protagonizada pelo professor, pois o cidadão, para exercer plenamente a sua cidadania,

"precisa alfabetizar-se nela, torna-se seu usuário competente mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muito" (LAJOLO, 2001 p. 8).

Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa que se desenvolve a partir de uma pesquisa bibliográfica e exploratória em obras de autores como: Freire (2006), Solé (1998), Martins (1991) e Kleiman (2002). Para diálogo empírico realizamos análises das atividades desenvolvidas pela pesquisadora no Estágio Supervisionado II a partir do referencial teórico supracitado. Com base nisso a pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo e exploratório.

O Estágio Supervisionado II foi realizado no primeiro semestre de 2019, em uma escola pública da cidade de Icapuí- CE. Durante o período de estágio realizamos as etapas de observação e regência. As observações ocorreram no período vespertino, durante uma semana e, a regência, durante duas semanas, ambas com a carga horária de quatro horas, totalizando 20 horas de observação e 40 horas de regência. Na oportunidade, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a prática pedagógica da professora do 1º ano do Ensino Fundamental o que nos permitiu, dentre muitas reflexões pensar sobre o ensino da leitura nessa etapa de ensino.

Desenvolvimento

De acordo com Solé (1998, p.72) "[...] o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender".

Conhecer o contexto no qual o aluno está e o nível de progresso em que ele se encontra é imprescindível para desenvolver as estratégias correlacionadas. Essas inferências adequadas ao nível do leitor colaboram para a fluência no ato de ler e consequentemente, para a produção textual. Como nos afirma Kleiman (2000, p. 11) "[...] conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializam a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais".

Para o desenvolver de nossos estudos elaboramos atividades com estratégias de leitura que desenvolvam a compreensão leitora, o gosto pela leitura e o incentivo a compreensão do texto para além do código escrito. Assim, apresentando diversos gêneros

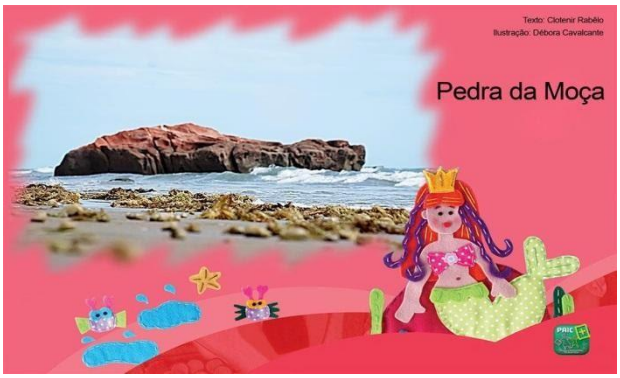
textuais, trabalhando com rótulos, com histórias e contos populares. Uma das atividades desenvolvida com os alunos foi no círculo de leitura, ao qual destacamos algumas estratégias, a ativação do conhecimento prévio, através do qual é essencial que o professor ou qualquer outro mediador de leitura estimule as crianças a observarem aspectos importantes para que identifique a temática do texto. Outro ponto importante nessa conjuntura é apresentação inicial da temática. Somente após esses entrecorrido o professor fará suas intervenções. Estratégias essas que são apresentadas por Solé (1998, p 105).

> 1. Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata de explicar o conteúdo, mas de indicar o tema do texto aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência previa.
> 2. Ajudar os alunos a prestar atenção em determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio (ilustrações, títulos, subtítulos sublinhados, mudanças de letras. Palavras chaves, ideia fundamental etc.). São aspectos que os ajudarão, a saber, do que trata o texto.
> 3. Incentivar os alunos a expor o que já sabem sobre o tema. Trata-se de substituir a explicação do professor no ponto 1 pela dos alunos. É comum que os alunos expliquem aspectos ou experiências próprias sobre o tema, cuja relação pode ser muito evidente para eles.

Nas rodas de leituras, utilizamos os livros da coleção PAIC. Os livros são direcionados ao módulo de alfabetização, dentre eles encontramos o livro de autoria de um Icapuiense, Clotenir Rabêlo, através do qual apresenta o conto popular "A pedra da Moça", originado na praia de barreiras, situada nessa mesma cidade. Escolhemos essa história com o intuito de trabalharmos o conhecimento prévio, fantasia e imaginação.

Percebemos o quanto foi significativo trabalhar através da leitura em voz alta, pela professora, um assunto tão presente na realidade deles. Ficou perceptível o desejo que eles tinham em folhear o livro e desvendar o final da história. Além disso os alunos ficaram muito ansiosos para conhecer à "Pedra da Moça" em barreiras. Nisso, observamos que despertamos um desejo de conhecer o livro, ver as gravuras e de recontar a história. Além de curiosidade e pertencimento ao lugar apresentado. Desse modo, percebemos o quanto é importante a aproximação com o cotidiano discente.

Figura 1: Capa do livro utilizado na atividade



Fonte: Registros da autora

Partimos do pressuposto que a criança observa o professor a exposição da história e as inferências do professor ao ler o livro de literatura infantil, no sentido de orientar e estimular nas crianças seus próprios hábitos de leitura, além de relacionar com seu cotidiano trazendo uma influência bem pertinente. Como afirma Britto (2003 p.105) a leitura da fantasia, do entretenimento, contudo, é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, não exige senão conhecimento adquiridos nas experiências cotidiana. Como a escola segue uma rotina, esta história foi apresentada no pátio da escola para as demais turmas, tivemos a contribuição de mais duas professoras que colaboraram e se caracterizaram.

Dessa forma, consideramos que através desse contato com materiais diversificados, atividades interativas e lúdicas, foi possível desenvolver estratégias que possibilitem um melhor aprendizado da leitura pelas crianças. Ressaltamos que nossa proposta no estágio foi instrutiva e crítica, trabalhamos com contação de histórias, leitura fragmentadas, leituras contextualizadas, atividades lúdicas, jogos, entre outras.

Considerações Finais

Considerando de maneira crítica o estudo realizado, sobre a importância da prática da leitura no ensino fundamental, pudemos refletir sobre o quanto as atividades com leituras contextualizadas permitem desenvolvimento do sujeito em formação, e o quanto se faz necessário o planejamento do professor. Os resultados destas estratégias se tornam possibilidades de pensar as experiências, vivências e informações do cotidiano. Sujeitos que detém a interpretação possuem condições que colabora para leitura do mundo.

Seja no círculo familiar ou escolar, a predisposição pela leitura é adquirida a partir de estímulo e o modo como é desenvolvida, assim sendo contribui com a prática significativa.

Deste modo, teremos aluno com uma linguagem ampla e precisa, detentores de conhecimentos favoráveis para argumentar e participar ativamente da sociedade.

No entanto, para se alcançar este objetivo, é preciso compreender que ler não é um ato mecânico de decodificação, como está sendo abordado nesta pesquisa. O ato de ler vai muito além da decodificação, esse processo estabelece relação com o contexto além do conhecimento de mundo. Ler requer interação, entusiasmo, estímulo e finalidade. Pois, a leitura e escrita requerem atos como: pensar, refletir, inferir, exercitar além de proporcionar emoção e prazer ao leitor. Percebemos então que, a leitura é uma tarefa que deve ser praticada diariamente, um desafio que deve ser assumido pela família, escola e professores para que os educandos possam desenvolver competências leitoras. O constante exercício da leitura é um caminho eficaz para desenvolver as habilidades dos alunos, mas para isso ela precisa ser feita de maneira consciente e não meramente por obrigação. A leitura é importante na vida de qualquer cidadão. Da mesma forma, defendemos que a sua prática é imprescindível, principalmente para a formação intelectual do aluno, já que a leitura está presente nos mais variados lugares e em nossa vivência social.

Referências

BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o concenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas ,SP: Mercado de Letras,2003-(Coleção Ideias sobre Linguagem). Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca. Acesso em: 20 de Julho de 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam**.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura:** teoria & pratica. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. S. B. R. Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-18.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

Proposição de sequência didática a partir da obra a bolsa amarela: prática de leitura de texto literário na educação básica

Maria Zilda Oliveira Rodrigues
Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM
maria.zilda@aluno.uece.br
Sarah Maria Forte Diogo
Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM
sarah.forte@uece.br

Introdução

Sabemos o quanto é complicada a formação de leitores na educação básica, sobretudo, nas escolas públicas. As formações, na sua maioria, são inadequadas e ineficientes, devido a uma insistência em um ensino tradicional pautado em aulas de Literatura essencialmente informativas, que focam na historicidade/historiografia literária, cronológica, focada no estilo da época, em cânones, dados bibliográficos.

Conforme Cosson:

> No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresenta parentesco com ficção ou poesia.
> No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de épocas, cânones e dados bibliográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. (2016, p. 21).

Por este motivo, escolhemos a obra literária *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga Nunes, por ser uma obra comprometida com a formação de leitores críticos, que acreditamos ser fundamental, por tratar do empoderamento, construção de uma sociedade justa, respeitosa e igualitária. É uma obra da Literatura infanto-juvenil, podendo ser trabalhada no Ensino Fundamental e Médio. A obra aborda diversos temas como discriminação etária infantil e de gênero, desigualdade social, empoderamento da mulher e da criança, censura à liberdade de expressão, exclusão familiar, dentre outros.

Com isto, propomos um estudo do texto literário com a produção de material didático, nos embasando teoricamente nas Sequências Básicas do livro *Letramento literário* de Rildo Cosson (2016), executando e realizando como produto a produção do material através de uma oficina de confecção da bolsa amarela, com desenhos em cartolina e com a escrita de bilhetes ou seus sonhos para serem guardados na bolsa. A proposta insere-se no âmbito do Projeto de Extensão "De conto em conto: leitura de textos literários na educação básica",

orientado pela docente Sarah Maria Forte Diogo (FAFIDAM/UECE). Em virtude da crise sanitária ocasionada pelo Sars-Cov-2 e por questões logísticas que impediram a aplicação remota e presencial desta sequência, apresenta-se aqui um trabalho de caráter propositivo, cuja execução pode ser realizada em momento mais apropriado. O projeto intitulado "De conto em conto: leitura de textos literários na educação básica", é vinculado à licenciatura de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, configura-se como resposta à necessidade de ler e abordar textos literários com turmas do ensino fundamental II e ensino médio, em função da exiguidade de tempo para trabalhar literatura nesses ciclos. Para além disso, o uso de textos literários com foco no letramento torna-se urgente, uma vez que auxilia os estudantes a construírem senso crítico e possibilidades de questionamento da realidade. A proposição da sequência aqui reportada articula-se a este projeto ao apresentar uma série de atividades que examinam uma obra literária a fim de abordá-la com estudantes da educação básica. Destacamos ainda que o texto literário a que a sequência se refere é considerado um dos livros mais importantes para a literatura infanto-juvenil brasileira, sendo basilar sua investigação para a construção de repertório cultural entre os jovens.

Desenvolvimento

A sequência básica é feita em quatro etapas gerais: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1. Motivação:

Primeiramente, propõe-se a visitação da biblioteca da escola para ver se há livros da escritora Lygia Bojunga suficientes para os alunos. Destacamos que, em geral, essa obra é facilmente encontrada em bibliotecas escolares. Inicialmente, vamos propor a leitura da obra, se possível, ou de trechos importantíssimos da obra.

Chamamos a aproximação inicial com a obra como "rito de passagem", que consiste em conversar com os alunos sobre as diferenças entre o mundo dos adultos e das crianças. Em seguida, solicitaremos que anotem o que considerarem importante. O texto produzido nessa motivação pode ser utilizado para introduzir a interpretação no final da sequência básica.

2. Introdução:

Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra, mas, é importante não se alongar nessa parte para que esse momento não se transforme em uma apresentação sobre a vida do escritor. Outro cuidado é com a apresentação da obra, muitas vezes achamos a

obra boa e que só trazê-la para o aluno basta. É importante fazer a apresentação física da obra com a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais. É interessante realizar as seguintes ações: iniciar a aula na biblioteca fazendo um semicírculo para leitura, falando para os alunos o motivo de nossa visita, que o principal objetivo da visita é a apresentação do espaço para que os alunos passem a utilizar a biblioteca para leitura de obras e estudos; falar sobre a obra, sobre a autora, mostrando o livro e conversando com os alunos sobre as primeiras impressões que tiveram ao ver a capa do livro.

3. Leitura:

Com os livros em mãos, sugere-se a realização da leitura de uma parte da obra, de maneira simples, envolvendo os alunos na leitura, podendo ser performática.

Importante que a leitura seja feita acompanhada, alternando entre alunos e professor, a fim de torná-la mais dinâmica.

Para texto longo o ideal é que a leitura seja feita em casa, pelo menos parcialmente. Para fragmento de texto, o ideal é que a leitura seja feita em sala e, para ambas as leituras, é necessário o acompanhamento do professor.

4. Interpretação:

Após a leitura, fazer reflexão acerca da narrativa, com a participação dos alunos expondo oralmente suas impressões da história, articulando as histórias da personagem Raquel com a vida deles. Cosson (2016) propõe que sejam dois momentos: um interior e o outro exterior. O interior é o momento que acompanha a decifração da leitura. O externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção. É aqui que o letramento literário realizado na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela.

Para finalização do processo de interpretação, propomos duas atividades:

a. Confecção de bolsas amarelas, com uso de cartolina, papel madeira, embalagens, para serem expostos na sala de aula.

b. Ou de um desenho, da maneira que cada um se sentir à vontade, escrevendo suas 3 vontades para guardar dentro da bolsa.

O resultado desta proposição é a construção de uma sequência básica de atividades realizadas a partir da leitura da obra *A bolsa amarela*. Para Cosson "para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização" (2016, p.17). Ao configurarmos esta sequência básica, concebemos aulas de leitura de textos literários como processos interativos e dialógicos, que demandam ativa participação do professor-mediador de leitura e dos alunos leitores. Antes de executar a proposta de leitura de qualquer texto

literário, ou qualquer ação pedagógica, se faz necessário, sobretudo, planejamento. E a sequência didática esboçada neste resumo mostra como é necessário o processo de planejamento.

Além disso, destacamos que adotar sequências didáticas com obras literárias é uma forma de incentivar os estudantes a explorarem as bibliotecas escolares, conhecerem o acervo disponível e construírem hábitos de leitura.

Conclusão

A escrita literária de Lygia Bojunga não é só de entretenimento, mas também, denúncia social, pelos diversos temas que ela aborda em seus livros, principalmente na obra *A bolsa amarela*. Estimular os alunos a perceberem essas temáticas é uma das possibilidades da sequência aqui apresentada e, para realizar tal objetivo, é necessário estabelecer um processo de leitura, que é o que sequências didáticas estabelecem.

Referências

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Lizandra Lima de. **A bolsa amarela**, de Lygia Bojunga Nunes, sob a crítica feminista: proposta de letramento literário para o ensino fundamental II [recurso eletrônico] / Lizandra Lima de Souza. – 2019.

As contribuições das brincadeiras no desenvolvimento das crianças bem pequenas no contexto de Educação Infantil

Laís Helena Marques Garcia
UFC
laisinha.helena@hotmail.com
Antônia Fabíola Agostinho de Morais
UFC
fabiolamoraisgrh@gmail.com

Introdução

"Esses meninos da Educação Infantil só brincam!". Diante de tantas cobranças por uma Educação que atenda as necessidades de mercado e os interesses das elites dominantes, ainda é muito comum escutarmos frases desse tipo por parte de alguns profissionais (coordenadores, gestores e professores) que atuam na Educação Infantil- EI. Desta forma, este tema merece destaque, dada sua relevância em atuar no sentido de corrigir os equívocos que ainda ocorrem na prática pedagógica quando falamos de brincadeiras na primeira etapa da Educação Básica. Sendo assim, o trabalho objetiva fomentar reflexões sobre a importância da bricadeira para o desenvolvimento das crianças e a necessidade constante de formação docente como forma de melhoria da qualidade de práticas pedagógicas.

Desenvolvimento

Hoje ainda encontramos nos contextos educacionais de EI práticas com exigências descabidas para que as crianças realizem atividades que ainda não estão preparadas e que, muito provavelmente, não demonstram interesses em realizá-las, como é o caso da escrita de palavras sem sentido para elas e propostas de maneira mecânica onde a técnica se torna mais relevante do que a necessidade de expressão e comunicação.

Inclusive, as brincadeiras, assim como as demais linguagens, servem de bases para a aquisição da leitura e escrita pelas crianças. Muito provavelmente, devido à falta de conhecimento sobre as contribuições que a "brincadeira livre" ou "brincadeiras de faz de conta" trazem para o desenvolvimento das crianças, apontada pelo teórico sóciointeracionista Vygotsky. Segundo Morais (2019, p. 8 e 9). "Quando brincam de faz de conta, as crianças exploram e descobrem o mundo expressando seus sentimentos e sua subjetividade, agem em um nível cognitivamente superior, o que pode impulsionar seu desenvolvimento".

Destarte, a brincadeira passa a ser entendida como sendo um direito fundamental das crianças, assegurado a elas pelo menos a partir de legislações, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL, 1990), na Constituição Federal- CF (BRASIL, 1988) e em documentos oficiais da Educação, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009), onde são consideradas, junto com as interações sociais, eixos norteadores das práticas de professoras e professores que atuam nessa etapa da Educação. Também no documento Base Nacional Comum Curricular para a EI- BNCC- (BRASIL, 2017) é reafirmado que o brincar é um dos direitos garantidos às crianças.

Em pesquisa relatada no livro Linguagens, literatura e escola (LINS; CRUZ, 2006, p. 188 e 189) são descritos vários trechos de diálogos onde mostram as crianças falando sobre a importância da brincadeira para suas vidas. Elas também nos lembram do "grande desejo das crianças de encontrarem na creche amigos e que nesses espaços haja brinquedos e possibilidades de brincar" (p. 188).

Pensar esse tema nos ajudam a lembrar de quando éramos crianças e que, assim como essas crianças, criávamos estratégias de diálogos ou de maneiras para transgredir as regras impostas pelos adultos quando não nos deixavam brincar ou quando limitavam o nosso tempo para brincadeira.

Em Lins e Cruz (2006, p. 188 e 189), num diálogo entre pesquisadora e criança, a pesquisadora pergunta para uma criança o que ela mais gosta na creche e a resposta é "brincar de boneco e de boneca". Mesmo a pesquisadora mudando a forma de elaborar a pergunta, dizendo "Tu já disse que brincar de boneca, brincar de boneco. E o que mais ele gosta na creche?" Mesmo assim a criança responde: "de boneca". Ainda insatisfeita com a resposta da criança, a pesquisadora pergunta se além de brincar, ela gostava de outra coisa, e a criança responde "não!", deixando claro que o que ela mais gosta na instituição é de brincar.

Embora as crianças passem grande parte do seu tempo de vida nas instituições educacionais, nem sempre esses espaços lhes oferecem oportunidades para brincadeiras. Nas creches se faz necessário ter adultos que cuidem e eduquem das crianças e que, além de conhecê-las, enquanto pessoas únicas e singulares, possam atendê-las dentro das suas necessidades, inclusive a de querer brincar.

Conclusão

Desta forma, não há outra maneira mais benéfica e apropriada do que propor o desenvolvimento e a aprendizagem, pelo menos, nessa etapa da vida, da infância, quando ainda se é criança, que não seja através de interações positivas e das brincadeiras. Brincar na EI é um direito que deve ser garantido não apenas em momentos estanques, mas cotidianamente, em diversos espaços com diferentes materiais e na companhia de múltiplos parceiros. Para isso é fundamental também maior investimento na formação das docentes que desenvolvem práticas pedagógicas com as crianças, para que elas possam propor intencionalmete espaços, materiais e experiências envolvendo as brincadeiras para as crianças.

Referências

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília.1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009.

LINS, Sylvie Delacours; CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

MORAIS, Antônia Fabíola Agostinho de. **A contribuição da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento das crianças de até três anos no contexto da Educação Infantil**. 2019. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de Especialização em Educação Infantil) - Universidade Estadual do Ceará, 2019.

Eixo IV
Formação e Profissão docente

A extensão universitária e a formação de professores: contributos do "projeto UERN vai à escola" a formação inicial de egressos da FE/UERN

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva
UERN
cleidileny.oliveira@hotmail.com
Deceles Ingrid de Carvalho Oliveira
UERN
deceles@gmail.com

Introdução

A extensão enquanto um dos três pilares da universidade, atua diretamente na formação inicial e continuada dos sujeitos. No âmbito das licenciaturas esta permite que os professores em formação tenham, antes do término da graduação, acesso a múltiplas formas de significar a realidade. Nesse sentido, esses oportunos momentos de aprendizagem possibilitam que sejam constituídos docentes reflexivos, críticos e conscientes da realidade social.

Na pesquisa em tela, objetivamos "identificar os principais contributos do Projeto UERN Vai à Escola a formação inicial de professores". O projeto "Uern vai à escola: formação e resistência coletiva" está associado à Faculdade de Educação (FE) da UERN campus central. Com base em Gil (2002), podemos conceber a pesquisa como um ato racional e científico que, com base em critérios e procedimentos, busca respostas para perguntas previamente elaboradas. Posto isso, se faz necessário a escolha de métodos adequados.

Neste trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa, a abordagem qualitativa não descansa as análises em questões estatísticas, nesse sentido permite que o processo seja tecido de maneira reflexiva. Para estruturação do mesmo, aplicamos um questionário semiestruturado a duas egressas do Curso de Pedagogia da FE/UERN que participaram enquanto bolsistas do projeto de extensão e concluíram a graduação entre os anos de 2020 e 2021. Assim como, realizamos um levantamento bibliográfico de autores que dialoguem sobre a temática para fundamentar as discussões aqui forjadas. (GIL, 2002).

O referido trabalho se organiza em três pontos para além desse de caráter introdutório, quais sejam: "A extensão como prática formativa: concepções teóricas", "As contribuições da extensão à formação de professores: Uern Vai à Escola em cena" e as considerações finais. Nesse sentido, conduzimos esse trabalho com base na seguinte pergunta norteadora: Quais os principais contributos do Projeto Uern Vai à escola ao processo de formação inicial de professores egressos da FE/UERN?

A extensão como prática formativa: concepções históricas

O que hoje chamamos de extensão tem origem na Inglaterra como fruto da revolução industrial e dos anseios de uma sociedade capitalista. Sendo datada a primeira experiência, já utilizando essa nomenclatura, em 1867 em Cambridge na Inglaterra. A princípio as ações extensionistas se limitavam a palestras, no entanto, essas práticas começaram a influenciar outros países. (GARCIA, 2012).

A experiência realizada na Inglaterra influenciou os Estados Unidos que priorizou ações que possibilitam a formação técnica, a saber: prestação de serviços técnicos, capacitações, cursos noturnos e educação continuada. Algumas dessas práticas ainda estão associadas às ações extensionistas que temos na atualidade. (GARCIA, 2012).

Em território nacional, a extensão entre 1930 até 1987 foi organizada por interesses dos poderes políticos, econômicos e sociais. Durante este período, a universidade servia apenas aos filhos da elite brasileira, assim a extensão tinha caráter assistencialista. Esse quadro foi se modificando a partir de 1980 e a universidade passou a se apresentar de maneira mais democrática, buscando autonomia de questões políticas. (MANCHUR; SURIANI; CUNHA, 2013).

Nesse cerne, corroboramos com (MANCHUR; SURIANI; CUNHA, 2013, p. 336) quando os mesmos relatam:

> As práticas extensionistas universitárias buscam uma proximidade com a comunidade, e para isso acontecer são necessárias políticas internas e externas, pois as extensões universitárias não devem substituir a função e responsabilidade do poder público com a sociedade.

Dessa maneira, a parceria existente entre universidade e comunidade não deslegitima a necessidade de políticas sociais.

Em cena o projeto UERN vai à escola: sentidos sobre a formação humana e profissional

Neste tópico, nos deteremos a socializar e analisar os discursos de duas pedagogas egressas do curso de Pedagogia da FE/UERN que integraram o projeto enquanto bolsistas durante o processo de formação inicial. As falas que aqui serão apresentadas, como dito outrora, são frutos de um questionário semiestruturado enviado para os sujeitos da pesquisa via e-mail.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, a Bolsista 01 concluiu a graduação e trabalha atualmente enquanto professora na rede privada de ensino da cidade de Mossoró

(RN), esta permanece no projeto atuando no momento como professora colaboradora. Por sua vez, a Bolsista 02 após a conclusão da graduação se desligou do projeto e no momento não atua em nenhuma área profissional. Ambas integraram o projeto de extensão enquanto bolsistas por aproximadamente um ano.

Como discutido no tópico anterior, a extensão possibilita que os profissionais entrem em contato com a multiplicidade de formas de viver, ser e agir em sociedade. Perguntamos para as ex-bolsistas, agora pedagogas, se a extensão colabora para a tessitura profissional e ambas relataram que sim. A (BOLSISTA 01, 2021) acrescenta:

> Mostra aos futuros professores que a formação profissional, quando realizada para além dos muros da universidade, se torna ainda mais enriquecedora. Além disso, abre o olhar dos graduandos para a importância da parceria entre escola e universidade, entendendo que essa conexão proporciona grandes feitos e contribuições para a educação.

A Bolsista 02 aponta em sua fala a importância da parceria entre a escola e a universidade. Essa contribuição remete aos estudos de Pimenta (1996), pois em muitos de seus trabalhos a autora destaca que a formação dos professores é realizada de acordo com o período histórico e com as demandas da sociedade vigente. A escola organiza as suas ações com base em questões históricas/ burocráticas, mas também por meio das demandas socialmente estabelecidas.

A (BOLSISTA 02, 2021) acrescenta que a experiência em projetos de extensão possibilita que os professores em formação reflitam "sobre temáticas relevantes para entender o contexto atual da educação, colaborando, desse modo, para a formação de docentes reflexivos e conscientes do seu fazer docente". Assim, a extensão pode ser considerada um espaço de formação e reflexão sobre a prática docente.

Para os sujeitos da pesquisa, a experiência no projeto de extensão Uern vai a Escola foi rica no que tange a constituição de saberes e aprofundamento das discussões realizadas no âmbito da academia. A (BOLSISTA 01, 2021) narra que o ingresso dela na extensão a motivou a vivenciar a universidade de maneira mais intensa, experienciando também os espaços de pesquisa ofertados pela universidade:

> Antes de adentrar no projeto minha vida acadêmica se resumia às aulas, mas sempre tive vontade de viver a universidade de maneira mais intensa. O projeto foi o pontapé inicial para que eu adentrasse não somente na extensão, mas também em atividades de pesquisa e ensino.

A pesquisa, a extensão e o ensino são indissociáveis enquanto tripés da universidade. Ao pesquisar o sujeito constata, interven, educa e é educado. (FREIRE, 1996). Ela acrescenta que a participação no referido projeto viabilizou que ela aprendesse também

"a lidar com as tecnologias em contexto pandêmico, participar de formações e eventos incríveis, fazer novas amizades, vivenciar momentos ímpares de aprendizado". (BOLSISTA 01, 2021).

Por uma outra perspectiva, a Bolsista 02 (2021) enfatizou os contributos das formações internas e lives para a sua formação inicial. Nesse sentido, corroborando com (FREIRE, 1996, p. 23), podemos afirmar "Não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender".

Ambas descreveram inúmeras aprendizagens adquiridas ao longo do processo, dentre as quais destacamos: a criação de certificados, a administração de redes sociais, o estabelecimento de autonomia formativa. De uma outra maneira, podemos ver a inserção de uma das ex-bolsistas nas atividades de ensino e pesquisa, e as aprendizagens adquiridas por esse ato, como um contributo do projeto de extensão a formação Inicial.

Conclusões

Com base no exposto, podemos considerar que a extensão universitária promove a aproximação das discussões realizadas no âmbito da academia com a comunidade, e por consequência das suas respectivas necessidades. No que tange os contributos do Projeto Uern Vai à Escola a formação das egressas da FE/UERN podemos constatar que o referido projeto de extensão promoveu a ampliação das discussões realizadas na universidade e a aquisição de novas habilidades. Desse modo, contribuindo significativamente para a formação inicial dos sujeitos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. **A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Docente**. 2012. 115 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Cap. 1. Disponível em: https://tedeantiga.pucsp.br/bitstream/handle/16066/1/Berenice%20Rocha%20Zabbot%20Garcia.pdf . Acesso em: 31 out. 2021.

