

DEDC
Departamento de Educação
Campus XI Serra



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



**IV Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas
e Desenvolvimento Social**
23 e 24 de setembro de 2021



MPIES
Mestrado Profissional em
Intervenção Educativa e Social

ANAIS

IV Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social

23 e 24 de setembro de 2021

ISSN 2527-001X

Organização:
Ivonete Barreto de Amorim
Selma Daltro Barros de Castro

REITOR

José Bites de Carvalho

VICE-REITOR

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

PRO-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Eliene Maria da Silva

PRO-REITORA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Márcea Andrade Sales

PRO-REITORA DE EXTENSÃO

Adriana dos Santos Marmori Lima

DIRETOR DO DEDC - CAMPUS XI

Jean da Silva Santos

DIRETORA SUBSTITUTA DO DEDC - CAMPUS XI

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso

COORDENADOR DO NUPE – CAMPUS XI

Janeide Bispo dos Santos

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto

César Costa Vitorino

Gildaite Moura de Queiroz

Ivonete Barreto de Amorim

Jean da Silva Santos

Jeanne Ferreira de Oliveira

John Wolter Oliveira Silva

Juliana Melo Leite

Márcia Torres Neri Soares

Maria Claudete Marques Barbosa Estrela

Raiane Cordeiro de Araújo

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Selma Barros Daltro de Castro

COMITÊ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Ana Cristina de Mendonça Santos (UNEB)

Prof. Dr. César Costa Vitorino (UNEB)

Profa. Msc. Claudene Ferreira Mendes Rios (UNEB)

Profa. Dra. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres (UNEB)

Profa. Msc. Elisete Santana da Cruz França (FVC)

Prof. Dr. Everton Nery Carneiro (UNEB)

Profa. Dra. Francisca Eugêncina dos Santos (USACH)

Profa. Msc. Gildaite Moura de Queiroz (UNEB)

Profa. Dra. Isaura Santana Fontes (UNEB)

Profa. Dra. Ivonete Barreto de Amorim (UNEB)

Profa. Dra. Janeide Bispo dos Santos (UNEB)
Prof. Msc. Jean da Silva Santos (UNEB)
Prof. Dr. Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Prof. Dr. Krzysztof Dworak (UC/ Lusófona)
Profa. Dra. Luciana Rios da Silva (FAT)
Prof. Dr. Marcelo Maximo Purificação (UNIFIMES)
Profa. Dra. Márcia Torres Neri Soares (UNEB)
Profa. Dra. Marize Damiana Moura Batista e Batista (UNEB)
Profa. Dra. Mônica Moreira de Oliveira Torres (UNEB)
Profa. Dra. Patrícia Julia Coelho (UNEB)
Prof. Dr. Paulo Cesar Borges Martins (UNEB)
Prof. Dra. Sandra Célia Coelho Gomes da Silva (UNEB)
Profa. Dra. Selma Barros Daltro de Castro (UNEB)
Profa. Dra. Telma Regina Batista Nascimento (UNEB)

DIAGRAMAÇÃO

Jeane Ferreira de Oliveira
John Wolter Oliveira Silva

Realização:



Apoio institucional:





FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla - CRB/ BA - 806

S471a Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. (4.: 2021: Serrinha, BA)

Anais [recurso eletrônico] / Organizadoras: Ivonete Barreto de Amorim; Selma Barros Daltro de Castro. - Serrinha: 2021.

Evento realizado pela: Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação Campus XI, Grupo de Pesquisa Educação,
Políticas Públicas e Desenvolvimento Social.

Modo de acesso: <https://gpepods.weebly.com>

ISSN 2527-001X

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PROGRAMAÇÃO	13
DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: POTENCIAL TRANSFORMADOR PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL. Francisca Eugenia dos Santos	23
Eixo 1 – Educação e desenvolvimento social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais	
ANÁLISE DOS PARÂMETROS DBO, DQO NA BARRAGEM DO POÇO DO MAGRO NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BA. Almir Fagundes Neves Neto, Iann Amaral da Silva Oliveira e Milton Ricardo Silveira Brandão.	30
LESÃO POR PRESSÃO EM PACIENTES SOB VENTILAÇÃO MECÂNICA ACOMETIDOS COM COVID-19. Ana Cláudia Ferreira Lopes e Ivanete Fernandes do Prado	38
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR: APONTAMENTOS INICIAIS DE PESQUISA. Cássio dos Santos Silva e Patrícia Júlia Souza Coelho.	44
CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS PARA OS ALUNOS DA EJA NO CONTEXTO ESCOLAR. Daiane Guedes da Silva Lisboa.	51
EDUCAÇÃO PRISIONAL E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: OS REFLEXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CÁRCERE, EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19. Daniela de Amorim Sampaio e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres.	57
O NEGRO NA NUTRIÇÃO – REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. Gabriela dos Santos Vilasboas e Amanda Chaves Marcuartú.	64
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GRÊMIO ESTUDANTIL: APONTAMENTOS INICIAIS DE INTERSECÇÃO. Janieli Lopes Ferreira e Selma Barros Daltro de Castro.	71
CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES PARA ASSEGURAR POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DE DIREITOS PARA GRUPOS VULNERÁVEIS. Joana d'Arc Araújo Silva.	77
PROBLEMATIZAÇÃO DA EXTENSÃO E DA COMUNICAÇÃO À LUZ DE PAULO FREIRE: ENTENDER A DIALOGICIDADE E A INTENCIONALIDADE. Juliana Melo Leite e César Costa Vitorino.	83

GESTÃO ESCOLAR NOS ANAIS DOS CONGRESSOS INTERNACIONAIS DA ANPAE. Leane Liny dos Santos Lima, Silvaneide Santos Cordeiro e Manuela Ribeiro de Jesus.	90
PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE MEDICINA SOBRE O FUTURO PROFISSIONAL. Luciana Rios da Silva, Elaine Pedreira Rabinovich e Ivonete Barreto de Amorim.	98
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONSUMO DO CRACK - UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE REDUÇÃO DE DANOS. Ludmilla da Silva Macêdo e Isacar dos Santos Rodrigues.	107
A PEDAGOGIA SOCIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA SOCIALIZAÇÃO DO IDOSO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA A TERCEIRA IDADE – UATI. Mikaele dos Santos Silva Araújo e Luiz Carlos Jandiroba.	114
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO TRATAMENTO DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA. Mônica Xavier Santana Rodrigues e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres.	121
A PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA BAHIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA BAHIA. Naiana Carvalho Gonçalves e Elizabete Pereira Barbosa.	130
INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G). Paula Valentine Soares de Freitas, Ana Maria de Souza Batista e Márcia Santos de Jesus.	136
CRECHE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS. Railda dos Santos Araújo, Ilana Santos dos Anjos e Vanessa de Jesus Souza.	143
Eixo 2 - História da educação, currículo e formação	
PERSPECTIVAS E CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: APRENDIZAGENS SOBRE A DOCÊNCIA. Ana Kallyne Santiago Ferreira, Luziene Aragão da Silva e Gildaite Moura de Queiroz.	150
FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E MOVIMENTOS DE PRÁXIS: PILARES REFLEXIVOS PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM USO DAS TIC. Anderson dos Santos Carneiro e Úrsula Cunha Anecleto.	158
AMBIÊNCIAS LÚDICAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO	166

CURRICULAR OBRIGATÓRIO. Beatriz dos Santos Souza, Erica da Luz Souza e Isaura Santana Fontes.

REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES DE GÊNERO E BRINCADEIRAS INFANTIS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS (ES). Bianca de Jesus França e Isabelle Sanches Pereira. 174

NOVO ENSINO MÉDIO EM SERGIPE: REFORMA CURRICULAR, PANDEMIA E ALGUMAS CONTRADIÇÕES. Catiana Santos Correia Santana, Jonaza Glória dos Santos e Roseane Santana Santos. 181

EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO ESCOLAR: A ATUALIDADE DO TEMA NO CONTEXTO EDUCACIONAL. Eva Cristina do Carmo Araújo, Carina Santana da Silva e Marcia Torres Neri Soares. 189

AS DIFICULDADES DOS EGRESSOS EM PEDAGOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Larissa Silva Araújo, Vanessa da Rocha Silva Reis e Nancy Santos Caldas. 196

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA EJA: CONSTRUINDO SENTIDOS À FORMAÇÃO. Lucimeire Lobo de Oliveira Almeida e Gildaite Moura de Queiroz. 205

ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Manuela Gil do Nascimento e Áurea da Silva Pereira. 213

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS RURAIS NO MUNICÍPIO DE BARROÇAS-BA. Patrícia Júlia Souza Coelho e Roseane Figuerêdo Lima. 220

ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA. Rousimeire Fernandes Souza, Mayara Araujo Ramos e Nancy Santos Calda. 228

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: DIFUSÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA FILARMÔNICA 30 DE JUNHO. Sirleide da Mota e Isabelle Sanches Pereira. 235

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O PAPEL DO PROFESSOR PESQUISADOR SOB A ÓTICA FREIREANA. Uania Soares Rabelo de Moura, Reinelton da Silva Juvenal e Wilma Soares Rabelo de Moura. 243

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: SUAS CONTRIBUIÇÕES E FORMAÇÃO DE PERCEPÇÕES. Vitoria Melo da Conceição e Andréa Betânia da Silva. 250

Eixo 3 - Instituições escolares, arranjos familiares e diversidade

EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: A ESCOLA COMO LUGAR DE DEBATE E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. Carla Giselle Pereira Mascarenhas de Alencar, Joice Mara Amorim Messias e Sandra Célia Coelho Gomes da Silva. 258

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO COITÉ (BA). Daise Oliveira Carneiro. 265

RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DOS (AS) SEUS (UAS) FILHOS (AS). Eliana Braga Garcia de Oliveira. 272

DISLEXIA E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE: COMPREENSÕES DAS PROFESSORAS DO AEE E DA CLASSE REGULAR. Layne Alves de Souza e Gildaite Moura de Queiroz. 280

FAMÍLIAS E ESCOLA COMO REDES SOCIAIS DE APOIO: DESVELAMENTOS DE ADOLESCENTES EM DISTORÇÃO IDADE-ANO. Lucielma Moreira da Silva. 288

COORDENADORA PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO: VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO EM BARROCAS. Luziene Aragão da Silva, Maria Uilma da Silva Lima e Leane Liny dos Santos Lima. 296

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA INCURSÃO NECESSÁRIA. Maria Aparecida de Jesus Santos, Tainara da Silva Ferreira e Marcia Torres Neri Soares. 304

Eixo 4 - Novas formas de subjetivação e organização comunitária

ECONOMIA SOLIDÁRIA NO CONTEXTO TERRITORIAL DA REGIÃO SISALEIRA DA BAHIA. Ana Paula Araújo Lopes, Jânio Roque Barros de Castro e Janeide Bispo dos Santos. 311

RACISMO NA ESCOLA SOB A ÓTICA DO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR DAS PRODUÇÕES DO GOOGLE ACADÊMICO. Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques, Everton Nery Carneiro e Josilene Andrade Lima Lourenço. 318

PSICOLOGIA INCLUSIVA NO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS SURDAS: A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS. Emile Cristina do Nascimento e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres. 325

A OFERTA DE PREPARAÇÕES REGIONAIS COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA CULTURA ALIMENTAR LOCAL NO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. Franciele Nascimento dos Santos e Everton Nery Carneiro. 332

RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA: APORTES PARA O CONHECIMENTO DO MUNDO. Gêisa Cunha dos Santos e Marize Damiana Moura Batista e Batista.	340
ASSOCIATIVISMO RURAL E A QUESTÃO DE GÊNERO: ALGUMAS PONDERAÇÕES. Margarida Vieira Lima Carvalho e Marize Damiana Moura Batista e Batista.	347
RAÍZES HISTÓRICO-CULTURAIS DO EMPREENDEDORISMO DA MULHER NEGRA NO RECÔNCAVO BAIANO. Mariana Amado Alvarez Coelho e Paulo César Borges Martins.	354
AÇÕES AFIRMATIVAS E ECOLOGIA HUMANA: UMA APROXIMAÇÃO ATRAVÉS DO MEIO AMBIENTE CULTURAL E DIREITOS CULTURAIS. Monique de Jesus Bezerra dos Santos, Elton Moreira Quadros e Eliane Maria de Souza Nogueira.	361
Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem	
APRENDIZAGEM E PÓS-MODERNIDADE POR UMA VISÃO ECOLÓGICA. Adriana Soely André de Souza Melo, Monique de Jesus Bezerra dos Santos e Tamara de Almeida e Silva.	368
O ENSINO REMOTO E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM. Amanda Moreira Santiago Pereira e Cenilza Pereira dos Santos.	375
UMA ABORDAGEM CRÍTICO-ANALÍTICA: POR UMA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA. Ana Cláudia Neves Luz e Gabriela Luz Sousa.	382
NARRATIVAS DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE REPETIR A SÉRIE ESCOLAR. Catiane Santos Ferreira.	389
DISLEXIA: O QUE "FAZEM" DOCENTES NAS ESCOLAS? César Costa Vitorino e Márcio Costa Vitorino.	396
O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DE ESCOLARIZAÇÃO. Cristina Barreto Santos da Silva e César Costa Vitorino.	402
REGIÃO: DISCUSSÃO NECESSÁRIA A PARTIR DAS OBRAS DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA DO PNLD. Gilton Cruz dos Santos e Simone Santos de Oliveira.	409
DESAFIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO. Gisélia Lima da Silva, Luciana Oliveira	416

Simões Pereira e Ivonete Barreto de Amorim.

- EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O AGIR E O REFLETIR EM PROJETOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO PARA A VIDA.** John Wolter Oliveira Silva, Raiane Cordeiro de Araújo e Maria Lúcia de Fátima Melo Alves Calábria. 423
- MODELAGEM DIDÁTICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A UNIDADE CURRICULAR GESTÃO DE CUSTOS.** Karine das Neves Paixão Silva e Selma Barros Daltro de Castro. 431
- A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Maraísa dos Santos de Lima, Poliana Lima de Almeida e Tamires Santos Moreira. 438
- AS LIVES COMO PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO DE SABERES E FAZERES.** Márcia Lidiane Rodrigues Santana e Vânia Santos de Souza. 444
- CONFLUÊNCIAS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: REFLEXÕES À LUZ DE UM MESTRADO PROFISSIONAL.** Marcia Torres Neri Soares, Izabel Cristina Lima Dias Alves e Patrícia de Sena Araújo. 451
- A LINGUAGEM LITERÁRIA E O ESTUDO DA PAISAGEM: A DOCÊNCIA GEOGRÁFICA EM CONTEXTO DE PANDEMIA.** Maria Aparecida de Oliveira Gordiano, Ely Makeise Araújo dos Santos e Ilka Meyre Alves da Silva. 457
- LETRAMENTOS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM OLHAR PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS NO TRABALHO REMOTO.** Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Goes e Vanessa Rios Macedo. 463
- REVISITANDO AS LITERATURAS PRODUZIDAS SOBRE LIDERANÇAS FEMININAS, GÊNERO E RELIGIÃO NO TERRITÓRIO BAIANO: IMPLICAÇÃO DOS PESQUISADORES/AS.** Rafaela de Carvalho Azevedo, Lidia Maria Santana Bispo de Jesus e Sandra Célia Coelho Gomes da Silva. 470
- RESSIGNIFICAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA PRÁXIS EDUCATIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA.** Regiane da Mota Queiroz Santiago, Ivonete Barreto de Amorim e Patrícia Magalhães Teixeira. 477
- ENSINO REMOTO NA BAHIA: CENÁRIO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.** Rosa Maria de Oliveira, Mônica Moreira Oliveira Torres e Manoel da Cruz Lima. 484

A (RE)INVENÇÃO DAS IMAGENS URBANAS NA POESIA DE ÁLVARO DE CAMPOS. Ruthiane Cordeiro de Araújo e Adriano Eysen Rego.	492
GESTÃO ESCOLAR E PERSPECTIVAS EXTENSIONISTAS: UM PROJETO PARA EVIDENCIAR AS AÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS. Selma Barros Daltro de Castro, Caroline Biscardi de Araújo e Karina Macêdo de Assis.	499
DESAFIOS DA DOCÊNCIA: REFLETINDO A ATUAÇÃO DA MULHER EM TEMPOS DE PANDEMIA. Tanísia Ferreira Nascimento e César Costa Vitorino.	506
RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO TRABALHO REMOTO. Tarcyla de Jesus Oliveira e Genilza Pereira dos Santos.	514
CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SERTÃO PRODUTIVO BAIANO: INTERLOCUÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COM AS FAMÍLIAS. Valéria Antunes Dias Fernandes e Sandra Célia Coelho Gomes da Silva.	521
ABORDAGEM SOBRE URBANIZAÇÃO ATRAVÉS DA LINGUAGEM LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID DA UNEB DE SERRINHA-BA. Vitória Letícia de Jesus Sousa, Simone Santos de Oliveira e Jussara Franga Portugal.	528
Eixo 6 - Políticas públicas, inovação e métodos de ensino para nativos digitais	
O BLOG COMO INOVAÇÃO EDUCACIONAL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO ESCOLAR NO TERRITÓRIO DO SISAL. Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, Adailma de Araújo Souza e Paulo de Jesus Ribeiro.	535
IDOSOS NOS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS: CONTRIBUIÇÕES DESCOLONIAIS. Fernando de Souza Nunes.	541
PROJETO DE INTERVENÇÃO: O USO DOS VÍDEOS NO CONTEXTO DO ENSINO APRENDIZAGEM. Gabriela Luz Souza e Ana Claudia Neves Luz.	548
A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DE REVISÃO EM EDUCAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DE UM PERIÓDICO (2000-2016). Victória Carneiro Sousa e Elizabete Pereira Barbosa.	555

APRESENTAÇÃO

O IV Seminário Internacional Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social é um evento internacional, bianual, promovido pelo Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Educação/Campus XI – Serrinha-Ba, organizado e executado pelas líderes, pesquisadoras, estudantes e técnicas que compõem o grupo em parceria com o Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB/CAMPUS XI).

Em tempo, ratificamos que a pesquisa, o ensino, a extensão e a internacionalização constituem-se em pilares fundantes na formação profissional de estudantes no âmbito da universidade que preza pela qualidade. Com efeito, o IV Seminário Internacional EPODS visa disseminar pesquisas oriundas de Conclusão de Curso (TCC, Dissertações, Teses), Iniciação Científica e resultados de pesquisas vinculados a Grupos de Pesquisa, PIBID, Experiência Profissional, Projeto de Extensão de Ensino e de Pós-graduação stricto sensu da UNEB e de outras Instituições de Ensino Superior do âmbito regional, nacional e internacional.

Destarte, os objetivos do IV Seminário Internacional EPODS visam socializar e debater pesquisas que ampliem os conhecimentos sobre a relação educação, políticas públicas e desenvolvimento social, com vistas a desvelar a complexidade de saberes e práticas educativas concernentes, bem como as interfaces que tangenciam a formação docente; oportunizar a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e internacionalização no DEDC Campus XI e na Universidade; fomentar a articulação de pesquisa em rede com outros grupos de pesquisas e universidades; e promover a divulgação e sistematização de trabalhos acadêmicos e científicos.

Ademais, esperamos que esta IV edição do evento possa continuar com a nossa premissa de problematizar questões com base na Conferência de abertura, no canal Apontamento de Pesquisas no YouTube, “Direitos humanos e Interculturalidade: potencial transformador para uma sociedade sustentável”, com a Prof^a Dr^a Francisca Eugênia dos Santos (USACH); na Mesa Redonda Virtual, no canal Apontamento de Pesquisas no YouTube, “Impacto epidemiológico da COVID nas prisões: repercussões na saúde mental”, com a Prof^a Dr^a Cláudia Regina de O. Vaz Torres e o Prof^o Dr^o José Menezes e pelas sessões de comunicação oral.



Setembro, 2021

Ivonete Barreto de Amorim
Selma Barros Daltro de Castro
Líderes do grupo de pesquisa EPODS

PROGRAMAÇÃO

23 de setembro de 2021 – turno: Matutino

08h45 – Abertura oficial do evento: Msc. Jean da Silva Santos (Direção UNEB - Campus XI), Dr^a Sandra Célia Coelho Gomes da Silva (Coordenação MPIES), Dr^a Ivonete Barreto de Amorim (Líder EPODS) e Dr^a Selma Daltro Barros de Castro (Líder EPODS).

09h – Conferência de abertura no canal Apontamento de Pesquisas no YouTube - “Direitos humanos e Interculturalidade: Potencial transformador para uma sociedade sustentável”, com a Prof^a Dr^a Francisca Eugenia dos Santos (USACH).
Apresentação da conferencista: Prof^o Dr^o César Costa Vitorino.

10h30 – Apresentação de trabalhos em salas do *Microsoft Teams*.

10h30 - Sala 01 – Sessão de Comunicação
Coordenação: Ana Cláudia Ferreira Lopes
Monitor(a): Silvaneide Santos Cordeiro

Eixo 1 – Educação e desenvolvimento social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais

Autores	Instituição	Título
Ana Cláudia Ferreira Lopes e Ivanete Fernandes do Prado	UNEB	LESÃO POR PRESSÃO EM PACIENTES SOB VENTILAÇÃO MECÂNICA ACOMETIDOS COM COVID-19
Almir Fagundes Neves Neto, Iann Amaral da Silva Oliveira e Milton Ricardo Silveira Brandão.	UNEB	ANÁLISE DOS PARÂMETROS DBO, DQO NA BARRAGEM DO POÇO DO MAGRO NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BA.
Joana d'Arc Araújo Silva	FUV - Faculdade Unida de Vitória - ES	CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES PARA ASSEGURAR POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DE DIREITOS PARA GRUPOS VULNERÁVEIS.
Naiana Carvalho Gonçalves e Elizabete Pereira Barbosa	UEFS	A PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA BAHIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA BAHIA
Mônica Xavier Santana Rodrigues e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres	MPIES - UNEB	A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO TRATAMENTO DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA

10h30 - Sala 02 – Sessão de Comunicação
Coordenação: Mônica Moreira Oliveira Torres e Úrsula Cunha Anecleto

Monitor(a): Eva Cristina do Carmo Araújo

Eixo 2 - História da educação, currículo e formação.

Autores	Instituição	Título
Vitoria Melo da Conceição e Andréa Betânia da Silva	UNEB	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: SUAS CONTRIBUIÇÕES E FORMAÇÃO DE PERCEPÇÕES
Catiana Santos Correia Santana, Jonaza Glória dos Santos e Roseane Santana Santos.	FACED/UFBA	NOVO ENSINO MÉDIO EM SERGIPE: REFORMA CURRICULAR, PANDEMIA E ALGUMAS CONTRADIÇÕES.
Anderson dos Santos Carneiro e Úrsula Cunha Aneleto	UNEB	FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E MOVIMENTOS DE PRÁXIS: PILARES REFLEXIVOS PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM USO DAS TIC
Uania Soares Rabelo de Moura, Reinilton da Silva Juvenal e Wilma Soares Rabelo de Moura	SEC/BA	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O PAPEL DO PROFESSOR PESQUISADOR SOB A ÓTICA FREIREANA
Rousimeire Fernandes Souza, Mayara Araujo Ramos e Nancy Santos Calda	FAT	ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA.

10h30 - Sala 03 – Sessão de Comunicação

Coordenação: Marcia Torres Neri Soares e Carla Giselle Pereira M. de Alencar

Monitor(a): Maria Aparecida de Jesus Santos

Eixo 3 - Instituições escolares, arranjos familiares e diversidade.

Autores	Instituição	Título
Daise Oliveira Carneiro	Escola Amâncio Pereira da Silva	PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO COITÉ (BA)
Carla Giselle Pereira Mascarenhas de Alencar, Joice Mara Amorim Messias e Sandra Célia Coelho Gomes da Silva	UNEB	EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: A ESCOLA COMO LUGAR DE DEBATE E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER
Luziene Aragão da Silva, Maria Uilma da Silva Lima e Leane Liny dos Santos Lima	UNEB	COORDENADORA PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO: VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO EM BARROCAS
Maria Aparecida de Jesus Santos, Tainara da Silva	UNEB - Campus XI	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA INCURSÃO NECESSÁRIA

Ferreira e Marcia Torres Neri Soares		
Eliana Braga Garcia de Oliveira	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR	RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DOS (AS) SEUS (UAS) FILHOS (AS).

23 de setembro de 2021 – turno: Vespertino

14h - Sala 01 – Sessão de Comunicação Coordenação: Cesar Costa Vitorino e Juliana Melo Leite Monitor(a): Tainara da Silva Ferreira		
Eixo 1 – Educação e desenvolvimento social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais		
Autores	Instituição	Título
Juliana Melo Leite e César Costa Vitorino	UNEB	PROBLEMATIZAÇÃO DA EXTENSÃO E DA COMUNICAÇÃO À LUZ DE PAULO FREIRE: ENTENDER A DIALOGICIDADE E A INTENCIONALIDADE
Leane Liny dos Santos Lima, Silvaneide Santos Cordeiro e Manuela Ribeiro de Jesus	UNEB	GESTÃO ESCOLAR NOS ANAIS DOS CONGRESSOS INTERNACIONAIS DA ANPAE
Gabriela dos Santos Vilasboas e Amanda Chaves Marcuartú.	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	O NEGRO NA NUTRIÇÃO – REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
Ludmilla da Silva Macêdo e Isacar dos Santos Rodrigues	UNIVERSIDADE SALVADOR	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONSUMO DO CRACK - UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE REDUÇÃO DE DANOS
Janieli Lopes Ferreira e Selma Barros Daltro de Castro	UNEB	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GRÊMIO ESTUDANTIL: APONTAMENTOS INICIAIS DE INTERSECÇÃO

14h - Sala 02 – Sessão de Comunicação Coordenação: Ana Paula Araújo Lopes e Janeide Bispo dos Santos Monitor(a): Adailma de Araújo Souza		
Eixo 4 - Novas formas de subjetivação e organização comunitária		
Autores	Instituição	Título
Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques, Everton Nery Carneiro e Josilene Andrade Lima	UNEB	RACISMO NA ESCOLA SOB A ÓTICA DO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR DAS PRODUÇÕES DO GOOGLE ACADÊMICO

Lourenço		
Franciele Nascimento dos Santos e Everton Nery Carneiro	UNEB	A OFERTA DE PREPARAÇÕES REGIONAIS COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA CULTURA ALIMENTAR LOCAL NO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
Mariana Amado Alvarez Coelho e Paulo César Borges Martins	UNEB	RAÍZES HISTÓRICO-CULTURAIS DO EMPREENDEDORISMO DA MULHER NEGRA NO RECÔNCAVO BAIANO
Ana Paula Araújo Lopes, Jânio Roque Barros de Castro e Janeide Bispo dos Santos	MPIES - UNEB	ECONOMIA SOLIDÁRIA NO CONTEXTO TERRITORIAL DA REGIÃO SISALEIRA DA BAHIA
Monique de Jesus Bezerra dos Santos, Elton Moreira Quadros e Eliane Maria de Souza Nogueira	UNEB	AÇÕES AFIRMATIVAS E ECOLOGIA HUMANA: UMA APROXIMAÇÃO ATRAVÉS DO MEIO AMBIENTE CULTURAL E DIREITOS CULTURAIS

14h - Sala 03 – Sessão de Comunicação

Coordenação: Marcia Torres Neri Soares e Karina Macêdo de Assis

Monitor(a): Carolaine Biscardi de Araújo

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

Autores	Instituição	Título
Maria Aparecida de Oliveira Gordiano, Ely Makeise Araújo dos Santos e Ilka Meyre Alves da Silva	UNEB	A LINGUAGEM LITERÁRIA E O ESTUDO DA PAISAGEM: A DOCÊNCIA GEOGRÁFICA EM CONTEXTO DE PANDEMIA
Ruthiane Cordeiro de Araújo e Adriano Eysen Rego	UNEB	A (RE)INVENÇÃO DAS IMAGENS URBANAS NA POESIA DE ÁLVARO DE CAMPOS
Ana Cláudia Neves Luz e Gabriela Luz Sousa	UESB/UFBA	UMA ABORDAGEM CRÍTICO-ANALÍTICA: POR UMA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA
Rafaela de Carvalho Azevedo, Lidia Maria Santana Bispo de Jesus e Sandra Célia Coelho Gomes da Silva	UNEB	REVISITANDO AS LITERATURAS PRODUZIDAS SOBRE LIDERANÇAS FEMININAS, GÊNERO E RELIGIÃO NO TERRITÓRIO BAIANO: IMPLICAÇÃO DOS PESQUISADORES/AS.
Selma Barros Dalto de Castro, Carolaine Biscardi de Araújo e Karina Macêdo de Assis	Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia	GESTÃO ESCOLAR E PERSPECTIVAS EXTENSIONISTAS: UM PROJETO PARA EVIDENCIAR AS AÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS

14h - Sala 04 – Sessão de Comunicação

Coordenação: Gisélia Lima da Silva e Luciana Oliveira Simões Pereira
Monitor(a): Jandacira Janaína dos Santos

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

Autores	Instituição	Título
Valéria Antunes Dias Fernandes e Sandra Célia Coelho Gomes da Silva	UNEB	CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SERTÃO PRODUTIVO BAIANO: INTERLOCUÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COM AS FAMÍLIAS
Vitória Letícia de Jesus Sousa, Simone Santos de Oliveira e Jussara Franga Portugal	UNEB	ABORDAGEM SOBRE URBANIZAÇÃO ATRAVÉS DA LINGUAGEM LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID DA UNEB DE SERRINHA-BA
Adriana Soely André de Souza Melo, Monique de Jesus Bezerra dos Santos e Tamara de Almeida e Silva	UNEB	APRENDIZAGEM E PÓS-MODERNIDADE POR UMA VISÃO ECOLÓGICA
Gilton Cruz dos Santos e Simone Santos de Oliveira	UNEB	REGIÃO: DISCUSSÃO NECESSÁRIA A PARTIR DAS OBRAS DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA DO PNLD
Gisélia Lima da Silva, Luciana Oliveira Simões Pereira e Ivonete Barreto de Amorim	UNEB - Campus XI	DESAFIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

24 de setembro de 2021 – turno: Matutino

09h-10h30 Mesa redonda virtual no canal Apontamento de Pesquisas no YouTube - “Impacto epidemiológico da COVID nas prisões: repercussões na saúde mental”, com a Prof^a Dr^a Cláudia Regina de O. Vaz Torres e o Prof^o Dr^o José Menezes. Mediação: Prof^a Msc. Jacqueline Mary Soares de Oliveira (UFBA).

10h40 Sessões de comunicação oral em salas do *Microsoft Teams*.

10h40 - Sala 01 – Sessão de Comunicação
Coordenação: Patrícia Júlia Souza Coelho e Cássio dos Santos Silva
Monitor(a): Adriana Maria dos Santos

Eixo 1 – Educação e desenvolvimento social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais

Autores	Instituição	Título
Paula Valentine Soares de Freitas, Ana Maria de Souza Batista e Márcia	UNEB	INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE

Santos de Jesus		GRADUAÇÃO (PEC-G)
Daiane Guedes da Silva Lisboa	UFBA	CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS PARA OS ALUNOS DA EJA NO CONTEXTO ESCOLAR
Cássio dos Santos Silva e Patrícia Júlia Souza Coelho	UNEB	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR: APONTAMENTOS INICIAIS DE PESQUISA
Luciana Rios da Silva, Elaine Pedreira Rabinovich e Ivonete Barreto de Amorim	UEFS	PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE MEDICINA SOBRE O FUTURO PROFISSIONAL
Railda dos Santos Araújo, Ilana Santos dos Anjos e Vanessa de Jesus Souza	UNEB - Campus XI	CRECHE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS

10h40 - Sala 02 – Sessão de Comunicação
Coordenação: Luciana Rios da Silva e Ana Maria de Souza Batista
Monitor(a): Roseane Figueirêdo Lima

Eixo 2 - História da educação, currículo e formação.

Autores	Instituição	Título
Beatriz dos Santos Souza, Erica da Luz Souza e Isaura Santana Fontes	UNEB	AMBIÊNCIAS LÚDICAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO.
Patrícia Júlia Souza Coelho e Roseane Figueirêdo Lima	UNEB	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS RURAIS NO MUNICÍPIO DE BARROCAS-BA
Larissa Silva Araújo, Vanessa da Rocha Silva Reis e Nancy Santos Caldas	FAT	AS DIFICULDADES DOS EGRESSOS EM PEDAGOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Ana Kallyne Santiago Ferreira, Luziene Aragão da Silva e Gildaite Moura de Queiroz	UNEB	PERSPECTIVAS E CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: APRENDIZAGENS SOBRE A DOCÊNCIA
Eva Cristina do Carmo Araújo, Carina Santana da Silva e Marcia Torres Neri Soares	UNEB	EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO ESCOLAR: A ATUALIDADE DO TEMA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

10h40 - Sala 03 – Sessão de Comunicação
Coordenação: Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres e Janara Aparecida Teixeira

Batista Monitor(a): Paulo de Jesus Ribeiro		
Eixo 3 - Instituições escolares, arranjos familiares e diversidade		
Autores	Instituição	Título
Lucielma Moreira da Silva	UCSAL - UNIVERSIDADE CATOLICA DO SALVADOR -	FAMÍLIAS E ESCOLA COMO REDES SOCIAIS DE APOIO: DESVELAMENTOS DE ADOLESCENTES EM DISTORÇÃO IDADE- ANO
Layne Alves de Souza e Gildaite Moura de Queiroz	UNEB	DISLEXIA E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE: COMPREENSÕES DAS PROFESSORAS DO AEE E DA CLASSE REGULAR
Eixo 4 - Novas formas de subjetivação e organização comunitária		
Autores	Instituição	Título
Emile Cristina do Nascimento e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres	UNIVERSIDADE SALVADOR	PSICOLOGIA INCLUSIVA NO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS SURDAS: A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS
Gêisa Cunha dos Santos e Marize Damiana Moura Batista e Batista	UNEB	RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA: APORTES PARA O CONHECIMENTO DO MUNDO
Margarida Vieira Lima Carvalho e Marize Damiana Moura Batista e Batista	UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	ASSOCIATIVISMO RURAL E A QUESTÃO DE GÊNERO: ALGUMAS PONDERAÇÕES

10h40 - Sala 04 – Sessão de Comunicação Coordenação: Elizabete Pereira Barbosa e Fernando de Souza Nunes Monitor(a): Elloyse Santiago Silva		
Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem		
Autores	Instituição	Título
Márcia Lidiane Rodrigues Santana e Vânia Santos de Souza	FVC - Faculdade Visconde de Cairu	AS LIVES COMO PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO DE SABERES E FAZERES
Eixo 6 - Políticas públicas, inovação e métodos de ensino para nativos digitais		
Autores	Instituição	Título
Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, Adailma de Araújo Souza e Paulo de Jesus Ribeiro	UNEB	O BLOG COMO INOVAÇÃO EDUCACIONAL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO ESCOLAR NO TERRITÓRIO DO SISAL

Gabriela Luz Souza e Ana Claudia Neves Luz	SEC-BA	PROJETO DE INTERVENÇÃO: O USO DOS VÍDEOS NO CONTEXTO DO ENSINO APRENDIZAGEM
Fernando de Souza Nunes	UNEB DEDC Campus XI - Serrinha	IDOSOS NOS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS: CONTRIBUIÇÕES DESCOLONIAIS
Victória Carneiro Sousa e Elizabeth Pereira Barbosa	UEFS	A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DE REVISÃO EM EDUCAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DE UM PERIÓDICO (2000-2016)

24 de setembro de 2021 – turno: Vespertino

14h - Sessões de comunicação oral em salas do *Microsoft Teams*.

14h - Sala 01 – Sessão de Comunicação

Coordenação: Tanísia Ferreira Nascimento e Daniela de Amorim Sampaio

Monitor(a): Hemily Araújo dos Santos

Eixo 1 – Educação e desenvolvimento social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais

Autores	Instituição	Título
Daniela de Amorim Sampaio e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres	UNIVERSIDADE SALVADOR	EDUCAÇÃO PRISIONAL E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: OS REFLEXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CÁRCERE, EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19
Mikaele dos Santos Silva Araújo e Luiz Carlos Jandiroba	UNEB	A PEDAGOGIA SOCIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA SOCIALIZAÇÃO DO IDOSO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA A TERCEIRA IDADE – UATI

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

Autores	Instituição	Título
Tanísia Ferreira Nascimento e César Costa Vitorino	UNEB	DESAFIOS DA DOCÊNCIA: REFLETINDO A ATUAÇÃO DA MULHER EM TEMPOS DE PANDEMIA
Raiane Cordeiro de Araújo e John Wolter Oliveira Silva	UNEB	FORMAÇÃO EM ESPAÇO NÃO FORMAL: PERSPECTIVAS A PARTIR DA HORIZONTALIDADE DO SABER
César Costa Vitorino e Márcio Costa Vitorino	UNEB	DISLEXIA: O QUE "FAZEM" DOCENTES NAS ESCOLAS?