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

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; da CUNHA, Márcia Cristina. **A CONTRIBUIÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE GRADUANDOS DE LICENCIATURAS.** Revista Conexão UEPG, vol. 9, núm. 2. 2013, pp. 334-341. Ponta Grossa, Brasil.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: - saberes da docência e da identidade do professor. **R. Fac. Educ,** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

Formação docente continuada

Luciana da Conceição Cunha Diniz
UEMA
Lu_diniz2002@yahoo.com.br

Introdução

Este presente trabalho visa apresentar a formação docente na visão de muitos teóricos da Pedagogia como José Carlos Libanêo, Selma Garrido Pmenta, José Mário Pires Azanha, José Moran dentre outros inerentes a formação docente.

Nas palavras de Libâneo e Pimenta (1999) a formação docente é necessária e inerente aos professores da educação básica, ensino superior e pós-graduação (lato senso ou stricto senso que corresponde ao mestrado e doutorado) :

> [...]É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 267).

Desenvolvimento

A metodologia é uma pesquisa bibliográfica que abrange teóricos da Pedagogia entre os anos 1999 e 2012. A partir desta pesquisa podemos inferir sobre a formação do (a)s professor(a)s. Em relação aos objetivos podemos atestar a inerência da educação continuada para os profissionais da educação, ou seja, os docentes da rede pública e privada de ensino.

De acordo com Pimenta (2002, p. 99) a teoria e a prática pedagógica são um elo intrínseco a formação docente:

> À primeira vista, a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente (PIMENTA, 2002, p. 99).

Conforme Pimenta (2002, p. 08), o professor se constitui enquanto professor articulador dos saberes. E é na articulação desses saberes com a prática do cotidiano escolar que o educador constrói e fundamenta a identidade docente, o seu "saber ser":

> São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência […]. Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos

> se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais (PIMENTA, 2002, p. 08).

No que diz respeito à formação docente, Azanha (2000) defende que a **escola** deve ser objeto de estudo dos cursos de licenciatura, pois a formação docente não pode ser pensada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. Diferentemente de outras profissões, a formação docente só é possível a partir do quadro institucional da escola. Assim, o ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, não são suficientes para a atuação na escola.

Devemos questionar as metodologias tradicionais do ensino e englobar as metodologias de ensino por exemplo o híbrido que está em vigor por causa do isolamento social desencadeado pelo coronavírus em nosso país e nos demais do globo terrestre.

Dessa forma a proposta de formação de professores deve ocorrer ser mediada por plataformas com o intuito de desenvolver na prática a teoria dos materiais adequados da formação, naturalmente, os celulares com suas câmeras para fotografar e criar vídeos, como Teixeira e Azevedo defendem que:

> A formação de professores não é um processo encerrado. São movimentos de formação e formação em movimento, que se realizam nos vários tempos e espaços da vida social, a começar pelos aprendizados vindos do trabalho cotidiano dos docentes nas escolas. (TEIXEIRA e AZEVEDO, 2017, p.402).

Então é a partir da formação pedagógica que os professores realizam o processo educativo de ensino-aprendizagem com destreza e com conhecimentos específicos. Por isso, precisam estar capacitado(a)s e em constante reciclagem em seus conhecimentos específicos pedagógico de acordo com a BNCC seja da Educação básica ou não.

Conclusão

É importante que os professores façam formação continuada porque estes profissionais como educadores precisam de aprender novos conhecimentos teóricos para realizar a prática pedagógica em sala de aula. Os profissionais da Educação sempre necessitam de renovação para continuarem a exercer com maestria sua função na escola, faculdade ou universidade Estadual, federal ou privada.

É essencial que o governo federal invista na formação docente continuada nas quanto as tecnologias educacionais nas universidades públicas seja estadual ou federal principalmente em capacitações para uso das tecnologias digitais. Cabe aos professores da

rede pública de ensino realizar sua reciclagem pedagógica não por obrigação ou imposição da secretaria de educação, mas por entender que esta profissão exige um aprendizado contínuo e especializado para aprimoramento docente.

A formação docente continuada em relação ao manuseio de coisas digitais, uso de softwares e ambientes sua. Principalmente neste período que o vírus SARS-CoV-2 (causador da COVID-19) impossibilitou o ensino presencial e que houve a necessidade do ensino por meio de dispositivos celular, computador, *tablets* etc. e das tecnologias digitais como plataformas do *YouTube, Teams, Zoom*, dentre outras. Que a maioria dos professores estavam despreparados para o ensino remoto.

Então é imprescindível que os professores tenham conhecimentos específicos quanto ao uso das ferramentas educacionais e saiba manusear os dispositivos como computador, celulares, tablets, etc. além de gravar vídeo para aula assíncrona quanto o roteiro, o tempo e a linguagem apropriada para cada faixa etária. A era digital exige capacitação e preparo para usá-las.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos.** [S.l: s.n.], 2006.

AZANHA. J. M. P. (2006). **A formação do professor e outros escritos.** São Paulo: Senac.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP1/2002 – Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Abril de 2002. Seção 1, p.31

MORAN, José Manuel (2004).Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas." In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, p. 11-65.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica** de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez,

TEIXEIRA, Inês A. C. **Deslocando a câmera, imaginando cenas, criando roteiros: o cinema na formação de professores**. In: FREITAS, Maria Teresa (Org.). Escola, tecnologias digitais e cinema. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2011.

TEIXEIRA, I. A. de C.; AZEVEDO, A. L. de F. e. El@s voltam no sábado: enredos do LASEB de educação e cinema. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 400–417, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i2.8647873. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647873. Acesso em: 18 nov. 2021.

Políticas de valorização docente: algumas reflexões sobre a prática docente e condições de trabalho

Priscila Talita da Silva Santos Lopes
UERN
priscilatalita45@gmail.com
Jéssica Rebeca Elói Lopes
UERN
jessicarebeca15@hotmail.com

Introdução

Essa pesquisa teve como objeto de estudo as políticas de valorização do docente e as dificuldades enfrentadas por estes profissionais. Tendo por objetivo principal analisar as causas e situações conflituosas que ocorrem em meio à formação e a prática do docente. Justifica-se a importância acadêmica desta temática e também deste objetivo, devido à grande sensibilidade de um fator problema muito relevante envolvendo a carreira do docente, analisando assim as condições de trabalho, carreira e a compreensão da continuidade do processo formativo deste profissional.

Vale salientar que as condições de trabalho oferecidas aos docentes têm relevância para a sua prática, possibilitando a este uma melhor condução do processo formativo de seus educandos.

No que se refere aos procedimentos empregados no processo de desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico a respeito da temática (Políticas de Valorização Docente) com base no Plano Nacional de Educação - PNE, em artigos científicos que abordam o tema sob os pontos de vista de grandes pesquisadores. Usamos como referencial teórico os autores Vieira (2006), Perissé (2011) e Jacomini e Pena (2016). Desta forma, por buscar uma análise histórica, os autores proporcionaram um embasamento teórico para uma melhor compreensão da temática.

Desenvolvimento

O profissional docente está presente em nossas vidas desde que somos expostos a educação sistematizada, ou seja, a educação formal que é dada na escola, onde este nos dá acesso ao primeiro contado no convívio social. Tendo em vista estas questões, sabemos que os profissionais da educação que fazem esse processo acontecer, ocupam um lugar essencial no que diz respeito à formação das pessoas enquanto cidadão.

> Conectando-se com o valor de ensinar, os professores se sentem profundamente comprometidos com um projeto humanizador da

> sociedade. O encontro entre eles e alunos é decisivo para que estes se sintam convidados a aprender e compreender, conhecer e conhecer-se, pensar e criticar, interpretar e inventar, conviver e trabalhar, etc. O valor de ensinar, além de ensinar conteúdos ou práticas, é um ensinar (ou insinuar) valores. O conhecimento de conteúdos está em jogo, certamente, mas também o está o conhecimento dos valores humanizadores que perpassam todo aprendizado. (PERISSE, 2011, pág.16).

E ao fazerem parte desses processos de aprendizagem, os docentes precisam de condições de trabalho que favoreçam sua prática, possibilitando a estes alcançarem êxito. Assim, é preciso que haja garantias de condições mínimas de trabalho adequadas durante a atuação dos profissionais, além de uma jornada de trabalho ajustada e apoio em sua docência, como é explícito na legislação e nos direitos trabalhistas e sociais (Lei 5452/1943).

Embora a lei assegure determinados direitos, não só com a lei geral de condições trabalhista (5452/43), mas também com a Lei n° 9.394 conhecida como Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB, ainda existe uma precariedade no que diz respeito a essas condições de trabalhos, deixando nítido o descomprometimento político com esses profissionais e trazendo junto, a isso, a desvalorização do cargo e do piso salarial. A meta 18 do Plano Nacional de Educação diz que é dever do Estado

> Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal." (Lei n° 13.005/2014, meta 18).

Ressaltamos que a regulação da carreira docente na educação básica de ensino público no Brasil, por meio da elaboração e da implantação dos planos de carreira, de acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE meta 18, o ingresso no magistério acontece por meio de concurso público.

A jornada de trabalho deve ser levada em conta para que não sobressaia a quantidade de horas trabalhadas por um mesmo profissional, o que recorre é a dupla ou, às vezes, tripla jornada de trabalho para obtenção do que seria adequado a suas condições financeiras. Souza apud Vieira (2006, p.56) nos remete que

> Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação.

Em relação aos planos de carreira docente, de acordo com o MEC (2016), a evolução da carreira do docente está vinculada a classes em letras de A e D, que se dá por tempo de trabalho, com diferença de 5% do valor financeiro inicial do piso referente a cada

estado. Em contrapartida existe um processo de promoção e plano de carreira vertical, que é aquele que o plano de carreira muda de acordo com a formação continuada do profissional. Jacomini e Penna (2016, p.182) nos ajudam a compreender que

> Aspectos que normatizam esse exercício, tais como formação exigida, formas de ingresso, carreira, entre outros, ao mesmo tempo em que instituem a função de professor, são fundamentais para a compreensão do lugar social da profissão.

Além desse fator, é relevante acrescentar também que não há problema de ausência de informações sobre a existência dos planos de carreira e remuneração e a forma como estão estruturados, pois o PNE existe e está disponível em acesso dentro e fora da faculdade.

Outra problemática na valorização da carreira do profissional da educação é que não há novidades que beneficiem a formação de professores e o desenvolvimento profissional, sabe-se que há um plano de carreira eficaz que nem sempre atrai jovens estudantes do ensino médio para a formação para docência. Ainda existem grandes críticas sobre o plano de carreira do professor, onde são desconsiderados os graves problemas enfrentados na profissão como precariedade na infraestrutura de muitas escolas, violência, discriminação e a luta permanente pelo pagamento do piso salarial.

Vieira (2006, p.67) contribui ainda destacando que "Por óbvio que pareça, é importante insistir que as políticas e a gestão da educação básica necessitam encontrar seu foco na essência da tarefa educativa – bem ensinar e bem aprender", salientando que as políticas públicas devem ser exercidas na prática.

Conclusão

Feitas as análises, concluímos a importância de se discutir sobre a qualidade da formação e a valorização docente, pois a formação e valorização deste profissional atualmente estão atreladas a qualidade do ensino e planos de carreira, por isso a importância em se garantir uma formação bem construída de melhor formação.

Entendemos também que ser professor, na atual circunstância do nosso país é muito complicado visto as inúmeras dificuldades nos planos de carreira, formação e na sala de aula, então, é preciso que esses profissionais sejam capacitados para que possam enfrentar o desafio de educar. Apesar da existência da lei que possibilita direitos, ainda há uma instabilidade e incerteza nas condições de trabalho, tornando ainda mais claro o descomprometimento político com os profissionais docentes em seu exercício na prática, e junto a isso a desvalorização do cargo, plano de carreira e base salarial. De fato, houve

avanços significativos nas últimas décadas no que diz respeito a esses direitos, mas ainda falta muito a alcançar.

Referências

BRASIL [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, 2008, **Lei** n. **11.738**, de 16 de jul. de 20085. **Lei** Brasileira de Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm; acesso em: 31/10/2021

BRASIL, 2015, **Lei** n. **13.146**, de 6 de jul. de 2015. **Lei** Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/**Lei**/L13146.htm; acesso em: 31/10/2021

Brasil. **Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino Planos de carreira e remuneração**: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública / Organizado por Sérgio Roberto Gomes de Souza. -- Brasília: MEC/SASE, 2016.

JACOMINI, Maria Aparecida; PENA, Maria Gouveia de Oliveira. **Carreira docente valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.** In: PR POSIÇÕES, 2016, São Paulo.

PERISSÉ, Gabriel; **O valor do Professor** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIEIRA, SOFIA LERCHE. P**olítica(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. In: IV SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 2006, Natal Natal: [s.n.], 2006.

Reflexões sobre a dimensão do trabalho pedagógico

Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva
UERN
yatamurirafaelly@gmail.com
Amanda Emilly Pereira de Oliveira
UERN
aemilly808@gmail.com
Emanuela Rútila Monteiro Chaves
UERN
emanuelarutila@uern.br

Introdução

Na contemporaneidade, há diversas questões em torno da atuação do pedagogo. Capaz de transitar em diversas áreas de atuação, muitas vezes desempenha funções que podem parecer muito distantes da ideia de pedagogo pré-estabelecida culturalmente. A amplitude das possibilidades de exercício do trabalho pedagógico apresenta-se difícil de compreender dentro de uma profissão, podendo parecer generalista e ao mesmo tempo bastante específica.

O presente trabalho objetiva fomentar reflexões a respeito da dimensão do trabalho pedagógico, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. O texto é resultado da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas II do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), fundamentado nas ideias de Ferreira (2018) e Saviani (2012).

Desenvolvimento

Na Grécia antiga, os pedagogos eram escravos que acompanhavam as crianças até a escola, mas a partir dos séculos XVII e XVIII surgiram vários debates sobre as necessidades no campo educacional. Assim, com o decorrer do tempo e reivindicações, a pedagogia se institucionalizou como um campo de conhecimento científico e profissional. Por isso, surgiram cursos superiores para a formação, tornando o pedagogo um profissional que auxilia no processo de construção de conhecimento dos indivíduos.

O curso de pedagogia passou por muitas mudanças no decorrer dos anos e é importante destacar que a figura do pedagogo foi mudando de acordo com as necessidades da sociedade. Atualmente, há grandes expectativas acerca da atuação profissional dos pedagogos, visto que uma multiplicidade de funções são impostas a eles. Assim, engana-se quem pensa que o trabalho pedagógico é somente docente, pois esse ultrapassa os muros de

uma instituição de ensino. O pedagogo pode atuar não somente no ambiente escolar, mas em diversas áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos, como o trabalho em equipe, estratégias, planejamentos, coordenação, metodologias de aprendizagem e orientação. Dessa forma, podem atuar em agências ou espaços de turismo, empresas, hospitais, bem como em núcleos de educação a distância e em muitas outras áreas.

Pode-se definir trabalho pedagógico de muitas formas. Há quem defina-o como o trabalho do professor na escola, ou a produção do conhecimento realizada na aula. Indo além, entende-se que se trata

> [...] de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico. (FERREIRA, 2018, p. 594).

Porém, antes de qualquer coisa, compreende-se que se trata de um trabalho, ou seja, "[...] uma manifestação humana à medida que põe o humano em movimento de modo planejado e sistemático e, ao fazê-lo, produz historicidade e constitui-se esse humano, distinguindo-o dos demais seres vivos [...]" (FERREIRA, 2018, p. 595). Assim, o trabalho pedagógico é um serviço prestado, mediante contratação, que objetiva a realização de uma tarefa, a produção de um resultado, um produto. Nesse sentido, o trabalho pedagógico tem a produção do conhecimento como a sua finalidade, constituindo-se como todo trabalho em que se usa de estratégias e metodologias com o objetivo de proporcionar conhecimentos. Ele

> [...] põe em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes. É um trabalho imaterial, por gerar bens imateriais relativos à criação de informações ou modos de divulgar e criar essas informações, de argumentos, de ideias, etc. [...] (FERREIRA, 2018, p. 595).

No entanto, embora possa ser compreendido como um trabalho imaterial, o trabalho pedagógico também contribui para a manutenção do capital, mesmo que indiretamente. Os pedagogos educam os indivíduos que serão a força de trabalho, no futuro. Nisso concerne dizer que os pedagogos são trabalhadores que, mediante o serviço prestado, produzem outros trabalhadores. Nesse contexto, salienta-se que "[...] os professores e seu trabalho, assim como os demais trabalhadores, estão submersos em condições que lhes expõem à precarização, à fragmentação, à intensificação e, não raro, à desistência de trabalhar como professores." (FERREIRA, 2018, p. 598).

Logo, o pedagogo vende sua força de trabalho, constituindo-se proletariado. Nesse sentido, longe de qualquer romantização, são submetidos ao sistema capitalista tanto quanto

quaisquer outros trabalhadores, depositando horas de trabalho em prol da sua própria sobrevivência. Vale ressaltar que além das horas dedicadas à realização do serviço no local de trabalho, deve-se considerar as horas utilizadas no trajeto realizado até lá e, no caso dos pedagogos, os planejamentos, as avaliações e demais tarefas realizadas em casa, fora do horário comercial, apesar de não serem remunerados por isso. Assim, apesar da nobreza do seu trabalho, os pedagogos enfrentam as mesmas, ou até mais, dificuldades no que se refere a sua prática profissional como meio de sustento no sistema econômico vigente.

Em vista disso, o trabalho pedagógico também não pode ser desempenhado sem considerar as influências do capitalismo. A educação é naturalmente política, considerando que é impossível dissociar as pessoas de suas experiências e visão de mundo que interferem diretamente na sua atuação profissional. Assim, o trabalho pedagógico não pode ser neutro, embora tenha sua dimensão técnica, pois "[...] a função técnica da educação é sempre subsumida pela função política." (SAVIANI, 2012, p. 2). Portanto, o pedagogo torna-se uma peça importante para a sociedade, atuando sob as forças sociais e políticas que lutam constantemente para romper ou manter o modelo atual de sociedade. Destarte,

> O pedagogo tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 2).

O trabalho pedagógico tem, portanto, um grande impacto na sociedade. O pedagogo pode atuar como representante dos interesses das forças dominantes, colaborando com a produção de "corpos dóceis", indivíduos suscetíveis às exigências, normas estabelecidas (FOUCAULT, 2013). No entanto, também é capaz de agir de forma emancipatória, provocando reflexões e posturas críticas diante de tudo que é entendido como óbvio, inquestionável. Nesse sentido, apesar de ser um trabalho como qualquer outro, a sua função social é fundamental para delinear os rumos para o futuro.

Conclusão

Compreende-se que há grande importância no trabalho pedagógico para a sociedade, na medida que contribui de forma significativa para produção de conhecimentos e funciona como preceptor de um modelo humano a ser formado, configurando-se, consequentemente, político. Assim, conclui-se que se faz necessário que o pedagogo assuma uma postura crítica e reflexiva sobre a realidade e a dimensão do seu trabalho.

Para tanto, é imprescindível que ele tenha consciência a respeito das questões em torno do trabalho pedagógico, logo, o presente trabalho pode contribuir nesse sentido. Além disso, considerando as limitações dessa pesquisa, devido ao fato de tratar-se de um resumo expandido, esse estudo dispõe a possibilidade de continuação, podendo fomentar mais pesquisas/discussões a respeito do trabalho pedagógico.

Por fim, salienta-se que apesar do fato do trabalho pedagógico não se restringir ao ambiente escolar, atualmente a escola serve como um parâmetro para efetivação dessas formas de atuar e, por isso, é comum focar as discussões no trabalho realizado dentro das escolas. No entanto, em hipótese alguma se desconsidera as especificidades de cada área de atuação do pedagogo.

Referências

FERREIRA, Lilian Soares. **Trabalho pedagógico na escola: do que se fala?** Educação e realidade, Porto Alegre, v.43, n.2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?lang=pt. Acesso em: 27. Out. 2021

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval**. O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital.** In: palestra UENP Cornélio Procópio, 8. mar. 2012.

Eixo V
Práticas Pedagógicas, Ensino Remoto, Currículo e Avaliação

A história através dos filmes e as leituras do passado: apontamentos para uma prática pedagógica em aulas de história

Silvano Fidelis de Lira
UFPB
silvanofidelis01@gmail.com

Introdução

O texto aqui desenvolvido faz parte de um conjunto de leituras sobre as relações entre cinema e história, que venho realizando dentro das discussões de um Projeto de Extensão, a qual sou colaborador e que é desenvolvido com alunos dos cursos de História e Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, essas discussões visam apresentar temas relacionados aos saberes históricos e a prática docente aos estudantes, mostrando a eles realidades que podem ser utilizadas em sala de aula, contribuindo com o seu desenvolvimento profissional em programas como PIBID e Residência Pedagógica. Ao longo do texto apresento a análise que tenho feito da bibliografia, bem como alguns apontamentos necessários para (re) pensarmos a presença da linguagem cinematográfica em sala de aula.

O projeto nasce do diálogo com professores da rede pública de ensino, do estado da Paraíba, sobretudo, professores ligados ao Ensino Médio, o projeto busca atender as necessidades desses professores, que, reocupados em encontrar novas e eficazes formas de chegarem aos alunos/as e desenvolverem metodologias para o ensino de História, buscam variadas linguagens, múltiplas formas de desenvolver seus trabalhos, e dentro desse amplo campo de debates, o cinema, e poderíamos nomear de linguagem fílmica despertaram por muito tempo o interesse dos professores, preocupados em, não apenas ensinar, mas em desenvolver uma consciência histórica em seus alunos.

Desenvolvimento

O debate sobre a presença dos filmes como recurso didático de História não é recente, antes de serem aceitos como um material para aula, os debates em torno dessa questão alimentaram o dia a dia dos pesquisadores, debate este que tem início já com o surgimento do cinema, tendo em vista que neste momento o filme era tido como um produto industrial, produzido pela máquina a assim, desprovido de subjetividade e de humanidade. Uma das questões que se deve pensar antes do desenvolvimento de um trabalho neste

sentido é estabelecer as diferenças entre o que é cinema e o que é um filme sobre história, ambos trazem semelhanças e diferenças.

No que diz respeito à preocupação dos historiadores com o cinema enquanto linguagem sobre o passado, talvez tenha sido o historiador Marc Ferro (1976; 1992) o que mais se dedicou a desenvolver essa análise. Para este, o cinema é um testemunho singular de seu tempo, pois está fora do controle de qualquer instância de produção, principalmente o Estado, nesse sentido, mais que ser uma representação de algum acontecimento ou de algo ele fala de seu tempo, das condições sociais de sua produção, no texto de 1976, Ferro também fala da potência do cinema, de sua capacidade de driblar até mesmo a censura, ou seja, de sua capacidade de ultrapassar os lugares comuns e, através da linguagem, exercer a produção de sentidos. Para o autor, o cinema, enquanto uma estrutura de produção da linguagem cinematográfica é produtora de uma linguagem capaz, através de vários filtros, de falar sobre o passado.

As análises de Marc Ferro lançam as principais propostas para pensarmos as dimensões históricas por trás desse recurso didático, contudo, nos ajuda também a problematizar, a questionar aquilo que muitas vezes levamos para sala de aula como pronto e acabado, atualmente, muitos autores se dedicam a estudar as potencialidades do cinema e sua relação com o ensino de histórica, colocando questões de grande relevância para o debate, como por exemplo, as questões relativas a crítica a que devemos submeter à produção fílmica, pensando-a como uma produção humana dotada de sentidos e interesses, devendo, como qualquer outro documento ou linguagem ser submetido a uma crítica, e uma problematização sobre os seus usos em sala de aula (MOCELLIN, 2002; ROCHA, 2015; NAPOLITANO, 2013).

Conclusão

Cinema e história estão destinados a uma parceria que envolve intermináveis possibilidades a serem consideradas e exploradas pelos historiadores. O cinema como forma de expressão será sempre uma riquíssima fonte para compreender a realidade que o produz e, neste sentido, um campo de atuação para o historiador e para sua prática em sala de aula, e aí pensamos a área de conhecimento e como um campo de produção de sentidos para a vida (ALVES, 2016).

Entendido como um meio de representação sobre o passado, o cinema abre para esta mesma história possibilidades de apresentar de novas maneiras o discurso e o trabalho

dos historiadores, para muito além da tradicional modalidade da literatura que se apresenta sob a forma de livro, não como ilustração, mas como um discurso sobre o passado. E, considerando a história como o vasto universo dos acontecimentos que afetam os homens ou que são por eles impulsionados, o cinema apresenta-se como uma importante linguagem histórica sobre a experiência temporal da humanidade.

Dentro das ações do projeto, a realização de palestras e minicursos ofertados aos professores da educação básica, temos percebido uma grande dificuldade que estes possuem no que diz respeito a um trabalho que problematize a utilização dos filmes em sala de aula, na grande maioria das vezes, os filmes são utilizados como recursos ilustrativos, que apenas tem relação com o conteúdo trabalhado. Alguns docentes demonstram grande dificuldade em realizar um trabalho que relacione questões da atualidade, isso mostra, mais uma vez que é necessário um trabalho em torno da formação docente, tendo em vista que ele não domina, na maioria das vezes, o filme, enquanto documento, que é produzido em um determinado contexto e em uma determinada historicidade.

Consideramos, além da necessidade da formação, uma nova concepção sobre o cinema e suas potencialidades educativas. Jacques Aumont (1994; 2004) é um dos autores que nos chama a atenção para uma educação sensível e um olhar diferenciado sobre o mundo e as coisas, ele considera que a estética do filme, aquilo que faz parte de sua formação tem muito a nos falar, acredito que uma prática nova sobre a relação do cinema e a educação poderia partir dessas questões, pois mostra que o filme não é um documento incontestável, mas que pode despertar múltiplas interpretações, e despertar variados sentidos.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. Por um ensino de história com sentido para a vida. **Revista Diálogos**, 2016, 19 (1), 323-34. Disponivel em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33816. Acesso em 16 de outubro de 2021.

AUMONT, Jacques. **A Estética do Filme**. São Paulo: Papirus, 1994.

AUMONT, Jacques. **O olho interminável**: cinema e pintura. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

FERRO, Marc. **Cinema e História.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FERRO, Marc. O filme. Uma contra-análise da sociedade. In; LE GOFF, Jacques; NORRA, Pierre. **História:** novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p, 199-215.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino de História**. Curitiba: Editora Nova Didática, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 5 ed. São Paulo: **Contexto**, 2013.

ROCHA, Helenice. Linguagens e novas linguagens: pesquisa e prática no ensino. IN, ROCHA, Helenice; CONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

RUSEN, Jörn. **Razão histórica - teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

A atemporalidade de quarto de despejo: reflexões sobre pandemia pobreza e educação

Marlete Marculino Novaes Barros
UEFS
marletemnb@gmail.com
Laise dos Santos de Jesus
UEFS
lahise93@gmail.com
Fabiana Campos Souza
UEFS
ferreiracamposfabi@gmail.com

Introdução

A extensão universitária possibilita a execução de atividades com interesse social e busca interligar ações desenvolvidas entre a universidade e a comunidade. Podemos dizer que a efetivação da extensão nos permite compreender que ocorre mediante ação, reflexão e intervenção pedagógica e que a parceria entre universidade/comunidade proporciona melhorias no processo de ensino aprendizagem. Partindo dessa perspectiva o presente trabalho analisa o uso do livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus enquanto recurso pedagógico utilizado na disciplina Atividade Articuladora Formativa III, componente curricular extensionista, no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob orientação da Professora Doutora Cenilza Santos. Permitindo compreender como ações extensionistas se enquadram em uma perspectiva qualitativa, a partir de debates e atividades educativas pautadas na reflexão.