14h - Sala 02 – Sessão de Comunicação

Coordenação: Lucimeire Lobo de Oliveira Almeida e Gildaite Moura de Queiroz
Monitor(a): Vanessa Goes Lima

Eixo 2 - História da educação, currículo e formação

Autores	Instituição	Título
Manuela Gil do Nascimento e Áurea da Silva Pereira	UNEB	ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Lucimeire Lobo de Oliveira Almeida e Gildaite Moura de Queiroz	UNEB	NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA EJA: CONSTRUINDO SENTIDOS À FORMAÇÃO
Bianca de Jesus França e Isabelle Sanches Pereira	UNEB	REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES DE GÊNERO E BRINCADEIRAS INFANTIS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS(ES)
Sirleide da Mota e Isabelle Sanches Pereira	UNEB	LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: DIFUSÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA FILARMÔNICA 30 DE JUNHO

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

Autores	Instituição	Título
John Wolter Oliveira Silva Raiane Cordeiro de Araújo e Maria Lúcia de Fátima Melo Alves Calábria	UNEB - Campus XI	EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O AGIR E O REFLETIR EM PROJETOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO PARA A VIDA

14h - Sala 03 – Sessão de Comunicação

Coordenação: Cenilza Pereira dos Santos e Marcia Torres Neri Soares

Monitor(a): Regiane da Mota Queiroz Santiago

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

Autores	Instituição	Título
Maraísa dos Santos de Lima, Poliana Lima de Almeida e Tamires Santos Moreira	FAT	A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Regiane da Mota Queiroz Santiago, Ivonete Barreto de Amorim e Patrícia Magalhães Teixeira	UNEB	RESSIGNIFICAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA
Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Goes e Vanessa Rios Macedo	UNEB	LETRAMENTOS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM OLHAR PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS NO TRABALHO REMOTO

Marcia Torres Neri Soares, Izabel Cristina Lima Dias Alves e Patrícia de Sena Araújo	UNEB	CONFLUÊNCIAS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: REFLEXÕES À LUZ DE UM MESTRADO PROFISSIONAL
Amanda Moreira Santiago Pereira e Cenilza Pereira dos Santos	UEFS	O ENSINO REMOTO E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

14h - Sala 04 – Sessão de Comunicação
Coordenação: Mônica Moreira Oliveira Torres e Manoel da Cruz Lima
Monitor(a): Rosa Maria de Oliveira

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

Autores	Instituição	Título
Cristina Barreto Santos da Silva e César Costa Vitorino	UNEB	O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DE ESCOLARIZAÇÃO
Tarcyla de Jesus Oliveira e Cenilza Pereira dos Santos	UEFS	RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO TRABALHO REMOTO
Karine das Neves Paixão Silva e Selma Barros Daltro de Castro	UNEB/DEDC XI	MODELAGEM DIDÁTICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A UNIDADE CURRICULAR GESTÃO DE CUSTOS
Rosa Maria de Oliveira, Mônica Moreira Oliveira Torres e Manoel da Cruz Lima	UNEB	ENSINO REMOTO NA BAHIA: CENÁRIO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Catiane Santos Ferreira	SEC-BA	NARRATIVAS DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE REPETIR A SÉRIE ESCOLAR

DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: POTENCIAL TRANSFORMADOR PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

Francisca Eugenia dos Santos
Universidad de Santiago de Chile (USACH)

Resumo

Vivemos em uma sociedade cada vez mais intolerante, considerando a situação política de alguns países, e alguns acontecimentos que têm revelado o quanto temos retrocedido em termos de liberdades individuais, e de práticas sociais baseadas no respeito ao outro, e na empatia com as diferenças. Dentro esses países podem mencionar como exemplo o caso do Brasil com a eleição de Jair Bolsonaro eleito em 2018, e dos Estados Unidos no período de Donald Trump compreendido entre 2017 e 2021, aonde vimos os episódios mais catastróficos de intolerância, e de falta de cumprimento com os direitos civis. Desse modo, o objetivo da nossa reflexão é recuperar o conceito de interculturalidade com sua fiel relação com os direitos humanos, e dar-nos a oportunidade de um debate em torno ao papel do cidadão no centro da sociedade atual. Por outro lado, também temos como propósito recuperar a figura de Paulo Freire, e seu principio educativo transformador para desenvolver um modelo de uma sociedade mais sustentável. São muitas as temáticas que nos estimulam a questionamentos mais amplos, e interdisciplinares, e que hoje exigem um compromisso por parte de todos os habitantes desse planeta: questões ambientais, migratórias, racistas, e religiosas. Um diálogo nesse sentido se faz necessário também, e principalmente no mundo acadêmico, quando a prática formativa, e de pesquisa nos compromete a conteúdos mais inclusivos, de gênese e responsabilidade cidadã.

Palavras-chave: Interculturalidade, Direitos Humanos, Diversidade, Educação

Introdução

Desde os anos 60 temos vivido diferentes momentos na história da humanidade que nos levam a acreditar que a divisão social do trabalho, e o avanço da industrialização criaram determinados modelos de relações sociais que nos tem impedido avançar em termos de direitos civis, e equidade social para grande parte da população dom planeta. Nesse sentido, é importante mencionar que a desigualdade social é ainda mais visível em países que foram colonizados, e que ainda trazem a marca desse processo histórico. O processo de colonização impôs

relações de dominação às quais excluíram os povos colonizados do seu projeto de nação. No caso da América Latina as sequelas deixadas pela colonização constituem, sem dúvida, uma marca indelével na constituição da sociedade latino-americana. Esse é o principal motivo e quem sabe, o mais importante quando analisamos os avanços sociais dos países do terceiro mundo, e sua eterna desigualdade social atrelada às origens coloniais. Essas origens coloniais também construíram estruturas racistas aonde a visão dos primeiros colonizadores permanecem marcados em nossos relatos literários “... *No meio de homens civilizados, [Peri] era um índio ignorante, nascido de uma raça bárbara, a quem a civilização repelia e marcava o lugar de cativo. Embora para Cecília e dom Antônio fosse um amigo, era apenas um escravo*”. (Bosi:2001:192). Em relatos literários como o de José de Alencar em “O Guarani”, podemos perceber que ainda nos dias de hoje temos essa visão idealizado do civilizado, e do bárbaro, aonde o bem e o mal assumem sempre um lugar imposto por uma ideologia secular. Pois bem, pensando nessa perspectiva e na diversidade étnica, e cultural que existem, e não é reconhecida pelos colonizadores, nos parece que temáticas como a interculturalidade, educação, e direitos humanos tornam-se ponto de inflexão, que nos exige uma visão mais ampla da historia, das origens das diferenças e das desigualdades sociais. Entanto, também é importante que consideremos que existe uma classe social dominante, cujo poder econômico vinculado aos mais privilegiados determina que uma parte da população viva rodeada de regalias. Sem dúvida, tem sido um grande desafio para os povos mais progressistas introduzir no bojo de seu desenvolvimento algumas políticas que tenham como base, por exemplo, uma educação mais inclusiva.

O modo de produção capitalista criado durante o século XIX, e aprimorado através de uma eficiência exacerbada de apropriação de seres humanos, e de sua força de trabalho durante os dois últimos séculos, tem dado luz para a criação de um Modelo Econômico que impede avanços substantivos no sentido de uma maior inclusão, e do reconhecimento das diferenças étnicas e culturais. As evidências mostram que o capitalismo, e acumulação de riqueza são os grandes responsáveis pela divisão social do trabalho, da eterna visão de que os recursos naturais são

inesgotáveis, e conseqüentemente na exploração humana, condição que tem dado a humanidade os episódios mais tristes de sua história.

Seja nos países colonizados ou nos países colonizadores ainda carecemos de uma discussão profunda em torno ao desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável, significância essa que tem relação, no caso da América Latina com uma visão eurocêntrica, que nos tem guiado desde chegada dos europeus ao nosso continente. Pensar em uma sociedade que possa se distanciar dos traços coloniais, para o desenho de um novo modelo de desenvolvimento social, aonde todos os povos, e classes sociais estejam incluídos é o grande desafio da interculturalidade.

Interculturalidade e Educação: Verdadeiro desafio da sociedade moderna

Depois da nossa breve contextualização histórica é importante mencionar que os valores étnicos dos povos, as diversidades culturais e religiosas são praticamente eliminadas no modelo social de alguns países. Quer dizer, o diálogo e a interação entre as classes sociais praticamente são inexistentes. Não podemos precisar se a dominação de uma classe social caracteriza a falta de interculturalidade, mas com certeza podemos introduzir dessa forma, uma temática que nos faz compreender a interação, e o diálogo como principio de paz e justiça dentro de um processo de desenvolvimento social. Consideramos que a relação harmônica entre os povos desde os primórdios de nossa história não se refletiu em uma preocupação real, todo o contrário essa preocupação esteve sempre em contraste com os reais interesses dos colonizadores, centrados na acumulação de riqueza, e no poder material. Essa condição “sinequanon” do processo de colonização representou a base de um modelo feudal, escravista, medieval e católico que deu origem a nossa estrutura sociocultural. O saber e o conhecimento indígenas, o valor da cultura africana ou mesmo o reconhecimento linguístico desses povos não esteve, e até hoje não está dentro do ideal do eurocentrismo instalado nos territórios conquistados. Podemos dar vários exemplos, porém nosso principal objetivo é mostrar a possibilidade através da educação de construir um novo modelo de sociedade. Um projeto de sociedade centrado na interculturalidade, onde se reconheça as diferenças, e valorize os traços culturais de todos os povos. São

muitos os estudiosos que têm optado por pesquisar e entender as trilhas que podemos seguir para construir um modelo social e educativo, no qual possamos introduzir o conceito de interculturalidade. Nesse sentido “... *Essa opção teórica implica igualmente assumir o desafio epistemológico do reconhecimento da existência de outras visões de mundo e de aceitar a validade de outros conhecimentos e de outras formas de construir conhecimentos.* (MARIN, 2005, 2006,2008; PORTO-GONCALVES, 2004,2006). A prática do diálogo, o reconhecimento do outro, o pensar e o atuar dentro de um contexto intercultural é sem dúvida, um potencial transformador que exige de todos os segmentos da sociedade uma visão de mundo ampla, onde a tolerância e argumento seja um instrumento de mediação entre as diferenças.

O pedagogo brasileiro Paulo Freire durante os anos 60 esboçou, e criou alguns princípios em sua metodologia de educação popular, que evocavam “outro” modelo de educação. Uma prática que nos aproximava a uma ação libertadora, aonde não somente pudéssemos conscientizar o educando de sua realidade, mas também que fosse possível mostrar as injustiças sociais, econômicas, políticas e históricas, as quais estavam submetidas os mais vulneráveis. Partindo desse princípio, e dado os antecedentes que entregamos nos parece que reconhecer a diferença dos povos, é o princípio básico para constatar um elemento que nos edifica a todos: o de ser HUMANO. A partir dessa menção, e com o intuito de explicitar que a interculturalidade tem uma dimensão humanizadora, e que permite inclusive a discussão profunda dos direitos humanos. De modo que:

“Assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, para além de toda a hierarquização, em um contexto de complementaridade que possibilita a construção de um diálogo”. Este, por sua vez, permite a partilha de conhecimentos, para além de toda a falsa oposição entre o moderno e o tradicional, a cultura escrita e a cultura oral, a racionalidade e a dimensão afetiva. Essas falsas oposições impregnam as relações humanas e as aprendizagens (NARBY, 2000, 2005 in: Marin: 2009).

Uma proposta dessa natureza estabelecida dentro da igualdade de direitos, como por exemplo, o direito a diferença para além de toda hierarquização, é o repensar com base em outro paradigma no qual possamos construir a figura de

outro cidadão, um cidadão que tenha na base da sua formação a lógica da diversidade. Para que esta lógica se concretize é necessário um pensamento orientado por uma pedagogia decolonial.

Certamente, quando Paulo Freire iniciava sua brilhante trajetória no caminho da pedagogia do oprimido, sua iniciativa estava vinculada a uma descolonização construída através de enfoques educativos novos que pudessem transgredir as relações sociais propostas pelo capitalismo. Ou seja, a pedagogia do oprimido não ocultaria as desigualdades e os conflitos sociais. Assim podemos evidenciar que “... *A pedagogia do oprimido deve colocar educadores e educandos em processo de conhecimento da realidade, de forma desveladora e crítica, e de frente às perspectivas de um projeto emancipatório* (FREIRE, 1987, 2011; ANDREOLA, 2010; POLLI, 2012 in: SEVERINO AJ, 2019). Os povos oprimidos e o reconhecimento da sua existência devem ser matéria de uma interculturalidade que inclua todas aquelas minorias abusadas como mulheres, negros, indígenas, pobres, transexuais, homossexuais, transgêneros, pessoas com capacidades especiais, e outros grupos excluídos do modelo econômico que “... *entre outras são resultados de posturas frente ao “outro” o diferente, de inferiorização e de negação do reconhecimento de sua humanidade plena*”. (SACAVINO, 2016: in: Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: Construindo Caminhos, SACAVINO, 2019). Essa é a principal condição para um projeto intercultural, o reconhecimento da diversidade como temos mencionado.

Com efeito, para que possamos desenvolver um enfoque educativo baseado na interculturalidade é necessário que a democracia participativa possa garantir a inserção das pessoas, e que os direitos humanos sejam respeitados. Dessa forma, desde a interculturalidade compreendemos os direitos humanos, e o reconhecimento desses, como uma forma essencial para a construção de outro tipo de sociedade. Uma sociedade que garanta o diálogo na diversidade.

Conclusões

A interculturalidade não é somente uma questão de culturas diferentes, de estrangeiros, ou de populações carentes. Temos que considerar que mesmo em

pequenos grupos sociais dentro do mesmo país as diferenças existem, e devem ser reconhecidas. O importante é que possamos observar que o papel transgressor de uma proposta intercultural vão de encontro a questionar as bases da sociedade capitalista. Uma sociedade que insiste em hierarquizar relações, construindo racismos estruturais, xenofobias e outras “fobias” que distanciam os seres humanos, e os divide entre “ricos” e “pobres”, “negros” e “brancos”, “bons” e “ruins”. Assim, o reconhecimento das diferenças, e a construção de uma sociedade mais inclusiva, em um modelo de cidadania intercultural nos permitirão valorizar o “outro” dentro de uma empatia na qual possamos considerar a diferença como elemento de riqueza cultural.

A democracia como princípio seria a base de todo contexto de relações interculturais que tenhamos como meta. Para este fim é necessário visibilizar origens sociais, étnicas e denunciar a imposição de modelos coloniais, que impedem a construção de um saber democrático, de um saber dialogante, e principalmente de um saber transformador aonde o eixo central seja o direito do cidadão. O direito que temos todos de ter um espaço nesse planeta, assim como ter o direito de viver em lugares dignos, e ter acesso a uma vida de “qualidade”, onde compreendamos “qualidade” como acesso a educação, a saúde, moradia e a uma forma de vida saudável. A participação e inclusão de todos, e a ampliação de um pensamento centrado na cultura da diversidade, seria a oportunidade do nascimento de relações sociais mais tolerantes, e menos violentas. Acreditamos que uma educação inclusiva, com um enfoque intercultural nos permitiria desenhar estratégias pedagógicas para sonhar com uma sociedade mais sustentável.

O pedagogo Paulo Freire, desenhou os primeiros esboços na busca de um desenho de sociedade educativa mais inclusiva. Pensamos que seus princípios, e sua luta puderam dar luz a desenhos de conceitos, como a própria interculturalidade, que nos aproxima de uma educação libertária, aonde a hierarquização étnica e social possa ser banida, e deem lugar a criação de espaços educativos mais inclusivos, em que o direito do ser humano seja compreendido como base das relações sociais.

Na construção dessas estratégias educativas, o que precisamos é retomar os passos de Paulo Freire na direção de novas práticas educativas, nas quais esteja

inserida cosmovisões diversas, transformadoras, e respeitosa dos direitos humanos, além de ter como meta a dignidade, como parte indelével de uma sociedade equitativa.

Referências

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. Companhia das Letras. São Paulo. 1992.

MARIN, José. **Interculturalidade e descolonização do saber**: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. Revista Espaço Pedagógico. V.16.n.1. p-7-26. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **Paulo Freire**: Etnoconhecimento, interculturalidade e emancipação na teoria e na prática educativa. Revista Cienc. Educ. Americana ano XXI n.44, pg.53-66. Out. 2019.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Interculturalidade e Práticas Pedagógicas**: Construindo Caminhos. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). 2019.

Eixo 1: Educação e Desenvolvimento Social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais

ANALISE DOS PARÂMETROS DBO, DQO NA BARRAGEM DO POÇO DO MAGRO NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BA

Almir Fagundes Neves Neto
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
neto_tim@hotmail.com

Iann Amaral da Silva Oliveira
Faculdade estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
iann_amaral@yahoo.com.br

Milton Ricardo Silveira Brandão
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Guanambi (IF
BAIANO)
brandaomr@hotmail.com

Resumo

A preservação de recursos hídricos tornou-se uma preocupação recente pela escassez da água doce e o seu consumo discriminado. Esse trabalho tem como objetivo avaliar a qualidade da água da barragem do Poço do Magro, na cidade de Guanambi-Ba. Para avaliação da qualidade da água, foram coletadas amostras de água em dois pontos distintos, e submetidas à testes laboratoriais para quantificar os poluentes e identificar os níveis de DBO e DQO no corpo hídrico. O primeiro ponto analisado apresentou uma carga de poluentes consideráveis, com a presença de matéria orgânica, oriundas das atividades humanas exercidas nessa área. O segundo ponto, apresentou níveis adequado de DBO e DQO. A amostra do ponto A é classificada como suja, de acordo com Nunes (2012) e não está dentro dos limites estabelecidos pela resolução do Conama 357 de 2005, com valores de DBO acima do máximo permitido para essa classe de corpo hídrico.

Palavras-chave: Qualidade da água. DBO e DQO. Consumo Humano.

Introdução

Com o crescimento desordenado da população nas últimas décadas, a demanda por água de boa qualidade tem aumentado consideravelmente. Segundo Pinto et al (2009), as atividades humanas que ocorrem em bacias hidrográficas, sejam elas rurais ou urbanas, altera suas características e contribui para a mudança

do equilíbrio e da dinâmica dos recursos naturais. A estas alterações está associado um aumento na geração de cargas poluentes que atingem os sistemas hídricos.

A presença de água no planeta é o ponto mais importante para garantir a presença de vida devido ao seu alto calor específico (1,0 cal/g°C) que faz com que as temperaturas durante o dia apresentem pouca variação, chegando à 10°C em casos excepcionais. Outra propriedade interessante da água que impede grandes variações nas temperaturas do planeta é o calor latente, tornando as variações lentas e perfeitamente suportáveis, mesmo com uma diferença notável entre as regiões tropicais e os polos (BRANCO, 1993).

As águas naturais apresentam uma capacidade de dissolução de grande diversidade de gases e substâncias químicas. Libânio (2016) afirma que a solubilidade dessas substâncias é influenciada pelo aumento da temperatura e redução do pH do ambiente aquático. A temperatura também influencia diretamente a solubilidade dos gases pela modificação da sua pressão parcial. As substâncias dissolvidas na água relacionam-se diretamente com o tipo de atividade que é desenvolvida na bacia hidrográfica.

A relação entre água e transmissão de doenças vem sendo pesquisada desde meados do século XIX. Suspeitava-se que a inadequada disposição de excretas que era carregada para os rios com as chuvas aumentava a sua turbidez e era associado à transmissão de doenças. Esses motivos estéticos tornaram a filtração e a decantação as formas mais antigas de tratamento de água para o consumo humano, objetivando exclusivamente a remoção de partículas suspensas e odor (LIBÂNIO, 2016).

Herculano (2010) afirma que o médico inglês John Snow, em 1855, confirmou as suspeitas após constatação empírica, comprovando associação entre surto de cólera e o consumo de água de um poço freático contaminado por esgoto. Segundo o autor, como a água era límpida e de sabor agradável, os moradores da região utilizavam-na para o consumo. Naquela época, já haviam preocupações sobre a qualidade da água, tanto que já havia lei municipal promulgada que recomendava a filtração de toda água servida à população. A evolução dos padrões de potabilidade contribuiu para redução e controle dos casos de doenças de veiculação hídrica.

Diante disso, torna-se necessário avaliar os parâmetros de demanda bioquímica de oxigênio (DBO), que de acordo Nunes (2012), é a quantidade de oxigênio necessária para oxidar, bioquimicamente, a matéria orgânica. É um dos parâmetros mais importantes na medição da poluição orgânica e na quantificação do material orgânico e através dela é possível determinar, previamente, a classificação do corpo d'água em função da poluição por esse tipo de material. A Demanda química de oxigênio (DQO), que para Von Sperling (1996) é um método utilizado para quantificar a matéria orgânica de forma indireta, pois o teste de Demanda química de Oxigênio mede o consumo de oxigênio ocorrido durante a oxidação química da matéria orgânica e dá uma indicação direta do teor de matéria orgânica presente no efluente ou amostra. Tais parâmetros são utilizados e atestam a qualidade da água servida a população para consumo, higiene ou lazer.

Aspectos metodológicos

A pesquisa empírica foi realizada na Barragem do Poço do Magro, localizada no município de Guanambi (BA). A barragem tem sido fonte de lazer para a população local, que possuem sítios em volta de suas margens. Foram feitas as coletas de duas amostras da barragem no dia 20 de junho, em pontos distintos (A e B) com as seguintes coordenadas geográficas (Coordenadas do primeiro ponto de coleta: -14.257988, -42.816337 e Coordenadas do segundo ponto de coleta: -14.260329, -42.816211) e em seguida, encaminhados para laboratório para realização de testes de determinação de dois parâmetros da água recolhida: Demanda Bioquímica de Oxigênio, para quantificar a matéria orgânica presente e Demanda Química de Oxigênio, para determinar a qualidade da água e impactos das ações humanas sobre o corpo hídrico. Foi coletado, em cada ponto, o volume de 1.000ml de água para realização dos testes e ensaios.

Os testes foram realizados pelo Laboratório CAMPO - Centro de Tecnologia Agrícola e Ambiental - localizado na Rua Lindolfo Garcia Adjuto, nº 1000, Alto do Córrego, Paracatu - MG. CEP: 38.606-026. O laboratório possui cadastro e registro em todos os órgãos reguladores e está apta ao atendimento dos mais exigentes processos legais de avaliação de fornecedores.

Para quantificação dos parâmetros escolhidos, os testes realizados pelo laboratório seguem a metodologia descrita pela Standard Methods for Examination of Water and Wastewater. Para Demanda Bioquímica de Oxigênio foi usado o método SMWW 5210 B 22st Ed. 2012. Para quantificar a Demanda Química de Oxigênio, foi usado o método SMWW 5220 D 22st Ed. 2012.

Resultados e Discussões

Após coleta das amostras de água na Barragem do poço do Magro nos pontos já citados anteriormente e a realização dos testes que seguem a metodologia específica, foram obtidos resultados que caracterizam a água (Tabela 1), montada com base no laudo do laboratório (em anexo), para comparação da variação da sua qualidade entre os pontos em que a amostra foi coletada.

Tabela 1. Resumos dos resultados obtidos				
PARÂMETROS ANALIZADOS	AMOSTRA DO PONTO A	AMOSTRA DO PONTO B	LIMITES DE QUANTIFICAÇÃO DO MÉTODO	LIMITES MÁXIMO PERMITIDOS PELA RESOLUÇÃO CONAMA Nº 357
DEMANDA BIOQUÍMICA DE OXIGÊNIO	8 mgO ₂ /L	<2,00 mgO ₂ /L	2,00 mgO ₂ /L	Até 5 mgO ₂ /L
DEMANDA QUÍMICA DE OXIGÊNIO	15 mgO ₂ /L	<10,00 mgO ₂ /L	10,00 mgO ₂ /L	-

Fontes: o autor, 2021

Demanda Bioquímica De Oxigênio (DBO)

A amostra coletada próximo a sítios e locais de lazer, no primeiro ponto, apresentou um valor de DBO de 8 mgO₂/L. Isso significa que nesse trecho da barragem já possui um valor significante de matéria orgânica.

Tabela 2. Classificação dos corpos d'água em função da DBO	
Classificação	DBO (mg/L)

Muito limpo	0,0-1,0
Limpo	1,1-2,0
Razoavelmente limpo	2,1-3,0
Pouco sujo	3,1-5,0
Sujo	5,1-9,9
Muito sujo	>10

Fonte: Nunes, 2012.

Nunes (2012) classifica o corpo hídrico como sujo para valores de DBO entre 5,1-9,9 mgO₂/L. Para o autor, a matéria orgânica é considerada o principal poluente dos corpos hídricos por consumir, na sua oxidação, o oxigênio dissolvido na água através das atividades metabólicas dos microrganismos.

Em relação à água no segundo ponto, coletada distante do perímetro utilizado para lazer, sua Demanda Bioquímica de Oxigênio diminuiu consideravelmente para <2,00 mgO₂/L. Essa redução do valor de DBO na barragem do Poço do Magro, evidencia pouca atividade humana, mostrando a integridade e a qualidade considerável da água nesse local.

Demanda Química De Oxigênio (DQO)

Pelos resultados fornecidos, no primeiro ponto de coleta onde há maior atividade humana, apresentaram valores de 15 mgO₂/L e no segundo ponto, distante dessas atividades, apresentou valores <10 mgO₂/L. Pela definição do teste e o que ele representa, podemos inferir que há um aumento na carga orgânica da barragem, onde há interferência humanas, aumentando sua poluição em contribuindo para redução do oxigênio dissolvido.

Considerando que o teste de DQO leva em consideração o consumo a matéria inerte e a biodegradável, diferente do teste de DBO que analisa o consumo apenas deste último, a redução do valor da relação entre esses dois pontos sugere que há um aumento da carga orgânica maior que a carga inerte sendo lançada no corpo hídrico.

Comparação Dos Valores Obtidos Com A Resolução Conama

A Resolução Conama nº 357, de 17 de março de 2005, define parâmetros limites e condições exigidas para qualidade da água, de acordo com a classificação do corpo hídrico. As águas da barragem do Poço do Magro são usadas no abastecimento doméstico local, irrigação de culturas arbóreas, cerealíferas e forrageiras e à dessedentação de animais, além de ser usado como fonte de recreação primária, para atividades tais como natação e mergulho.

Para substâncias que comuniquem gosto ou odor, o recomendado é que seja virtualmente ausente, durante a coleta das amostras foi identificado a presença de mau cheiro no ponto de coleta A, não atendendo à ausência virtual de substâncias que comuniquem odor. É recomendado também a ausência virtual de espumas no corpo hídrico, o que não foi constatado durante o momento do recolhimento da água da barragem. A presença de espumas indica a presença de tensoativos na água. Essa substância presente na barragem pode indicar a presença de sabões, detergentes ou produtos de limpeza oriundos da assepsia e higienização doméstica que são lançados na barragem através de esgotos ou águas residuais.

Em relação à DBO, o limite é de 5 mg/L e, nesse parâmetro, as amostras indicam que os valores estão acima do máximo permitido para a classificação da barragem. Esse fato pode indicar possíveis restrições do seu uso devido à perda de qualidade, exigindo processos de tratamento para consumo e contato humano. Considerando ainda que, como a carga de matéria orgânica está fora dos padrões permitidos, pode haver prejuízo à integridade e a saúde da população que utilizam essa água, segundo a resolução que define esses valores.

Conclusão

De acordo com o que foi visto anteriormente, pode-se afirmar que há um aumento na quantidade de poluentes analisados no ponto A da barragem estudada. O aumento da matéria orgânica no ponto A é um problema que vem desde as atividades agrícolas desenvolvidas próximas a suas margens, sítios urbanos e área de lazer, como a falta de cuidados com poluentes descartados pela população que faz uso. No ponto B, os níveis de matéria orgânica estão reduzidos, isso indica

pouca atividade humana/poluentes nesse local que interfira na integridade do corpo hídrico.

A resolução do Conama 357 de 2005, indica que a Demanda Bioquímica de Oxigênio do ponto B está dentro dos limites estabelecidos, porém a amostra de água coletada no ponto A está acima dos valores máximos. Tais valores elevados, aliados à presença de odor e espuma observados *in loco* no momento da coleta, indicam a perda da qualidade da água, sugerindo um tratamento do líquido antes de ser oferecida para o consumo da população.

Medidas de proteção e fiscalização ao longo do perímetro da barragem também são alternativas que podem ser adotadas para correção desses parâmetros elevados. Por se tratar de um local com acesso ao público, pode haver prejuízos à saúde e integridade dos usuários que têm o contato direto com uma água de baixa qualidade, de acordo com a resolução Conama 357, seja para consumo, higienização ou uso recreativo.

Observando-se os níveis de classificação dos corpos d'águas em função da DBO apresentados por Nunes (2012), a água do ponto A é classificada suja, com altos valores de DBO, portanto, a água deverá ser tratada adequadamente para a utilização e o consumo humano.

Referências

BRANCO, A. M. **Água: Origem, uso e preservação** – São Paulo: Editora Moderna, 1993. 12ª edição.

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução nº 357**, de 17 de março de 2005. Dispõe sobre a classificação e diretrizes ambientais para o seu enquadramento. Brasília. CONAMA, 2008.

FRANSON, M. A. H. et al. **Standard Methods for the examination of water and wastewater**, 1992. American Public Health Association. 18th Edition. Washington, DC. ISBN 0-87553-207-1.

HERCULANO, S. **O mapa fantasma – como a luta de dois homens contra o cólera mudou o destino de nossas metrópoles**. Ambiente & Sociedade. Campinas v. XIII, n. 2. p. 429-431. jul.-dez. 2010.

LIBÂNIO, M. **Fundamentos de qualidade e tratamento de água**/ Marcelo Libânio.
– Campinas, SP. Editora Átomo, 2016. 4ª edição.

NUNES, J. A. **Tratamento biológico de águas residuárias**/ José Alves Nunes. 3ª
edição – Aracaju: Gráfica Editora J. Andrade. 2012.

PINTO, D. B. F; SILVA, A. M. da; MELO, C. R. de; COELHO, G. **Qualidade Da
Água Do Ribeirão Lavrinha Na Região Alto Rio Grande – Mg, Brasil**. Ciênc.
agrotec., Lavras, v. 33, n. 4, p. 1145-1152, jul./ago. 2009.

VON SPERLING, M. **Introdução à qualidade das águas e ao tratamento de
esgotos**/ Marcos Von Sperling – 2 ed. – Belo Horizonte: Departamento de
Engenharia Sanitária e Ambiental, Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

LESÃO POR PRESSÃO EM PACIENTES SOB VENTILAÇÃO MECÂNICA ACOMETIDOS COM COVID-19

Ana Cláudia Ferreira Lopes
Aluna Especial do MPIES da UNEB - Serrinha
anaclaudialopes1504@gmail.com

Ivanete Fernandes do Prado
Doutora em educação física, professora adjunta da UNEB – CAMPUS XIX
iprado@uneb.com.br

Resumo

A lesão por pressão é um dano causado na pele e nos tecidos moles subjacentes e o seu surgimento em pacientes submetidos à ventilação mecânica acometidos pela COVID-19 é bastante citado na literatura. A ventilação mecânica é um recurso médico utilizado para melhorar a sobrevivência de pacientes com insuficiência respiratória aguda. Considerando os aspectos fisiopatológicos da COVID-19, como instabilidade clínica e hemodinâmica, déficit nutricional, déficit de oxigenação, necessidade de múltiplos dispositivos de assistência à saúde, posição prona, entre outros, esses pacientes ficam sujeitos também a outros danos decorrentes da dificuldade de manuseio e da complexidade da doença, como por exemplo, a lesão por pressão. Destaca-se a importância do trabalho multiprofissional eficiente e da educação em saúde, com o intuito de buscar medidas de prevenção desse dano, melhorando, dessa maneira, a qualidade da assistência prestada, assim como a sobrevivência desses pacientes.

Palavras-chave: Lesão por Pressão. Ventilação Mecânica. COVID.

Introdução

A lesão por pressão é um dano causado na pele e nos tecidos moles subjacentes, geralmente sobre uma proeminência óssea, resultante da pressão ou da combinação entre pressão e cisalhamento. Ela é classificada em estágios, de acordo com o grau do dano causado na pele. A sua ocorrência indica uma quebra de protocolos de cuidados com a pele e de segurança do paciente, evidenciando uma má qualidade da assistência prestada, já que ela poderia ter sido evitada com medidas preventivas eficazes.

As características da COVID-19 contribuem de maneira muito relevante para o surgimento desse tipo de lesão, principalmente, quando o paciente necessita da posição prona para melhorar a ventilação pulmonar, trazendo complicações adicionais ao enfrentamento da doença. Dessa maneira, o objetivo do presente trabalho é mostrar a relação da COVID-19 com o aparecimento da lesão por pressão, contribuindo, assim, para o conhecimento da problemática envolvida, o que traz para a equipe de saúde um novo desafio, que é buscar medidas que sejam eficazes na prevenção dessas lesões nesses pacientes.

Referencial teórico

O surgimento de lesão por pressão em pacientes submetidos à ventilação mecânica acometidos pela COVID-19 é bastante citado na literatura. Trata-se de uma consequência dos aspectos fisiopatológicos inerentes à doença, como a coagulopatia sistêmica, o déficit nutricional, a instabilidade clínica e hemodinâmica, o déficit de oxigenação dos tecidos periféricos, assim como a necessidade de utilização de múltiplos dispositivos médicos (RAMALHO et al, 2021). Somados a esses fatores, estão a sobrecarga de trabalho das equipes frente à pandemia, a estrutura inadequada das unidades hospitalares, a falta de preparo das equipes de saúde, as quebras de protocolos de prevenção de lesão por pressão e de cuidados com a pele, ou a inexistência dos mesmos. Por esses motivos, a incidência de lesão por pressão é um indicador de má qualidade da assistência prestada e de falha da segurança do paciente. Embora a lesão por pressão não seja uma causa direta de mortalidade, ela aumenta significativamente a morbidade do paciente, oferecendo riscos de danos que podem variar de leves, moderados a graves, demandando maiores recursos médicos, o que prolonga o tempo de hospitalização, trazendo, dessa forma, grandes prejuízos também para a instituição hospitalar (YU et al, 2021). Contudo, quando as medidas de prevenção são aplicadas adequadamente e no tempo oportuno, os riscos de uma lesão por pressão se desenvolver diminuí consideravelmente. No entanto, para os pacientes acometidos com a COVID-19, esse contexto se relativiza, haja vista a gravidade e a instabilidade do paciente decorrentes das complicações intrínsecas à doença, contribuindo para o surgimento

desse tipo de lesão, até mesmo quando essas medidas são aplicadas de maneira eficaz (RAMALHO et al, 2021). Porém, a fragilidade em que esses pacientes se encontram muitas vezes impede que essas medidas de prevenção sejam realizadas, o que favorece ainda mais o surgimento dessas lesões.

Agregado a isso, não raramente o paciente com COVID-19 necessita da posição prona para melhorar a ventilação pulmonar. Essa posição deixa o paciente com a face ventral do corpo sob maior pressão por tempo prolongado, muitas vezes sobre dispositivos médicos, não tolerando a mudança de decúbito, contribuindo sobremaneira para o aparecimento da lesão por pressão em regiões como as bochechas, queixo, nariz, orelha, ombros, tórax, região frontal do quadril, joelhos e face frontal dos pés. Apesar dos seus benefícios na ventilação pulmonar do paciente, essa posição, aumenta as chances de surgimento da lesão por pressão (CONLON et al, 2021). Todavia, a instituição de estratégias, como espumas de poliuretano para o apoio da face e proteção dos dispositivos de assistência à saúde, tem bons resultados para a prevenção dessas lesões. Ainda assim, há dados que sugerem que a incidência de lesão por pressão em pacientes na posição prona continua elevada (ZHANG et al, 2021).

Essa realidade evidencia mais um desafio a ser considerado no enfrentamento da COVID-19. Há uma notória necessidade de preparar as equipes adequadamente. A educação em saúde é primordial nesse contexto de crise, a fim de proporcionar uma assistência mais segura e de qualidade a todos os pacientes, especialmente a esses pacientes acometidos pela COVID-19, cujo manejo tem sido cada dia mais estudado e amplamente explorado.

Aspectos metodológicos

Este estudo trata-se de uma revisão integrativa de literatura, que propõe a avaliação de artigos que foram selecionados no mês de agosto de 2021. Em busca de obter um maior alcance da amostra do presente estudo, foi utilizada a base de dados da coleção da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Para compor este manuscrito, foram utilizados artigos disponibilizados na íntegra, publicados nos últimos 5 anos, nos idiomas inglês, português e espanhol, que abordassem a

incidência de lesão por pressão em pacientes sob ventilação mecânica acometidos com COVID-19. Para compor a busca, foram utilizados os descritores “lesão por pressão”, “ventilação mecânica” e “covid”, utilizando o conector “and” entre as palavras.

Os artigos encontrados foram previamente analisados a partir do título e da leitura do resumo para avaliar se os mesmos atendiam aos critérios de inclusão. Após a pesquisa, foram encontrados 24 artigos relacionados. Após a aplicação dos filtros supracitados, permaneceram 23 artigos, dentre os quais, 03 estavam indisponíveis para leitura. Restaram 20 artigos, porém, 10 deles foram excluídos por não serem compatíveis com o tema da pesquisa. Por se tratar de uma problemática relativamente recente, com poucas referências nas bases de dados, os trabalhos classificados como estudo de caso e carta ao editor foram considerados válidos para o presente trabalho.

Resultados e discussões

Como resultados da pesquisa aplicando todos os critérios de refinamentos supracitados para verificar a adequação ao tema proposto, resultou em uma amostra final de 10 estudos que foram utilizados para construção da presente revisão. Verifica-se que é comum em todas as literaturas consultadas a afirmação de que a COVID-19 contribui para o surgimento de lesão por pressão, principalmente em pacientes sob ventilação mecânica em posição prona. Tem sido crescente o número de pacientes que necessitam dessa posição para o tratamento da COVID-19, o que aumentou a incidência de lesão por pressão na região facial e ventral do paciente (JIANG et al, 2020). As lesões por pressão em pacientes com COVID-19 costumam ser diferentes das lesões em outros pacientes em termos de qualidade e gravidade. A COVID-19 tem condições intrínsecas que acarretam o déficit de oxigenação dos tecidos, o que provoca o agravamento rápido da lesão (SCALISE; TORRESETI; BENEDETTO, 2020). Isso requer uma ação ágil e eficiente da equipe para uma melhor condução da situação, evitando maiores danos a esses pacientes.

Considerações finais

No contexto de crise de pandemia que enfrentamos, é essencial que a equipe multiprofissional esteja preparada para a adoção de estratégias eficientes de prevenção de lesão por pressão baseadas em evidências, assim como na elaboração de planos de ação e prevenção em condições especiais, como é o caso do paciente na posição prona, muito comum nos pacientes acometidos pela COVID-19 e sob ventilação mecânica (RAMALHO et al, 2021). A educação em saúde tem papel fundamental para manter os profissionais de saúde atualizados e engajados nas práticas seguras acerca da condução e enfrentamento dessa doença.

Referências

CAMPAYO, N. M.; SANZ, J. I. B.; FAJARDO, I. M. **Symmetric chest pressure ulcers, consequence of prone position ventilation in a patient with COVID-19.** Letter to the editor. JEADV 2020, 34, e653–e754.

CONLON, C.; SLOVACEK, C.; JALALABADI, F.; WINOCOUR, S.; OLORUNNIPA, O. **Full-Thickness Facial Pressure Injury and Buried Dentition from Prone Positioning in a Patient with COVID-19.** Case report. ADVANCES IN SKIN & WOUND CARE. Ago. 2021

GONZALEZ-CATRO, A.; RODRIGUEZ-RODRIGUEZ, E.; ARNAIZ, F.; FERRER-PARGADA, D. **Parálisis facial periférica en pacientes com SARS-CoV-2 en decúbito prono.** Rev. Neurol. abr. 2021 16; 72(8):296-297. DOI: 10.33588/rn.7208.2020676.