Desenvolvimento

AAF é uma disciplina extensionista que proporciona aos estudantes de licenciatura em pedagogia novas vivências, reflexões e expansão do conhecimento até que este chegue à comunidade. Para SOUSA (2000) a extensão é o instrumento necessário para que a pesquisa e o ensino estejam articulado entre si e possam levar o mais próximo possível das aplicações úteis na sociedade e, ainda, que a Universidade deve estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros. Partindo desse pressuposto, dos debates acerca da obra, e a análise dos escritos tão atuais de Carolina Maria de Jesus sobre sua vida, pobreza, educação e descaso das autoridades governamentais em forma de registros compreendemos o quão sua história e da grande maioria da população brasileira se entrelaçam, visto que historicamente no Brasil há uma grande concentração de capital, ausência políticas públicas e a não distribuição de renda o que faz com que a maior parte da população, ainda vive, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como no trecho: "E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome!" (JESUS, 2016, p. 27). Dessa forma

percebemos o quanto atemporal a obra se torna, já que sua primeira publicação foi em 1960, quando a trazemos para o contexto atual.

Desde o início da pandemia da Covid-19 percebemos o quão latente a ausência de políticas públicas e medidas governamentais, intensificam a estratificação social e a pobreza, colocando muitos brasileiros em condições desumanas de existência. No seu registro de 16 de agosto de 1958, ela destaca que, "O custo de vida nos obriga a não ter nojo de nada. Temos que imitar os animais" (JESUS, 2016, p.103). Carolina enfatizava em seu diário que não tinha outra opção senão recorrer aos lixos, em busca de alimentos. A obra de Carolina Maria de Jesus, nos leva a refletir que as situações que ela vivenciou, não é diferente das que as camadas mais vulneráveis da sociedade estão enfrentando.

Em decorrência da pandemia é possível identificar que houve um grande crescimento da pobreza, o Brasil tem ficado ainda mais desigual, a parcela da população desempregada aumentou vertiginosamente. Já no âmbito educacional a pandemia expôs as condições desiguais em que os estudantes brasileiros se encontram, e como o impacto nas famílias pobres é ainda maior. O texto de Jesus nos traz uma realidade visceral e nos permite uma análise que demonstra que embora as condições financeiras não sejam propícias ao pensamento reflexivo, as práticas políticas e sociais estão indissociáveis das questões educativas. A universidade, por meio de ações extensionistas, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio. A extensão universitária deve funcionar como uma via de duas mãos, em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e aprende com o saber dessas comunidades. Tal proposta, também, possibilita a inserção do estudante em uma dimensão profissional mais abrangente daquela experimentada em sala, pois oferece a possibilidade de socializar o aprendizado eliminando a barreira que existe entre a sala de aula e a comunidade numa ação dialógica, fazendo com que o conhecimento extrapole o ambiente da universidade.

Conclusão

Diante do exposto percebemos o quão a troca de experiências entre os acadêmicos e a comunidade propicia a melhor compreensão da realidade e suas dificuldades específicas.

É como ação educacional transformadora que podemos relacionar a história de Maria Carolina de Jesus e as temáticas que são abordadas em sua obra à superação contra a situações opressoras da sociedade, ou seja, do mesmo

modo que Carolina trouxe à tona as mazelas da favela e obteve repercussão mundial, os oprimidos juntos têm o poder de transformação do mundo: transformação está dada por meio da Educação.

A participação e o desempenho do papel social da Universidade junto às comunidades colocam em prática os conhecimentos teóricos adquiridos nos seus respectivos cursos e permite a reflexão sobre problemas sociais, econômicos e educacionais. Sendo assim a extensão, como espaço estratégico, pode promover atividades acadêmicas integradoras entre áreas distintas do conhecimento, fortalecendo a interdisciplinaridade

Pode-se dizer que, sem a extensão, as universidades estão desconectadas das comunidades em que estão inseridas, além de estarem alijadas de instrumentos e condições capazes de propiciar, aos novos profissionais, uma formação integral consolidada.

Referências

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária.** 1. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2000. 138 p.

As contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos: uma breve revisão literária

Ana Paula de Freitas
UERN
anafrts18@hotmail.com
Samira Fontes Carneiro
UERN
samiracarneiro@uern.br

Introdução

O trabalho em tela é fruto de leituras e discussões realizadas na disciplina Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, ofertada no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e tem por objetivo analisar os contributos proporcionados por Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. Trazendo uma concepção inovadora de educação e rompendo com o tradicionalismo que permeava o campo da educação brasileira, Paulo Freire possibilitou aos educadores, através de suas obras e de seu discurso crítico-reflexivo, um novo olhar sob o fazer pedagógico docente. A dimensão do seu trabalho o concedeu o título de patrono da educação brasileira, por trazer contribuições significativas para o meio educacional, com enfoque na Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desenvolvimento

No Brasil, a necessidade de alfabetizar e educar jovens e adultos está historicamente atrelada aos ideais capitalistas. De acordo Moura (1999) somente a partir da década de 1930, marcada pelo avanço da indústria em todo o mundo, começaram a surgir no país transformações nos âmbitos político e econômico, proporcionando um avanço no que se refere a educação para adolescentes e adultos, voltando-se para a alfabetização destes. A educação destinada a esses sujeitos era permeada de concepções mecanicistas de ensino e práticas de alfabetização infantilizadas, entretanto no final da década de 1950, o educador Paulo Freire ganha destaque no meio educativo trazendo grandes contribuições para a Educação de Jovens e Adultos.

Partindo do contexto de transição que se encontrava a sociedade, era preciso uma "educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda." (FREIRE, 1999, p. 38) Freire compreendia o homem como um indivíduo que estando inserido em sua realidade,

desenvolve uma pluralidade de relações. Atribuindo valor aos vínculos estabelecidos através da comunicação e acreditando que por esse meio é possível que os sujeitos construam pensamentos críticos, Freire optou pelo uso de diálogos como forma de promover um novo conteúdo programático aos analfabetos, baseados em suas vivências e seus conhecimentos prévios, que despertavam nestes a consciência sobre a relevância enquanto sujeitos sociais.

Compreendendo que os estudantes, independente da faixa etária, são capazes de expressar seus pensamentos, levantar questionamentos e expor opiniões, Paulo Freire despertou nos educadores através de suas percepções sobre a relação professor-aluno, a atitude de escutar os discentes, enxergando-os enquanto importantes construtores de conhecimento. De acordo com Freire (1989, p. 17) "(...) quem pensa por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia (...)". Nesse sentido, compreendemos que partindo de uma escuta mútua entre docentes e discentes a educação tende a ser democratizada.

Voltando-se para o âmbito da Educação de Jovens e Adultos apreendemos que, se não há consciência por parte dos professores de que esses alunos possuem habilidades e discursos relevantes para a construção de conhecimento, consequentemente não estão exercendo sua prática pedagógica democraticamente. Freire nos atenta para a necessidade da participação dos estudantes, colocando-os como sujeitos protagonistas da educação, quebrando a hierarquia existente em sala de aula onde o professor está em uma posição superior configurando-se como detentor de todos os conhecimentos, enquanto os alunos ocupam uma posição inferior de receptores. Fundamentado nesse pensamento entra em foco a questão avaliativa, Moura (1999) nos atenta que Freire traz sua colaboração no momento avaliativo partindo da quebra dessa hierarquia, enfatizando a importância da empatia e do respeito que os docentes devem atribuir ao avaliar seus alunos, considerando as dificuldades de cada um, o contexto em que vivem, suas trajetórias, dentre outros aspectos.

A valorização da classe popular foi mais um contributo importante trazido por Freire, ele afirma que: "O Brasil foi "inventado" de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo" (FREIRE, 1989, p. 21). Partindo da fala do educador é relevante lembrarmos que, historicamente, nosso país sempre impôs um regime de classes onde as oportunidades de estudos eram destinadas aos que participavam de classes superiores, nesse sentido, aqueles que estavam "embaixo" não tinham a mesma vantagem. É por meio desse reconhecimento trazido por Freire que, no contexto em que o Brasil estava na década de

1950, alunos da classe menos privilegiada, tiveram a oportunidade de serem alfabetizados e avançar em suas concepções políticas.

> (...)se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra." (FREIRE, 1989, p. 19)

Ao dar enfoque para a classe popular e trabalhadora, Freire não somente enfatiza a importância de inseri-los na educação, mas também de proporcionar meios de educá-los onde não predominasse uma falsa visão acerca da realidade, escondendo as problemáticas existentes, mas sim possibilitando uma visão de mundo que viesse antes da leitura concreta das palavras. Antes mesmo de alfabetizar os alunos em seu sentido pedagógico, é importante criar uma consciência do real, para assim interpretar criticamente o que será lido e escrito.

Apesar das grandes contribuições de Freire para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seu legado não agradava às autoridades do país durante o período militar, por tratar de um modelo educacional que proporcionava aos estudantes da classe trabalhadora analisar criticamente sua realidade, e o cenário vivenciado pelos brasileiros nesse tempo não era benéfico para a população menos favorecida, nesse sentido "(...) o que pretendem os opressores "é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime", e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem."(FREIRE, 2013, p. 66). Nesse contexto, o governo brasileiro optou por proibir as práticas freirianas de ensino (MOURA, 1999) e exilar o educador. Nos dias atuais, percebemos atitudes semelhantes à essa no governo vigente em nosso país que realiza ataques constantes a educação pública, entretanto é preciso estarmos atentos e resistentes para defender uma educação crítica e de qualidade.

Conclusões

Em meio ao contexto problemático na educação brasileira, Paulo Freire viu a necessidade uma renovação na pedagogia e dos métodos de ensino, procurando ampliar a visão dos educadores brasileiros sob suas práticas através de uma forma de educar sustentada por princípios democráticos, oposto ao que predominava até o final dos anos 1950. Nesse sentido, muitos jovens e adultos foram contemplados com seu modelo educacional, compreendendo a alfabetização e o ensino não somente como porta para o mercado de trabalho, mas também dando enfoque para consciência acerca da realidade em que vivem, tornando-se assim indivíduos ativos e críticos na sociedade.

Por se opor aos ideais antidemocráticos que marginalizavam a classe trabalhadora, sofreu ataques do governo a ponto de seus seguidores precisarem usar seus métodos as escondidas (MOURA, 1999). Entretanto, inferimos que suas contribuições enriquecem a prática de muitos educadores até os dias atuais e possibilita inúmeros debates acerca da educação destinada a jovens e adultos. De fato, as dificuldades ainda permeiam o âmbito da EJA e as concepções sobre uma educação domesticadora ainda são resistentes no país, mas se continuarmos propagando os ensinamentos de Freire, esperançando, cumpriremos nosso dever em possibilitar uma educação de excelência.

Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora. 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: EDUFAL, 1999.

Avaliação na Educação Infantil: desafios e possibilidades

Cecília Clessia Medeiros Oliveira
Universidade Vale do Acaraú
cecyclessia@gmail.com
Ednaira Medeiros de Oliveira Cirne
Universidade Vale do Acaraú
ednairacirne@hotmail.com

Introdução

A avaliação na Educação Infantil, deve acontecer durante todo o processo de ensino e aprendizagem e deve servir para diagnosticar o andamento do processo educativo, como também, orientar o professor em seus planejamentos.

Entende-se que a avaliação nesta etapa, auxilia o docente na compreensão da criança, tendo em vista, se os objetivos propostos estão sendo úteis para o desenvolvimento. Assim, cabe ao docente que avalia o aluno tomar o resultado dessa avaliação como base para seu planejamento diário. A avaliação favorece à verificação daquilo que está ou não dando certo dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desta perspectiva, questionou-se: Qual a importância da avaliação na educação infantil para o processo de aprendizagem das crianças mediante a percepção dos professores? Dessa forma, busca compreender o processo de avaliação do desenvolvimento da criança na educação infantil e como os professores entendem a avaliação neste nível de ensino, bem como, conhecer os instrumentos avaliativos utilizados para fins de acompanhamento do desenvolvimento do educando.

Para uma melhor análise sobre a avaliação na educação infantil, explorou-se a visão e compreensão do docente diante das suas práticas avaliativas, bem como seus desafios, através de questionários com perguntas direcionadas para sete professoras, pertencentes a equipe escolar do Centro Educacional Edmar Filho, localizado na cidade de Parelhas – RN.

O presente estudo se faz relevante, pois discutirá sobre o processo de avaliação escolar no contexto da Educação Infantil, buscando entender as dificuldades do professor, bem como seus benefícios para as melhorias metodológicas diante das práticas pedagógicas visando avanços no desenvolvimento global da criança.

Através desse trabalho espera-se discutir as possibilidades e desafios concernentes à avaliação, contribuindo assim para ampliar as discussões sobre o tema, bem como refletir o processo de avaliação escolar na Educação infantil.

Resultados e discussões

A elaboração do presente artigo foi realizada mediante o trabalho de pesquisa bibliográfica que deu suporte teórico às análises pesquisadas a respeito da avaliação na Educação Infantil.

De início foi feita a primeira pergunta para entender a compreensão sobre a definição da avaliação na educação infantil. A professora "P1" respondeu que "avaliar é entender se os objetivos propostos foram alcançados nas crianças". A professora "P2" respondeu que "avaliação é um instrumento que possibilita a análise do nível de desenvolvimento e aprendizagem". A professora "P3" respondeu que "a avaliação é um processo que se deve levar em consideração o percurso levado pelas crianças sem caráter promocional. A professora "P4" respondeu que "avaliação norteia o contexto da aprendizagem das crianças para que haja correção". Já as professoras "P5, P6 e P7", relataram respostas bem parecidas defendendo a avaliação como um meio para observar os desenvolvimentos das crianças diariamente.

Como exposto pelas professoras, a avaliação na educação infantil acompanha o desenvolvimento da criança. E como afirma Hoffmann (2001, p. 48):

> A avaliação em educação infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e reflexão permanente sobre a criança em seu cotidiano, como elo da continuidade da ação pedagógica.

Entende-se, a avaliação na educação infantil como forma de mediar o desenvolvimento da criança, em que respeitar suas diferenças e sua individualidade é primordial, proporcionando um desenvolvimento global da criança, respeitando suas potencialidades.

No segundo questionamento, as professoras puderam falar sobre os instrumentos usados para promover a avaliação na educação infantil, onde, houveram respostas unânimes em relação ao ato de observar e registrar como um importante meio no processo avaliativo nessa etapa da educação.

Acrescentou-se também na fala da professora P4, as "Atividades dinâmicas, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano", sobre isso:

> Avaliar o desenvolvimento de uma criança é uma ação complexa e exige da escola um olhar de extrema atenção, um conhecimento sobre o aprender e o desenvolver do aluno, para que assim, através de metodologias de avaliação ou de instrumentos variados seja possível aferir de maneira mais sistematizada, contemplando o indivíduo e seus avanços (SILVA; URT, 2014, p. 63).

Então, o docente precisa adotar estratégias dinâmicas para que a avaliação na educação infantil envolva a criança e dessa forma o professor consiga entender todo o desenvolver do aluno, através de metodologias e de um olhar sensível para a individualidade de cada um.

As professoras foram interrogadas também sobre quais eram as dificuldades para avaliar as crianças na educação infantil, aqui, a Professora P1 falou que a avaliação "requer um trabalho minucioso, pois as crianças possuem diferentes perfis e isso precisa ser olhado de forma delicada para cada um". Nesse sentido, Hoffmann (2012) ressalta que, a curiosidade sobre a criança é a premissa básica da avaliação do professor na educação infantil, sem atribuir julgamentos do que a criança pode ou não fazer, dessa forma busca entender cada um em sua particularidade e individualidade.

Perguntou-se também, sobre como a BNCC tem auxiliado os mesmos no quesito avaliação. A professora P1 respondeu que "através da Base, consigo desenvolver atividades interativas de acordo com a idade, já a P2 fala que "a BNCC traz direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos de aprendizagens que são usados no dia a dia para melhor desenvolver habilidades nas crianças", a P3 diz que "articula os saberes para a promoção integral da criança, o que auxilia também na avaliação".

> Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2018, p. 39)

Para essa etapa da educação, a avaliação precisa obter suas estratégias e a BNCC traz habilidades a serem executadas pelo professor dentro de seus planejamentos. Por exemplo: dentro das brincadeiras propostas, o professor poderá observar os objetivos de aprendizagens que a mesma irá desenvolver e dessa forma avaliar a interação e outros aspectos cognitivos.

Considerações finais

Diante do que foi explorado nesse artigo sobre a importância da avaliação no âmbito da educação infantil, constatou-se que quando trabalhada de forma satisfatória, os métodos avaliativos tornam-se um grande aliado, possibilitando assim a reflexão do professor acerca de seu trabalho e uma ação direcionada para as necessidades no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se, durante a análise de dados, que os professores entrevistados da instituição escolar, Centro Educacional Edmar Filho, entendem o processo avaliativo na

educação infantil como forma de observação e registros, bem como, procuram meios dinâmicos para enriquecer esse momento, buscando mudanças em suas metodologias visando melhorias no desenvolvimento do educando. Afinal, os professores estão avaliando como as crianças desenvolvem a proposta das atividades, suas dificuldades, habilidades e seus momentos, de modo que possam estimular seus alunos a construírem seus conhecimentos, de forma lúdica.

Ao finalizar esse trabalho, compreende-se a importância da avaliação da aprendizagem e que não há como desenvolver uma prática pedagógica eficaz, sem exercer o ato de avaliar para analisar o que cada aluno vem aprendendo e como tem se construído o seu conhecimento e desenvolvimento.

Referências

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

HOFFMANN. J **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN. J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, J. P; URT, S. C. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. **Nuances:** estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

A importância da família e da ludicidade no contexto remoto

Maria Taiza Galdino Vieira
UERN
mariataiza@alu.uern.br
Camila Lariça de Sousa Andrade
UERN
camilaandrade@alu.uern.br

Introdução

O novo Coronavírus (Covid19) chegou ao Brasil em março de 2020, causando problemas catastróficos na saúde pública, no poder econômico, cultural e educacional. Com a chegada do vírus, também veio o cenário de incertezas e de transformações, com a suspensão das atividades presenciais, todos os setores tiveram que se reinventar. E as escolas que até então nunca haviam parado de funcionar, são fechadas, deixando todos aflitos e preocupados.

O sistema educacional, como todos os setores, teve que se reinventar em muito pouco tempo para não deixar que as crianças tivessem um retrocesso educacional muito grande, e surgiu a utilização das tecnologias na educação básica, ressaltando as desigualdades sociais e precisando muito mais da participação da família.

Nessa perspectiva temos como objetivos identificar quais familiares acompanhavam as crianças nas aulas remotas, destacando como se dava a participação e interação da família durante essas aulas, além de verificar a mediação da família na realização das atividades propostas. O nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e justifica-se pela necessidade de entender e conhecer essa relação de família e escola na educação infantil por meio de aulas síncronas em meio a uma pandemia. Observamos durante uma semana a sala de aula creche turma "A" onde tinham crianças de 0 a 2 anos, numa única turma que era composta por 26 crianças, mas podemos perceber que a frequência na aula via *google meet*, era muito baixa estando sempre entre uma e quatro crianças, devido a inúmeros fatores como: falta de internet, responsáveis trabalhavam no mesmo horário das aulas, alguns pais não sabiam usar a internet, entre outros.

Sabemos o quão importante é trabalhar conteúdos com as crianças de maneira lúdica, devido ao atual cenário em que estamos no contexto da pandemia do Covid –19, com o aumento dos casos aconteceu de ser decretado o fechamento de instituições escolares.

Nesse contexto foi necessário que os professores se adaptassem aos meios tecnológicos disponíveis para fazer suas aulas acontecer de forma remota, nas aulas online é importante que o professor (a) busque a aproximação e interação dos estudantes. Nesse

sentido, a escolha do tema ocorreu devido ao seguinte questionamento: Qual a importância do lúdico na Educação infantil no contexto do ensino remoto? O presente trabalho promove uma reflexão acerca da prática pedagógica do professor (a) acerca do processo ensino aprendizagem em formato remoto.

Através de plataformas digitais, pesquisamos, arrumamos cenários, para desenvolver nossas aulas, criamos vídeos, contamos histórias, inventamos brincadeiras e utilizamos grupos de WhatsApp para o envio de atividades remotas, que de forma objetiva, viesse colaborar com a realidade de cada aluno (a).

Podemos perceber que a prática pedagógica mediada pelas tecnologias pode ser desenvolvida e como a brincadeira pode ser utilizada como estratégia para o processo de ensino. Por isso, foi possível compreender, que as atividades lúdicas são de fundamental importância para o desenvolvimento infantil da criança, já que é uma atividade sociocultural, impregnada de valores, hábitos e normas que refletem o modo de agir e pensar na infância. Nosso relato de experiência ocorreu durante as observações no Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ernesto Ferreira, localizada na cidade de Frutuoso Gomes - RN.

Desenvolvimento

Neste período de pandemia, a escola entrou nas casas dos estudantes, descortinando o dia a dia familiar, o isolamento social não deve afastar a família da escola, pelo contrário, uma escola viva se faz fora de seus muros e é um trabalho de muitas mãos, a família e os professores devem trabalhar em conjunto, para que as crianças tenham ênfase na aprendizagem e que estas possam querer estar na aula, façam as atividades propostas.

Fernández (2001) afirma que "as atitudes dos pais frente às emergências de autoria do aprendiz, quando repetitivo, são o que determinam a forma de aprendizagem dos filhos." A harmonia entre escola e família, torna-se atenuante para tornar a vivência escolar a acontecer de maneira tranquila, dessa maneira, os responsáveis podem conduzir autoconfiança aos seus filhos, e como consequência ter o processo de adaptação facilitado.

> (...)a criança, por meio das relações sustentadoras vividas com seus cuidadores e familiares, necessita do estabelecimento de limites, organização e expectativas, que a orientam para organizar suas atividades. (SILVA et al, 2013)

A comunicação e a interação efetivas dos pais e da escola com a criança promovem seu adequado crescimento e desenvolvimento, garantindo sua segurança emocional,

contribui para que eles sigam uma rotina, compreendam seus limites, tornando-a capaz de sentir-se confiante para a realização de todas as suas atividades escolares, garantindo assim um desempenho positivo no seu processo de aprendizagem, nesse cenário de incertezas e medos, a união e interação entre família e escola, contribui para o desenvolvimento das crianças.

> este é o século no qual a qualidade da relação pais-filhos surgiu, pela primeira vez, como proposição teórica e como questão pública, isto é, de natureza sociocultural. (RINALDI, 2016, p. 60).

O olhar atento da escola e da família para as mudanças que ocorrem nos processos educativos torna-se fundamental e a compreensão de que o espaço de relações precisa ser enriquecido dentro ou fora da escola, ainda mais nos tempos atuais, com a disseminação do Coronavírus, com o isolamento social, o que exigiu mudanças bruscas e adaptações tanto da escola, como da família, a procura pela participação ativa dos pais no que tange a participação.

Nas aulas síncronas e nas atividades desenvolvidas pela professora, mostra-se necessário para continuidade das práticas pedagógicas, e da aprendizagem dos alunos, contudo, compreende- se que muitos são os desafios encontrados nesta relação escola e família, principalmente neste momento de pandemia e ensino remoto. Além disso, precisamos levar em consideração que as famílias possuem perfis diferenciados, escolarização, condições sociais e culturais distintas.

Cada qual com suas expectativas e concepção do que é responsabilidade da escola e o que compete à família.

Maluf (2009) acrescenta:

> Que os primeiros anos de vida, são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, se devem adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências. (MALUF, 2009, p. 124).

Nessa perspectiva as atividades lúdicas são de suma importância no desenvolvimento da criança. Na infância a imaginação e a criatividade estão presentes no agir e pensar da criança. Explorar a imaginação e criatividade por meio da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem é indispensável, pois promove interação, estimula o pensamento, o tempo e espaço, assim promove várias dimensões da personalidade tais como, afetividade, socialização, coordenação motora e cognitiva.

Dada a importância do lúdico na educação infantil, fazendo uso de jogos, brincadeiras e brinquedos, compreendendo que é brincando que as crianças aprendem, o

lúdico não se limita apenas a ferramenta de aprendizagem, pois contribui para que se tornem capazes de desenvolver-se socialmente, e a brincadeira ajuda na construção da identidade e da autonomia.

> O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Desse modo, é fundamental compreender que as brincadeiras contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também o motor, o social e o físico. (VYGOTSKY, 1987, p. 37).

A ludicidade, como fala (BACELAR, 2009, p. 26) vai além de uma simples realização de atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de uma forma inteira. Não se trata só de brincadeiras paralelas e sem objetivos, é possibilitar através da experiência, que a criança desenvolva seu potencial cognitivo, motor e social, sua criatividade, imaginação e interação social.

A contação de história é um recurso que soma na educação infantil. Através da contação de história, as crianças despertam o interesse pela leitura, pois encantam-se com o mundo do faz de conta e começam a ouvir com prazer as histórias contadas pelo professor que assume o papel de mediador.

> [...] mediador interage positivamente elaborando formas e jeitos de articular as palavras dando vida aos personagens, seduzindo-os no intuito de prender a atenção do aluno, pois cada história contada se fará diferente não pelo texto, mas pela pessoa que está intermediando essa história [...]. (ARAÚJO, 2010, p. 10)

O ato de contar história, estimula a imaginação, criatividade, proporciona vivências, desperta emoções e impacta positivamente na educação infantil.

> Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer e divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução [...]. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a serem resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca [...] (desde que seja uma boa história). (ABRAMOVICH, 2003, p. 24).

Mediante as observações que foram realizadas durante duas semanas de regência de estágio, foi observado o desempenho dos alunos quando foi introduzido o lúdico nas aulas, no decorrer das aulas foi trabalhado com contação de história, jogo das rimas, músicas, as emoções, matemática divertida e a história das letras do alfabeto, todas as temáticas trabalhadas durante as aulas, teve o lúdico como peça fundamental, onde, foi nítido o desenvolvimento dos alunos, a participação e interação com o outro. Com isso, percebeu-se

que a aprendizagem se dá com mais facilidade utilizando-se da ludicidade, tiveram melhor desempenho com alguns conteúdos como matemática e português, onde foi possível observar o empenho e o entusiasmo dos alunos ao participarem das atividades propostas. Fazendo uso da contação de história, os alunos prestavam atenção e obtiveram maior aproveitamento e interpretaram bem a história contada.

Houve casos em que o aluno recontava seu final da história de forma criativa e divertida desenvolvendo sua criatividade e autonomia.

A discussão proposta visou destacar a importância do lúdico na educação infantil, e no ensino remoto, onde a escola se faz presente nas casas dos alunos, nesse período de pandemia, mesmo diante as inúmeras dificuldades enfrentadas, foi obtido um resultado satisfatório no ensino-aprendizagem das crianças.

Conclusão

Podemos perceber com a nossa pesquisa que a relação família e escola nesse momento de pandemia tornou-se mais que necessária, pois essa relação não existindo não há como acontecer a aula, e muito menos se desenvolver algum aprendizado. Sabemos também que essa pesquisa é apenas uma pequena contribuição acerca desta temática, não comportando toda sua complexidade. Destacamos aqui de forma bastante breve como esse ensino remoto aproximou a família novamente da escola, mostrando como uma é essencial para o outra.

Estamos vivenciando um período onde os alunos, professores e todos que fazem parte das instituições escolares tiveram que se afastar, por conta do atual contexto que estamos vivendo, a escola se faz presente com a ajuda das tecnologias, pois o ensino não pode parar, as instituições passam a precisar mais ainda do apoio dos pais, para juntos vencerem esse novo normal em que vivemos neste período de pandemia, e para que essas aulas aconteçam de forma a não prejudicar seus alunos os professores vêm tentando de diferentes formas de ensino para que seus alunos não se prejudiquem, onde, sabemos o quão precária a educação no Brasil. O professor vem trabalhando de forma inovadora, trazendo atividades que tragam assuntos atuais, tornando a aula atrativa e com a interação da turma, quando a aula é dinâmica e tem a participação de todos, é um ponto positivo, pois a aula fluiu e houve a aprendizagem, foi observado uma grande interação das crianças quando as aulas planejadas, foram trabalhadas de formas dinâmicas como (contação de histórias, jogos

com palavras, brincadeiras com rimas) entres outros, métodos que foram utilizados para se obter a interação e participação dos alunos.

Na educação infantil, é fundamental o trabalho com o lúdico e a participação da família, pois, proporciona à criança novos conhecimentos e descobertas, possibilitando a socialização e o desenvolvimento da sua identidade e autonomia.

Essa pesquisa teve como objetivo a reflexão da importância do lúdico e da participação familiar na educação infantil e nesse novo contexto que estamos inseridos, é importante que os professores vejam o lúdico como um método necessário para o ensino infantil, para que se obtenha melhores resultados do desempenho de seus alunos, assim, quando o professor passa a trabalhar de forma lúdica, ele passa a permitir que a criança explore, crie, conheça, imagine, descubra, entre outros benefícios que o trabalho com o lúdico pode proporcionar.

Assim, fica a importância de novas pesquisas que busquem relacionar o lúdico e de buscar a participação familiar como um fator importantíssimo no ensino-aprendizagem da educação infantil, de acordo, com as mudanças do meio social, explicitando os impactos de uma nova realidade, e trazendo novas reflexões para o ensino infantil.

Referências

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo, SP: **Scipione**, 2003.

ARAÚJO, M. R. S. **A arte de contar histórias na educação infantil**: qual o papel do professor/mediador? Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) –Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e Educação Infantil. Salvador: **EDUFBA**, 2009.

FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo- A psicopedagogia autorias de Pensamento. (trad.) Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: **Artmed**, 2001.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para a educação infantil**: conceitos, orientações e práticas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PRADO, Danda. **O que é família?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016, p.09-98.

SILVA, Chiesa AM, Veríssimo MLOR, Mazza VA. Vulnerabilidade da criança diante de situações adversas ao seu desenvolvimento: proposta de matriz analítica. **Rev. Esc. Enferm**. USP. 2013;47(6):1397-402.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A musicalização com crianças na Educação Infantil: propostas da BNCC para o ensino com música

Aryane Câmara de Lima
UERN
aryanelima@alu.uern.br
Normandia de Farias Mesquita Medeiros
UERN
normandiamedeiros@uern.br

Introdução

Este trabalho foi referenciado em nosso TCC, intitulado: "A musicalização com crianças na Educação Infantil: Relato de experiência de uma educadora no projeto musicalizando" (2021). No cotidiano da educação infantil, identificamos com frequência a utilização de recursos musicais, que geralmente tem a finalidade de acalmar, colocar as crianças para dormirem ou entretê-las. No entanto, os efeitos positivos da música, se bem explorada e planejada, podem trazer grandes contribuições para a aprendizagem das crianças em diversos aspectos como: concentração, memória, afetividade e socialização. Considerando o leque de alternativas que a música proporciona para o aluno, este estudo tem como objetivo geral, identificar as propostas da BNCC para a inserção da música na educação infantil. E como objetivos específicos: verificar a proposta da BNCC para música a partir dos campos de experiências: Traços, sons, cores e formas, Corpo, gestos e movimentos e Escuta, fala, pensamento e imaginação, bem como discutir novas práticas na educação infantil. Para isto, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de autores como: (DUARTE, 2010) e (SOUZA, 2019), assim como uma pesquisa documental em que o corpus é a Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil. A análise do documento foi realizada a partir de três campos de experiências, em que a música aparece como um instrumento pedagógico. Compreendemos a proposta da BNCC para a música como uma possibilidade de se proporcionar práticas mais lúdicas e inovadoras para as crianças nesta etapa da educação.

Desenvolvimento

A música é um elemento intrínseco na vida do homem desde os primeiros dias de vida, e faz parte integral das diversas vivências e experiências humanas. Dessa forma, seria inconsistente pensar a educação sem este elemento, em especial a educação infantil. Mesmo quando ainda não havia na legislação propostas definidas para esta área, já se entendia a música como um instrumento passível de ser utilizado pelo professor. Porém, a prática musical ainda enfrenta muitos percalços para que seja implementada de forma efetiva, da

maneira como propõem a BNCC, assim como será apresentado posteriormente. Segundo (MARTINS, 2015),

> Na educação, a música sempre caminhou por caminhos acidentados, ora por sua inserção obrigatória, mas confusa no pragmatismo e na metodologia, ora por sua não aceitação como forma de conhecimento científico. Em toda a história podemos verificar a música em uma dicotomia, de origem empírica, em que o conhecimento é transmitido pelas experiências do indivíduo e da oralidade, e neste ponto a música se torna um elemento de tradição cultural e vivencial e de origem epistemológica encarada como ciência, lógica, gramática e fundamentos da linguagem (MARTINS, 2015, p. 19).

A obrigatoriedade da música, acarretou muitas inquietações na educação. Se antes era compreendida como um auxílio em questões práticas, como comportamento das crianças, memorização de conteúdos etc., com as propostas da BNCC (2017), a visão acerca deste elemento tomou novos rumos, provocando novas discussões e trazendo diferentes possibilidades para a educação das crianças. A música que por um longo período foi vista como um elemento à parte, ganha visibilidade e significado em si mesma.

Ao discutirmos como a música é abordada na Base Nacional Comum curricular (2017), observamos sua presença, de forma mais predominante em três campos de experiência, que são: Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Corpo, gesto e movimento. Assim, discutiremos, apenas esses três campos.

No campo de experiência Traços, sons, cores e formas, encontramos uma forte presença da música, desde a faixa etária dos bebês, até as crianças pequenas. A exploração e criação de sons são práticas recorrentemente propostas na BNCC, nos remetendo a importância de possibilitar ambientes sonoros desde o nascimento do bebê.

Podemos constatar que esse Campo de Experiência, propõe uma prática pedagógica que convida a criança a interagir com a música, com a criação de sons utilizando o próprio corpo, objetos, instrumentos musicais, além de explorá-la também nas brincadeiras, canções, melodias, entre outros; despertando o imaginário infantil e sua criatividade.

Como revela Duarte (2010), "A educação musical na infância permite que a criança exerça sua ação espontânea sobre o som, possibilitando interações mais significativas entre elas e os objetos musicais". (p. 32).

A música enquanto linguagem universal é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois através dela a criança pode conhecer o seu corpo a partir dos sons produzidos, se socializar e exercitar sua coordenação motora a partir das brincadeiras e jogos musicais, explorar sua criatividade ao fazer criações musicais, entre outros inúmeros benefícios.

No campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, a música é proposta como um instrumento pelo qual a criança consegue expressar melhor sua singularidade, suas ideias e sentimentos, percebendo-se como um sujeito social e cultural.

A criança se comunica de diversas formas, seja através do choro, grito ou balbucio. A convivência com adultos e com outras crianças é fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Ao longo do seu crescimento, sua forma de se expressar vai evoluindo, seus repertórios e vocabulários vão se expandindo.

O campo de experiência, propõe uma prática que explore as diversas linguagens da criança, através de histórias, participação em rodas de conversas e narrativas. A música é proposta nos objetivos de aprendizagem deste campo, como uma linguagem além da linguagem escrita e oral, podendo ser uma outra forma de expressão da criança, em que pode ser explorada por meio de brincadeiras cantadas, canções e apresentações musicais.

A Base busca unir o educar ao cuidar, e o corpo da criança torna-se na etapa da educação infantil, um elemento central, que para além do cuidar, busca trabalhar a liberdade e autonomia da criança com relação ao seu corpo e a sua integridade física.

No Campo de Experiência "Corpo, gesto e movimento", podemos observar que a música ganha um destaque especial, pois o trabalho com o corpo, na maioria das vezes, acontece de forma conjunta com a música.

Mais do que cuidar das necessidades físicas da criança, a Base propõe que na educação infantil as experiências as possibilitem, o conhecimento do seu corpo, e os sons que ele é capaz de produzir. Inserindo-se assim, em situações de aprendizagem diversas que as possibilitem uma pluralidade de experiências significativas para o seu desenvolvimento, reconhecendo sua identidade enquanto sujeito individual que observa, expressa sentimentos, e experimenta o mundo a sua volta. E, isso acontece por meio do corpo, dos movimentos, dos gestos, da música e das suas múltiplas linguagens.

A Base Nacional Comum Curricular, é referência importante para a educação infantil, não apenas pelo seu caráter normativo, mas por evidenciar um amadurecimento nas discussões voltadas para esta etapa da educação. O documento busca consolidar uma visão de educação que una o educar ao cuidar. O objetivo é ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens (BRASIL, 2017).

Diante das propostas da BNCC citadas anteriormente e com a lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determina que a música deva ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, faz-se necessário segundo Souza (2019) rever a prática docente frente às

novas orientações, a fim da promoção de múltiplas experiências para as crianças, focando não apenas em aspectos exclusivos e engessados de formação do sujeito, mas a dimensão multidirecional, que constitui o desenvolvimento humano.

Conclusão

Diante das discussões aqui apresentadas, compreendemos a música como um instrumento disparador na educação infantil, que pode auxiliar no desenvolvimento da criança em diversos aspectos como concentração, memória, afetividade e socialização, contribuindo para uma formação integral. Por isso, é fundamental que a prática musical seja trabalhada da maneira como propõe a BNCC, possibilitando práticas mais lúdicas e inovadoras, de modo que contemple todos os benefícios que a música pode proporcionar para a aprendizagem das crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil:** um estudo em Roraima. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LIMA, Aryane Câmara. **A musicalização com crianças na Educação Infantil:** relato de experiência de uma educadora no projeto musicalizando. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Trabalho de Conclusão de Curso, 2021.

MARTINS, Michel Vicentine. **A música e o processo educativo, atos, recortes e cenas pedagógicas.** São Paulo, Loyola, 2015.

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferreguetti. Musicalização na educação infantil: um olhar sobre a base nacional comum curricular. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p.51-64, ano 20, nº 40, 2019.

Bitmoji e Speakpic: uma análise bibliográfica sobre o uso e o potencial dos aplicativos como possíveis objetos digitais de aprendizagem

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza
UFOPA
tassyandrosouza4193@gmail.com

Introdução

As Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação _ NTDICs provocaram e tendem ainda mais provocar mudanças radicais em todas as esferas da vida humana de maneira diversificada, ampla e extremamente veloz. No contexto escolar, por sua vez, essas transformações foram fortemente evidenciadas perante a pandemia do Covid-19 que levou consideravelmente muitos educadores a perceberem que a construção e a reprodução de conhecimento conservador baseado na repetição e na memorização está ultrapassada, havendo urgentemente a necessidade de formações continuadas, uma vez que, para os jovens alunos essas mudanças não são tão significativas, pois já nasceram em tempos de internet usufruindo de smartphones, notebooks, livros digitais e redes sociais, como: Facebook, WhatsApp, Instagram, TikTok, Kwai, além de uma série de aplicativos, como, por exemplo, o Bitmoji e o SpeakPic, focos deste resumo.

E com o propósito de realizar uma análise reflexiva através de uma revisão da literatura, este resumo se embasa nos estudos de Wiley (2000), Kenski (2007), Roncarelli (2012), Silva e Machado (2017), Moreira (2019) e Habowski e Conte (2019), que juntos afirmam que no ensino tradicional os alunos ainda aprendem de forma passiva e que mesmo os educadores adotando uma exposição ativa dos conteúdos com a finalidade de prender a atenção dos alunos para que haja a ocorrência da aprendizagem, as dificuldades em apreender os conhecimentos são evidentes em vários níveis e modalidades de ensino, o que implica um trabalho com o uso de métodos de ensino de modo a incentivar os alunos a buscarem seus próprios conhecimentos.

Desenvolvimento

Kenski (2007) ressalta que a escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Ou seja, preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, de modo a lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas.

Nesse contexto, é de suma importância que a educação tenha a capacidade também de responder às novas necessidades que se apresentam. Entretanto, não se esquecendo

também da função social da educação formal, transferir ou disponibilizar para as novas gerações o conhecimento adquirido em tempos, necessário para as concepções do presente e, assim como, do futuro.

Habowski e Conte (2019), enfatizam que tal pertença ao mundo tecnológico não significa apenas um limite adaptativo, mas exige a apropriação de pedagogias que desmistifiquem e encaminhem para um olhar crítico, que projetem nas tecnologias digitais as possibilidades de renovação, com potenciais transformadores para a emancipação dos sujeitos (e não a nulidade, esvaziamento do sentido dialógico e o reducionismo técnico frente à inovação que gera medo, ameaça à autoridade pedagógica e desinteresse). Entretanto, em meio a este contexto, segundo os autores, surge um novo desafio: como despertar, a atenção e o interesse desses alunos, para que percebam o significado real dos temas discutidos nas aulas e associem como parte integrante de sua vida? Certamente, seria com metodologias que diminuam o distanciamento entre alunos, professores, conteúdos e aprendizagem, visando com o aluno seja

> Autônomo, crítico e formador de opinião e possa utilizar da problematização como meta para motivar o aprendiz a desenvolver reflexões de ideias mediante ao problema apresentado, relacionando sua história e passando a ressignificar as suas descobertas para aplicá-lo na prática. Frente à problematização, o aprendiz reflete sobre a informação produzindo o conhecimento com o objetivo de solucionar as dúvidas e inquietações referentes aos problemas, promovendo, assim, o seu próprio desenvolvimento a partir da construção e reconstrução do saber (SILVA; MACHADO, 2017, p. 14).

E a partir da construção e reconstrução do saber, conforme os autores citados, que Wiley (2000) considera que a adoção de metodologias ativas com foco nos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) podem ser compartilhados, desde que estes possam ser reutilizados como suportes aos processos de ensino e aprendizagem.

Em consonância com o autor, Roncarelli (2012, p. 42) enfatiza que "os objetos de aprendizagem podem ser imagens, arquivos digitais, vídeos, animações e simulações, desde que contempladas as questões didático- -metodológicas concernentes ao objeto".

Portanto, tais objetos digitais de aprendizagem, de acordo com Moreira (2019), devem ser um mapa sempre aberto

> A novas experimentações quer por parte do professor que os concebem, gestam e planejam, quer por parte da equipe que elabora, quer por parte do estudante que os testam em forma de execução e que possibilitam, com seu feedback, uma repensagem, uma revisão, ou maior ênfase para o entendimento, a criação e a elaboração de um novo Objeto para o estudante que se sentirá estimulado a produzir novos conhecimentos (MOREIRA, 2019, p. 30).

Consequentemente, consideramos, ao realizamos a análise, que os aplicativos Bitmoji e SpeakPic podem ser objetos digitais de aprendizagem, pois são simples e fácies de usar tanto no celular quanto no computador. No entanto, enfatizamos, que estes só se encaixam no quadro dos objetos digitais de aprendizagem se a usabilidade de ambos estiver direcionada a fins didáticos, contribuindo, para um melhor ensino e aprendizagem.

Ressaltamos, desta forma, que tais aplicativos proporcionam com que os alunos se sintam atraídos, curiosos, motivados, entretidos e criativos ao criarem seus avatares personalizados, que podem ser compartilhados em outros aplicativos, como exemplo, no WhatsApp, na modalidade de foto, na criação de uma sala interativa no Google Documentos, em slides do Power Point, com a finalidade de dinamizá-lo ou na modalidade de figurinhas ou gifs, como entretenimento, em conversas pelo WhatsApp, ampliando os nives de comunicação e expressão atrelados aos multiletramentos. Assim como, instiga com que os alunos possam explorarem os recursos de voz ou a opção de conversão de texto em voz, que porventura sairá em vídeo no avatar interligado ao Bitmoji ou avatar do próprio SpaekPic quando inserido, proporcionando assim a escrita dos textos quando for digitado e a oratória, quando for falado.

Dessa forma, enfatizamos que tais metodologias, principalmente as metodologias ativas, quando bem elaboradas, tornam-se verdadeiras soluções de escola, tirando o professor do centro da preparação das aulas, do centro da pesquisa, do levantamento dos conteúdos, do contato imediato e desgastante com excesso de alunos e coloca o aluno como protagonista, proporcionando com que os educandos tenham mais liberdade para desenvolver novas ferramentas, exercendo dessa forma a sua autoaprendizagem.

Conclusão

Levando em consideração os aspectos apresentados neste resumo relacionados o possível uso dos aplicativos Bitmoji e Speack como objetos digitais de aprendizagem (ODAs), torna-se importante refletimos principalmente nos tempos de pandemia, o quanto se faz necessário desenvolver mecanismo didático que possa ser utilizado com intuito de não somente ensinar, mas também gerar no aluno a curiosidade e o desejo de criar e pesquisar através dos referidos aplicativos possibilitando grandes benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tais iniciativas certamente têm o educador como foco principal em um processo de disseminação de conhecimento permanente e a possibilidade de que o mesmo possa ser bem-sucedido na forma como ele ensina seus educandos.

Referências

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. **As Tecnologias na Educação:** (re)pensando seus sentidos tecnopoiéticos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 322p.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOREIRA, J. C. G. **Objetos digitais de aprendência para a educação mediada:** uma cartografia em devir. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 207p..

RONCARELLI, D. Ágora: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. Florianópolis, 2012, 288 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC, 2012.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; MACHADO, Andreia de Bem. Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado. In: SILVA, A. R. L.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (Orgs.). **Metodologia ativa na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Cap. 01, p. 10 -27.

WILEY, D. A. **Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy**. 2000.

De pedagogo a psicólogo escolar: um olhar sobre as duas perspectivas em tempos de pandemia

André Luis Silva Batista
SME
Andre.batista@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Introdução

A população brasileira com vasta diversidade cultural, social e religiosa, passa por um momento político complexo, potencializado por uma pandemia viral, que colocara em xeque nossa democracia que foi conquistada com muitas dificuldades e atualmente encontra problemas para identificar seus valores fundamentais, pois, atordoada, a nação sofre com as desigualdades sociais cada vez mais gritantes, a mudança brusca de realidade, o crescente aumento da violência, a falta de perspectiva, as incertezas na retomada das atividades após período de isolamento, a disseminação do ódio nas ruas, nas redes sociais e nas instituições impactando vorazmente na vida das pessoas, expondo fragilidades dos sistemas de saúde e de ensino, fortalecendo medos, transtornos e dificuldades relacionais.

Imerso nesse contexto percebemos uma grande cobrança da população para que organizações escolares elaborassem emergencialmente metodologias que dessem conta dos processos de ensino e de aprendizagem durante o período pandêmico de isolamento social, nas quais grande parte não estavam preparadas, pois, nem os professores e nem as famílias sabiam o que fazer ou como fazer.

É relevante ressaltar que fizemos parte dessa engrenagem de buscar soluções para "novas" e emergenciais formas de ensino, pois, antes da pandemia estávamos atuando na rede municipal de educação (Fortaleza) como pedagogo, na função de formador de professores e permanecemos até outubro de 2020, no entanto, a partir do mês de abril de 2021 passamos a exercer nossa segunda formação compondo a equipe de Psicologia Escolar da referida rede de ensino e foi exatamente por atuar sob essa nova perspectiva que conseguimos traçar conjecturas sobre esses dois papéis dentro de um distinto contexto escolar. Desta forma, o trabalho ora apresentado tem como objetivo promover uma reflexão sobre o relato da experiência de atuar como pedagogo e como psicólogo escolar em uma rede municipal de ensino durante a pandemia.

Viver papéis diferentes, no entanto, complementares, em um cenário social desta magnitude nos remete a desvelar percepções díspares, flertando entre o cuidar e o ser cuidado, entre ouvir e ser escutado, entre ajudar e ser ajudado. Contudo, Libâneo (2014), já

fazia alguns apontamentos sobre esse entrelace entre a Psicologia e a Pedagogia no ambiente escolar,

> Entender o psicológico dentro do pedagógico e ambos dentro do contexto social amplo significa assumir a posição de que a escola é, para os alunos, uma mediação entre determinantes gerais que caracterizam seus antecedentes sociais e o seu destino social de classe; quer dizer que as finalidades da escola são, acima de tudo, sociais, seja no sentido de adaptação à sociedade vigente, seja no sentido de sua transformação. [...] A ação docente se dá, assim, entre o indivíduo e as realidades sociais (o mundo), e a Psicologia é chamada para fornecer apoio na leitura das relações entre o individual e o social e, daí, para o pedagógico propriamente dito. (P.92)

Porém, a necessidade do isolamento social e as incertezas que assolam a população no primeiro ano do Covid19 no Brasil reformularam momentaneamente as possíveis finalidades da escola, pois, os atores que compõem tal instituição estavam buscando compreender suas próprias realidades que foram sequestradas de suas rotinas, reconfigurando à ação docente, ideários e perspectivas. Fazendo jus a frase de Sader (2008 *apud* Meszáros, 2008, p.18), "A diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo", pois, tal premissa se confirma diante das metodologias utilizadas no intuito de não estancar ou de readaptar o modelo educativo.

Desenvolvimento

Enquanto professor, buscamos nos manter um degrau acima da mesmice que nos afugentava o cotidiano escolar reforçado por colegas professores desmotivados, paralisados em suas próprias lacunas que os transformaram em meros replicadores de metodologias esvaziadas de sentido e enrijecidas, culpabilizando o discente que não aprendesse daquela maneira. Contudo, enquanto exercia o papel de formador de professores (pedagogos) conheci profissionais aficionados e com bastante mobilidade metodológica, porém, o alvoroço trazido com o COVID-19 ecoou fortemente a seguinte afirmação de Nóvoa e et al. (2001, p. 75):

> A educação vive assim "espartilhada" nesta dupla visão, feita de desconfiança e de aposta, de desqualificação e de exigência, de desprestígio e de responsabilização. Como se a educação fosse, por um lado, um campo científico e profissional habitado por gente de pouco valor e, por outro lado, o terreno social onde se jogam quase todas as perspectivas de futuro das sociedades contemporâneas.

Tal premissa traduz um contexto social que maltrata ao mesmo tempo que cobra, independente de condições de trabalho, do sucateamento das universidades públicas, do déficit nos currículos dos cursos de licenciatura, entre outras ações minando a prática docente e atuando no ideário social, abrindo as portas para o mercado que aproveitou o momento de isolamento impetrando soluções tecnológicas com um modelo de ensino remoto e/ou híbrido, mascarado de metodologia ativa, que ao ser absorvido pelas redes educacionais corroborou visivelmente para a instabilidade de professores, segundo Insfran e et al (2020, p. 42),

> (...) o espaço educacional sofre cada vez mais ameaças, colocando em xeque a estabilidade do professor, o qual é considerado incapaz, desmotivado e preguiçoso[...] Afirmações absurdas como essas, que culpabilizam o docente, atacam o público-estatal e consideram pais e alunos como clientes, só se aprofundaram com a pandemia – pano de fundo para pôr a nu as desigualdades.

Percebemos que enquanto muitos colegas professores sofriam em lidar com todo esse cenário, tentando se encaixar, tanto os competentes quanto seus opostos, pois a pressão social por soluções para o sistema educacional os empurrou para uma espécie de aceitação que nos remete a Sacristán e et al (2012, p. 97), "Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência.".

Diante de tal realidade, ao iniciar como psicólogo escolar, nos deparamos com uma comunidade escolar emocionalmente adoecida, fragilizada e com grandes expectativas sobre nosso papel que se transformou numa avalanche de demandas que extrapolam nossas atribuições e possibilidades. De acordo com Cassins e et al (2007, p. 18):

> (...) o psicólogo escolar desenvolve atividades direcionadas com alunos, professores e funcionários e atua em parceria com a coordenação da escola, familiares e profissionais que acompanham os alunos fora do ambiente escolar. A partir de uma visão sistêmica, age em duas frentes: a preventiva e a que requer ajustes ou mudanças. Desta forma, contribui para o desenvolvimento cognitivo, humano e social de toda a comunidade escolar.

Considerando à adversidade do período buscamos fazer um mapeamento das escolas para ouvir seus gestores e suas principais demandas, visitamos as mesmas e desenvolvemos ações dialógica de orientação, rodas de conversa, círculo de paz, palestras, acolhimento psicológico, além de, disponibilizar um plantão psicológico no qual todos os profissionais da equipe se revezam para disponibilizar uma escuta empática.

Conclusão

Mesmo antes da pandemia o sistema público educacional já enfrentava grandes adversidades envolvendo diversos fatores oriundos da complexidade histórico/cultural e social sustentado pelo neoliberalismo como pano de fundo ideológico atuando no ideário da população, no entanto, percebemos que o ineditismo do período fortaleceu tal perspectiva contribuindo para o descompasso no processo de ensino, para o descrédito e desmotivação de profissionais, bem como, para o adoecimento psicoemocional tão visível nas demandas e atividades da psicologia escolar.

Referências

CASSINS. Ana Maria. Et al. **Manual de Psicologia Escola** – Educacional. 21 ed. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

INSFRAN. Fernanda F. N. et al. **Fraturas Expostas Pela Pandemia**: Escritos e experiências em educação. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020.

LIBÂNEO. José Carlos. **Democratização da escola pública** – A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MÉSZÁROS. Ivan. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA. António. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA. Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação**? 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN. José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA. Selma Garrido; GHEDIN. Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Educação na pandemia: desafios e possibilidades enfrentados por professores da Educação Infantil de Brejo Santo-Ceará

Cristiane Gonçalves de Meneses Quinderé
Secretaria Municipal de Educação-SME
crisquinder3@gmail.com

Introdução

Ao iniciarmos o ano letivo no município, tivemos como principal atividade a semana pedagógica para acolhermos e fortalecermos os saberes dos professores. No ano de 2020 o tema escolhido pela secretária de educação foi inspirado na frase de Rubem Alves: "Desaprender para aprender! Raspar as tintas com que me pintaram..." O tema escolhido parecia já apontar para fatos futuros, embora não tivéssemos ciência de que estaríamos tão próximos da pandemia do Covid-19, que veio justamente nos tirar do estado "normal" das coisas e nos fez, de fato, "raspar as tintas com que nos pintaram".

Nós que fazemos parte da equipe de formadores municipais, juntamente com o coordenador pedagógico e a secretária, traçamos o caminho, o novo caminho que teríamos que trilhar a partir daquela realidade. Foi necessário nos reinventarmos criando estratégias e ações, pensando nos professores, crianças, famílias, em como iríamos proceder no primeiro momento. Para isso foi preciso traçarmos um Plano de Ação Pedagógico para o ensino remoto, atendendo toda a rede municipal. Muito do que foi proposto no mesmo, nos motivou a agir rapidamente: redistribuir a merenda escolar para atender as crianças mais vulneráveis, motivar o professor nesse momento difícil, decidir como as ações iriam chegar até as famílias das crianças assistidas, enfim, muita coisa para resolver em pouco tempo. Foi essa motivação que me impulsionou a escrita desse relato de experiência.

Desenvolvimento

A partir deste diálogo inicial, fomos nos reinventando, construindo novas rotinas, conhecendo novas ferramentas e tecnologias. Usando-as em prol das aprendizagens, dos formadores, professores, crianças e famílias. Após algumas reuniões e debates da equipe, fomos traçar os novos caminhos que teríamos que prosseguir e cada formador foi dando vida a este documento. Percebemos que nesse momento de isolamento físico, nós enquanto escola, poderíamos proporcionar um estreitamento nos vínculos, criando estratégias onde as famílias pudessem interagir mais com as crianças, brincarem juntos, experimentarem as várias

possibilidades que só o brincar e o interagir proporcionam. A Base Nacional Comum Curricular assegura na primeira infância as interações e a brincadeira como seus eixos estruturantes, como também os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Segue as ações do Eixo Ensino Infantil que foram vivenciadas e realizadas no primeiro momento em nosso município. Depois de produzido o plano de ações, o desafio seria colocá-lo em prática. Desde o início da pandemia da COVID/19, a SEDUC/CREDE 20 se fizeram presentes com o acompanhamento e as formações continuadas para os formadores municipais, com tutores por excelência que nos acompanharam como um suporte aos nossos anseios e dúvidas. Um cronograma de trabalho nos foi apresentado em uma webconferência com datas, módulos que iríamos participar como cursistas e toda a estrutura do curso: mapa de atividades, material da formação, fóruns, coleta de impressão, atividades avaliativas, tudo a partir da ferramenta Google Sala de Aula, uma plataforma até então desconhecida por muitos de nós. Seguindo a homologia de processos à medida que assistimos as formações, também repassamos para os professores da rede municipal.