JIANG, S. T.; FANG, C. H.; CHEN, J. T.; SMITH, R.V. **The Face of COVID-19: Facial Pressure.** Wounds related to prone positioning in patients undergoing ventilation in the intensive care unit. Otolaryngology–head and neck surgery. 2021, Vol. 164(2) 300–301. American Academy of Otolaryngology–Head and Neck Surgery Foundation 2020. DOI: 10.1177/0194599820951470.

RAMALHO, A. O.; ROSA, T. S.; SANTOS, V. L. C. G.; NOGUEIRA, P. C. **Acute skin failure e lesão por pressão em paciente com covid-19.** Relato de caso. ESTIMA, Braz. J. Enterostomal Ther. São Paulo, v19, e0521, 2021.

RAMONETTA, A.; RIBEIRO, S.; COSTI, S.; DAPAVO, P. **Pression-induced facial ulcers by prone position for COVID-19 mechanical ventilation.** Letter to editor. Dermatologic Therapy. 2020; 33: e13748.

SCALISE, A.; TORRESETTI, M.; DI BENEDETTO, G. **Wound Healing Center: nalysis of preventive measures and new indications in a teaching hospital in**

central Italy during the Covid-19 emergency. Letter to the editor. Int Wound J. 2020; 17: 1538–1540.

SHEARER, S. C.; PARSA, K. M.; NEWARK, A.; PEESAY, T.; WALSH, A. R.; FERNANDEZ, S.; GAO, W.Z.; PIERCE, M.L. **Facial pressure injuries from prone positioning in the COVID-19 era.** Laryngoscope, 131:E2139–E2142: Jul. 2021.

YU, N.; LI, Z.; LONG, X.; LIU, Z.; ZHANG, S.; WANG, X. **Pressure injury:** A non-negligible comorbidity for critical Covid-19 patients. J Plast Reconstr Aesthet Surg. 74 (3): p644-710, 2021.

ZHANG, M.; LIU, X.; WANG, S.; CAI, J.; NIU, Y.; SHEN, C. **Mechanism and prevention of facial pressure injuries:** A novel emergent strategy supported by a multicenter controlled study in frontline healthcare professionals fighting COVID-19. Wound Rep Reg. 2021; 29:45–52.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR: APONTAMENTOS INICIAIS DE PESQUISA

Cássio dos Santos Silva
UNEB DEDC – Campus XI
cassio.santos.silva@hotmail.com

Patrícia Júlia Souza Coelho
UNEB DEDC – Campus XI
pscoelho@uneb.br

Resumo

O presente trabalho centraliza na construção/ampliação das discussões teórico-metodológicas relacionadas à investigação-intervenção que está em fase inicial no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES/UNEB-Campus XI. Através da pesquisa, intitulada Educação ambiental em uma escola pública do subúrbio soteropolitano: uma proposta de intervenção socioambiental, buscamos analisar como a temática ambiental tem contribuído na constituição de diferentes percepções dos/as estudantes de uma escola pública, localizada no subúrbio ferroviário de Salvador. Esse estudo, apresenta como opção metodológica a pesquisa-ação e terá como dispositivo para a coleta dos dados as rodas de conversa, que busca reverberar na produção de uma revista em quadrinhos com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Espera-se que a pesquisa em pauta amplie as discussões concernentes à articulação entre o fazer e o pensar socioambiental, com vista a possíveis intervenções que venham colaborar com a resolução de problemas socioambientais presentes no Subúrbio Ferroviário de Salvador.

Palavras-chave: Meio ambiente. Educação socioambiental. Intervenção educativa.

Introdução

O presente projeto Educação ambiental em uma escola pública do subúrbio soteropolitano: uma proposta de intervenção socioambiental, encontra-se inserido na linha 2 de pesquisa Novas formas de subjetivação e organização comunitária, do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/UNEB), e tem como objetivo central analisar como a temática ambiental tem contribuído na constituição de diferentes

percepções dos/as estudantes de uma escola pública, localizada no subúrbio ferroviário de Salvador.

Para que a prática de intervenção social se modifique se faz necessário compreender como as comunidades se desenvolvem e se reinventam com as diversas transformações do cotidiano. Considerando o contexto dos/as estudantes, que serão os/as colaboradores/as dessa pesquisa, percebe-se que esses sujeitos vivenciam, em seu dia-dia, problemas sérios ambientais: falta de saneamento básico, falta de área de lazer, falta de segurança pública.

No que diz respeito à educação, esses estudantes não têm acesso aos bens básicos que deveriam ser fornecidos pelo poder público e a questão ambiental é uma das principais, pois os estudantes não têm uma relação socioambiental no ambiente em que vivem, ou seja, no bairro não existe área verde, área de lazer, praças, enfim esses/essas estudantes estão muitos distantes de ter um comprometimento socioambiental, pois não vivenciam isso na prática, eles tiveram esses bens negados pelo poder público.

Diante desse contexto vivenciado pelos/as estudantes em seu cotidiano, essa pesquisa busca promover ações que colaborem com a construção de uma postura responsável perante à interação que esses sujeitos estabelecem com o meio ambiente em que está inserido. Considerando que fazemos parte de uma realidade socioambiental e que somos responsáveis pela preservação do meio ambiente em que estamos inseridos, tal temática precisa fazer parte do cotidiano escolar. Assim, é de suma importância trabalhar as questões ambientais dentro das instituições educacionais, de forma contextualizada, a fim de promover uma formação que contribua para a potencialização do exercício da cidadania e que promova a transformação social.

No decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa, inspirada na pesquisa-ação, utilizaremos dispositivos para coleta dos dados as rodas de conversa com os/as estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e análise documental curricular. Como produção da ação interventiva, será construído uma revista em quadrinhos com estudantes participantes, tendo em vista as discussões empreendidas nas rodas de conversa sobre as questões socioambientais que fazem parte do seu cotidiano.

Para fundamentar as discussões teóricas e as análises empreendidas tomamos como referências os estudos de Aloe (2010) de Gadotti (2012); Mendonça (2005), Sato (2002); Freire (2011), Souza (2002) entre outros e alguns documentos oficiais como: PCN; ProNEA, PNEA.

Espera-se que as reflexões apresentadas nesse texto potencializem as discussões concernentes à articulação entre o fazer e o pensar em relação ao meio ambiente, com vista a possíveis intervenções que venham colaborar com a resolução de problemas socioambientais presentes no Subúrbio Ferroviário de Salvador.

Referencial teórico

A vigente pesquisa traz consigo contribuições de autores, como: Santos (1992), Souza (2002), Mendonça (2005), dentre outros, os quais dialogam a educação ambiental e o conceito de desenvolvimento sustentável.

Foi no ano de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, que ocorreu a “ECO-92”, que foi a Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e o desenvolvimento. Esse encontro representou um momento importante para discussões acerca do termo sustentabilidade, pois este passou a ser aplicado em praticamente todas as agendas internacionais e introduziu-se categoricamente na agenda de compromisso de diversas entidades e empresas.

Para Souza (2002, p. 07), “a sustentabilidade é uma metáfora poderosa e que acoberta o tema sobre o qual se precisa tratar, falar, discutir: a desigualdade”. Nesse sentido, entende-se que para o autor não existe desenvolvimento ambiental sem desenvolvimento social. Assim, é preciso antes de qualquer coisa, compreender a realidade de vida dos sujeitos, para depois propor ações que possam se concretizar na teoria e na prática. O autor, ainda, deixa transparecer que muito se utiliza o conceito de desenvolvimento sustentável, mas pouco se aplica de forma satisfatória na íntegra, e, sim, de forma excretada.

Colaborando com essa perspectiva, Mendonça (2005, p. 71) destaca que “falar de meio ambiente significa, antes de tudo, lutar para o equacionamento de graves problemas sociais que tão marcadamente caracterizam o espaço geográfico

nacional.” Para o autor não existe desenvolvimento ambiental, sem ao mesmo tempo existir o desenvolvimento social, ou seja, dentro do meio ambiente, está inserido as relações do homem para com a natureza, pois aquele é o agente transformador do espaço geográfico.

Souza (2002) critica a forma como a temática do meio ambiente é tratada, pois de nada adianta, tratar o meio ambiente de forma abstrata, para obter resultados expressivos. É necessário o desenvolvimento de políticas públicas que assegurem o ensino da educação ambiental em diferentes escalas.

Podemos perceber que os autores dialogam ao falarem sobre a temática ambiental, para eles existem uma falta de atenção do poder público para efetivar ações que de fato se concretizem na prática. Nesse sentido, a intervenção socioambiental na escola se torna uma mola propulsora de conscientização para os educandos e a sua comunidade. Como nos inspira Aloe (2010) “cada indivíduo com seus pequenos gestos e atitudes contribui de forma a conscientizar os indivíduos em relação às práticas e ações socioambientais, para a proteção e manutenção do meio ambiente”.

Nesse sentido a importância de se trabalhar a educação ambiental no cotidiano na escola é de grande valia, pois o ambiente educacional é um lugar de construção e de reconstrução de conhecimentos é um lugar para pensar criticamente e desenvolver posturas responsáveis perante ao meio ambiente em que está inserido.

Aspectos metodológicos

Os caminhos metodológicos aqui adotados para a realização dessa pesquisa adequa-se a pesquisa qualitativa, que segundo Minayo

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO 2002, p.21).

Com base nessa compreensão, se faz necessário, também, abordar a característica principal da pesquisa qualitativa que é a confiabilidade do pesquisador com a localidade onde será realizada a pesquisa. Essa proximidade é de suma importância, pois ao estar inserido no contexto escolar, convivendo diariamente com as diversas temáticas e problemáticas existentes, observando, intervindo, participando ativamente do processo, colabora para que tenha uma visão ampla de toda a problemática. Assim a pesquisa ganha um caráter exploratório, que segundo Maia e Oliveira (2009, p.133), “visa levantar informações sobre o objeto de estudo quando se tem poucos dados”.

Diante da proposta desse estudo, o método escolhido foi a pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2002, p.14) “é um tipo de pesquisa com base empírica concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores [...] estão envolvidos de modo participativo [...]”.

Destarte, é de grande relevância a utilização desse método, em razão do pesquisador se encontrar inserido dentro desse contexto, vivenciando cotidianamente as diversas problemáticas ali presentes. Isso de fato colabora para que o pesquisador compreenda quais caminhos traçar, para construir junto aos/às estudantes, que participarão da pesquisa em pauta, uma postura responsável perante ao contexto socioambiental em que estão inseridos/as.

A presente pesquisa, de caráter investigativo-interventivo, está estruturada em quatro etapas principais: a primeira etapa, a qual esse estudo se encontra, condiz com a fase exploratória, em que estão sendo coletadas as informações sobre a temática desse estudo, tendo em vista as pesquisas acadêmico-científicas já desenvolvidas em Programas de Pós-graduação; posteriormente, o projeto será apresentado à gestão da escola, aos responsáveis e aos estudantes, a fim de façam as devidas sugestões, tendo em vista as problemáticas socioambientais presentes no contexto escolar e em seu entorno; depois serão realizadas as rodas de conversa com as/os estudantes, que voluntariamente participarão da pesquisa, que, considerando as discussões emergidas das rodas de conversa, irão construir uma revista em quadrinhos, de forma coletiva e colaborativa.

A intenção das referidas etapas previstas no projeto consiste em fomentar a construção de um pensamento e de atitudes socioambientais nos estudantes e na comunidade, a fim de que esses sujeitos compreendam a real importância dessa temática para a vida de todos. Com isto, essa proposta de investigação-intervenção socioambiental vem para contribuir com novas reflexões e novas abordagens em relação às problemáticas presentes em nossa sociedade contribuindo, assim, para a construção/reconstrução de novos conceitos e novas atitudes.

Resultados Discussão

O estudo bibliográfico que está sendo realizado nesta etapa do desenvolvimento do projeto têm contribuído para uma melhor compreensão da problemática que envolve a temática da Educação Ambiental, possibilitando, também uma maior compreensão dos conceitos vinculados a esse estudo, a saber: meio ambiente, sustentabilidade local e educação ambiental.

Espera-se que a referida pesquisa alcance seus objetivos, no que se refere ao entendimento da importância em se trabalhar o conceito de meio ambiente no contexto escolar, tomando como referências pesquisas já desenvolvidas e documentos oficiais curriculares vigentes.

Assim, acreditamos que uma educação pautada na responsabilidade ambiental favorecerá a formação de cidadãos críticos e interventivos, que contribuirão para a construção de uma sociedade equilibradamente mais ecológica e sustentável.

Considerações finais

Através do estudo bibliográfico e documental curricular, foi perceptível que a educação ambiental se faz necessária em todas as etapas do processo de educação dos sujeitos. Abordar essa temática é vital em todos os contextos sociais e, principalmente, no contexto escolar, onde é um local de troca de saberes, de construção e de reconstrução de conhecimentos.

Diante desse tema, que é emergente discutir em nossa sociedade, a fim de preservarmos existência humana e de outras espécies, os problemas que afetam o meio ambiente não podem ficar à margem dos processos educativos das crianças, jovens e adultos.

Nesse sentido se faz necessário abordarmos essa temática em sala aula, oportunizando a esses estudantes conhecerem mais um pouco dessa realidade ambiental e ajudá-los a compreenderem, de uma forma mais ampla, essas dificuldades e o que podemos fazer para tentar modificar essa realidade.

Referências

ALOE, G. **O que é sustentabilidade?** São Paulo, 2010.

BRASIL. Lei, nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. **Política Nacional do Meio Ambiente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/ DF, 2 de setembro de 1981.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3ed. Brasília: MMA, 2005.

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

MENDONÇA, F. de A. **Geografia e meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2005.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec; Abrasco, 2002.

OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria; MAIA, Lerson Fernando dos Santos. **Trabalhos acadêmicos**. Editora CEFET- RN, 2009.

SOUZA, M. A. A. de. **Meio ambiente e desenvolvimento sustentável: as metáforas do capitalismo**. Palestra proferida em 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002

CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS PARA OS ALUNOS DA EJA NO CONTEXTO ESCOLAR

Daiane Guedes da Silva Lisboa

Resumo

O presente trabalho visa abordar sobre a importância em se trabalhar com práticas significativas para alunos da EJA, para o alcance de uma aprendizagem que favoreça novas formas de aprender, baseada em saberes que já trazem consigo do senso comum e ao mesmo tempo aproxime os educandos dos saberes historicamente construídos. Assim é possível que os discentes estabeleçam uma correlação dos conteúdos ministrados nas disciplinas com seus conhecimentos, promovendo uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: EJA. Educação. Conhecimento.

Introdução

A importância em se trabalhar com o público da EJA é legitimado pela marca de luta e de falta de acesso e permanência desses jovens e adultos trabalhadores a escola, que desde muito cedo e cada vez mais diante da falta de condições financeiras, vão em busca de trabalho para ajudar no sustento de suas famílias. Esses sujeitos que foram excluídos do ambiente escolar por motivos diversos, despertam o desejo em retornar ao contexto educacional para prosseguir com seus estudos, para aprender assim, a ler e escrever.

A pesquisa denominada “Construção de novas práticas pedagógicas significativas para os alunos da EJA no contexto escolar”, tem por objetivo refletir, dialogar sobre ações que favoreça a construção de práticas pedagógicas significativas, a fim de oportunizar aos educandos novas aprendizagens.

A realização desse trabalho se justifica quando analisamos a situação de jovens e adultos trabalhadores que por algum motivo nas suas vidas tiveram que abandonar os seus estudos e despertam o interesse em voltar ao ambiente escolar para aprender e recuperar o tempo perdido. São sujeitos que estão inseridos no mercado de trabalho informal diante da sua falta de

profissionalização. Essa falta de profissionalização é identificada muitas vezes quando passamos a compreender a realidade desses educandos, daí identificamos o quanto à exclusão escolar influencia em uma falta de profissionalização, e essa falta de acesso à educação básica colabora para que exerçam atividades precarizadas, subempregos e até mesmo desemprego em muitos casos. E o despertar para uma nova condição, vem da força de cada um que acredita que estudando terá melhores postos de trabalho que contribuirá para obter novas conquistas para si e para seus familiares.

Nesse contexto Freire (1987, p. 56), traz a “Educação como Prática da Liberdade”. Para ele o objetivo da escola é conscientizar os educandos, buscando sempre o desenvolvimento político, social, ambiental e humano. Ainda para o autor a escola não é só um espaço de ensinamentos científicos, mas sim um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos para a promoção da cidadania.

Já de acordo com Pereira (2019, p.278). “(...) são sujeitos da EJA que estão, concretamente, vivendo em situações desumanas, entender as situações é o primeiro passo para instituir uma educação humanizadora”. Nesse sentido é importante reconhecer a importância do tema, bem como levar em consideração as práticas desenvolvidas pelos alunos, e partindo dessa realidade vivenciada por eles realizar um planejamento com vistas a oportunizar uma aprendizagem significativa e humanizadora, para que esses estudantes possam se reconhecerem e participarem de forma efetiva das aulas.

A metodologia abordada nessa pesquisa é a pesquisa bibliográfica. Os procedimentos metodológicos aqui adotados colaboram para a construção de novos saberes. Nesse sentido o trabalho de construir novas práticas pedagógicas significativas para os alunos da EJA no contexto escolar vem para colaborar para que tais alunos se enxerguem e se valorizem, cada vez mais, aprendendo que os saberes que trazem consigo são importantes, saberes esses construídos ao longo das suas experiências de vida.

Sendo assim a intenção desse trabalho é colaborar para que essas vivências propiciem o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem

dos alunos da EJA, oportunizando novas experiências a partir de conhecimentos já adquiridos, para assim, construir e reconstruir novas aprendizagens.

Referencial teórico

Alguns autores como: Freire (2011); Pereira (2019), dentre outros. Trazem suas contribuições acerca da temática. Esses dialogam quanto a importância de se trabalhar com aprendizagens que façam sentido, que aproxime a realidade desses alunos, dos saberes escolares, ainda para eles considerar esses conhecimentos só contribui para a construção e reconstrução de saberes.

Para Freire (2011, p.25). “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Conforme trata o autor é uma verdadeira troca de saberes entre docentes e discentes que possibilita aprender diante das novas possibilidades e caminhos que os educandos trazem com suas experiências, é uma verdadeira troca de conhecimento, em que todos ganham.

Ainda segundo Nóvoa (2009, p.11), “quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente de professores”. Assim sendo, é inegável a importância desse profissional no contexto da aprendizagem, a sua visão, a sua reflexão e a sua intervenção, as quais são fundamentais para a construção de novas práticas pedagógicas, através do seu olhar crítico diante das diversas transformações que ocorrem cotidianamente e colaboram para um avanço educacional, social e humano dos sujeitos.

Diante disso é imprescindível que o educador conheça a realidade do seu educando e, com isso, colabore para ampliar os seus conhecimentos através das suas experiências prévias, afinal:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária. (FREIRE, 2011, p.31).