Ao longo desse período pandêmico da COVID/19, recebemos as orientações da Coordenadoria de Educação e Promoção Social da Secretaria Estadual da Educação Infantil - CADIN – com o projeto Brincando em Família do MAIS PAIC, no qual dialoga com as ações que já estávamos trabalhando no plano de ação que é aproximar o vínculo escola - crianças. Estas ações recebidas pelo CADIN foram boas principalmente no tocante ao pré-escolar, pelo momento, pela rapidez em que tudo se deu, acreditamos que foi a forma privilegiada de fomentar o brincar, já que ele junto com as interações, são a base do nosso fazer pedagógico: "Brincando em família", que escolha feliz! Utilizamos algumas dessas sugestões do Material do CADIN como elaboração de uma cartinha para os familiares, explicando como nossas ações iriam prosseguir, falando sobre a pandemia, sobre o COVID-19, sobre os cuidados, enfim, nós fizemos presença nesse momento de ausências.

Os Formadores do Eixo Educação Infantil produziram semanalmente um cronograma de ações que foram entregues aos coordenadores pedagógicos e estes, após análises e estudos, enviaram aos professores para que se planejassem e enviassem às famílias. Orientamos aos mesmos que as crianças que não tivessem acesso à internet os gestores e professores utilizem outros meios (solicitar que os pais fossem até o Centro de Educação Infantil, em dia e horário previamente agendado, pegar as ações por escrito); e toda sexta

feira os pais deveriam enviar as devolutivas das ações realizadas pelas crianças, através de fotos e /ou vídeos aos professores.

Como citamos esse material foi muito inspirador para as nossas ações, principalmente para as turmas de Pré-escola, adotamos o "Mural das Tarefas", onde as crianças construíram junto com os seus familiares a sua rotina semanal; utilizamos várias "Contações de Histórias"; sugerimos uma conversa dos familiares sobre os brinquedos e brincadeiras que fizeram parte da sua infância junto com a criança, após a conversa, sugerimos a escolha de um dos brinquedos para serem construídos por eles. Orientamos a construção de brinquedos feitos a partir de vegetais, frutas com o acréscimo de palitos: ex.: boizinho feito do melão de São Caetano, feito do fruto da oiticica, do maxixe, chuchu, cravos, batatas ou mangas verdes, tomate cereja etc.; ainda falando sobre o imaginário dos familiares, propomos a criação da "boneca de sabugo de milho", e apresentamos as crianças esse brinquedo tão apreciado pelas suas bisavós, sugerimos a sua construção. Iniciamos a partir dessa ação uma fala sobre a boneca Emília que mora no Sítio do Picapau Amarelo e tem vários amigos, inclusive um boneco que também é feito de sabugo de milho, o Visconde de Sabugosa, que era um cientista e exímio leitor, muito inteligente, segundo Monteiro Lobato que foi quem os criou. Em outras ações, seguindo a linha da boneca de pano foram sugeridas a hora da história: A Pílula Falante de Monteiro Lobato, em seguida as crianças colocaram no papel suas impressões através do desenho sobre a história; outra ação vivenciada no município foi à canção boneca de lata de Bia Bedran, as crianças escutaram a canção (cantada pela professora), cantaram com seus familiares e puderam também fazer o seu boneco (a) de lata, ou caso tivesse capim, poderiam criar boneco(a) de capim; Mais de todas estas ações as mais divertidas e criativas foram a construção dos brinquedos feitos de frutas e legumes onde a criatividade rolou solta e foram criados centopeia, boizinhos, caranguejo, polvo. Estas ações citadas acima foram vivenciadas durante o ano de 2020, produzidas pelos formadores municipais e chegaram as crianças através de vídeos, áudios e escritos enviados pelos professores após o planejamento. Estas ações nos deram um ótimo retorno através das professoras com feedback das famílias sempre ao final da semana. E em 2021, foram propostas outras ações para as crianças com a mesma dinâmica.

Conclusão

Essa pandemia nos trouxe grandes desafios e também oportunidades, como traçar novos rumos, metas, para que a educação chegasse até as crianças, no início a pergunta que

mais ecoava nessa conjuntura que vivíamos era: "Aonde fica a saída? Perguntou Alice ao Gato que ria" de Lewis Carroll. Fomos em busca dessa saída, em busca de respostas, e nos desafiamos a desvendar caminhos nunca trilhados.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19 Acesso em: 26 jul 2021

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul 2021

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas –** tradução: Clélia Regina Ramos Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf Acesso em: 26 jul 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** educação infantil e ensino fundamental / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: SEDUC, 2019.

Educação nacional em meio à pandemia: o novo perfil de trabalhador e a atuação docente

Francisca Valéria Aguiar Ramos
Universidade Estadual Vale do Acaraú
leriaveloso@gmail.com
Kelly Maria Gomes Menezes
Universidade Federal do Ceará – UFC
kelly.menezes@ufc.br

Introdução

Ensinar em um país em que a desigualdade esteve presente desde o início do século XVI é um desafio para quem vê a educação como caminho primordial para a formação humana. Fazendo uma analogia aos dias atuais, percebe-se a intensificação desse contraste, em consequência da pandemia no novo coronavírus, descoberto em 2019 e atingindo o país no começo de 2020.

Segundo o Ministério da Saúde (2021), a "[...] Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2". Dessa forma, o mundo precisou adaptar-se à nova realidade, como forma remota de trabalhar, ficar em casa, cuidados com a higiene ao tocar em quaisquer objetos e, claro, atingiu as formas de se pensar e fazer educação.

O ensino remoto, através da educação mediada por tecnologias, foi a principal estratégia adotada durante o período pandêmico, cuja recomendação foi rapidamente orientada pelo Banco Mundial. De acordo com o Relatório do Banco Mundial (2020, p. 08) sobre o choque da educação no período de pandemia, as políticas ao dizer que "[...] para evitar a perda de aprendizagem, programas emergenciais de aprendizagem remota serão empregados em todo o mundo".

A tecnologia não dificulta o desenvolvimento humano, pelo contrário, pode ser uma facilitadora desse processo e, de forma mais específica, as tecnologias digitais podem ser positivamente aplicáveis à educação. Saviani (2020) afirma que a tecnologia é a extensão dos braços humanos para facilitar a vida, o qual o papel da escola é ter relações humanas ao longo da história. O que não pode haver é a fetichização tecnológica – como se a sua mera inserção na educação fosse a panaceia para problemas históricos – ou a falsa ideia de que vivemos numa "sociedade tecnológica" em que todos possuem dispositivos para se conectar.

De acordo com uma pesquisa de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um quinto dos brasileiros não tinha acesso à internet no advento da pandemia, "o resultado [da pesquisa] mostra o tamanho do desafio de inclusão digital no

País, um pouco antes que a crise sanitária confinasse milhões de brasileiros, provocasse o fechamento de escolas e aumentasse o número de pessoas em trabalho remoto".

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consistiu em apresentar o novo perfil de trabalhador preconizado pelas políticas educacionais, especialmente em tempos de pandemia com desigualdades ainda mais acentuadas, e seus impactos na atuação docente. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental, com método de análise fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2020).

Desenvolvimento

Com o decorrer da redemocratização, o Brasil passou por diversas mudanças legais as quais a população, através da Constituição Federal de 1988, teve direito à educação: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2015, p. 60).

Assim, para Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 132), na pedagogia das competências, o professor é responsável por "[...] formar os indivíduos em consonância com os valores, as habilidades e os conhecimentos que o capital necessita, o que, para a realização de tal tarefa, parte-se do pressuposto de que eles devem ser assim formados" e as autoras comentam que é, também, para a "[...] formação de um "novo" trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, por esse motivo, o termo *qualificação"* (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 124).

De acordo com o Art. 7º da Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018, p. 04), "o currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes".

Sob essa ótica e percebendo a gravidade da educação brasileira na atual conjuntura, a sociedade vê-se em um afastamento de condições as quais as escolas públicas ficam aquém dos particulares, cujo preparo e empenho são notórios. Araujo (2019, p. 112) comenta que a diferenciação escolar "[...] são estruturas destinadas a segregar e eliminar os alunos vindos do povo do acesso à cultura geral". Araujo cita Algebaille ao dizer em um contexto histórico que

> em relação à escola pública de ensino fundamental no Brasil, a universalização da educação pública no Brasil constituiu uma *escola pública*

> *à brasileira* sendo esta destinada, prioritariamente, aos pobres e tendo por isso características próprias, diferenciadas, que a fez perder, paulatinamente, a partir da sua expansão nas décadas de 1930, a sua função específica de acesso ao saber sistematizado. (ALGEBAILLE, 2009 apud ARAUJO, 2019, p. 114).

Menezes, Mendes e Martilis (2021, p. 56) falam que em relação à pandemia a qualidade do ensino também ficou "comprometida nesse contexto, uma vez que nem todos os professores e estudantes têm formação direcionada ao ensino remoto (e isso exigiria tempo e recursos)", além do que, aos professores, "[...] houve consequências em seus ofícios, agudizando-se as desigualdades e as formas destrutivas de obter lucro pelo capital que não respeita o sofrimento, o luto ou a vida" (Idem, p. 52).

Conclusão

Conforme comentado, o ensino remoto foi necessário para que a precariedade educacional não se tornasse algo exacerbado, para além do que está. Assim, preparando o aluno apenas para o mercado de trabalho, faz com que crie formadores direcionados para o que o mercado quer proporcionar, padronizando as avaliações externas, com o patrocínio das organizações educacionais, ao dizer qual o melhor caminho de educar, em um país cuja pluralidade é o cartão postal do povo.

Em outras palavras, o novo perfil de trabalhador preconizado pelas políticas educacionais, sobretudo durante a pandemia, impacta a atuação docente, relativizando a autonomia do professor e contribuindo para a desintelectualização de sua atuação profissional.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **CADERNOS DE PESQUISA**. v. 26, n. 4, out./dez., 2019.

BANCO MUNDIAL. **Pandemia de Covid-19:** choques na educação e respostas de políticas. Grupo Banco Mundial Educação. Mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622> Acesso em 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Disponível em: < https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em: 04 nov. 2021.

EXAME. **IBGE:** um quinto dos brasileiros entrou na pandemia sem acesso à internet. Publicado em 14 de abril de 2021. Disponível em:< https://exame.com/tecnologia/no-pre-covid-brasil-tinha-12-mi-de-familias-sem-acesso-a-internet-em-casa/#:~:text=Em%202019%2C%2021%2C7%25,por%20Amostra%20de%20Domic%C3%ADlios%20Cont%C3%ADnua&text=No%20%C3%BAltimo%20trimestre%20antes%20que,acesso%20%C3%A0%20internet%20em%20casa.> Acesso em 04 nov. 2021.

HOLANDA, F. H. O.; FRERES, Helena de Araújo; GONCALVES, L. P**.** A pedagogia das competências e a formação do professor: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, FORTALEZA. Ano 1, n. 1. Jan 2009, p. 122-135.

MENEZES, K. M. G.; MENDES, V. P. S.; MARTILIS, L. F. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA), v. 1, p. 50-61, 2021.

Palestra online realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" *(HISTEDBR),* no dia 06 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZhCsFkvbc&t=4475s&ab_channel=HISTEDBRUFOPAOFICIAL> Acesso em 30 out. 2021Universidade Federal do Oeste do Pará, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Diálogos com Dermeval Saviani.

Inter-relações entre o IDEB e a responsabilização: o que as-teses e as dissertações (2007-2020) têm revelado?

Maria Beatriz Fernandes
UERN
mariafernandes@alu.uern.br
Allan Solano Souza
UERN
allansouza@uern.br

Introdução

Este estudo tem o intento de investigar os discursos produzidos em torno do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e da responsabilização, especificamente, em teses de doutorado e dissertações de mestrado. Desse modo, o presente trabalho é parte de uma pesquisa realizada no percurso de construção do nosso projeto de dissertação.

Com uma abordagem qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994), a pesquisa classificada como Estado do Conhecimento (FERREIRA, 2002), foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no repositório de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tendo como recorte temporal o período de 2007-2020, visto que em 2007 ocorreu a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que deu base para criação do IDEB, e 2020 por corresponder ao último ano de publicação dos trabalhos, considerando a data de produção deste estudo.

Partimos da seguinte pergunta: quais são as possíveis inter-relações entre o IDEB e a responsabilização nas teses e nas dissertações disponíveis em repositórios institucionais? Assim, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada nas bases de dados, demarcando os processos das buscas e os principais achados.

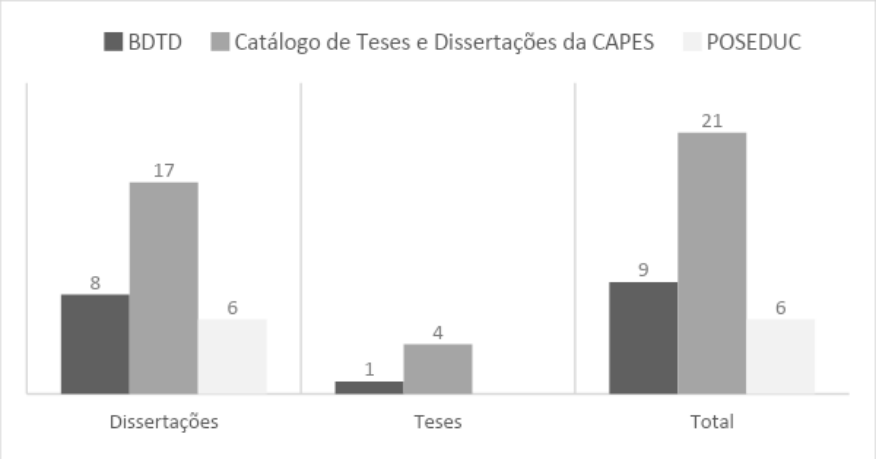
Desenvolvimento

Com a reconfiguração no papel do Estado em busca de tornar a prestação de serviços mais eficiente (BRESSER-PEREIRA, 2017), as medidas de controle utilizando dos processos avaliativos ganham importante revelância na definição das políticas públicas. Porém, o que está em jogo não é apenas o processo avaliativo, essa fase se constitui como

um dos processos que têm conduzido a adoção da *accountability*, que em seus fundamentos tem ainda, a prestação de contas e a responsabilização (AFONSO, 2012).

Para analisarmos como vem sendo discutido esse tema, realizamos uma busca nas produções científicas do POSEDUC/UERN, analisando os títulos das dissertações disponíveis. Na BDTD e no Catálogo da CAPES, utilizamos o *booleano* "IDEB *AND* responsabilização *AND* gestão escolar", a fim de refinar a busca dos trabalhos. Os resultados podem ser visualizados no gráfico abaixo.

Gráfico 01: Total de Produções localizadas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Após sondagem do material, excluímos as produções que não tratavam diretamente sobre o objeto de estudo. Dessa forma, de 36 (trinta e seis) trabalhos, selecionamos 10 (dez).

Tabela 01: Produções selecionadas nas fontes de busca

Ano	Tipo de trabalho	Autor	Fonte
2013	Dissertação	Lobo	POSEDUC
2014		Silva	BDTD
2014		Cunha	CAPES
2014		Ferronato	CAPES
2015		Cunha	CAPES
2015		Oliveira	BDTD
2016		Oliveira	POSEDUC
2020		França	POSEDUC
2015	Tese	Pontes	CAPES
2015		Cerdeira	CAPES

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Evidenciamos a ocorrência de 45 (quarenta e cinco) palavras-chave e utilizamos de um agrupamento de acordo com os interdiscursos construídos para analisar as discussões

abordadas. Vale salientar que o trajeto *sem classificação* corresponde a palavras que não faziam relação com os grupos anteriores ou não apresentaram mais de uma ocorrência.

Tabela 02: Agrupamento das palavras-chave

Descritor	Ocorrência
Índices educacionais	7
Políticas públicas da educação	6
Gestão escolar	5
Responsabilização	5
Avaliação	3
PDE	2
Sem classificação	17

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No trajeto dos *Índices Educacionais* são estabelecidos discursos sobre o papel dos índices na aferição da qualidade da educação. Em *Políticas Públicas da Educação*, a ocorrência faz relação à forma como as políticas têm se delineado para o uso da responsabilização. Já *Gestão Escolar* é abordada nos trabalhos na perspectiva da influência mercadológica nas ações gestoras e a normalização da cultura de metas. A *Responsabilização* aparece como associação à pressão que as escolas têm sentido em busca de melhorar seus resultados nas avaliações. Enquanto *Avaliação* é apontada em alguns estudos como uma forma de promover a *accountability*. Já o *PDE*, foi utilizado para referenciar a implantação do plano no país e as inferências nas políticas de avaliação e responsabilização.

Conclusão

Ao realizarmos o mapeamento das produções científicas, percebemos a inter-relação que se estabelece entre elas, bem como a responsabilização, no sentido de uma pressão por melhores resultados nas avaliações, de modo que os gestores se veem obrigados a adotar uma postura rígida, a fim de atender aos padrões de racionalidade competitiva que têm influenciado e determinado as políticas educacionais.

Parece um labirinto que direciona sempre a um sistema cíclico e condiciona os atores educacionais a normalizarem o discurso da competitividade, ampliando a produtividade dos profissionais e relativizando os indícios do mercado educacional infiltrado no ambiente escolar, que tem transformado a concepção da educação em serviço para clientes.

Destacamos que este trabalho possui uma visão panóptica da construção do estado da arte, apresentando apenas alguns elementos primordiais das discussões e que apesar das pontuações elencadas, a amplitude do debate não se esgota aqui.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 147-156, jan.-fev. 2017.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. 259 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, Carolina Portela da. **Prática docente sob pressão**: ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do rio de janeiro. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, Sergio Gonçalves da. **Corolários do IDEB**: o posicionamento da comunidade escolar em uma instituição pública petropolitana. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

FERRONATO, Georgete. **Avaliações em larga escala e accountability no ensino fundamental**: implicações na gestão de escolas públicas. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014.

FRANÇA, Rejane de Fátima Paiva. **Processos de *accountability* na rede municipal de ensino de Mossoró-RN**: estudo sobre a percepção das supervisoras escolares. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. **O que é feito dos dados do IDEB**: um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

OLIVEIRA, Maria Márcia de. **Política de Responsabilidade Educacional**: gestão de recursos para o sistema municipal de ensino de Mossoró/RN. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

OLIVEIRA, Rejane de. **Comportamento do IDEB nos municípios paulistas da região de Barretos e região central:** algumas discussões para responsabilização e comprometimento. 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, Araraquara, 2015.

PONTES, Luís Antônio Farjado. **Medidas de eficácia escolar no contexto das políticas brasileiras de responsabilização educacional**: o caso do índice de desenvolvimento da educação básica, o Ideb, em minas gerais. 2015. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Rosana Maria Christofolo da. **A Ação Gestora e a Responsabilização na Educação Pública**: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ESTADO DO MATO GROSSO. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, JUIZ DE FORA, 2014.

O estudo dos povos indígenas na perspectiva interdisciplinar e da cidadania planetária: uma experiência de aulas de história em ensino remoto

Perpétua Socorro Lopes Sampaio
UFC
perpetua.socorro@hotmail.com
José Anderson Costa Gomes
SEDUC - CE
andersongomes1986@gmail.com

Introdução

O presente trabalho inclui-se dentro de um questionamento acerca da história dos povos indígenas, que por vezes, ainda é trabalhada de forma superficial, limitada, fragmentada e estereotipada no chão da escola. Ao mesmo tempo em que se prega tal questionamento, a nossa pesquisa procurou apontar e refletir novas práticas pedagógicas que venham a contribuir com um conhecimento inovador sobre os indígenas.

As discussões referentes à valorização da História, Cultura, Memória e Identidade dos povos Indígenas vem se fortalecendo a cada dia no campo teórico, nas Universidades, na educação popular. Entretanto, essas relações ainda precisam ser fortalecidas no chão da escola entre alunos e professores. Uma das conquistas recentes alcançadas pelos indígenas foi a aprovação da lei nº 11.645/08, que legitimou o estudo da temática indígena no espaço escolar. Embora essa conquista tenha sido consignada em um documento oficial, faz-se necessário colocá-la em prática pelos docentes de forma ousada, ou seja, contrariando a historiografia indígena de cunho positivista ainda exposta no currículo oficial. Assim, procuramos abordar um estudo sobre os indígenas de forma que ultrapassem os limites de outras fontes e métodos pedagógicos que até agora só fortalecem um imaginário folclórico sobre a história social e cultural desses povos. E, a proposta inovadora que ousamos desenvolver em nossa pesquisa foi trabalhar a história dos indígenas a partir da interdisciplinaridade objetivando construir nos alunos uma consciência de cidadãos planetários.

A interdisciplinaridade tende na busca e aceitação de desafios diante da construção de um novo conhecimento, a começar apostando no diálogo entre as disciplinas (FAZENDA, 2008). Cidadania Planetária é a defesa radical de todas as formas de vida no planeta, incluindo os povos indígenas e os afrodescendentes, com seus saberes e tradições, juntamente com o conhecimento construído pelos cientistas em seus laboratórios, universidades e instituições de pesquisa (MORAES, 2021).

Para desenvolver o estudo em questão fizemos uma leitura inicial acerca da importância da inovação das práticas pedagógicas, atentamos para o conceito de interdisciplinaridade e da cidadania planetária. Dessa forma apoiamo-nos nas ideias de Pacheco (2019) que defende conceitos relacionados a reinvenção das práticas pedagógicas abolindo modelos obsoletos tão comumente ainda empregados na sala de aula, Fazenda (2008) ressalta que a interdisciplinaridade exige humildade e criticidade entre os professores, por sua vez, Moraes (2021) nos chama atenção sobre a importância de uma prática pedagógica voltada para a conscientização de uma cidadania planetária, ou seja, na tolerância, valorização e solidariedade entre os seres humanos, pois todos nós habitamos um só planeta que se chama terra.

Desenvolvimento

Após realizada a leitura acerca da interdisciplinaridade e sobre a cidadania planetária, resolvemos trabalhar a história indígena entre os alunos do 2º ano do Ensino Médio. A escolha dessas turmas se deu porque o livro didático do 2º ano traz em seu bojo, vários capítulos que discorrem sobre os indígenas, no entanto, de forma superficial e limitada. Dessa forma, trabalhamos à construção de novos conhecimentos acerca da historicidade dos indígenas brasileiros. Só lembrando que essas atividades ocorreram durante a atual de pandemia (COVID – 19), mas nem por isso as nossas práticas inovadoras deixaram de ser realizadas, pois ocorreram de forma remota na sala de aula virtual.

Questionar as entrelinhas de imagens e textos expostos nos livros didáticos é algo muito importante para se trabalhar com o aluno antes de se estudar o conteúdo, e foi exatamente o que fizemos antes de adentrar no assunto em estudo. E sobre essa importância vale ressaltar a visão de Bittencourt (2008, p.306) quando a mesma esclarece que:

> Ao lado dos textos, as variadas ilustrações que cada vez mais proliferam nas páginas dos livros didáticos começam a preocupar os pesquisadores. As reproduções de quadros históricos, particularmente, têm merecido atenção e sido analisados em razão do poder que tais imagens possuem na constituição de um imaginário histórico [...].

Como podemos observar, tais questionamentos instigam, de início, os conhecimentos prévios dos alunos que é a bagagem de conhecimentos que eles já trazem consigo para depois, aos poucos, os discentes adquirirem também um conhecimento crítico sobre o que está sendo abordado.

Para o aluno conhecer e refletir sobre a identidade e a diversidade cultural dos povos indígenas que não constavam no livro didático em estudo, solicitamos que os mesmos

assistissem a uma live, realizada no dia 13 de fevereiro de 2021, sobre memórias e vivências do povo Kanindé/aldeia gameleira. No momento da realização da live, que aconteceu em uma sexta à noite, enviamos o link no grupo de WhatsApp das turmas e, no mesmo instante, a grande maioria dos estudantes participaram.

Na semana seguinte, foi realizado um seminário, o qual denominamos "Seminário Interdisciplinar", neste momento os alunos construíram seus saberes acerca dos povos pré-cabralianos a partir da interdisciplinaridade: Primeiro tivemos a ousadia de explicar o que é interdisciplinaridade e qual caminho percorrer para se chegar até ela; pedimos que as turmas (2º A e 2º B) formassem equipes; explicamos que as diversas áreas do conhecimento também devem dialogar com a História; orientamos que cada equipe escolhesse uma área de conhecimento (Português, Literatura, Geografia, Artes, Biologia, Matemática, Formação Cidadã, Filosofia, Sociologia...) para trabalhar a questão do indígena brasileiro; apontamos algumas sugestões de metodologias para serem explanadas durante as apresentações; vale ressaltarmos que as apresentações se dariam por meio da sala virtual; orientamos que os membros buscassem suas pesquisas e diálogos por meios virtuais e indicamos algumas possibilidades para a realização das pesquisas e encontros para debate e construção dos trabalhos a serem apresentados, levando em consideração as medidas de segurança e saúde diante o contexto de pandemia da COVID – 19.

Com o intuito de aumentar o engajamento dos alunos, decidimos criar um grupo de WhatsApp exclusivo para debates de aprofundamento da temática, ao qual os alunos aderiram de forma espontânea. No grupo em questão, semanalmente, foi incitado o debate sobre a temática de diversas formas: vídeos, imagens, textos, músicas, reportagens e demais possibilidades em que o assunto estivesse presente. A partir da exposição dos recursos, era levantada uma questão inicial que dava a abertura para o debate, os alunos sempre estavam muito atentos e críticos, mostrando diversos olhares quanto ao tema. Buscando aumentar ainda mais o engajamento, vislumbramos a possibilidade de encontros virtuais no contraturno dos alunos, e lançamos a proposta no grupo. A adesão dos alunos foi instantânea, nos encontros virtuais (via *google meet*) havia a exposição de uma problemática, seguida da explanação do contexto analisado e finalizada com rodadas de perguntas e respostas, permeadas pela exposição das visões de todos os participantes.

Conclusão

Diante dessa experiência aplicada entre os alunos ressaltamos que os mesmos mostraram-se mais receptivos diante da temática explanada, percebemos os discentes mais envolvidos no campo da pesquisa, mesmo o trabalho sendo desenvolvido no meio virtual verificamos o espirito de companheirismo entre as equipes, observamos por meio das apresentações durante o seminário interdisciplinar uma conscientização pautada na cidadania planetária, pois nas suas falas deles (as) percebia-se o resgate e o respeito da cultura indígena. Assim, esperamos que a nossa prática pedagógica desenvolvida de forma ousada possa fomentar entre os educadores e assim fortalecer um conhecimento mais sistematizado, humano, solidário, crítico, subjetivo e que possa contagiar o nosso planeta do qual fazemos parte.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos**,** 2º ed- São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de Março de 2008**, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 set. 2021.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, Silvia Elisabeth. Tornando-nos Humanos Planetários. Prefácio. In: **Cidadania planetária como significante flutuante**: articulando significados na universidade e na escola. 1ª edição, Embu das artes: Alexa Cultural, 2021, p. 9-13.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

Os desafios das professoras que atuam na creche no contexto da pandemia de Covid-19

Luciana Lopes Ferreira
UECE
lucyana_ferrer@hotmail.com
Celiane Oliveira dos Santos
UERN/UFMG
celianeoliveira@uern.br

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização em Educação Infantil, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Trata-se de uma investigação que buscou conhecer os principais desafios enfrentados pelas professoras de uma creche municipal da região metropolitana de Fortaleza, no contexto da pandemia de Covid-19. Diante de um cenário tão complexo para todos que fazem a Educação Infantil, buscou-se estabelecer um diálogo com as professoras acerca de suas experiências nesse período.

Na instituição pesquisada, as atividades presenciais foram suspensas na segunda quinzena de março de 2020, ação que teve como principal objetivo promover o distanciamento social e reduzir os índices de contaminação pelo Coronavírus. Além da interrupção das atividades, a Secretaria Municipal de Educação adotou outras medidas: antecipação das férias das crianças no mês de abril e início das atividades remotas no mês de maio para todas as crianças atendidas na creche (Berçário ao Infantil V).

Considerando esse cenário, apresentamos neste texto algumas reflexões, a partir das perspectivas das professoras da instituição, sobre o período de atividades remotas vivenciadas por elas, pelos bebês e famílias atendidas. A consideração das vozes das professoras sobre suas experiências nesse contexto pandêmico pode favorecer sobremaneira os debates acerca da docência na Educação Infantil, especialmente na docência com bebês.

A pesquisa é de natureza qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados foram questionário e entrevistas semiestruturadas com três professoras que trabalham na creche em turmas de faixas etárias diferentes – Berçário (6 meses a 1 ano), Infantil I (1 ano a 1 ano e 11meses), Infantil II (2 anos a 2 anos e 11 meses) e Infantil III (3 anos a 3 anos e 11 meses). A professora dos bebês e a mesma que trabalha com as crianças bem pequenas da turma do Infantil I.

O material empírico foi construído por meio de aplicação de questionário online, utilizando as ferramentas do aplicativo *Google Forms*. As entrevistas foram realizadas

individualmente por meio do aplicativo *WhatsApp* e registradas em formato de áudios que foram transcritos e analisados posteriormente.

Desenvolvimento

Nesta seção serão apresentados alguns dados construídos por ocasião das entrevistas realizadas com as professoras. No roteiro de entrevista, o primeiro questionamento estava relacionado ao início da pandemia; como as professoras reagiram, seus sentimentos e sensações. Elas relataram que sentiram medo e insegurança, como podemos perceber nas falas da professora Silvia: "*a gente ficou sem saber como seria, isso causou assim... é um medo, uma insegurança...*" (SILVIA, 2021).

Durante as entrevistas, foi possível perceber que os desafios relacionados aos aspectos emocionais foram destacados pelas professoras. Os sentimentos gerados pelo medo da contaminação, isolamento social, falta de informações concretas de como seria o trabalho com as crianças e perdas de pessoas próximas e/ou conhecidas estavam significativamente presentes nos relatos das professoras, conforme disse Marta (2021): "*foi um período de tristeza por perder pessoas queridas...*".

Outros aspectos foram abordados pelas professoras: como trabalhar de forma remota com os bebês e crianças bem pequenas? Como trabalhar de uma forma para qual não estavam preparadas? A professora Silvia (2021) disse: "*a gente ia começar a fazer aulas online, o que é isso? e aí é... o que fazer? Como fazer?*". Os questionamentos apresentados pelas professoras revelam preocupações importantes que dizem respeito às especificidades e necessidades dos bebês e crianças bem pequenas na primeira etapa da educação.

Sobre as experiências remotas na Educação Infantil, Tavares, Pessanha e Macedo (2021) avaliam que:

> [...] não podemos subestimar as limitações, principalmente, socioafetivas, inerentes ao uso de aparatos tecnológicos de contatos virtuais que, embora possibilitem certa reaproximação, despotencializam as trocas nas relações presenciais entre criança-criança e criança-adulto, comprometendo alguns dos principais fundamentos da educação da pequena infância, que são as interações e as brincadeiras, conforme destacam as DCNEI (BRASIL, 2009). Tais aparatos tecnológicos podem até promover certa interação entre as crianças entre si e entre as crianças e os adultos, porém, não atendem plenamente aos princípios da Educação Infantil como contexto de vida coletiva, além de evidenciarem lacunas referentes às condições heterogêneas de acesso a essas plataformas virtuais, ampliando as desigualdades sociais (p. 93-94).

As professoras evidenciaram também a importância do processo de adaptação pelo qual teriam que passar nesse momento de pandemia e destacaram a necessidade de criação de estratégias para permanecer em contato com os bebês, crianças bem pequenas e famílias, conforme relatou Maria Eduarda (2021): "*o início foi bem complicado por ser algo novo, pela timidez com as câmeras, a preocupação com a aceitação dos vídeos, a dificuldade em manusear os meios tecnológicos*".

A ausência de formação relacionada ao uso dos recursos tecnológicos se constituiu um desafio para as professoras. Marta (2021) ressaltou que: "*no presencial era uma metodologia, já no ensino remoto a gente já aplica outra, né?*", referindo-se às experiências com o ensino remoto. Inicialmente, as professoras tiveram que pesquisar na internet, acompanhar experiências que já estavam sendo realizadas por outras colegas e estavam sendo divulgadas em redes sociais. Gravavam os vídeos pelos celulares pessoais com auxílio de uma outra pessoa. No caso da Silvia, a filha a ajudava, conforme mostra o seu relato:

> Não, nós não fomos, nós não tivemos uma formação de imediato. Essa formação veio depois né, nós tivemos realmente que pesquisar [...]. Nós tivemos que pesquisar né, assim... eu pesquisei, fui pra internet, pesquisei, fui percebendo né, pedi ajuda da minha filha porque eu não sabia como lidar e aí com ajuda dela, ela gravava pra mim. E ... a minha coordenadora, a minha coordenadora... ela também me ajudou muito né, chegou a gravar um videozinho e tal, como uma motivação e tudo, e também editava algumas coisas né. Alguns vídeos ela colocava assim bichinhos e tal... ajudas assim foram muito importantes (SILVIA, 2021).

Outro desafio apresentado pelas professoras da creche no contexto da pandemia, refere-se à relação com as famílias dos bebês e das crianças bem pequenas. Para as profissionais, houve uma preocupação em torno dos materiais que seriam utilizados durante as experiências e em relação à sensibilização dos pais para que pudessem participar junto com seus filhos. A professora Maria Eduarda (2021) ressalta a dimensão da participação de cada família, como mostra o relato a seguir:

> É possível perceber a maneira como cada família se dedica a ajudar seu filho nas atividades, com compromisso, com a devolutiva das atividades que algumas famílias nos enviam diariamente, outras quando tem um tempo disponível. Então, tem as famílias que infelizmente não participam (...).

Em todas as falas das profissionais sobre a experiência desse momento com as famílias, percebe-se que elas reconhecem a essencialidade da participação dos responsáveis pelas crianças, assim como buscam compreender os motivos pelos quais alguns pais não participaram das experiências remotas orientadas pela creche.

Algumas considerações finais

Os dados apresentados nesse texto, embora sucintos, nos mostram a importância de ampliarmos o debate acerca das condições de trabalho dos profissionais que atuam em creche públicas em um contexto tão adverso como o atual.

As professoras entrevistadas apontaram alguns desafios enfrentados por elas nesse período e revelaram, por vezes, a ausência de espaços de diálogos que pudessem favorecer a construção de alternativas para o acompanhamento pedagógico dos bebês e das crianças bem pequenas.

A relação com as famílias – dimensão essencial do atendimento das crianças na creche – foi apontado como um dos maiores desafios para as professoras. A necessidade de manter os vínculos já estabelecidos e o interesse de criar novos levou a busca por estratégias no formato remoto que nem sempre foram exitosas.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2009.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996.

Políticas de *accountability*: o ENADE como mecanismo de controle do Ensino Superior

Sandy Naédia Lucas de Oliveira
UNIGRANDE
sandynaedia@gmail.com
Francisca Valéria de Sales Peixoto
UFC
fvaleriasp3@yahoo.com.br
Josefa Jackline Rabelo
(UFC)
jacklinerabelo@gmail.com

Introdução

O presente trabalho POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY*: O ENADE COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE, busca analisar as reverberações das políticas de *accountability* educacional, materializadas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), e como o mesmo pode ser utilizado como um mecanismo de controle dos envolvidos no processo formativo.

A emergência de um modelo de progresso, centrado na reestruturação produtiva, como uma falsa saída para a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), tem atribuído a educação o papel de peça fundamental para o desenvolvimento econômico dos países. Nesse prisma, tomando as avaliações como propulsores de verificabilidade dos processos educacionais, organismos internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em confluência de interesses com os países, têm introduzido sistemas de avaliação baseados em *standards* de modo a produzir um "[...] outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas" (BARROSO, 2005, p. 727).

O ENADE, instituído em 2004, no Brasil, surge nessa toada, como componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo como objetivo acompanhar a aprendizagem dos conteúdos programáticos previstos nas bases curriculares dos cursos superiores, em substituição ao antigo Provão, que responsabilizava apenas o aluno pelo seu desempenho no processo avaliativo.

Para alcançar os objetivos traçados, a pesquisa ampara-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, adotando como metodologia a investigação bibliográfico e documental.

Nessa perspectiva, o trabalho encontra-se estruturado em duas seções, além desta introdução: *Accountability* Educacional e o ENADE e as considerações finais.

Accountability educacional e o ENADE

O Estado, passa a adotar políticas de mensuração para avaliar tanto o desempenho no serviço público, como a qualidade da educação – ensino e aprendizagem. No campo educacional, estes procedimentos gerencialistas resultaram na emergência de procedimentos avaliativos pois, "a avaliação assumiu basicamente as características de *accountability*: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações." (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 29).

Com isso, desenvolve-se um Estado Avaliador, que objetiva controlar instituições e pessoas. Para Afonso (2014) opera-se nas últimas décadas (1970-2010) uma acomodação das políticas de avaliação e *accountability* que conduzem reformas gerenciais implementadas na administração pública, sendo que o Estado amplia seu controle de forma eficaz e eficiente sobre a educação pública.

A finalidade desse movimento é fomentar a competitividade econômica e tecnológica, com a presença decisiva dos organismos internacionais no condicionamento e direcionamento das políticas de educação. Dentre esses organismos destaca-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual elabora diretrizes para o progresso e desenvolvimento das nações membros e colaboradoras, criando um sistema de comparabilidade através de um *ranking* gerado pelo resultado de avaliações internacionais em larga escala.

Deve-se esclarecer, no entanto, que os interesses que estão postos não visam a elevação dos níveis educacionais nos países periféricos, ou a superação da desigualdade social. A finalidade dos processos avaliativos é reforçar a formação de uma mão de obra minimamente qualificada ou que assimile a ideia de culpa (responsabilidade) pelo seu sucesso ou fracasso, medido por seus resultados obtidos nos testes.

A adoção da dimensão avaliativa da *accountability* tem conduzido o sistema educacional a um campo *quantofrênico*, baseado nos sistemas de *rankings* entre instituições e entre discentes, exaltando os bem-sucedidos e estigmatizando os "fracassados".

As reverberações das políticas de *accountability* educacional, nos moldes concorrencialistas, é perverso para o processo formativo. Gestores, professores e alunos passam a condicionar o processo educacional àquilo que é exigido pelas avaliações externas, uma vez que os discentes devem ser bem-sucedidos, profissionais da educação devem lutar para preservar seus empregos, e, as instituições devem vencer os "inimigos" na corrida pelos melhores resultados, pelo *podium*, pelo topo do *ranking*.

Com isso, o acesso a uma educação de efetiva qualidade, que possibilite aos discentes a elevação de seu capital cultural, fica comprometida, pois este saber é preterido diante a necessidade dos resultados – os fins, superam os meios. Não que as avaliações sejam desnecessárias, mas não pode ocupar o espaço central.

É nesta peja que se desenvolve o SINAES, pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Por meio desta portaria foram estabelecidos, além do ENADE, os novos mecanismos avaliativos: Avaliação Institucional (AI), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). (BRASIL, 2019)

Esses mecanismos constituem o tripé avaliativo do ensino superior, os quais segundo o Ministério da Educação (MEC) devem auxiliar na mensuração da qualidade, tanto do ensino como da instituição. Com isso, possibilitando compreender o nível de conhecimento profissional que o formando possui acerca das habilidades e competências requeridas do curso.

O ENADE veio com o intuito de superar as deficiências e críticas ao antigo Provão e além de fornecer indicadores, apresenta diretrizes de avaliação com diagnóstico pautado em competências e habilidades (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004, o ENADE teve sua operacionalização oficialmente alocada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação (CONAES). Sua aplicação nas Instituição de Ensino Superior foi definida de forma trienal e sua estrutura dividida em áreas do conhecimento, abarcando concludentes e iniciantes da graduação. (BRASIL, 2019)

Além disso, quando os alunos selecionados faltam a avaliação sem uma justificativa aceita pelo órgão, só recebem o diploma de conclusão de curso na próxima realização da avaliação de seu curso, ou seja, três anos sem o diploma, onde o aluno é impedido de exercer sua profissão. Ademais, a avaliação não possui um diferencial de qualidade, quando comparado ao Provão, pois, o aluno iniciante nem sempre será o aluno concludente a fazer a prova.

Assim, o ENADE esboça-se como uma das estratégias que conduzem a implantação de novos mecanismos de verificabilidade, com a finalidade de aperfeiçoar os procedimentos avaliativos. Estas mudanças são fruto do próprio processo de avaliação calcada numa lógica de *accountability* (responsabilização, avaliação e prestação de contas) e na expansão mercantilizada da educação superior brasileira.

Conclusões finais

Diante do exposto, evidencia-se a relevância da pesquisa pelo contributo que esta dará aos estudos da educação universitária, ao desvelar os impactos das políticas de *accountability* enquanto uma indutora da subsunção da formação superior à lógica do Capital – fenômeno que se opera pela reificação discente esvaziado de sua formação acadêmica, em prol de uma formação flexível e imediatista, reforçando uma educação tecnicista.

Esse modelo de avaliação (ENADE), para constituição de rankings, supervalorizando os conteúdos mercadológicos, contribui para a distorção do tripé da universidade – ensino, pesquisa e extensão, e condiciona a qualidade da formação aos interesses do mercado e da financeirização – altamente rentável.

Referências

AFONSO, A. J. **Questões, objetos e perspectivas em avaliação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487–507, 2014.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BRASIL. **Lei 10.861** - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http: www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 novembro 2019.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação:** Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A crise estruturaldo capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

VERHINE, Robert.E.; DANTAS, Lys. Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. **Do Provão ao ENADE:** uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

Projeto reforço remoto: vivências de uma residente no atendimento individualizado

Mila Oara de Souza Barroso
UERN
mila_oara@hotmail.com

Introdução

O programa Residência Pedagógica/UERN/Subprojeto Alfabetização, em seu primeiro módulo, proporcionou muitas experiências. Entre estudos, atividades coletivas e projetos, destaca-se a vivência tida no projeto denominado Reforço Remoto, que tinha como finalidade auxiliar alunos do ensino fundamental da educação básica de uma escola pública no município de Mossoró/RN que tinham alguma dificuldade de ensino-aprendizagem.

Dentre as ações realizadas a partir do projeto, a que será exposta neste trabalho é o "Atendimento Individualizado". Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo relatar as vivências de uma residente do programa Residência Pedagógica no atendimento individualizado pelo projeto Reforço Remoto.

A metodologia utilizada para este trabalho é o relato da experiência de uma estudante do oitavo período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), participante do programa Residência Pedagógica/UERN, subprojeto Alfabetização, em conjunto com um estudo bibliográfico, de caráter qualitativo, baseado nos autores Crepaldi (2017), Xavier; Rodrigues (2021), Santaella (2012), entre outros.

Desenvolvimento

A experiência na ação de atendimentos individualizados ocorreu durante o período de férias de uma escola pública no município de Mossoró/RN, com alunos do ensino fundamental I, por meio de formato remoto. Na ação, cada residente ficava responsável pelo atendimento de uma criança, que era indicada pela preceptora do programa Residência Pedagógica e professoras titulares da escola. O foco principal deveria ser a leitura, e desse modo, as atividades que ocorriam duas vezes por semana eram planejadas conforme a necessidade daquela criança.

A experiência se torna desafiadora desde o princípio, pois a primeira coisa a ser feita após a preceptora indicar qual criança cada residente seria responsável é entrar em contato com o familiar da mesma, a fim de definir os dias e horários dos atendimentos. Nesse momento, é necessário haver uma compreensão tanto por parte dos familiares das crianças

como das residentes, já que precisa haver um consenso entre qual melhor dia e horário para o atendimento.

Sobre o interesse dos pais com a educação de seus filhos, Crepaldi (2017) afirma que:

> [...] essa participação dos pais no processo de ensino aprendizagem, a criança fica mais confiante, uma vez que percebe que todos se interessam por ela, e também porque passam a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos que ela tem (CREPALDI, 2017, p. 11737).

Assim, entende-se que não é só da escola e dos professores o papel de ajudar no ensino e aprendizagem. É possível perceber ainda, pela fala da autora, que o conjunto família-escola pode proporcionar um melhor desenvolvimento a criança, em todas as instâncias da vida dela. Se a relação família e escola já era pauta em muitos estudos, há muitos anos, no viés de ensino presencial, imagina-se a complexidade dessa relação agora com o ensino remoto.

Durante os atendimentos era possível notar que a aluna estava bastante tímida, ao mesmo tempo, demonstrava estar atenta a todas as informações durante o momento. O que se tornou algo positivo, pois devido ao ensino remoto, havia a possibilidade de haver muitas distrações, não permitindo que a criança se envolvesse com as atividades propostas. Notou-se também que a mãe da aluna estava o tempo acompanhando os atendimentos, ajudando a filha quando achava necessário.

Essa questão da participação ativa da mãe no atendimento individualizado foi muito relevante, pois segundo as autoras Xavier; Rodrigues (2021, p. 32), no ensino remoto: "[...] é importante considerar que nem sempre a criança está acompanhada de um familiar durante a aula". E pela experiência tida nos atendimentos, foi possível perceber que esse acompanhamento de um familiar faz a diferença, principalmente no quesito da timidez e foco da aluna durante as atividades. As residentes eram pessoas que elas nunca viram, e o primeiro contato é virtual, podendo gerar um certo receio. Então se tornou importante e necessário ter alguém junto a aluna para instigá-la a responder os questionamentos e não ter vergonha de realizar as leituras propostas.

Seguindo a mesma sistemática, os atendimentos aconteciam via *google meet*, inicialmente utilizando-se apenas de apresentações em slides contendo os textos para leituras. Contudo, a residente tinha a inquietação de não querer que o atendimento individualizado se tornasse um momento enfadonho. Então, nas pesquisas para a realização do planejamento, começou-se a buscar inserir momentos mais dinâmicos, que também contribuíssem para a aprendizagem e realização das leituras.

Como havia a realidade de ensino remoto, um dos meios pensados para trazer de modo mais acentuado essa ludicidade para os atendimentos foi a inclusão de jogos. Assim, a residente encontrou o site de produção de atividades dinâmicas, intitulado "*wordwall*". É interessante salientar que:

> Embora os jogos sejam comumente considerados apenas no seu aspecto de diversão e entretenimento, cada vez mais os especialistas estão enfatizando que um dos fatores mais fundamentais dos jogos encontra-se no aspecto lúdico como aliado e incremento ao desenvolvimento cognitivo (SANTAELLA, 2012, p. 185).

Isto é, entende-se que a utilização desse meio ganha a vertente de auxiliar no processo de ensino aprendizagem, inferindo que ele é utilizado de modo planejado, e visando atingir um determinado objetivo.

No caso dos atendimentos individualizados, a utilização dos jogos iria favorecer a leitura (que era o foco da ação) de modo a tentar fazer com que a aluna aprendesse ao mesmo tempo em que se divertia.

Segundo Alves (2020):

> A etapa da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é bastante desafiadora, requer cuidados, acompanhamento e mediação efetiva do professor, possibilitando que o mesmo possa se aventurar e ousar no aproveitamento de tantas ferramentas disponíveis (ALVES, 2020, p. 59).

Dessa maneira, percebe-se que mesmo sendo um desafio para os professores, existe uma gama de metodologias, possibilidades e recursos que podem ser utilizados para melhor desenvolvimento das crianças, tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto.

Bem como afirma Lopes; Castro (2015), se torna relevante entender que a inclusão das tecnologias no ensino poderá propiciar a obtenção de diferentes tipos de competências, da criança e até mesmo dos professores. Assim, essa seria uma das vantagens para a inserção das tecnologias na educação.

Conclusão

Fica evidente alguns resultados obtidos durante toda essa ação de atendimento individualizado. Primeiramente pode-se destacar uma relevante construção de repertório de atividades possíveis para o ensino remoto; notou-se um avanço significativo da aluna participante da ação em relação a sua leitura; uma melhora da desenvoltura em lidar com as tecnologias (da aluna e da residente); um olhar mais aberto sobre as potencialidades existentes em atividades que a um primeiro momento podem ser consideradas simples, mas que se tornam efetivas para aquela realidades; valorizar a presença da família em um momento tão

atípico. Por fim, considera-se que essa ação se torna uma experiência muito valiosa para todos os envolvidos.

Referências

ALVES, Susan Caroline Pereira. **Alfabetização e letramento no ensino remoto emergencial**: limites e possibilidades (Monografia) Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13830/Versao_final_pos_banca.pdf ? sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 out. 2021.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. **A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno**. EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: https://educere.bru c.com.br/arquivo/pdf2017/25 972_13 983.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

LOPES, Raabe Corado; CASTRO, Darlene Teixeira. **A importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.** Humanidades e Inovação, Palmas, ano 2, n. 2, ago./dez. 2015. Disponível em: https://revista.unitins.br/index .php/humanidadeseinovacao/article/view/67. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **O papel do lúdico na aprendizagem**. Revista Teias v. 13; n. 30; 185-195; set./dez. 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php /revistateias/article/view/24277. Acesso em: 08 out. 2021.

XAVIER, Eliana Viana; RODRIGUES, Veridiana de Santana. **A concepção dos professores sobre o papel da família em relação ao ensino remoto no contexto da pandemia**. (Monografia) Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2021. Disponível em: http://saberaberto.uneb.br:8080/jspui/handle/20.500.11896/1778. Acesso em: 09 out. 2021.

Usos do IDEB nos municípios do Ceará: explorando o questionário dos secretários da educação no SAEB 2019

Anderson Gonçalves Costa
UFPE
anderson.gcosta@ufpe.br
Arlane Markely dos Santos Freire
SME-Crato
arlanemsfreire@sme.crato.ce.gov.br

Introdução

No Brasil, as iniciativas de avaliação em larga escala foram impulsionadas pela reconfiguração do papel do Estado e passaram a ser um instrumento central da gestão educacional. A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, significou um ponto de inflexão na avaliação das redes de ensino do país. Composto por avaliações de Língua Portuguesa e Matemática e destinadas aos alunos do 5º e 9º ano, o Saeb é a principal avaliação em larga escala promovida pelo governo federal.

Em 2007, os resultados do Saeb passaram a ser utilizados como um dos componentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na esteira dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Ideb é um mecanismo de monitoramento da qualidade da educação no país, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Seu cálculo considera os indicadores de fluxo escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho da Prova Brasil (INEP, 2021).

É sob esse contexto que o presente trabalho encontra seu lastro. Instigado por estudos sobre a centralidade das avaliações em larga escala nas políticas educacionais, o objetivo da investigação é analisar o uso dos resultados do Ideb na gestão da educação dos municípios do Ceará, com base nas respostas dos secretários municipais ao questionário contextual do Saeb aplicado em 2019.

O IDEB e a gestão municipal da educação

A série histórica do Ideb teve início em 2005, servindo de base para o estabelecimento de metas bianuais e diferenciadas para cada rede e escola, objetivando o alcance da meta 6,0, até 2022, quando o país equipararia seus resultados aos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os resultados do

Ideb têm sido utilizados como instrumento de medição da qualidade da educação básica, referendado, inclusive, no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014.

Conforme Bauer (2019), o Ideb inaugurou uma nova forma de relacionamento entre a avaliação e a gestão educacional em que a primeira se tornou uma ferramenta potente para a realização da segunda. É nesse contexto que os governos estaduais e municipais passaram a utilizar os resultados do Ideb para orientar suas políticas educacionais, além de, em alguns casos, servir de referência para criação de avaliações próprias e pagamento de incentivos financeiros para os profissionais do magistério.

Ao bem da verdade, desde sua origem, o Ideb incorporou objetivos de uma política de responsabilização educacional, pois considera escolas, professores, gestores escolares e educacionais como responsáveis pelos resultados dos alunos nas avaliações de desempenho. Os benefícios do indicador, segundo seus idealizadores, seria o de possibilitar que as escolas envidassem esforços para o aprendizado de português e matemática, induzindo, portanto, mudanças nas práticas de ensino (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Essas mudanças, no entanto, nem sempre são benéficas e reduzem os objetivos da educação aos objetivos da aprendizagem.

Metodologia

Este trabalho é de natureza quantitativa e utiliza dados obtidos no Questionário Eletrônico do Secretário Municipal de Educação, aplicados junto ao Saeb em 2019, com recorte para os secretários do estado do Ceará. No Questionário constavam questões referentes a nove blocos temáticos, sendo destacado neste estudo o bloco referente à avaliação educacional, principalmente os itens que versavam sobre o uso dos resultados do Ideb nas redes municipais. Para análise dos dados recorreu-se à estatística descritiva, considerando as respostas de 96% (n=177) dos secretários municipais do Ceará em um universo de 184 municípios. Dos respondentes, 60% (n= 106) eram do sexo feminino, 38% (n= 68) do sexo masculino e 2% (n= 3) não respondeu.

Resultados e discussão

A análise do uso dos resultados do Ideb pelas gestões municipais não pode prescindir do entendimento da gestão educacional como espectro de iniciativas desenvolvidas pelo Estado, em diferentes instâncias, no âmbito do ensino ou de outros

domínios (VIEIRA, 2007). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), cabe aos municípios a oferta exclusiva da educação infantil, sendo o ensino fundamental responsabilidade compartilhada com as esferas estaduais.

Portanto, é sobre as ações da educação infantil e do ensino fundamental que se direcionam os esforços dos municípios. No entanto, com a gradativa municipalização do ensino fundamental, vieram à tona os desafios da garantia da qualidade do ensino que foram canalizados pelos discursos sobre eficácia e eficiência escolar sem, contudo, avançar no debate sobre as condições de oferta. O Ideb materializa esse discurso ao representar um indicador sintético da qualidade da educação e definir metas a serem alcançadas anualmente pelas escolas.

As declarações dos secretários municipais da educação no Ceará revelam que os municípios têm incorporado o Ideb às suas políticas. Isso ocorre tanto no âmbito das ações pedagógicas que envolve, dentre outras, a formação continuada de professores, como de iniciativas de responsabilização de escolas e professores.

Quando perguntados se a secretaria municipal utilizava os resultados do Ideb, 99% (n=176) dos secretários responderam que sim, o que confirma o indicador como uma "potente ferramenta de gestão" (BAUER, 2019). Interessante observar que também 99% (n=176) dos declarantes afirmaram que a secretaria orienta as escolas a prepararem seus alunos para as avaliações externas, reafirmando a centralidade do Ideb nas redes municipais. Esta centralidade também é evidenciada quando 89% (n=157) dos secretários disseram abordar o tema das avaliações em larga escala em cursos de formação continuada para professores da rede.

Na Tabela 1 são apresentadas as respostas dos secretários de educação aos usos dos resultados do Ideb. Estes têm orientado a política municipal de educação, servindo para o planejamento das ações educacionais (98%), formação continuada de professores (93%) e avaliação de programas e projetos (90%).

Tabela 1: Formas de utilização dos resultados do IDEB

Uso	n	%
Planejamento das ações educacionais	173	98%
Subsídios para a formação continuada de professores	165	93%
Subsídios para a avaliação de programas ou projetos da Secretaria de Educação	159	90%
Promoção de debates sobre a educação	154	87%
Implantação de políticas para redução da repetência	151	85%
Produção de materiais didáticos e pedagógicos	136	77%
Revisão ou criação de orientações curriculares	117	66%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Saeb (2019)

Conforme dados da Tabela 1, 87% (n=154) dos secretários consideram que os resultados do Ideb subsidiam os debates sobre a educação no município. Os dados não permitem afirmar o conteúdo destes debates revelando, portanto, a necessidade de pesquisas que investiguem os usos políticos dos indicadores de desempenho em avaliações em larga escala, balizando o teor dos debates e as implicações sobre as políticas municipais de educação. É, também, expressivo o número de secretários que afirmam utilizar os resultados do Ideb para produção de materiais didáticos e pedagógicos (77%) e revisão ou criação de orientações curriculares (66%), confirmando estratégias de alinhamento entre as ações municipais e as avaliações em larga escala.

Quando perguntados sobre o uso dos resultados do Ideb, os secretários também afirmaram utilizar o indicador para promover estratégias de responsabilização, das quais tratam a Tabela 2.