Nesse sentido ao valorizar, ao respeitar e ao entender esses saberes, os educadores colaboram para que os educandos possam ter uma aprendizagem significativa, colaborando para que consigam ampliar a sua visão de mundo, e eles possam compreender que o conhecimento que trazem consigo são legítimos e, quando o educador associa essa visão de mundo desse aluno, com as disciplinas ministradas na sala de aula, faz com que eles se sintam e se reconheçam como capazes. Principalmente, o público da EJA, composto por educandos que estavam longe da escola há muito tempo e ao retornarem, muitas vezes, sentem-se inseguros, muitos deles acabam não participando da aula ao serem questionados sobre algum assunto, ainda que esse questionamento não seja algo que necessite de um grande entendimento, a maioria sabe as respostas do seu jeito, de acordo com a sua visão de mundo, mas tem medo de falar com a variante não culta da língua portuguesa. Desse modo o educador, tem um papel importantíssimo de modificar essa realidade, incentivando e encorajando os educandos a expor as suas ideias, a sua visão de mundo, contribuindo para que entendam que os conhecimentos que trazem consigo são válidos.

Aspectos metodológicos

Quanto a metodologia adotada, o referido trabalho se enquadra em uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ou seja, a pesquisa bibliográfica são matérias produzidos, pesquisados e refletidos acerca de um determinado tema.

Ainda de acordo com Gil (2002, p. 45) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Diante disso podemos observar a relevância em trabalhar com a pesquisa bibliográfica, essa traz relevantes contribuições diante de variadas temáticas.

Alguns autores como: Freire (2011), Nóvoa (2009), Pereira (2019), trouxeram as suas contribuições, tratando sobre o quão é importante valorizar, respeitar e abordar essa temática, tais autores dialogaram de forma a ajudar a compreendermos o quanto se faz importante associar saberes para a construção de aprendizagens.

Resultados Discussão

Almejassemos que a presente pesquisa contribua para a “Construção de novas práticas pedagógicas significativas para os alunos da EJA no ambiente escolar. Os resultados esperados diante da reflexão, discussão e análise de alguns autores como; Freire (2011); Pereira (2019) e Nóvoa (2009), nos fazem compreender o quanto é importante dialogarmos sobre essa temática, que é uma questão tão importante e necessária, pois não se trata só de ensinar, mas de oportunizar o acesso a conhecimentos que tenha significado para os estudantes, onde eles possam associar os saberes que trazem consigo, com os saberes trabalhados na escola, colaborando assim para que de fato aprendam.

Considerações finais

Tendo em vista os aspectos aqui abordados sobre a “Construção de novas práticas pedagógicas significativas para os alunos da EJA no contexto escolar”, podemos compreender o quanto é importante levar em consideração os saberes do cotidiano dos sujeitos, pois ao valorizarmos esses saberes, proporcionamos aos estudantes uma maior compreensão sobre as diversas temáticas abordadas em sala de aula, além de alargar pensamentos, possibilitando assim um maior entendimento por parte dos discentes. Esse trabalho se fez importante para enxergarmos o quanto se faz necessário abordar essa temática, que não podemos reproduzir um modelo de educação onde não se valoriza o conhecimento que os sujeitos trazem consigo e que ao oportunizarmos aos discentes essa troca de saberes, esse se torna cheio de

significados e eles de fato aprendem, constroem e reconstroem conhecimentos permitindo assim que a educação exerça o seu papel de formar sujeitos críticos, para a promoção da cidadania.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

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

PEREIRA, A. **Os sujeitos da EJA e da Educação Social: As pessoas em situação de vulnerabilidade social.** Práxis educacional, [s. L.], v. 15, n. 31, p. 273-294, 2019.

EDUCAÇÃO PRISIONAL E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: OS REFLEXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CÁRCERE, EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19

Daniela de Amorim Sampaio¹
Universidade Salvador – UNIFACS/FAPESB
Danielasampaio7@gmail.com

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres²
UNIFACS/UNEB
claudiavaz@unifacs.br

Resumo

Este estudo tem como objetivo compreender como se desenvolve a aplicação da função ressocializadora da pena nas dinâmicas cotidianas dos presídios, identificando a existência, a natureza e as consequências das falhas na sua aplicabilidade no âmbito do ensino prisional e nas relações dentro do cárcere, juntamente às circunstâncias agravantes geradas pela pandemia da doença COVID-19, a partir do ano de 2020. Metodologicamente, a abordagem deste estudo de Iniciação Científica é qualitativa. A pesquisa é exploratória e utiliza como instrumento a entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que o vetor preponderante da ação do Estado é a função ressocializadora da pena e, para a eficácia desta, um dos instrumentos imperiosos é a educação prisional. Entretanto, os profissionais de educação não tem a preparação para a atuação em penitenciárias e neste momento, os fatores debilitantes presentes no cárcere, quando atravessados pela pandemia da COVID-19, foram severamente exacerbados, o que reflete diretamente na marginalização sistêmica dos cidadãos encarcerados durante a execução penal e após, enquanto egressos. As sequelas para a formação e a qualidade da jornada educacional são múltiplas e agravam-se durante todo o percurso do interno dentro da instituição prisional.

Palavras-chave: Educação penitenciária. Políticas educacionais nas prisões. Educação nas prisões.

Introdução

O sistema carcerário do Brasil está preso em um paradoxo: a execução penal é guiada pelo conjunto legal mais humanitário já promulgado no país, que objetiva trabalhar para ressocializar o preso enquanto encarcerado e, em seguida, enquanto egresso. No entanto, ainda assim, é responsável por um índice de 24,4% de

reincidência criminal (IPEA, 2015) e uma colocação em 3º lugar como maior população carcerária do mundo, com 773.151 mil presos (INFOPEN, 2019).

O sistema carcerário sustenta uma alta taxa de evasão escolar em todo o país, entretanto, a educação no cárcere consta como fator fundamental para desempenhar a ressocialização do interno enquanto egresso. Há inúmeras dificuldades para garantir a eficácia dessa dinâmica na prática - uma delas relacionadas a formação dos professores, uma vez que os profissionais da educação se formam com pouco ou nenhum contato com uma vertente educacional que se debruce sobre as particularidades da educação prisional. Neste sentido, este trabalho justifica-se pela percepção das falhas na qualidade da oferta da educação no cárcere, como parte da execução penal, não cumpre à função à qual se propõe.

A negligência e a violação dos direitos fundamentais dos internos do cárcere abrangem desde o despreparo do profissional da educação na graduação para compreender e agir no âmbito da educação prisional, ao sucateamento da estrutura física de penitenciárias superlotadas, a ínfima oferta de insumos para higiene pessoal e convivência digna, aos múltiplos reforços negativos protagonizados pelos agentes penitenciários, a dificuldade de acesso à instituição de ensino prisional, a falta de estímulos efetivos para comparecer e dar segmento às aulas, dentre outros fatores depreciativos e contraproducentes. A soma desses fatores resulta em um sistema prisional adoecido, inefetivo e que falha deletariamente com o seu dever para com os internos do cárcere e para com a sociedade.

Este estudo tem como objetivo compreender como se desenvolve a aplicação da função ressocializadora da pena nas dinâmicas cotidianas dos presídios, identificando a existência, a natureza e as consequências das falhas na sua aplicabilidade no âmbito do ensino prisional e nas relações dentro do cárcere.

Referencial teórico

As políticas públicas educacionais orientam as instituições de ensino, com o propósito de alinhar as múltiplas atividades educacionais com a salvaguarda dos Direitos Fundamentais do indivíduo, fortalecendo núcleos vulneráveis e “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho”, de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988). No âmbito da educação prisional, a Lei de Execuções Penais (LEP - Nº 7.210/1984) segue a diretriz constitucional e, no artigo 17 assegura a assistência educacional (instrução escolar e formação profissional) como direito do interno no cárcere. Quando se articula sobre a execução penal, o vetor preponderante da ação do Estado é a função ressocializadora da pena e, para a eficácia desta, um dos instrumentos imperiosos é a educação prisional (FERNANDES, 2018). Entretanto, as Escolas de Educação oferecem pouca ou nenhuma preparação para a atuação em penitenciárias; a matéria de Educação Prisional, quando consta na oferta da instituição, é uma cadeira eletiva – e não parte integrante da grade regular do estudante.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), os fundamentos e decisões pedagógicas na educação brasileira devem estar alinhadas com o desenvolvimento de competências junto ao compromisso com a educação integral. Esse alinhamento também engloba a educação nas prisões. Se os fundamentos do ensino no Brasil visam construir processos educativos que promovam aprendizagens que se conciliam às necessidades, possibilidades e interesse dos estudantes, é basilar que os agentes da educação aprendam e desenvolvam uma prática profissional que consiga identificar e compreender tais fatores e características do contexto histórico e cultural dos estudantes em situação de cárcere.

Outra fração da função ressocializadora da pena, enquanto o interno tem o seu direito de ir e vir privado ou restrito, é garantir que os demais direitos fundamentais do preso sejam preservados em sua totalidade, a exemplo do direito à vida, à segurança, ao acesso e permanência na escola e à não submissão à tortura ou tratamento degradante (BRASIL, 1988). Junto à educação prisional, a proteção dos direitos fundamentais do interno formam a potência ressocializadora da pena e, a precarização das políticas públicas educacionais e dos demais fatores da execução penal, culmina num sistema prisional falho e ineficiente.

Aspectos metodológicos

Este estudo tem a abordagem qualitativa que, segundo Gil (2002), estimula a compreensão de um objeto/grupo social. Este trabalho é exploratório, a fim de “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (GIL, 2002, p. 41) e os procedimentos utilizados para concebê-la iniciaram-se com a realização da pesquisa bibliográfica, para compreender melhor a história e as relações abordadas no trabalho. A coleta de dados utiliza como instrumento a entrevista semiestruturada, objetivando acessar a vivência dos professores agentes nas dinâmicas educacionais da Penitenciária Lemos Brito, em Salvador/BA. A pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, através do parecer consubstanciado de número 4.519.954, está em fase de coleta de dados, e os dados logrados na entrevista semiestruturada de campo estão dispostos para uma análise de conteúdo (BARDIN, 2002), a partir do contraste entre os relatos documentados e todo o aporte teórico destacado e estudado durante a pesquisa bibliográfica.

Este estudo está em consonância com a pesquisa “Impacto epidemiológico do COVID-19 no Sistema Prisional na cidade de Salvador, Bahia, Brasil” (CNPQ).

Resultados e discussões

Durante o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, foram identificadas e analisadas 25 produções – entre livros, teses, dissertações e artigos científicos - relacionados à educação prisional e seu vínculo com a função ressocializadora da pena no Brasil, que, somados a 14 documentos – entre leis nacionais, tratados internacionais, portarias e dados estatísticos pertinentes ao cárcere disponibilizados pelo Departamento Penitenciário Nacional - que se relacionam com os estudos sobre a Pedagogia e contemplam todos os requisitos previamente estipulados para a pesquisa, logrados ao longo da pesquisa bibliográfica nas obras analisadas, como em Foucault (1975), Fernandes (2018), Gomes (2012), Torres (2010, 2012) e Cunha (2010).

Ao analisar essa problemática no contexto da pandemia da COVID-19 (WHO, 2020), pôde-se observar que uma das múltiplas ferramentas de marginalização da vida e das dinâmicas no cárcere é a precarização dos repositórios dos dados

epidemiológicos da pandemia na Bahia. O repositório apresenta os dados de forma frágil, confusa e não pode ser lido eletronicamente, o que dificulta a leitura e interpretação das informações indicadas. Uma forma de avaliar a qualidade dos dados disponíveis é através da consistência, ou compatibilidade, entre as informações disponíveis na base de dados escolhida. Tal problemática, quando somada à forma como os dados tem sido disponibilizados – sem a possibilidade de serem lidos eletronicamente – indicam a debilidade da computação e publicização dos dados referentes ao estado, fator que é irradiado para os dados pertinentes à população carcerária. Portanto, pode-se identificar um impacto direto na qualidade dos dados apresentados à sociedade, em que se configura uma violação ao cumprimento do dever de transparência que a o poder público tem para com a população, a fim de salvaguardar uma conduta estatística transparente e democrática.

A pesquisa atual tem permitido identificar reflexos fragilizantes da pandemia da COVID-19 no desenvolvimento escolar e na saúde mental dos entrevistados. Por conta dos protocolos de segurança impostos para combater a proliferação do vírus, a dinâmica social no presídio foi afetada pela suspensão de visitas, redução e/ou suspensão de interação entre presos das aulas e atividades ministradas no Colégio Professor George Frago Modesto. Vivendo longos períodos de clausura, em um ambiente que não comporta o número de corpos que contém e que não provê materiais de higiene básica, os internos relataram altos índices de estresse e apatia – um sólido sinalizador de que, se antes da pandemia do corona vírus em 2020 a manutenção da razoabilidade da saúde mental e das atividades educacionais no cárcere já se mostravam deficitárias, o ocorrido tem contribuído largamente para o agravamento crítico da vida e da manutenção da dignidade dentro das paredes do cárcere. A suspensão das aulas nas escolas do sistema prisional tem agravado a desmotivação dos reclusos em relação aos estudos e aos projetos de vida associados a escolaridade.

Considerações finais

Até o momento, é possível compreender que as políticas públicas concernentes ao cárcere são desenvolvidas e executadas de forma separatista, como se os internos e os demais cidadãos não fizessem parte do mesmo contexto social. Tais políticas se refletem em múltiplos elementos componentes da vida no cárcere – desde a precarização dos ambientes físicos, da política administrativa da penitenciária, até a falta de capacitação relativa à educação no cárcere dos docentes. Os fatores debilitantes presentes no cárcere, quando atravessados pela pandemia da COVID-19 em 2020, foram severamente exacerbados, o que reflete em diretamente na marginalização sistêmica dos cidadãos encarcerados durante a execução penal e após, enquanto egressos. As sequelas para a formação e a qualidade da jornada educacional são múltiplas e agravam-se durante todo o percurso do interno dentro da instituição prisional.

Referências

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Casa Civil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05/06/2020.

BRASIL, **Lei nº7. 210: Lei de Execução Penal**. Brasília: Senado, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm#:~:text=Institui%20a%20Lei%20de%20Execu%C3%A7%C3%A3o%20Penal.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20execu%C3%A7%C3%A3o%20penal,do%20condenado%20e%20do%20internado. Acesso em: 05/06/2020.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 05/06/2020.

BRASIL, **Recomendação Nº62**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça. 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/62-Recomenda%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05/01/2020.

BRASIL. **Portaria Nº188 do Diário Oficial da União**. Ministério da Saúde. Brasília, DF. Edição 24-A, Seção 1 – Extra. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> . Acesso em: 03/01/2021.

CUNHA, Elizangela. **Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, maio/agosto, 2010.

DEPEN. **Nota à imprensa**. Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/nota-a-imprensa-1>. Acesso em: 03/12/2020.

FERNANDES, Daniel. **O ensino entre pedras e grades: percepções sobre a educação escolar na penitenciária Lemos Brito**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, 27ª edição, Editora Vozes, 1975.

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

GOMES, L. M. **Educação de jovens e adultos: um estudo de caso no conjunto penal de Jequié/Bahia**. 2012. 133 p. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, 2012.

TORRES, Cláudia. **“Por um céu inteiro”:** crianças, educação e sistema prisional. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2010.

TORRES, Cláudia. **A criança e o sistema prisional**. 2012. Editora da Universidade Federal da Bahia, Salvador. P. 161-177. 2012.

UN, **Universal Declaration of Human Rights**. Paris, United Nations, 1948. Disponível em: [https://undocs.org/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/A/RES/217(III)). Acesso em: 05/04/2020.

WHO. **Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)**. World Health Organization, 2020. Disponível em: [https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov)) . Acesso em: 09/01/2021.

O NEGRO NA NUTRIÇÃO – REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Gabriela dos Santos Vilasboas
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
vilasboasgabi@yahoo.com.br

Amanda Chaves Marcuartú
Universidade Federal do Pará - UFPA
amanda-marcuartu@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência da produção da *Websérie* “Você enxerga racismo na nutrição?”, construído em torno da ausência do negro nos cursos de graduação em nutrição e os reflexos da efetividade das Políticas de Ações Afirmativas no enegrecimento da nutrição. O material foi exibido durante os dias 22 a 26 de junho de 2020, em 5 (cinco) episódios, nas mídias digitais (*Instagram*) e trazendo à discussão “Onde está o nutricionista negro? Quais as dificuldades da formação? E a quem a nutrição serve?”. Com a produção da *websérie* foi possível mostrar como o racismo dentro da Nutrição impacta no processo de formação, no campo de atuação e até mesmo na saúde da população negra por meio de relatos de profissionais da área e da população em geral.

Palavras-chave: Nutrição; Racismo; Ensino Superior; Ações Afirmativas.

Introdução

A dificuldade no acesso ao ensino pela população negra é uma realidade que se arrasta no Brasil, marcas do racismo estrutural estabelecido desde os tempos coloniais, e algumas estratégias têm sido propostas, movidas pelas lutas do movimento negro para buscar o caminho da equidade racial, como as Políticas de Ações Afirmativas.

Mesmo diante de tais estratégias, a insistente influência do racismo estrutural na sociedade, que afeta o negro, desde o acesso até o posicionamento do mercado de trabalho, o processo lento de reparação social, o elitismo e a branquidade presente nos cursos de saúde, questiona-se o lugar ocupado pelo negro no campo da Nutrição

e como o racismo presente na formação/profissão, aliado às políticas de acesso e permanência, tem influenciado no perfil do Nutricionista da atualidade.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência a partir da produção da *Websérie* “Você enxerga racismo na nutrição?”, refletindo sobre a efetividade das políticas de ações afirmativas para negros no curso de nutrição.

Referencial teórico

A partir de 2002, surgem as políticas públicas de Ação Afirmativa para o ensino superior brasileiro, sendo uma medida de equidade social entre a população negra e a população branca, implementada como resposta imediata à III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata. Essas políticas são responsáveis por uma alteração no perfil do estudante universitário (LÁZARO, 2012).

Embora, desde o final dos anos 90, as políticas de acesso ao ensino superior tenham contribuído para o aumento no número de Instituições de Educação Superior (IES), segundo o Ministério da Educação, este processo de expansão encontra na rede privada o seu principal motor, pois das 2.608 IES brasileiras 2.306 estão na rede privada e 302 na rede pública (BRASIL, 2019).

Assim, em análise do perfil sócio econômico dos estudantes de graduação, realizada com base de dados dos três primeiros ciclos completos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Ristoff (2014, p. 730) observou que o “Campus Universitário Brasileiro é 20% mais branco que a Sociedade Brasileira”.

Para muitos, o ingresso no ensino superior é marcado pelo estranhamento, pois trata-se de um ambiente muito distante e distinto do que estão acostumados (lembrando que muitos são os primeiros da família a ingressar na universidade). Esses jovens, que em geral são vindos de um universo marcado pela escassez material e cultural, experimentam uma sensação de não pertencimento ao espaço acadêmico, podendo haver tratamentos indiferentes, discriminatórios ou mesmo estigmatizantes dos colegas de turma, às vezes sob forma de olhares e comentários e, outras vezes, recusando a participação nos trabalhos de grupo, o que os deixam

humilhados, ressentidos ou causando um sentimento de inferioridade (SANTOS, 2017).

São irrefutáveis as evidências de que existe racismo na academia e que esse conflito se acentuou após a entrada de estudantes pelo sistema de cotas. Porém, um significativo número de acadêmicos brasileiros ignora e não discute essa questão (CARVALHO, 2002).