Tabela 2: Usos dos resultados do IDEB como política de responsabilização

Uso	n	%
Monitoramento das escolas	171	97%
Divulgação de informações para a sociedade	165	93%
Estabelecimento de metas de desempenho nos testes de proficiência	151	85%
Auxílio para unidades escolares com resultados inferiores	70	40%
Recompensa para escolas com melhores resultados	61	34%
Subsídios para pagamento de bonificação para professores	38	21%
Criação de critérios para remanejamento de diretores	35	20%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Saeb (2019)

Na Tabela 2, observam-se três formas de usos do Ideb que são mais frequentes associadas às políticas de responsabilização: monitoramento das escolas (97%), divulgação de informações para a sociedade (93%) e estabelecimento de metas de desempenho (85%). Estas três iniciativas se coadunam com os objetivos do Ideb, quais sejam, o de monitorar a qualidade educacional e informar sobre os resultados à sociedade, para o qual é necessária a definição de metas, podendo ser entendida como uma forma de prestação de contas. O auxílio às escolas com resultados inferiores é informado por 40% (n=70) dos secretários, porém, a ausência de informações que qualifiquem a natureza do auxílio impede análises aprofundadas sobre esse aspecto, uma vez que tanto pode estar associado a ações pedagógicas como financeiras.

Embora com menor incidência nas respostas, os dados demonstram que as redes de ensino utilizam o Ideb como instrumento de responsabilização, o que pode ser inferido pela adoção de recompensa às escolas com melhores resultados (34%) e com o pagamento de bonificação de professores (21%). Além disso, outra medida de responsabilização adotada

é a criação de critérios com base nos resultados do Ideb para remanejamento de diretores (20%). Esses números permitem afirmar que o Ideb estabeleceu uma cultura de avaliação nos municípios, com feições diversas, desde as que têm maior centralidade sobre as ações pedagógicas e de gestão, como as que são associadas a políticas de responsabilização com retornos financeiros aos agentes escolares.

Considerações Finais

Este trabalho lançou luzes sobre a centralidade do Ideb na gestão da educação dos municípios cearenses, conforme respostas dos secretários da educação ao Saeb 2019. Inegavelmente, o Ideb induziu mudanças nas práticas de gestão municipal representadas, sobretudo, pelo alinhamento entre as ações municipais e as avaliações em larga escala. Os dados evidenciam que estas ações também visam condicionar as escolas ao cumprimento das metas estabelecidas, pois em alguns dos municípios são implementadas políticas de responsabilização associadas ao Ideb.

Referências

BAUER, A. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1–28, 2019.

FERNANDES, R; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: **Educação Básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier: 2009. p. 213–238.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 30 out.2021.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53–69, 2007.

Eixo VI
Inclusão, Diversidade e Educação no Campo

A relação entre Estado e os centros familiares de formação por alternância: a experiência do Ceffa Manoel Monteiro, em Lago do Junco/MA

Francisca do Nascimento Silva
UECE
frannascimento.silva@aluno.uece.br
Sandra Maria Gadelha de Carvalho
UECE
sandra.gadelha@uece.br
Rosálho da Costa Silva
UECE
silvalhomaciel@gmail.com

Introdução

O presente trabalho objetiva discutir a relação do Estado com os Centros Educacionais Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), assim como destacar alguns pontos de tensionamentos observados nesta relação, a partir da vivência prática do Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro.

A referida escola do campo está localizada na região do Médio Mearim, na comunidade Pau Santo, assentamento de reforma agrária do município de Lago do Junco, Maranhão. Trata-se de uma escola pertencente à rede pública estadual de educação que, preserva o caráter comunitário, gerida por uma associação de pais de alunos, ex-alunos e lideranças locais. Sua finalidade é ministrar o Ensino Médio integrado ao curso profissionalizante na área de Agropecuária, no período de três anos, organizado pela Pedagogia da Alternância.

O despertar para construção desse debate centra na observação da relação distanciada entre o Estado e o Movimento CEFFA, seja no que concerne ao financiamento ou a desconsideração das especificidades da Pedagogia da Alternância, pela tentativa de enquadrá-la no sistema de gestão da educação convencional. Essa observação parte, sobretudo pela vivência da problemática enquanto professora do CEFFA Manoel Monteiro.

Os CEFFA's em seu percurso histórico no Brasil, durante muito tempo tiveram financiamento de fora do âmbito do Estado, o que lhe possibilitou autonomia. Com o fim do financiamento externo vai-se sentindo a necessidade de recorrer ao financiamento público nacional. A forma como o Estado passa a financiar os CEFFA's, ao mesmo tempo os subordina e tensiona sobre diversos aspectos, incorrendo em riscos de natureza organizacional e de gestão que comprometem o seu projeto pedagógico.

A construção do artigo se apóia em pesquisa bibliográfica e de campo, a partir de entrevista semi estruturadas, aplicadas a professores dos CEFFA's de Lago do Junco. A

proposta de debate situa o olhar para a realidade do Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro, com ênfase na sua relação com o Estado.

Desenvolvimento

No decorrer da história da Pedagogia da Alternância no Brasil, diversos tem sido os problemas que se apresentam. A relação dos CEFFA's com o Estado sem a devida atenção às suas especificidades se apresenta como um dos pontos desafiadores, cujos tensionamentos apontam sobre diferentes formas, desde a questão financeira, aquém da necessidade, à autonomia das escolas, que são submetidas a se adequarem às mesmas normas e estruturas impostas às escolas regulares (convencionais).

O que se observa é que os CEFFA's no Brasil foram sustentados financeiramente por colaboradores estrangeiros, principalmente da Alemanha e Itália, dinheiro arrecadado por instituições ligadas à Igreja Católica, cenário que prevaleceu dos anos 1960 a 1990.

A partir dos anos 1990, os CEFFA's começaram a receber notificações a respeito da finalização do apoio financeiro externo. Justificado pela dificuldade financeira generalizada, assim também como a possibilidade e necessidade que se visualizava de mobilização de recursos internamente. Segundo Luíz Ramos, professor da Escola Família Agrícola em nível fundamental do município de Lago do Junco, Maranhão "As instituições estrangeiras colocaram que as fontes financeiras secaram e que nós aqui no Brasil, pelo tempo de caminhada no movimento CEFFA já deveríamos ter maturidade para buscar apoio financeiro internamente". (Luíz Ramos, entrevista realizada em 03 de março de 2021)

É nesse cenário, forçado, sobretudo pela ausência das instituições estrangeiras, que se começa no Brasil a se buscar aproximação com o Estado, no sentido de reivindicar o cumprimento de seu papel.

É recente no Brasil a participação do Estado no financiamento da Pedagogia da Alternância. No Maranhão, a partir de 2008, os CEFFA's contaram com apoio para pagamento de professores pelo Estado, assim como a inserção das escolas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2012, conforme Begnami (2019). Este ainda é um atendimento mínimo, e cada realidade trava uma luta específica para ter resguardado o direito à educação financiada pelo setor público.

Para os CEFFA's, essa relação custa caro, pela perda de autonomia das Associações mantenedoras, uma vez que, a Associação formada pelos pais, lideranças locais, professores e ex-alunos constitui um dos pilares de sustentação da escola. Para Gimonet (2007), ela

compreende o primeiro passo para a solidificação da formação por alternância, assim como a possibilidade de interação da família no processo formativo dos jovens.

Custa caro ainda para os CEFFA's serem enquadrados no sistema de gestão da educação do Estado, no mesmo bojo das demais escolas convencionais. A dinâmica de funcionamento das escolas, organizada em tempo Escola e Tempo Comunidade, onde os alunos ficam duas semanas na escola e duas semanas com a família, é inviabilizada pelo Sistema de Informações da Administração Pública (SIAEP). A prestação de contas do recurso recebido pelas escolas acontece como "um faz de conta" por não haver o reconhecimento da Alternância no sistema do governo. Às escolas é imposto um enquadramento, quando é notório que os CEFFA's não cabem nas normas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), sendo necessário um sistema específico que contemple a Pedagogia da Alternância e suas especificidades.

Além disso, observa-se que no censo escolar dos CEFFA's o funcionamento das escolas consta como regular, quando na prática o funcionamento ocorre de forma integral. Isso confirma o olhar superficial sobre as escolas por alternância e se visualiza a tentativa de "igualar a educação por baixo", ou seja, se inclui excluindo sobre vários vieses. Se nega as especificidades, o reconhecimento de uma infinidade de ações educativas que as escolas por alternância fazem, para além da formação proposta pela Base Nacional Comum Curricular, assim também como se nega financeiramente adicionais resguardados às escolas de tempo integral.

Outro tensionamento visível está na relação dos CEFFA's com o Estado na questão do pagamento de professores. No CEFFA Manoel Monteiro, por exemplo, é realizado convênio do Estado através da SEDUC, que ocorre por meio de contrato temporário em regime de 20 horas de trabalho semanais, com salário correspondente ao valor bruto de R$ 1.443,12, independente da titulação comprovada.

Esse quadro nos leva a identificar duas situações de tensionamentos principais da relação do Estado com o CEFFA's. A primeira diz respeito à instabilidade do profissional docente, pois os professores vivem no campo da insegurança, sem saber se no ano seguinte firmarão novo contrato. Com base em Ribeiro (2019) pode-se inferir que esta situação faz parte do controle do Estado que se apresenta nas mais diversas formas, direta ou indireta, de modo mais ou menos explícito.

O segundo ponto de tensionamento refere-se à insegurança financeira. O pagamento de baixos salários força os professores a buscarem alternativas para manter uma faixa de rendimento que garanta sua manutenção. Os profissionais da educação, geralmente,

fecham contrato com mais de uma escola, para que possam aumentar o valor dos rendimentos. Como afirma o depoimento de uma professora do CEFFA Manoel Monteiro: "O professor ganha muito mal, por isso muitas vezes tem que trabalhar além de suas forças, acho insuficiente, por isso trabalho em mais de uma escola" (Profª A, CEFFA Manoel Monteiro, entrevista realizada em 6 de março, 2021).

A fala evidencia que os professores têm consciência da situação de desvalorização com a baixa renumeração, e isso gera a necessidade de aumentar sua jornada de trabalho, no intuito de ganhar mais, para garantir melhor condição de vida. Nota-se que a precarização do trabalho docente tem raiz no tratamento do Estado para com a Educação, quando oferta contratos pontuais e fragilizados, assim também como a perceptível acomodação da comunidade escolar e do movimento CEFFA em âmbito municipal, estadual e federal no que concerne ao seu papel de pressionar por mudanças.

As informações demonstram ainda que o Estado tem interferência direta no quadro constitucional da escola que, atualmente, não poderia sobreviver sem a sua colaboração. Por outro lado, segundo Paro *Apud* Ericeira (2010), apesar de a legislação anunciar a valorização dos profissionais, o que se constata no dia a dia é uma realidade precarizada, tanto para o professor como em relação à escola.

Em geral, o que se observa é a não configuração da Pedagogia da Alternância como uma política pública de educação no contexto brasileiro.

Conclusão

A pesquisa permitiu evidenciar que a relação que vem se estabelecendo entre o Estado e o movimento CEFFA no Brasil restringe-se a uma precária relação financeira, insuficiente para o bom funcionamento das escolas; gerando uma vinculação instável de professores através de contratos temporários, com carga horária incompatível ao funcionamento em regime de alternância; remuneração aquém para a sustentação dos trabalhadores com o mínimo de dignidade; além do não reconhecimento das especificidades da Pedagogia da Alternância e pela sua adequação à forma de gestão e avaliação convencional.

Na prática se iguala práticas educativas diferentes, quando há necessidade de tratar de forma específica. Em geral, mesmo havendo avanços do ponto de vista do reconhecimento legal, a prática da Pedagogia da Alternância, no chão da escola é restringida quando inserida como política pública

Referências

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo:**possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância.Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ERICEIRA, Conceição de Maria Nascimento Garcês. **A Precarização do Trabalho no Contexto Educacional Maranhense**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2010.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. São Paulo: Vozes, 2007.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A interdição do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade.** Curitiba: Appris, 2019.

Desigualdades educacionais em tempos pandêmicos: os desafios de estudantes das escolas públicas do campo frente ao ensino remoto

Serjane de Queiroz Vale Dantas
UERN
serjane@msn.com

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir o panorama das desigualdades educacionais intensificadas durante a pandemia da COVID-19, contexto ocasionado pela crise sanitária mundial provocada pelo novo coronavírus *Sars-CoV-2*. Mais especificamente sobre a realidade de estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais de escolas públicas estaduais do Campo, localizadas em comunidades rurais situadas na região do Seridó Ocidental no Estado do Rio Grande do Norte.

A Organização Mundial de Saúde – OMS, o Ministério da Educação - MEC e as Secretarias Estaduais de Educação elaboraram medidas protetivas para a não disseminação do vírus e, consequentemente, foram obrigadas a interromper o andamento das aulas presenciais em todas as instituições das redes de ensino. Desde então, as aulas passaram a acontecer de forma remota trazendo, com isso, muitos desafios para profissionais da educação e estudantes haja vista o caráter inovador das didáticas e tecnologias tão pouco utilizadas como ferramentas e instrumentos de ensino e aprendizagem.

O procedimento metodológico aqui utilizado tem caráter qualitativo e se serviu de estudo bibliográfico a partir das de autores como Freire (2020), Arroyo (2014) e Canclini (2003); análise documental da Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação – CNE; além de narrativas de estudantes, familiares e profissionais das escolas já indicadas anteriormente.

O cenário educacional dos estudantes do campo em tempos de crise sanitária mundial

A Educação do Campo desempenha ao longo dos tempos uma importante função social quando se refere ao reconhecimento do campo como um lugar dinâmico de vida, de trabalho, de saberes e resistências, todos entendidos como resultados de intensas lutas dos movimentos sociais como reação a pensamentos e práticas abissais de inexistência e subalternação (ARROYO, 2014). E, de fato, a educação se constitui como um processo determinante para as mudanças de concepções e atitudes e, por essa razão, desempenha um

papel fundamental nesse processo educativo: libertar os sujeitos da opressão e torná-los conscientes de si no mundo (FREIRE, 2020).

Devido a situação que ainda enfrentamos em virtude da pandemia da COVID-19, ainda presente no cenário mundial, os profissionais de educação são desafiados cada vez mais a desenvolver uma diversidade de estratégias de ensino a fim de minimizar os danos causados pela ausência de aulas presenciais nas escolas e, também, para que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam assegurados conforme preconiza a legislação vigente. Este fato ocorre devido a necessidade de mudanças metodológicas previstas durante a suspensão de aulas não presenciais aos sistemas de ensino, proposição assegurada pela Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação – CNE de 18 de março de 2020, a qual orienta aos sistemas e às redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades a reorganizarem suas atividades escolares e acadêmicas, ação preventiva e necessária a fim de se evitar à propagação do novo coronavírus.

É a partir de então que vários desafios emergiram... A preocupação ali não era mais com a oferta de uma educação de qualidade, mas com as medidas emergenciais em transformar o espaço físico em um espaço virtual de aprendizagem, ou seja, *online*. Assim, o uso das tecnologias se manifesta como instrumento fundamental para execução das aulas remotas e para o cumprimento das exigências didáticas nesse período.

Por estar mais distante da cidade, o meio rural apresenta algumas dificuldades para que sejam ofertadas aulas não presenciais com qualidade, pois ainda é escasso o acesso aos recursos tecnológicos como computadores e smartphones com internet de qualidade que favoreça o uso de aplicativos e plataformas digitais onde se concretiza uma melhor interação estudantes-escola. Canclini (2003, p. 156), afirma que "a modernização globalizadora é oferecida como espetáculo para aqueles que, a rigor, estão excluídos dela e se legitima configurando um novo imaginário de integração e memória com os souvenirs do que ainda não existe". Sendo assim, os estudantes não incluídos tecnologicamente são meros expectadores e não co-participantes do processo de ensino e aprendizagem, caracterizados assim por não participarem ativamente das aulas indo a contrapelo dos princípios de uma educação democrática e participativa.

Pensando nas adversidades surgidas no processo de aulas remotas, muitas foram e ainda são as estratégias pensadas e utilizadas pelos profissionais nas instituições escolares para chegar ao maior número de estudantes, mas apesar de todos os esforços outros contratempos surgiram tornando o processo de ensino e aprendizagem de qualidade um sonho longe de ser alcançado.

Ora, com esse novo modo de se fazer de educação, os estudantes dependem mais de seus familiares e muitos desses não se sentiram em condições de acompanhar as crianças devido ao pouco estudo ou até mesmo por causa do tempo ausente em virtude do trabalho e das atividades domésticas; a própria descrença da família nesse novo formato de aulas atrapalhou bastante o trabalho das escolas; os professores e estudantes precisaram se adaptar ao ensino remoto utilizando tecnologias da informação, novos equipamentos e plataformas digitais; a burocracia aumentou junto com a jornada de trabalho e, com isso, as escolas, os profissionais o os estudantes ficaram sobrecarregados.

Conclusão

Ficou observado que grande parte dos professores não possuíam habilidades com os recursos tecnológicos e com o uso das plataformas digitais exigindo mais tempo para o planejamento, elaboração do material e execução das aulas. Outro fator a ser considerado é a logística ou as condições existentes dentro das próprias residências, pois a maioria dos estudantes não possui um local adequado para estudar devido aos poucos cômodos, um número excessivo de membros que compõem o grupo familiar, intensa movimentação de transeuntes em casa e o aumento do barulho.

Como é possível observar, inúmeros são os desafios encontrados frente a esse cenário desenhado durante a pandemia. Este contexto anuncia ainda mais as desigualdades sociais e econômicas, além das diversas fragilidades educacionais que até então estavam veladas. Constata-se, também, que esse formato de educação não se adequa em sua totalidade à realidade da modalidade da Educação Básica do Campo, pois além da escassez de recursos tecnológicos, existem especificidades que só são possíveis no ensino presencial.

Portanto, é importante destacar que para que a educação possa se concretizar como um "direito de todos" se faz necessária a existência e valorização de políticas educacionais que atendam às necessidades dos estudantes da escola pública que se encontram em situação de vulnerabilidade educacional. É preciso que se busquem estratégias para reduzir as desigualdades e, com isso, permitir que que a escola assuma sua função social e garanta o direito a uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade além de zelar epistemologicamente pelos conhecimentos considerados essenciais e para o processo de humanização, valorização e diversidade dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANCLINI, N. G. **A Globalização Imaginada**. Tradução Sergio Molina. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MEC/CNE. NOTA DE ESCLARECIMENTO. In: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Nota%20de%20Esclarecimento%20CNE%2018.03.20.pdf>. Acesso em 25 outubro de 2021.

Educação rural: as contribuições de Paulo Freire para formação de um conhecimento emancipador

Raiane Torres da Silva
UERN
raianetorre1@gmail.com
Rusiane da Silva Torres
UERN
rusianehistoria@gmail.com

Introdução

Em 2021, comemoramos o centenário de nascimento do pernambucano Paulo Freire, considerado um dos principais teóricos da educação brasileira, citado e respeitado nas principais universidades do país e do mundo, em especial, nos departamentos dos cursos de licenciatura. Em 2012, no governo da Presidenta Dilma Rousseff (PT), Paulo Freire foi considerado o patrono da Educação Brasileira, por meio da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012).

Autor de aproximadamente 40 obras publicadas, incluído cartas, entrevistas, ensaios e artigos, dentre elas, destaca-se a *Pedagogia do Oprimido,* publicada originalmente em 1968, sendo a terceira mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo, e já foi traduzida e publicada em mais de 20 idiomas.

Dentre as principiais contribuições de Paulo Freire à educação, destaca-se suas críticas ao modo da educação bancária. A educação bancária, tem como referência as teorias tradicionais do currículo, aqui os estudantes são tratados como depósitos vazios, cabendo ao professor o papel de transmitir o conteúdo escolar preenchendo esses vazios, como uma mera reprodução, sem questionamentos, diálogos e senso crítico. Desse modo, Freire defende um ensino pautado na criticidade, curiosidade e realidade social do educando, o saber popular.

Esse trabalho tem como objetivo refletir em torno de algumas das contribuições de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem de uma professora de uma escola técnica rural localizada no município de Caraúbas-RN. A professora é responsável pelas disciplinas que compõem o currículo técnico (técnico em agroecologia). Para alcançar o objetivo proposto, realizamos uma entrevista com essa docente, destacando aspectos como a curiosidade e a criticidade diante da sua prática docente.

Desenvolvimento

As escolas localizadas nas zonas rurais simbolizam uma abrangência da educação brasileira. Ser professor de uma escola rural é enxergar aqueles alunos como parte daquela realidade, daquele espaço. Paulo Freire (2002) enxerga o professor como sujeito capaz de emancipar os alunos, promovendo um senso crítico perante a sociedade na qual estão inseridas.

Freire (1981) defende que o educador assume um importante papel na sala, ao enxergar o educar como ato político, capaz de emancipar os/as alunos/as. Assim, respeitar as diferenças, dentro da sala de aula, consiste em influenciar e conduzir que os demais envolvidos no processo ensino e aprendizagem adotem práticas respeitosas.

Diante das inúmeras contribuições de Paulo Freire para a educação, selecionamos dois elementos: curiosidade e criticidade. Questionamos a uma professora de uma escola técnica rural do município de Caraúbas-RN sobre como/se esses elementos estão presentes no seu cotidiano escolar.

A professora é formada em Agronomia pela Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA. Mestre em Agronomia/Fitotecnia, na Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Na escola é responsável pelas disciplinas que compõem a parte técnica do curso de Agroecologia. Dentre as disciplinas ministradas estão Agrobiodiversidade, Princípios da Agroecologia, Agricultura Familiar e Energias Alternativas.

Para Paulo Freire (2000), a educação assume um importante papel no combate as injustiças sociais, no entanto, são necessárias criticidade e reflexividade no ensino. Para o autor "não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade" (FREIRE, 2000, p. 37). Sobre despertar a criticidade dos alunos apontada por Paulo Freire, a professora destacou que:

> *Busco sempre ouvir a opinião dos meus educandos, claro que muitas vezes não concordo com a percepção deles, mas é importante sempre ter uma opinião, sobretudo nas pautas sociais que envolvem o curso técnico de Agroecologia, como agricultura familiar, reforma agrária, o uso de agrotóxicos (PROFESSORA, 2021).*

Sobre a curiosidade, Freire (2000) destaca que o educador deve provocar uma curiosidade crítica nos educandos, fazendo com que eles tenham gosto em aprender, promovendo uma "aventura intelectual" a cada nova descoberta, assim, "o corpo consciente

e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente" (FREIRE, 2000, p. 9). Sobre a curiosidade, o professora frisou:

> *Ao início de cada conteúdo, costumo levantar problemáticas para os alunos, em especial questões que fazem parte do cotidiano do aluno. Ao longo da aula vou respondendo essas problemáticas (PROFESSORA, 2021).*

A curiosidade atrelada a criticidade pode promover um ensino de cunho emancipador e libertador. A educação de Paulo Freire é humanizadora, libertadora, emancipadora, capaz de modificar o ser humano. Em *Pedagogia da Autonomia,* Paulo Freire reflete que:

> [...] uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor/a ensaiam a experiência profunda de assumir-se... como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar [...]" (FREIRE, 2002, p.46).

Desse modo, o conhecimento deve ser enxergado como uma construção, como algo inacabado. Nesse processo, aluno aprende e professor aprende, uma vez que "[...] ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1983, p. 79).

Conclusão

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, nos faz pensar a educação como recurso capaz de emancipar o ser humano, promovendo um senso crítico diante das condições que a sociedade brasileira está inserida. Seu legado continua vivo nas escolas do país, mesmo diante das fortes críticas vindas principalmente do setor conservador.

É importante salientar a importância de escolas técnicas localizadas nas zonas rurais, uma vez que a educação de qualidade deve ser um direito de acesso igualitário. Vimos que na referida escola, vemos a atuação do método freiriano. A professora entrevista apresenta uma metodologia diferenciada, pautada na realidade social da escola e dos conteúdos ministrados.

A pesquisa apresenta possibilidade de extensão, uma delas consiste em analisar outros recursos do método de Paulo Freire na prática docente da entrevistada, tais como: realidade social, conscientização política. Outra possibilidade consiste em ouvir os demais professores dessa escola.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>Acesso em: 16 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

Projeto formar: formação dialógica com mulheres do acampamento Zé Maria do Tomé

Sandra Maria Gadelha de Carvalho
UECE
sandra.gadelha@uece.br
Leidiane da Silva
UECE
leidy.silva@aluno.uece.br
Maria Cailane Silva de Sousa
UECE
maria.caialne@aluno.uece.br

Introdução

O objetivo desse trabalho é refletir sobre os aprendizados e formas de enfrentamento do distanciamento social na pandemia, junto ao Grupo de mulheres "Mãos que criam" no âmbito do Projeto de Extensão FORMAR: formação, mulheres, juventude, agroecologia e resistência na Chapada do Apodi. O referido Projeto é sucedâneo do Programa de Extensão Universitária "Escola, Educação do Campo e Organização da Cultura: conhecimentos e vivências para a emancipação humana"; desenvolvido desde o ano de 2014, no Acampamento Zé Maria do Tomé, por professores e estudantes dos Cursos de Pedagogia, Geografia e História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no município de Limoeiro do Norte (Ceará), onde se situa o referido Acampamento. O projeto FORMAR tem como objetivo geral fortalecer a organização política e produtiva dos/as acampados/as e como objetivos específicos: constituir um processo de educação popular e dialógica e ampliar a formação discente incorporando a dimensão dos movimentos sociais. O Acampamento Zé Maria do Tomé se insere em um território em disputa entre dois modos de produção distintos: a agricultura familiar e camponesa e as empresas do agronegócio. São modelos distintos e em confronto, tendo em vista a luta pela permanência na terra pelos agricultores familiares e a expropriação causada pela expansão do latifúndio. Nesse processo tem se destacado o Grupo de mulheres "Mãos que criam" e junto com os jovens no referido Acampamento tem se organizado com iniciativas para permanência no território. Nesse trabalho serão apresentadas as atividades desenvolvidas com as mulheres, pois, devido as condições impostas pela Pandemia do Corona vírus decretada em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), não foi possível um trabalho articulado com a juventude. Inicialmente, apresentaremos o território onde se atua, para em seguida apresentarmos as atividades desenvolvidas com a devida discussão teórico metodológica,

sintetizando-se ao final as reflexões conclusivas. Identificamos que a metodologia dialógica entre os movimentos sociais e a universidade fortalecem as lutas e a consciência dos direitos apontando para uma consciência feminista e ecológica.

Desenvolvimento

Chapada segue o modelo econômico brasileiro para o campo e está em sintonia com a globalização e o neoliberalismo hegemônicos das últimas três décadas no cenário internacional. É nestas bases que o agronegócio e as grandes empresas agropecuárias associado ao mercado financeiro e impulsionado pelo Estado se torna a referência econômica das políticas agrícolas no Brasil, em detrimento da agricultura familiar (CARVALHO e MENDES, 2014, p.45). Na direção do que afirmam os dois autores supracitados concebemos as lutas empreendidas na região do Vale do Jaguaribe como parte de um longo processo histórico ligado à reforma agrária no Brasil, bem como parte expressiva de um processo educativo dos trabalhadores e trabalhadoras que com suas bandeiras e "pés nas alpercatas" caminham em seus sonhos na esperança de pisarem numa terra justa e num chão espiritualmente humano (MAIA, 2008, p.3). É nesse cenário que a equipe do Projeto de Extensão FORMAR, buscou superar dificuldades impostas pela quarentena, promovendo eventos e debates articulando extensão, pesquisas e ensino, ao grupo de mulheres do Acampamento Zé Maria do Tomé. Carvalho, Silva, Barbosa (2020) atestam como a organização das mulheres, levaram a constituição do Grupo de Mulheres Mãos que Criam que se volta para o fortalecimento da agroecologia e comercialização dos produtos através da realização de Feiras de Transição Agroecológica, mas paralelamente, tem oportunizado a reflexão sobre as questões de gênero, as quais se prioriza no atual projeto.