Aspectos metodológicos

Trata-se de um relato de experiência e tem como objeto de estudo a *Websérie*: “Você vê racismo na nutrição?”, exibida durante os dias 22 a 26 de junho de 2020, em 5 (cinco) episódios, nas mídias digitais (*Instagram*) e, posteriormente, no *Youtube*.

- A produção

A criação do referido conteúdo foi motivada pelas pesquisadoras a partir de amplas discussões/ações impulsionadas pelo Movimento Negro após a morte do americano George Floyd, por um policial branco, no dia 25 de maio de 2020. Tal fato ecoou entre a população negra e não negra, atingindo vários cenários e promovendo a reflexão sobre os impactos do racismo na vida do brasileiro.

Estas discussões acenderam às reflexões em torno da formação e atuação do nutricionista negro, questionando-se: “Onde está o nutricionista negro? Quais as dificuldades da formação? E a quem a nutrição serve?”.

A partir destes questionamentos e da revisão bibliográfica sobre o tema, iniciada no dia 03 de junho de 2020, elaborou-se um roteiro para construção dos vídeos elegendo-se os seguintes temas:

Quadro 1. Cronograma da *Websérie* “você vê racismo na nutrição?”

Episódio	Tema	Data de exibição	Participantes
Apresentação da websérie	“Você vê racismo na nutrição?”	22 de junho de 2020	As autoras
Episódio 1	Onde está o estudante	23 de junho de 2020	As autoras, 01

	negro na nutrição?		Nutricionista negra
Episódio 2	Exercício profissional da nutrição diante do racismo	24 de junho de 2020	As autoras, 02 Nutricionistas negros, 02 Professores de Educação física negros
Episódio 3	Reconhecendo o privilégio branco na nutrição	25 de junho de 2020	As autoras, 02 Nutricionistas brancas
Episódio 4	Como fica a saúde da população negra?	26 de junho de 2020	As autoras, 01 Nutricionista negra

Fonte: Vilasboas e Marcuartú, 2020.

- A Publicação

Os vídeos foram publicados, em seus respectivos dias, no *Instagram*, rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos. Estabeleceu-se como horário de publicação 12:00 horas, visto as particularidades destas mídias sociais em propagar o conteúdo neste horário e, assim, garantir maior alcance no acesso às informações produzidas.

Resultados e discussões

A realização da *Websérie* “Você vê racismo na nutrição?” teve como motivação a busca por respostas para os questionamentos “Onde está o nutricionista negro? Quais as dificuldades em sua formação? E a quem a nutrição serve?”, e assim, seu primeiro episódio apresenta tais questões, considerando um cenário onde as discussões e lutas do movimento negro tomaram maiores proporções e reacenderam inquietações em estudantes e nutricionistas, negros e não negros, acerca da efetividade das Políticas de Ações Afirmativas na formação deste profissional e, então, iniciou-se o levantamento bibliográfico para escolha dos temas de cada episódio, textos, roteiro e ferramentas digitais para a construção de todo o material.

Em 2018, 25,2% dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos estavam cursando ou cursaram o ensino superior, porém, considerando o recorte racial, dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a taxa de matrícula de jovens brancos foi de 36,1%, enquanto

que para os jovens negros o índice cai pela metade: 18,3%, e embora o sistema de cotas raciais tenha proporcionado o aumento no acesso de negros ao ensino superior, a discrepância entre brancos e negros ainda permanece grande, discussão evidenciada no Episódio 1 por duas nutricionistas negras que compartilharam suas vivências e o impacto da estrutura social racista na sua graduação.

As políticas afirmativas no Brasil visam garantir o acesso da população negra ao ensino superior, e além de buscar a reparação das desigualdades entre negros e brancos tem proposto o debate e a luta contra o racismo e a discriminação racial ampliando a representatividade e o pertencimento étnico-racial (MARQUES, 2018), avançando por caminhos sobre a inserção do docente negro e a atuação/inserção profissional, sendo estas temáticas trabalhadas no episódio 2.

Em 2018, o Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) publicou uma Cartilha com dados sobre a Inserção do Nutricionista no Brasil identificando que, da amostra de 1.104 nutricionistas empregados, apenas 4,4% se declararam pretos, correspondendo a 49 profissionais. A ausência de nutricionistas negros é discutida pelos convidados do episódio 2, que relatam o embranquecimento da nutrição nas cadeiras universitárias, docentes e no campo de atuação, o que tem influenciado, também, na evasão de estudantes negros nos cursos de graduação.

Além dos aspectos já mencionados, fez-se importante discutir, também, o papel do estudante não negro neste contexto, e assim o episódio 3 trouxe à tona sobre o privilégio branco na nutrição, tendo como convidadas nutricionistas brancas que estimularam a reflexão dos lugares que ocupam, oportunidades e discrepâncias existentes entre os estudantes negros durante sua graduação.

É inegável que após a introdução das ações afirmativas nas IES brasileiras, houve um aumento da temática racial nas produções acadêmicas (ARTES & MENACHALCO, 2017), porém, a ciência brasileira possui uma cor predominante, e esta cor não é negra. Tal fato é percebido pelos estudantes e profissionais de nutrição que trouxeram em suas falas a insuficiência nos estudos com recorte racial e na produção de conhecimento de negros para negros, o que tem influenciado, também no Nutricídio da população negra, tema abordado no último episódio da *Websérie*.

Embora as políticas de ações afirmativas tenham proporcionado vários avanços no sentido da equiparação das desigualdades entre brancos e negros, tanto no ensino superior quanto em outras esferas, a experiência relatada mostra que ainda é necessário avançar e estratégias como esta têm proporcionado o repensar na prática, principalmente, do nutricionista negro direcionando-o na busca por seus direitos e pela melhoria da saúde dos seus iguais.

Considerações finais

Com a produção da websérie foi possível mostrar como o racismo dentro da Nutrição impacta no processo de formação, no campo de atuação e até mesmo na saúde da população negra por meio de relatos de profissionais da área e da população em geral. A *websérie* também teve como ponto de discussão levar a pessoa não negra a refletir seu lugar de privilégio e o caminho a seguir para evitar que o racismo na nutrição se perdue e dificulte mais a permanência dessa população no ensino superior.

É de suma importância trazer informações relevantes que ajudem outros profissionais a questionarem seus privilégios e sua forma de cuidado, além de romper com o sistema e as práticas racistas existentes na universidade e no campo profissional.

Referências

ARTES, Amélia e MENA-CHALCO, Jesús. **Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes I - Educação e Pesquisa [online].**

2017, v. 43, n. 4 [Acessado 29 Junho 2021] , pp. 1221-1238. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702152528>>. Epub 27 Mar 2017. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702152528>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019: cartilha de orientação.** Brasília: Inep, 2019.

CARVALHO, José Jorge. **Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação não negativa.** In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de (Coord.). O Negro na

universidade. Programa a Cor da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Série Novos Toques, 2002.

CFN. **Conselho Federal de Nutricionistas**. Inserção Profissional dos Nutricionistas no Brasil. Brasil, 2016.

DURBAN. **Relatório da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Relacionadas (inclui a Declaração e o Plano de Ação)**

[http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.Conf.189.12.Sp?Opendocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.Conf.189.12.Sp?Opendocument), 2001.

LÁZARO, André et al. **Inclusão na Educação Superior**. In: Cadernos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil – GEA. Ações afirmativas e inclusão: um balanço. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, p. 5-8, jan/jun, 2012.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra**. Revista Brasileira de Educação v. 23, 2018.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **O novo perfil do campus brasileiro**: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas, SP, v. 19, p. 723-747, 2014.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Curso de branco**: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GRÊMIO ESTUDANTIL: APONTAMENTOS INICIAIS DE INTERSECÇÃO

Prof.^a Esp. Janieli Lopes Ferreira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
janieli.ferreira1@nova.educacao.ba.gov.br

Prof.^a Dr.^a Selma Barros Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
scastro@uneb.br

Resumo

A coordenação pedagógica guarda relação com a formação dos grêmios estudantis, pois se constitui como atribuição dos coordenadores pedagógicos fomentara criação de espaços de participação e representatividade na escola. O trabalho objetiva analisar a relação entre coordenação pedagógica e grêmio estudantil, bem como apresenta a caracterização pessoal e profissional de coordenadores pedagógicos de escolas públicas do Território de Identidade do Sisal (TIS), Bahia e suas percepções sobre o grêmio estudantil. Fundamenta-se em Domingues (2009) Franco, (2012) e Vasconcellos (2019). A abordagem metodológica é qualitativa, com construção de dados efetivada por meio do questionário virtual, com o recurso do *Google forms*, aplicado com 09 (nove) coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas do TIS. Os dados iniciais revelam a necessidade de espaços de discussão para que os coordenadores pedagógicos possam compreender mais acerca de aspectos teórico-metodológicos concernentes a criação de grêmios estudantis.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Grêmio estudantil.

Introdução

O trabalho da coordenação pedagógica envolve várias dimensões, dentre elas, destaca-se a articulação entre todos os segmentos que compõe a escola, visto que, o relacionamento construído internamente no contexto escolar é algo inerente à própria atuação profissional e condição indispensável para o estabelecimento de uma dinâmica favorável aos processos de construção coletiva de um projeto de educação.

Promover e incentivar os espaços de participação na escola é também uma alternativa que converge com uma proposta de gestão democrática além de possibilitar aos estudantes o exercício do protagonismo, com o engajamento em

ações coletivas. O grêmio estudantil (GE) constitui-se como um importante mecanismo de participação dos estudantes no ambiente escolar, cuja mobilização é atribuição da coordenação pedagógica (CP), atuando na formação dos estudantes para compreensão das dimensões e os espaços em que se dão essa participação.

O presente texto trata-se de recortes iniciais de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Intervenção em Educativa e Social da UNEB, Departamento de Educação, Campus XI, Serrinha-Bahia e objetiva analisar a relação entre coordenação pedagógica e grêmio estudantil, bem como apresenta a caracterização pessoal e profissional de coordenadores pedagógicos de escolas públicas do Território de Identidade do Sisal, Bahia e suas percepções sobre o grêmio estudantil.

O texto a seguir organiza-se de modo a trazer elementos teóricos sobre a colaboração da coordenação pedagógica no fomento à criação dos GE; apresenta aspectos da metodologia desenvolvida, bem como os resultados empíricos iniciais da pesquisa e as considerações finais.

A coordenação pedagógica como mobilizadora para criação dos grêmios estudantis

A partir da década de 1990, conforme aponta Domingues (2009) o trabalho do coordenador pedagógico voltou-se para o acompanhamento e desenvolvimento das ações didático-pedagógica na/da escola, rompendo com visão de inspetor e assumindo o papel de articulador e parceiro do fazer pedagógico coletivizado.

Dado o envolvimento da CP com toda a rotina escolar e o relacionamento que mantém com professores, pais, estudantes e toda a comunidade escolar, a abrangência de suas atividades possibilita, portanto, o incentivo a construção dos espaços de participação. Desenvolver um trabalho mais próximo dos estudantes é um caminho que possibilita conhecer com maior propriedade os anseios e expectativas dos estudantes e de toda a comunidade escolar, o que resulta na elaboração de propostas mais contextualizadas com os interesses e as necessidades desses estudantes.

Nesse cenário, os GE surgem como um importante mecanismo de participação dos estudantes no contexto da Educação Básica, podendo contribuir não só com o fortalecimento da gestão democrática, mas também com o protagonismo juvenil. Conforme aponta Franco (2012), a organização dos estudantes, através do GE, é um importante mecanismo de combate às relações hierarquizadas ao possibilitar a representatividade destes estudantes, além de funcionar como um canal de escuta das inquietações e necessidades a serem explicitadas junto à gestão escolar e a coordenação pedagógica.

O campo de atuação do coordenador pedagógico é amplo e muitas das demandas que se apresentam no dia a dia fogem da sua esfera de atuação profissional, porém é fundamental empreender esforços nas ações que são de fato de sua competência profissional. No que concerne ao fortalecimento da gestão democrática e do protagonismo juvenil, a ação do CP pode-se fazer presentes em várias dimensões. Dentre essas dimensões destaca-se com base em Franco (2012), a articulação das lideranças estudantis através de acompanhamento ao grêmio estudantil, na atuação enquanto elo entre a organização e o planejamento da rotina da escola e as ações de protagonismo dos estudantes, na valorização e incentivo da participação destes, nos espaços decisórios e de planejamento institucionalizados, como as reuniões de conselhos.

Por fim, importa também destacar que a CP pode atuar como formador dos estudantes para que estes possam compreender as dimensões, os tempos e espaços de participação dentro do ambiente escolar.

Aspectos metodológicos

Do ponto de vista da abordagem, a pesquisa é qualitativa isto porque apresenta características peculiares defendidas por Chizzotti (1998) e André e Ludke (1986) como: conhece e valoriza a relação entre objeto e sujeito, valoriza aspectos históricos e sociais do contexto investigado.

Os dados iniciais foram construídos por meio do questionário virtual utilizando o recurso do *google forms*, aplicado no mês de junho de 2021, entre os colaboradores

da pesquisa. O instrumento foi disponibilizado por meio de um grupo do aplicativo *whatsapp*, composto por 31 (trinta e um) coordenadores concursados e empossados para o provimento de vagas na carreira do magistério público do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado da Bahia, no período de janeiro a fevereiro de 2019, atuantes em escolas públicas estaduais localizadas no TIS.

As devolutivas totalizaram 09 (nove) questionários, contudo outros coordenadores justificaram o fato de não responderem em função das grandes demandas de trabalho que emergiram com a atuação profissional no modelo remoto de trabalho.

Coordenação pedagógica: identidade e atuação profissional

Dos respondentes, 04 (quatro) se declaram cisgênero, 02 (dois) binário e 03 (três) assinalaram outro gênero. Em relação à caracterização sobre cor/raça as respostas apontam para 05 (cinco) negros, 02 (dois) pardos e 02 (dois) brancos. Sobre a titulação, 07(sete) coordenadores declaram ter curso de Especialização Lato Sensu, o que, de certa forma, evidencia interesse pessoal no processo de auto formação profissional e investimento na promoção da carreira. Em relação à moradia e local de trabalho, o quadro a seguir evidencia que os coordenadores moram em uma cidade e atuam profissionalmente em outra cidade.

QUADRO 1- Cidade de moradia e trabalho

Coordenador	Cidade onde mora	Cidade onde trabalha
A	Tucano	Tucano
B	Valente	Valente
C	Serrinha	Valente
D	Barrocas	Barrocas
E	Conceição do Coité	Conceição do Coité
F	Candeal	Candeal
G	Serrinha	Lamarão
H	Conceição do Coité	Conceição do Coité
I	Ilhéus	Quijingue

Fonte: Produção autoral, a partir dos dados coletados do *google forms*, 2021

Sobre as etapas e/ou modalidades educacionais ofertadas nas escolas em que atuam, todos os coordenadores identificam o Ensino Médio como etapa ofertada, contudo apenas 04 (quatro) escolas ofertam exclusivamente essa etapa. Sobre o porte das escolas, 05 (cinco) coordenadores declaram trabalhar em escolas de médio porte e 04 (quatro) em escolas de pequeno porte.

Percepção dos coordenadores pedagógicos acerca do grêmio estudantil

Os dados revelaram que os coordenadores pedagógicos consideram o GE um importante mecanismo de fortalecimento da gestão democrática, na medida em que pode possibilitar participação mais efetiva dos estudantes.

Das 09 (nove) escolas em que atuam os coordenadores pedagógicos, apenas duas possuem GE ativos e 01(uma) está em fase de criação, 06 (seis) dessas escolas do Território ainda não possuem GE ativos.

Dos 09 (nove) coordenadores pedagógicos entrevistados 07 (sete) têm incentivado e mobilizado os estudantes com vistas à criação de GE, no entanto a Pandemia da COVID-19 se apresenta como um dos fatores que comprometeu esse incentivo.

Importa ressaltar que todos os coordenadores reconhecem que a mobilização, incentivo e a construção desses tempos e espaços de participação é uma tarefa coletiva a ser empreendida por toda equipe escolar, no entanto algumas respostas sinalizam que o apoio da gestão nem sempre ocorre.

Sobre as etapas de criação do GE, dos 09 (nove) colaboradores, 05 (cinco) conhecem as etapas de criação de um GE e 08 (oito) afirmam que participariam de uma formação sobre GE para conhecer com maior propriedade os aspectos relacionados à criação e atuação, com vistas a qualificar e orientar os estudantes neste processo.

Considerações Finais

A mobilização para a criação de GE é marcada por desafios e carece de um maior empreendimento de esforços de toda a comunidade escolar para que os estudantes sintam-se motivados a ocupar essas instâncias de participação.

Os coordenadores pedagógicos respondentes possuem formação em nível de Especialização Lato Sensu, atuam em escolas que ofertam Ensino Médio e evidenciaram a necessidade de espaços de discussão para que os coordenadores possam compreender com maior propriedade aspectos teórico-metodológicos concernentes à criação de grêmios estudantis para mobilizar, orientar e promover formações para os estudantes.

Referências

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 1998.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>. Acesso em jun. de 2021.

FRANCO, Francisco Carlos. **O Coordenador Pedagógico e a questão do protagonismo juvenil**. In.: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Maria Nigro de (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a questão da contemporaneidade**. 6º edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES PARA ASSEGURAR POLITICAS PUBLICAS DE GARANTIA DE DIREITOS PARA GRUPOS VULNERÁVEIS

Joana d’Arc Araújo Silva
Mestranda da Faculdade Unidas de Vitória/ES.
E-mail: sirana66@yahoo.com.br

Resumo

Os assuntos relacionados a direitos humanos e grupos vulneráveis têm interferido na dinâmica da família, na ordem societária, na vida econômica, social e cultural da população gerando desigualdades sociais. O presente estudo realizado como conclusão do curso de Direito, investigou como os variados grupos vulneráveis podem utilizar das normatizações existentes para assegurar que os conselhos municipais utilizem espaços para garantir e fortalecer os direitos, ações e atividades que envolvam os grupos vulneráveis. Informações que precisam ser socializada em todos os espaços para que as pessoas possam apropriar dos conhecimentos, assegurando participação efetiva nos espaços públicos. Para elaboração deste estudo foi realizado uma pesquisa bibliográfica qualitativa, descrevendo e analisando uma literatura específica referendada por autores nos quais possibilitou estudos, pesquisas, análises e reflexões da temática abordada. Informações que servirão para que o cidadão possa obter informações relacionadas às políticas públicas como garantia de direitos nos diversos contextos sociais.

Palavras-chave: Conselhos. Garantia. Direitos. Grupos Vulneráveis.

Introdução

Diante dos vários desafios impostos pela sociedade e pautados no processo de globalização é possível perceber que existem mudanças sociais, econômico-culturais, que estão interferindo na dinâmica da família e da ordem societária.

Mudanças que acabam por interferir na vida econômica, social e cultural da população, gerando variados índices de desigualdade social. Os reflexos destas situações acabam por acentuam-se as desigualdades sociais e de renda das famílias, afetando as suas condições de sobrevivência, contribuindo por romper as expectativas de superação do estado de pobreza e sobrecarregando a submissão aos serviços públicos existentes.

Grupos que muitas vezes estão à margem da sociedade, excluídos por diversas

características sociais, econômico-culturais impostas pelas mudanças sociais. Os conselhos municipais podem auxiliar aos cidadãos condições de recorrer quando tiverem seus direitos violados.