Dado a Pandemia da Covid 19 ocasionada pela corona vírus, decretada em março de 2020, enfrentou -se no primeiro momento dificuldades de realização de atividades. Mantivemos contato por meu do uso de celular com algumas mulheres usando o aplicativo de *WhatsApp*. Em abril de 2021, algumas mulheres participaram da X Semana Zé Maria do Tomé e o Projeto apoiou o evento. Houve uma mesa com os movimentos sociais, porém as condições de acesso à internet reduziram as condições de participação das mulheres, e até então, somente duas tinham condições de interagir de forma digital. Nosso desafio era manter uma relação dialógica por meio remoto. Conversando com uma das coordenadoras do Grupo de mulheres, por celular ficamos sabendo que estavam muito apreensivas e tristes, sem ter como vender sua produção. Tivemos a ideia de fazer vídeos por ocasião do

aniversário do Grupo que é em fevereiro e em comemoração ao Dia Internacional das Mulheres, em 08 de março de 2021. Fizemos uma lista com a assentada Mônica Silva, envolvendo professores (as), participantes de movimentos sociais e estudantes da graduação e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Receber esses vídeos, animou por demais o Grupo, pois só eram enviados um ou dois por dia. Foi uma metodologia que também animou o grupo para usar as redes sociais. Em 05 de maio de 2021, pelo aniversário de sete anos da ocupação, organizamos com a coordenação do Acampamento uma live, quando as mulheres participaram pela primeira vez da plataforma do Google Meet. A partir de então, ficou mais fácil realizar atividades com o Grupo de Mulheres. No segundo semestre de 2021, tivemos diálogos muito importantes com as mulheres da chapada. A Profa. Sandra Gadelha, da disc. De Fundamentos da Educação Popular e EJA (Curso de Pedagogia/FAFIDAM), junto com estagiárias do MAIE (Adelita/EFA e Rosalho/MST) e a Monitora Aline Batista, promovem as "Aulas abertas e dialógicas com rodas de conversas", por meio da plataforma Google Meet, para reflexões sobre experiências e aprendizados em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, articulando a participação das mulheres do Grupo "Mãos que criam", com docentes e estudantes da Universidade destacando-se a Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado (PPGE/UFC) e a Profa. Elizangela Rodrigues Maia do CEJA/ Limoeiro do Norte e mestranda no MAIE/ UECE, e Damiana Bruno do Grupo de Mulheres, e ainda o Sr. João do Cumbe (Comunidade Quilombola/Aracati), Rosa Pitaguary (Educação Indígena) e Heloísa Silva, do Acampamento Zé Maria do Tomé (Grupo de Mulheres Mãos que Criam). Foram momentos de aprendizado na perspectiva da educação popular como "prática de liberdade" (Freire, 2016).

Conclusão

Parte dos resultados nas ações realizadas com as mulheres do Grupo "Mãos que criam", pelo Projeto FORMAR, não são quantificáveis, se caracterizando, sobretudo, pela intenção de contribuir para a formação de uma consciência crítica e práxis pedagógica, bem com uma resistência à forma de produção capitalista. A realização da X Semana Zé Maria do Tomé, dos vídeos e das "Aulas abertas e dialógicas" com os debates, favorecerem a permanência do contato e da formação, mesmo que por meios digitais. Esse processo, veio a fortalecer o Grupo "Mãos que criam e a organização das mulheres e a consciência dos direitos à educação, à terra e agroecologia. Destaca-se ainda o impacto na formação discente

à medida que possibilita a construção de uma subjetividade comprometida com as lutas sociais, uma cosmovisão crítica ao capitalismo, bem como o desenvolvimento do compromisso dos(as) pedagogos(as) com os segmentos menos favorecidos da sociedade.

Referências

CARVALHO, S.M.G.; SILVA, M.N.; BARBOSA, L.P. Enfrentamentos aprendizados: a insurgência feminina no Acampamento Zé Maria do Tomé, Chapada do Apodi-CE. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v.20, n.67, p. 1808-1836, out/dez,2020.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha & MENDES, José Ernandi. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao Agronegócio**. Interface: a journal for and about social movements**, Volume 6(1):45-73 (Maio 2014).

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

As dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula com alunos que possuem necessidades educacionais especiais

Jesany Sahara de Sousa Oliveira
UERN
jesanyoliveira@alu.uern.br
Maria Eduarda Ferreira de Oliveira
UERN
mariaeduardaoliveira@alu.uern.br
Ana Kaline Bernardo de Lima
UERN
anakaline@alu.uern.br

Introdução

O professor tem papel imprescindível no processo de aprendizagem da criança e do jovem. Por isso, constitui-se como mediador de conhecimentos e de sua socialização na vida escolar. Nesse caso, quando essa relação ocorre com alunos com necessidades educacionais especiais, o educador acaba assumindo responsabilidade ainda maior durante a prática educacional.

Por conseguinte, deve ampliar seus conhecimentos e ultrapassar suas limitações com o objetivo de atender as particularidades de cada aluno e entender que o tempo de aprendizado é diferente, variando de aluno para aluno. Diante dessa discussão, indaga-se a seguinte problemática: Quais as dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula com alunos que possuem necessidades educacionais especiais?

A partir da problemática, identificamos que muitos docentes se encontram através da ótica de formação acadêmica e continuada. Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo geral compreender as dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula com alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Seguindo essa perspectiva, os objetivos específicos são: identificar práticas pedagógicas aplicadas para facilitar esse processo; analisar se os professores estão sendo preparados para lecionar em sala de aula com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

A justificativa dada para a escolha desta temática aconteceu durante visita a uma Escola Estadual em Mossoró, em uma sala do 5° ano do ensino fundamental. Nessa escola, a educadora relatou que encontrava dificuldades no processo de ensino aprendizagem para dois de seus alunos que possuem limitações de assimilação das informações mediadas durante as aulas.

No que concerne aos aspectos metodológicos, esta tessitura se configura como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. Segundo Gil (2008), a pesquisa de caráter

bibliográfico é construída a partir de materiais elaborados anteriormente. Por isso, utilizamos os livros, artigos, a Legislação e a Constituição Federal. Todos esses referenciais teóricos discutem a formação docente inclusiva, constituída em torno de mediar conhecimentos para todos, de forma participativa e significativa não só na formação acadêmica, mas na construção do sujeito consciente criticamente.

Sendo assim, esta pesquisa é dividida em três tópicos. O primeiro trará uma breve contextualização histórica acerca do aluno com necessidades especiais, mostrando os avanços na Legislação e Constituição Federal Brasileiro. Para o segundo tópico, traremos a aplicabilidade das práticas pedagógicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, dando ênfase à inclusão dessas práticas para a participação significativa desse aluno em sala de aula. No que diz respeito ao terceiro tópico, analisaremos se os docentes estão sendo formados para lecionar de maneira inclusiva.

Breve histórico acerca da educação inclusiva no Brasil

Para que haja compreensão acerca da educação inclusiva no século XXI, é necessário voltar ao passado e reconhecer transformações que motivaram inúmeras conquistas responsáveis por ampliar discussões sob a ótica do docente mediador.

O processo de escolarização reforça as desigualdades sociais, uma vez poucos tinham acesso à educação. O lugar de privilégio pertencia ao homem da classe dominante e excluía a mulher e as pessoas com necessidades especiais. Durante um longo período da história no Brasil, a segregação se fez presente na vida desses sujeitos.

Já no século XX, a realidade que imperava começou a se transformar a partir de movimentos muito importantes para a construção da educação inclusiva. Um deles foi o "Paradigma da Integração", responsável por garantir o direito do aluno com necessidades educativas especiais (ANEE). A ideia era de inserir esse aluno no ensino regular, assim como os demais estudantes. Mesmo tendo toda essa movimentação, as instituições não eram adaptadas, assim como o planejamento docente.

Segundo Costa et al (2016, p. 04):

> Já a inclusão veio para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade onde as instituições de ensino devem-se adequar a necessidade do educando com mudanças arquitetônicas em suas estruturas, adaptações curriculares, professores capacitados, equipe pedagógica e equipe de apoio preparada para receber e oferecer uma educação de qualidade a esses alunos tornando a escola um ambiente onde todos possam aprender juntos independentes de suas diferenças.

Durante o período de segregação no Brasil, conforme Costa et al (2016, p. 05), "em 1904 foi criada a Escola de Crianças Anormais – no Hospital Nacional de Alienado, no Rio de Janeiro. Franco da Rocha, no ano de 1921, criou o serviço de menores, dando origem ao primeiro núcleo de classes especiais no Estado." Após a inauguração do hospital, foi instaurado o Instituto Pestalozzi de Canoas (RS), se tornando a primeira Instituição não governamental que luta pelos direitos de uma educação especial, especialmente para as pessoas com deficiência mental. (Costa et al, 2016).

Já no período de integração, no século XIX, criou-se o Paradigma da Integração. Diante dessa perspectiva, esse movimento foi criado com a intenção de defender que a adaptação do aluno ao ambiente, e não o ambiente ao aluno.

Com a insuficiência do aluno com necessidade educativa especial em se adaptar ao ambiente, deu-se, finalmente, as discussões em torno da educação inclusiva. De acordo com Costa et al (2016, p. 08):

> O modelo da educação inclusiva é a expressão da democratização escolar e aceitação das diferenças. Não como obstáculo, e sim como características de todo ser humano e intrínseco de cada um. Porém, a aproximação do ensino regular ao especial é historicamente complexa, necessitando ser continuamente investigada a fim de responder às expectativas dessa união.

De acordo com Souto et al (2014, p. 03), " a Educação Inclusiva surgiu em diferentes momentos e contextos, especialmente a partir da década de 90 quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial." Nesse período, em 1994, a UNESCO promulgou a Declaração de Salamanca, tendo como preceito a garantia dos direitos de participação dos educandos. Desse modo, os alunos com necessidades especiais não são isolados, segregados ou integrados. Na educação inclusiva, o ambiente necessita se adaptar ao sujeito e não ao contrário.

No Brasil, a Declaração de Salamanca (1994) trouxe discussões precisas acerca de uma nova perspectiva da educação especial. Foi a partir do documento que a criança passou a ser vista como um sujeito diverso, possuindo interesses e características diferentes. Ou seja, a criança é percebida como um ser único.

Com esse grande avanço, foi promulgada a educação regular para as pessoas com necessidades especiais. Sendo assim, é um direito garantido por leis e resoluções como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Resolução nº 261/02 CEE/MT, no artigo 7º, afirmando que:

> A oferta da educação especial deverá ter início na educação infantil, em creches e na pré-escola, permitindo a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais. (COSTA ET AL, 2016, p. 10).

Outra vitória referente aos direitos à educação regular está presente na A Resolução nº 261/02 CEE/MT (artigos 4º e 5°), que é responsável na identificação do aluno com necessidades especiais, como:

> **Artigo 4°**
> I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:
> a. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.
>
> **Artigo 5°**
> Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos da rede pública e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, cabe à equipe técnica da unidade escolar, realizar a avaliação pedagógica do aluno, mediante colaboração da família e/ou viabilizar, quando necessário, a avaliação diferencial com a cooperação de equipe multiprofissional do Setor da Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, Secretarias Municipais de Educação e órgãos afins.

A partir dessa concepção, percebe-se que a inclusão é o caminho para mudanças, uma vez que ela é embasada na ideia de pensar para além das dificuldades que são e serão enfrentadas. O aluno com necessidades especiais é um cidadão com direitos e cabe aos órgãos competentes discutir outras problemáticas que perpassam a escola.

Aplicabilidade das práticas pedagógicas para facilitar o ensino para alunos portadores de necessidades educativas especiais

A inserção de práticas pedagógicas que facilitem o processo dos alunos com necessidades educacionais especiais ainda é um entrave atualmente. Gera discussões constantes e necessárias para que a escola descarte a imagem de um local abalizado para assumir o papel de instituição inclusiva sem distinção, pois todo estudante faz parte da escola. Contudo, o processo de inclusão das crianças e jovens com necessidades educacionais

especiais não é tarefa fácil para professores e escolas, visto que historicamente ambos não foram capacitados para atender essas especificidades.

De acordo com Ciríaco (2020), a igualdade precisa ser defendida cotidianamente. Apesar de ser uma realidade, muitos responsáveis não conseguem garantir esse direito. E a escola possui inúmeras defasagens no seu papel enquanto aliada de desmistificar o ato de ensinar crianças, principalmente àquelas com NEE.

Na sociedade atual, a ascensão da inserção do aluno com algumas limitações se torna cada vez mais presente no âmbito escolar, impulsiona aos educadores e instituições ampliarem seus conhecimentos.

Dessa forma, promove práticas pedagógicas que possam auxiliar no desenvolvimento e na formação desses sujeitos. No entanto, existe um entrave maior que parte da própria sociedade que se recusa a aceitar que as pessoas com NEE são sujeitos autônomos e capazes de exercerem atividades do cotidiano, assim como possuem direitos como cidadãos de serem inseridos no âmbito social.

No âmbito escolar, a proposta inclusiva dos alunos com NEE ganhou força e notoriedade por volta da década de 90. Sendo assim, foi possível elaborar uma política educacional pautada nas diretrizes internacionais para atender a esses alunos, embora sejam necessários alguns ajustes são notórios que as mudanças são significativas.

Sendo assim, a escola se encarrega de outorgar que o direito a uma educação de qualidade e inclusiva seja oportunizado para todos. Diante dessa perspectiva, as instituições de ensino são obrigadas a repensar e mudar suas propostas pedagógicas e estratégias de mediação dos docentes, de modo que atendam às necessidades dos alunos NEE. O processo de ensino aprendizagem deve ser pautado em uma mediação inovadora, que facilite a compreensão dos conhecimentos visando promover um processo lúdico, didático e significativo.

Os docentes estão preparados para lecionar na sala de aula com alunos portadores de necessidades educacionais especiais?

De acordo com Oliveira et al (2012, p. 02), "A legislação brasileira prevê que todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem capacitá-los para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais os alunos com deficiências." Apesar de ser um direito previsto na legislação brasileira, muitas instituições de ensino não conseguem estruturar as condições necessárias

para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais. Diante dessa realidade, muitos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), em muitas situações, não acolhem o estudante e reforçam o paradigma da segregação e integração.

Nessa perspectiva, Santos (2013, p. 19) compreende que:

> O PPP é um processo permanente de reflexão e discussão sobre os problemas da escola, possibilitando a vivência democrática, já que conta com a participação de todos os membros da comunidade escolar ele busca organizar o trabalho pedagógico, superando os conflitos no interior da escola e diminuindo os efeitos da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Sendo assim, uma das dificuldades mais recorrentes é em relação à formação docente. No processo de formação acadêmica, vê-se uma das problemáticas: o currículo muitas vezes é insuficiente na questão da construção de conhecimentos necessários para trabalhar em sala de aula. Seguindo essa linha de raciocínio, apresenta-se, de acordo com o Senado Federal (2019), o baixo índice de pessoas que possuem o domínio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Para as pessoas com deficiência auditiva, o uso das libras é fundamental, caso não acorra à comunicação pela língua, principalmente na escola, a criança é automaticamente excluída.

Faz parte de algumas instituições de ensino a presença de um ajudante, geralmente em processo de formação acadêmica, para colaborar e cuidar do aluno com necessidades educacionais especiais. Por um lado, é positivo, pois o professor tem um suporte dentro da sala de aula. É sabido que o trabalho docente é um desafio cotidianamente. Dessa forma, muitos desafios são encontrados na própria escola, ou seja, parafraseando o PPP, a estrutura, a gestão e a comunidade devem estar juntas nessa jornada da inclusão. O lado negativo de ter o suporte em sala de aula é de que a criança acaba não sendo incluída. As atividades são diferentes, os colegas não convivem significativamente com a turma. Por isso, reforça-se a importância da educação realmente inclusiva nas escolas.

Nessa ótica, Santos (2019, p. 06) diz que:

> A educação inclusiva adentra nas escolas para por um fim nesta divisão, assim os alunos com deficiência se permitem conviver e se integrar no meio social, conhecendo situações diversas diferentes a sua realidade, proporcionando a eles aprendizados necessários a seu desenvolvimento enquanto cidadãos que tem sonhos, e objetivos futuros. É importante permitir que crianças e jovens partilhem do mesmo espaço de vivencia independente de suas limitações, assim se constrói uma sociedade livre de preconceito e com mais oportunidades.

Diante dessa perspectiva, sabe-se que das dificuldades de implementação no Brasil. A ideia de criar uma rede apoio às pessoas que possuem qualquer necessidade especial é a principal função desta educação. Educar para emancipar o eu e o outro, educar para cidadania também é uma ferramenta potente para vencermos os desafios que são perpetuados até hoje.

Quando olhamos para a criança e percebemos o seu poder de transformação, compreendemos que negar ou segregar não são maneiras de incluir. A inclusão é uma oportunidade de diversificar nossos olhares seja dentro da escola ou fora dela. Dessa forma, com o exercício de pensar "fora do padrão", deliberamos sujeitos que entendam que a especificidade de cada pessoa não é um problema ou algo anormal, é somente um ser humano no intrínseco de suas vivências repletas de diversidade.

Conclusão

Diante das discussões relacionadas à educação inclusiva, conclui-se que o Brasil evoluiu significativamente. No entanto, ainda há uma forte discriminação e preconceito por parte da sociedade. Muitos grupos sociais segregam as pessoas com necessidades especiais, seja na escola, na rua, no ônibus, dentre outros lugares sociais.

É importante rememorar que a educação inclusiva é um direto redigido na legislação brasileira e resolução. Conforme discutido, o Brasil ainda carrega amarras de um modelo de educação baseado em práticas tradicionais no próprio currículo, evidenciando a necessidade de aprimoramento curricular, em especial para os alunos de licenciatura.

Dessa forma, percebe-se o longo caminho a ser percorrido, uma vez que muitos desses alunos não vão à escola, ou quando participam muitas vezes são segregados. O professor precisa do apoio de toda a comunidade escolar para que a sua atuação seja cada vez mais significativa e inclusiva. Por isso, a formação continuada é fundamental e quando realizada na escola, essas discussões serão cada vez mais ampliadas.

Referências

CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. Revista Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Acesso em: 02/10/2021

COSTA, Denise Ferreira da; MACIEL, Solange Mantanher da Costa; MIGUEL, Eliana Alves; OLIVEIRA, Maria Ferreira da Silva; TUCHINSKI, Carla Maria Fernandes; WATHIER, Juliana Costa. **Educação inclusiva:** Breve contexto histórico das mudanças de paradigmas. 2016. Acesso em: 28/09/2021

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Acesso em: 27/09/2021

MATO GROSSO, Resolução n°. 261/02-CEE/MT, 2002.

OLIVEIRA, Elizângela de Sousa; SILVA, Talita Pepes da; PADILHA, Meyrecler Aclair de Oliveira; BOMFIM, Raphaela da Silva. **Inclusão social:** Professores preparados ou não? 2012.

SANTOS, Guilherme Alexandre. **Os desafios da educação inclusiva na rede pública de ensino.** 2019. Acesso em: 20/09/2021

SANTOS, Julia Gabrieli Schmidt. **O projeto político pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática.** Três Passos, RS, Brasil. 2013. Acesso em: 28/09/2021

SOUZA, Fabiana Verissimo de Costa. **A construção de práticas inclusivas mediadas pela ludicidade**. Cadernos da Fucamp, v.18, n 32, p.183-197/2019 Acesso em: 25/09/2021

WESTIN, Ricardo; OLIVEIRA, Nelson; URURAHY, Bernardo; PEDREIRA, Pilar; ARAUJO, Ana Luisa. **Baixo alcance da língua de sinais leva surdos ao isolamento.** Senado Federal, 2019. Acesso em: 28/09/2021

Educação pública como bem cívico na teoria da justiça de John Rawls: o consultório filosófico do PIBID entra na escola

Edson Gonçalves da Silva Filho
UFRN
edsonfilho4500@gmail.com

Introdução

Este presente trabalho tem como objetivo verificar o conceito de bem cívico na teoria da justiça de John Rawls aplicado à educação pública escolar brasileira. Esta pesquisa foi realizada a partir da concepção do que é público e do que é privado segundo o princípio dos bens destinados aos seres humanos e aos seus respectivos valores dentro da sociedade em que estão inseridos. Seguindo o raciocínio aqui explicitado, pretende-se fazer um exame acerca da questão que envolve algumas escolas públicas brasileiras do Estado do Rio Grande do Norte que foram contempladas pela experiência desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre os anos de 2015-2017 com a atividade Consultório Filosófico nas escolas. Tal projeto tinha como intuito apresentar o curso de Filosofia para aqueles que não a conhecem. Seguindo o modelo da criação de resistência apresentada por tal programa, a escola pública, refletida a partir da teoria da justiça de Rawls, é caracterizada como um Bem de todos e não o privilégio de uma parte da sociedade que se utiliza dos espaços públicos para promoverem palanques de políticas raciais e separatistas de governos despóticos. A sociedade em si é representada pela totalidade que a compõe e não por uma fração totalitária de governo. O acordo que envolve a moral cívica de cada cidadão destina-se a desenvolver laços de solidariedade entre os seus compatriotas cívicos. A aceitação de tal prerrogativa está calcada no reconhecimento dos princípios da justiça que envolve o auto interesse de cada sujeito dentro do Estado de direitos. O papel do bem cívico corrobora com as ideias de felicidade, bem e justiça. O projeto racional de vida é abarcado por preceitos de liberdade que condiz com a visualização do bem cívico como bem público. É neste sentido que a teoria da justiça de Rawls precisa ser revisitada para ser compreendida à luz dos acontecimentos da sociedade globalmente organizada. O terceiro mundo, com suas injustiças e desigualdades raciais, é um caso particular na história moral destes princípios de cidadania. Portanto, é com esse olhar sobre o bem cívico que a educação pública do RN será avaliada segundo os preceitos elaborados pela posição original abarcada por esta perspectiva política singular da justiça de governo, não despótico, aplicada pelo PIBID em suas experiências efetivas de reconhecimento público. A ideia deste trabalho de extensão acadêmica será apresentada em

seu formado peculiar, a saber, a partir da visualização de um catálogo para discernir sobre as doenças que foram confeccionadas, como também da recepção das escolas, da Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura da UFRN (CIENTEC) e do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL/UFRN) contemplados com este projeto de abertura política para se pensar em novas práticas de resistências sociais nos recintos escolares, tendo a Filosofia como base de diálogos sobre liberdade, diversidade, inclusão social, amizade, amor, racismo, tecnologia, doença, felicidade, ética, poder, Estado e medicina.

Desenvolvimento

A pesquisa em conversação visa compreender o que é um bem cívico social na teoria da justiça elaborada por John Rawls, entrelaçada com a práxis tecida pelo PIBID nas escolas contempladas com o projeto em discussão. É sob o preceito deste princípio que a justiça tem importância para o conhecimento social como primazia que se sobrepõe ao próprio bem que não é público. Esta concepção de justiça visa especificar o aspecto social que se encontra relacionado com o direito, com o dever moral e com a definição da parcela distributiva referente à cooperação social. O direito de cada indivíduo acoplado ao seu respectivo Estado de lei promove uma espécie de ethos que envolve a democracia constitucional baseada em princípios internacionais que também são coletivos. Para Rawls, isso é traduzido pela teoria empírica que justificaria os princípios dos direitos internacionais, sem ortodoxia, em que a conjectura política glocal (local + global) está sedimentada. Na perspectiva elaborada por Rawls (2000, p. 79-80), em "A igualdade democrática e o princípio da diferença":

> Supondo-se a estrutura de instituições exigidas pela liberdade igual e pela igualdade equitativa de oportunidades, as maiores expectativas daqueles em melhor situação são justas se, e somente se, funcionam como parte de um esquema que melhora as expectativas dos menos favorecidos da sociedade. A ideia intuitiva é de que a ordem social não deve estabelecer e assegurar as perspectivas mais atraentes dos que estão em melhores condições a não ser que, fazendo isso, traga também vantagens para os menos afortunados.

O Programa de Iniciação à Docência de Filosofia da UFRN deu vasão ao estilo criador da práxis de resistência, segundo a ideia de criação de uma atividade suplementar que foi inventada justamente para quebrar com o paradigma da intolerância contra a ideia de liberdade democrática escolar. A natureza da injustiça como força é contra essa teoria rawlsiana da justiça livre humana. Seria este o direito privado de luz anti-humana?

Noberto Bobbio, em seu trabalho sobre Hegel a respeito do Direito, da Sociedade Civil e do Estado, escreveu acerca da diferença crucial entre "Direito Público" e "Direito

Privado": dos romanos até os modernos-contemporâneos. O primeiro direito é a afirmação de todo corpo político como ponto positivo do direito. O segundo direito é executado pelos "vermes", ou seja, é o lado negativo da coisa sediado por sérios momentos de crises no universo da política de Estado mundial. Para fazer tal afirmação, Bobbio cita Hegel para colocar o que foi dito a respeito da decadência do direito público em Roma e em nossas democracias atuais. Eis um trecho deste pensamento:

> Assim como, quando o corpo físico se dissolve, cada ponto adquiri uma vida por si, a qual é somente a vida miserável dos vermes, também aqui o organismo se dissolve nos átomos das pessoas privadas. Tal é a gora a condição da vida romana: não vemos mais um corpo político, mas só um dominador, por um lado, e pessoas privadas, por outro. O corpo político é um cadáver em putrefação, pleno de vermes fétidos, e estes vermes são pessoas privadas. (Bobbio 1991, p. 129)

O pensamento político do reconhecimento abandona a ideia de privação dos entes públicos radicados nas suas modestas prisões de valores que são como bens capitalizados, ou seja, comprados, roubados, pilhados, não públicos, consumidos pelos "vermes" privados de direito injusto tal como apresentou Bobbio na citação acima.

Conclusão

O conceito de bem cívico é visto no trabalho de John Rawls, a saber, sob o prisma de sua teoria da justiça como algo que abarca o sentimento daquilo que é comum a todo cidadão que usufrui de leis justas. Este reconhecimento será pleiteado pelos filósofos e cientistas que foram citados neste trabalho de pesquisa como ideia original impulsionada por Bobbio e Honneth que desenvolveram estudos sobre Hegel que trabalhou arduamente para ser reconhecido como cidadão-Filósofo de direito público segundo o espírito de seu tempo. O PIBID, a partir do projeto Consultório Filosófico, recria este ideal político como forma de reconhecer o espaço público escolar Norte Riograndense submetido em inúmeras possibilidades de fazeres criadores que não podem ser violados pelos usurpadores do direito natural de castas de todos os tipos. O papel da justiça é definido aqui neste estudo segundo seu objeto que retrata a originalidade da posição que quer ser original segundo seus preceitos de igualdade e de liberdade. Aquilo que se denominou o bem da justiça é atributo de uma sociedade harmônica e justa. Os preceitos destes princípios são considerados bons pelos méritos que sustentam as instituições e os seus valores éticos, como também as suas ações deliberativas que criam seus planos para garantir a própria sustentabilidade da vida em todos os seus aspectos. A educação pública como um bem cívico e social tem que assegurar o bem livre do indivíduo como suporte para sustentar a boa escolha como algo que seja da ordem

da racionalidade não totalitária dentro do processo social da justiça estatal. Este estudo procurará relacionar teoria social do reconhecimento político, teórico e prático, com a ideia de apresentação da Filosofia abarcada pelo projeto socialmente filosófico tecido pelo PIBID.

Referências

BOBBIO, Noberto. Direito Privado e Direito Público em Hegel. **Estudos sobre Hegel**: Direito, Sociedade, Estado. 2. ed. São Paulo: brasiliense, p. 111-142, 1991.

HONNETH, Axel. Presenteificação histórica: a ideia original de Hegel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: 34, p. 29-30, 2003.

RAWLS, Jonh. **Uma Teoria da Justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

UERN

II ENCONTRO DO PROJETO DE EXTENSÃO

UERN VAI À ESCOLA

II ENCONTRO DO PROJETO DE EXTENSÃO UERN VAI À ESCOLA

Tema: Educação pública e pobreza: forjando possibilidades e (re)existências no cenário pandêmico

@UERN VAI À ESCOLA UERN VAI À ESCOLA

UERN