Referencial teórico

O presente trabalho terá a preocupação de investigar como os variados grupos vulneráveis podem utilizar das normatizações postas como a Constituição Federal, Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei Federal nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, o texto da Política Nacional de Assistência Social – PNAS - de 1998 e a Política Nacional vigente, PNAS de 2004 e as Normas Operacionais Básicas – NOB/97; NOB/98; NOB/ SUAS para assegurar que os conselhos municipais utilizem espaços para garantir e fortalecer ações e atividades que envolvam os grupos vulneráveis.

Aspectos metodológicos

O trabalho está fundamentado numa pesquisa bibliográfica qualitativa, descrevendo e analisando uma literatura específica referendada por autores nos quais possibilitou estudos, pesquisas, análises e reflexões da temática abordada. Após o levantamento da bibliografia pertinente, procurou-se realizar uma análise e interpretação de todo o conteúdo proposto para estudo, possibilitando alcançar uma conclusão a partir dos resultados obtidos através das três etapas da leitura analítica (textual, temática e interpretativa).

Inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica, acerca do conceito de vulnerabilidade, além de investigar como se dá sua proteção no ordenamento jurídico brasileiro. Para esta análise foram considerados o que o PNAS pondera que é a situação de vulnerabilidade social ou de risco social. Entendida como dano ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade, como exclusão pela pobreza, como o não acesso políticas públicas; como a inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; como estratégias e

alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar riscos pessoal e social. (BRASIL, 2004).

Buscou traçar uma análise da conceituação do termo políticas públicas e suas formulações, através também de um breve histórico. Em seguida o estudo se deu em torno das Políticas públicas e suas formulações. Ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática, direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis. Elas se caracterizam por medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem estar da população. Além desses direitos, outros que não estejam na lei podem vir a ser garantidos através de uma política pública. Isso pode acontecer com direitos que, com o passar do tempo, sejam identificados como uma necessidade da sociedade.

Existiu-se a preocupação de caracterizar uma das principais ferramentas que é essencial para a Execução das políticas públicas, Os conselhos enquanto ferramentas de controle social. Execução que é tão importante para o bom funcionamento da sociedade que existem e são executadas em todas as esferas de governo do país, ou seja, há ações em nível federal, estadual e municipal. Cumprindo-se neste espaço delinear o papel e atribuições dos conselhos na garantia de instrumentos de democracia participativa

Resultados e discussões

O presente tema é de suma importância no universo jurídico e para a sociedade em geral, afinal o mundo e o Brasil estão repletos de grupos vulneráveis. As considerações finais apresentam as impressões sobre os institutos e a resposta à pergunta de investigação na medida em as considerações a respeito dos subtemas foram apresentados.

Portanto, espera-se apreender atitudes e ações capazes de incentivar o cidadão de bem comum e que pertencem aos chamados grupos vulneráveis, a participar dos conselhos, contribuir com as discussões e reivindicar direitos. Ações que poderão modificar o atual cenário, repleto de constantes que ultrapassa as esferas econômica, social e ambiental, buscando viabilizar a inclusão, reduzir a desigualdade.

Considerações finais

Este estudo teve como preocupação uma reflexão sobre a importância da atuação dos conselhos municipais como garantia de direitos dos grupos vulneráveis. Diversos momentos históricos, de acordo com o estudo, contribuíram para a proteção dos direitos humanos nestes longos anos. Foi necessária ao longo destes anos, uma emancipação política para se estabelecer direitos mínimos aos indivíduos.

A abordagem baseada nos direitos humanos exigem intervenções complexas que envolvam uma ampla gama de pessoas e órgãos, incluindo governos, populações afetadas, sociedade civil, ouvidorias de direitos humanos, acadêmicos, organizações internacionais e nacionais e o setor privado que possam junto trabalhar para a efetiva civilização de padrões para promover as obrigações de direitos humanos.

Observou-se no estudo que existe normativa da atual presidência da república que foram sancionadas que diminui os conselhos previstos pela Política Nacional de Participação Social e pelo Sistema Nacional de Participação Social, de 700 para menos de 50. De acordo com o decreto, esses órgãos terão prazo de 60 dias para justificar sua existência. Este decreto vem sendo alvo de críticas e apreensão, devido ao caos que vem sendo criado.

Alguns especialistas acreditam que, com isso, a maior parte da política de desenvolvimento urbano seja desmontada. É um decreto se estende para toda a Administração Pública direta, autárquica ou fundacional, que se aplica, além dos ministérios, também a instituto, universidades, dentre outros. Destacou-se a importância da compreensão da comunidade da representação de cada conselho como um espaço na luta pela garantia de direitos e pela participação da sociedade no processo de deliberação e de fiscalização das políticas públicas junto ao Estado.

Reforça-se, também, o entendimento de que os conselhos constituem um espaço para a condução de ações que vão ao encontro das reivindicações da comunidade.

Referências

BRACKEN-ROCHE *et al.* **O conceito de “vulnerabilidade” na ética em pesquisa:** uma análise aprofundada de políticas e diretrizes. *Health Res Policy Syst*, vol. 15, n. 1. Fev./2017.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; ADAMATTI, Bianka. **Igualdade, não discriminação e direitos humanos. São legítimos os tratamentos diferenciados?** *Rev Inform Legisl*, vol. 51, n.204. pp. 91-108. Out.-Dez./2014.

BRASIL. **Pesquisa analisa relação entre movimentos sociais e Estado.**

Disponível em:

<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/04/pesquisa-analisa-relacao-entre-movimentossociais-e-estado> Acesso em 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social/PNAS.** Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf Acesso em 23 jun. 2020.

CNAS – **Conselho Nacional de Assistência Social. Orientações gerais do Conselho Nacional de Assistência Social para a adequação da lei de criação dos conselhos às normativas vigente e ao exercício do controle social no SUAS.** Disponível em:

http://www.mds.gov.br/cnas/comissoes-tematicas/comissao-de-conselhos/orientacoes-geraispara-adequacao-da-lei-de-criacao-do-cas_05-02-2013.pdf/download Acesso em 22 jun. 2021.

DO CARMO, Michelly Eustáquia; GUIZARDI, Francini Lube. **O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos as políticas públicas de saúde e assistência social.** *Cad. Saúde Pública*, vol. 34, n. 3, pp.1-14. 2018.

FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos direitos humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância.** Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

KRONEMBERGER, Thais Soares *et al.* **Os Conselhos Municipais de Políticas Públicas sob o Olhar da Comunidade: Uma experiência de Extensão Universitária.** Ed Unijuí, ano 10, n. 21, pp. 146-177. Set./Dez. 2012.

LOUE, Sana; LOFF, Bebe. **Vulnerabilidade em pesquisa: definindo, aplicando e ensinando o conceito.** Disponível em: <https://www.igi-global.com/chapter/vulnerability-inresearch/216663> Acesso em 23 jun. 2021.

LUNA, Florencia; VANDERPOEL, Sheryl. **Os suspeitos não comuns: abordando camadas de vulnerabilidade.** *Bioethics*, vol. 27, n. 6, pp. 325-332. Mai./2013.

MOTTA, Cláudia. **Decreto de Bolsonaro extingue canais de participação social em políticas públicas.** Disponível em:

<https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2019/04/decreto-de-bolsonaro-extingue-orgaosde-participacao-popular> Acesso em 22 jun. 2020.

PAULA, Carlos Eduardo Artiaga; SILVA, Ana Paula da; BITTAR, Cléria Maria Lôbo. **Vulnerabilidade legislativa de grupos minoritários.** Cien Saude Colet, vol. 22, n. 12, pp. 3.841-48. Dez./2017.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos.** 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

ROGERS, Wendy; BALLANTYNE, Ângela. **Populações especiais: vulnerabilidade e proteção.** RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde, v. 2, pp. 31-41, dez. 2008.

UNESCO. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino.** In: Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 11. Paris, 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960. Disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/98/38/decretolei112.asp?printer=1> Acesso em: 23 jun. 2020.

PROBLEMATIZAÇÃO DA EXTENSÃO E DA COMUNICAÇÃO À LUZ DE PAULO FREIRE: ENTENDER A DIALOGICIDADE E A INTENCIONALIDADE

Juliana Melo Leite
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
jusilva@uneb.br

César Costa Vitorino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
cvitorino@uneb.br

Resumo

Este estudo está inserido no Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS) e pretende compreender à luz de Paulo Freire a problematização entre extensão e comunicação e entender a dialogicidade e a intencionalidade para a construção de saberes a partir de pesquisa bibliográfica e, em particular, o terceiro capítulo do livro “Extensão ou Comunicação?,” escrito por Paulo Freire, ano de 1979, mas analisada a edição publicada em 1983. O objetivo geral consiste em entender a problematização da extensão, comunicação e educação a partir do olhar humanizado de Paulo Freire, compreendendo a intencionalidade das ações dos sujeitos envolvidos em intervenções sociais. Nessa lógica, este estudo teve como fundamentação teórica os seguintes autores: Freire (1983) e Soares (2020).

Palavras-chave: Problematização. Intencionalidade. Extensão. Comunicação. Educação.

Introdução

O presente resumo traz reflexões para compreender a dicotomia entre comunicação e extensão enquanto desafio apontado por Freire (1983) em sua obra Extensão ou Comunicação? Escrita no ano de 1979. É no terceiro capítulo que o autor vai abordar a importância dessa compreensão, sobretudo ao falar da educação como uma situação gnosiológica. O objetivo geral consiste em dialogar e entender a problematização da extensão, comunicação e educação a partir do olhar humanizado de Freire, compreendendo a intencionalidade das ações dos sujeitos envolvidos em intervenções sociais.

Essa investigação é de abordagem qualitativa com procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo. Sendo a motivação desse estudo: *Qual a problematização entre Extensão, comunicação, educação?*

Segundo o Dicionário Online de Língua Portuguesa o significado de GNOSIOLOGIA In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/gnosiologia/>. Acesso em 21/06/2021 é: Teoria do conhecimento humano; teoria que se volta para uma análise reflexiva acerca da origem, natureza e essência da ação cognitiva, do ato de conhecer, do conhecimento humano.

Atento aos percursos educativos dos sujeitos, Freire (1983, p. 44) traz que a intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica essencial ao ser humano enquanto sujeito social que está inserido na comunidade e ancorado no mundo a partir dos aspectos culturais e históricos que foram se construindo no contexto.

A proposta desse estudo é portanto, referendar a importância do respeito frente aos conhecimentos elaborados por pessoas, ainda que não tenham acesso ao conhecimento científico, tão exaltado por grande parcela da sociedade.

Os autores que sustentam este ensaio são: Freire, com a sua Obra *Extensão ou Comunicação?* (1983) e Santos, com *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul* (2020).

Referencial teórico

Devemos compreender a educomunicação como práxis social, como caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos (SOARES, 2011). Vale ressaltar que o processo comunicação/educação merece o lugar de segmento prioritário das teorizações e das pesquisas no campo da comunicação, uma vez que permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura (BACCEGA, 2009).

O referencial teórico respalda-se em Candau (2014 e 2016) e Freire (1987) no viés da Educação Intercultural. Segundo Candau (2014, p. 1):

[...] a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

No que tange às características dessa temática, dialogando ainda com Candau (2016), elas possibilitam a inter-relação, rompendo com a visão essencialista das culturas e das identidades, concebem ainda as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Além disso, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas por preconceitos e discriminação de grupos sociais.

Comunicação é se fazer entender. É afetar o interlocutor a ponto que haja compreensão da mensagem. Extensão, é abordada na obra como transmissão de mensagem aceita sem questionamento.

Para Freire (1983, p. 12-13) encontramos algumas dimensões ou associações ao termo extensão:

Extensão Transmissão
Extensão Sujeito ativo (o que estende)
Extensão Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
Extensão Recipiente (do conteúdo)
Extensão Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros)
Extensão Messianismo (por parte de quem estende)
Extensão Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
Extensão Inferioridade (dos que recebem)
Extensão Mecanicismo (na ação de quem estende)
Extensão Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem).

No último apontamento supracitado, podemos trazer para a reflexão o que Santos (2019) discorre sobre ecologia de saberes enquanto os conhecimentos nascidos ou aprendidos nas lutas e convivências sociais e que devem ser valorizados, pois não deveriam encontrar eco nas linhas abissais das transcritas epistemologias do sul.

À luz de Santos (2020), encontramos a definição de “ecologia de saberes”:

[...] isto é, o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementariedades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão. (SANTOS, 2020, p. 28)

Comunicar saberes vai muito além de publicizar ações. Não é tão somente dizer que algo está acontecendo. Comunicar é dialogar e construir conhecimentos que facilitem e alterem significativamente as realidades dos sujeitos. Portanto, é dialogicidade na práxis. Reconhecer no outro e respeitar os saberes diversos que compõe a humanidade e que se faz relevante para a copresença e existência do todo corpo terrestre.

Assim, educação, comunicação e extensão fazem parte do processo educacional problematizado por Freire (1983). O autor faz uma analogia entre a relação do agrônomo com o camponês e a relação do professor com os seus alunos que deve ter um sistema educacional horizontalizado. Um aprendendo com o outro, construindo saberes, implementando ações em que todos participem desde o seu planejamento até a execução.

Para Freire (1983, p. 45) o sujeito pensante não constrói sozinho seu saber. Outros sujeitos fazem parte desse processo e afirma que: “Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário.” E ainda complementa: “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante.” Para ele não há sujeitos passivos, ou não deveria haver espaço para tal passividade. Os sujeitos possuem intencionalidades ao comunicar-se. E para isso, a comunicação converge em relações dialógicas comunicativas, em que interlocutores se expressam e constroem novos conhecimentos.

Rios (2017) argumenta que Freire defende o aprendizado questionador que não repete informações, dados e técnicas, mas reflete acerca deles e os inclui no seu contexto de mundo para usá-los como base de transformações precisas. Esse caminho é apontado como o verdadeiro sentido da educação, ou seja, uma problematização eficaz para as nossas relações com o mundo. Sendo assim, esta problematização pede ações e pensamentos dinâmicos, não estáticos. Por isso, a

reforma agrária aparece na obra como algo que não pode limitar-se ao domínio das técnicas do campo, mas ampliando-se a uma transformação cultural.

Aspectos metodológicos

O livro *Extensão ou Comunicação* traça um paralelo entre a relação do agrônomo com o camponês e a relação do professor com o aluno. Compreende-se, então, que a problemática da extensão gira em torno da ideia equivocada de posse absoluta do conhecimento, sem que haja troca, em formato hierárquico.

Inicialmente as obras apontadas foram analisadas e elaborado um recorte do terceiro capítulo do livro. Em seguida surgiu a questão norteadora que motivou a ampliação dos conhecimentos sobre a área de comunicação social com viés extensionista e posteriormente ordenado os conceitos e elementos para as considerações com ênfase nas vivências educativas enquanto sujeito que faz comunicação em um espaço formal de educação.

Em termos epistemológicos, o caminho escolhido era, como sugeria Freire (1967), explorar:

[...] uma pluralidade de relações do homem com o mundo, na medida em que responde a uma variedade de desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é si em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se, escolhe-se a melhor resposta, testa-se. (FREIRE, 1967, p. 39-40)

Resultados e discussões

A pesquisa aqui relatada está em andamento (iniciada em maio/2021), ainda não há conclusões preliminares, no entanto, esperamos encontrar formas de participação de aproximadamente 10 (dez) integrantes do grupo EPODS que se disponibilizarão a ler *EXTENSÃO ou COMUNICAÇÃO?*, Capítulo 3 do livro de Freire (1983) e se comprometerão em participar de um debate para discutir pontos mais relevantes do capítulo, com as sessões de debate agendadas para os dias 17 e

24/07/2021, das 10h às 11h, canal Apontamentos de Pesquisa/UNEB. Assim que possível, faremos comentários e análise das opiniões emitidas pelos participantes que responderão por escrito à indagação: Quais indícios do olhar humanizante de Freire estão presentes no capítulo Extensão ou Comunicação?

Considerações finais

Freire (1983) sustenta em sua obra aqui refletida, o aprendizado questionador, para além da doxa e que informações soltas, sem intercomunicação e que apenas se repetem como meros dados e técnicas não surtirão sentindo gnosiológico. É necessário o contexto de mundo para usá-los como base em transformações sociais.

Ainda que a obra com data distante, 1983, assistimos no ano de 2021, século XXI, que não há outro caminho humanizador entre educandos e educadores se não a dialogicidade e a exclusão total da transferência de saberes.

Tanto para se fazer extensão, quanto para se fazer comunicação é necessária a problematização a partir de pensamentos e ações dinâmicas.

Por isso, a reforma agrária, o papel do agrônomo e suas atividades junto aos camponeses aparecem na obra como algo que não pode limitar-se ao domínio das técnicas do campo, mas deve ampliar-se a uma intencionalidade para a transformação cultural e de sociedade consciente e humanizada.

Por fim, compreendemos a problematização entre extensão e comunicação por não existir clareza e existir muitos equívocos para o conceito de extensão por passando pelo “achismo” que extensão é meramente estender um conhecimento técnico até o outro sujeito interlocutor, compreendido como receptor seja de mensagens ou técnicas específicas como no caso dos agrônomos aos camponeses.

Referências

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, v. 161, p. 802-820, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967, p. 39-40.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

RIOS, Alan. Resenha: Extensão ou comunicação? In: **Revista Diálogos: extensão ou comunicação? diálogos para a prática educativa nos contextos de emancipação**, Brasília, v.21, n.1, jul, 2017.p.86 – 88.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GESTÃO ESCOLAR NOS ANAIS DOS CONGRESSOS INTERNACIONAIS DA ANPAE¹

Leane Liny dos Santos Lima
UNEB – Campus XI, Grupo EPODS
limaleane0@gmail.com

Silvaneide Santos Cordeiro
UNEB – Campus XI, Grupo EPODS
silvaneidecordeiro1992@gmail.com

Manuela Ribeiro de Jesus
UNEB – Campus XI, Grupo EPODS
manuela.1493@gmail.com

Resumo

A gestão escolar é um campo de estudo vasto, com possibilidade de aprofundamento em temas variados. Nessa perspectiva, o aporte teórico fundamentou-se em Sander (2007); Oliveira e Menezes (2018). A pesquisa bibliográfica foi a opção metodológica realizada que propiciou identificar as temáticas abordadas sobre gestão escolar nos Anais dos congressos internacionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), realizados em 2016 e 2018. Os resultados evidenciam que democratização da gestão escolar, olhares e perfis dos sujeitos na gestão escolar e conceito, organização e histórico da administração/gestão escolar são as temáticas mais abordadas, carecendo de ampliação de estudos voltados aos meios de provimento para cargos e/ou funções na gestão escolar e revisão bibliográfica a respeito da temática.

Palavras-chave: Gestão escolar. ANPAE.

Introdução

Este estudo é proveniente do projeto de pesquisa “Concepções e características da gestão escolar nos municípios do Território do Sisal” da linha de pesquisa “Educação e Desenvolvimento Social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais” do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social - EPODS, do Departamento de Educação Campus XI - Serrinha da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no qual buscou-se,

¹ Estudo orientado pela profa. Dra. Selma Barros Daltro de Castro (UNEB, Grupo EPODS, selmadaltro@gmail.com)

inicialmente, realizar a revisão de produções sobre gestão escolar nos eventos de referência sobre Educação no país nos últimos cinco anos.

A escolha do levantamento bibliográfico dos Congressos Internacionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE ocorridos em 2016 e 2018 se deu pelos eventos reunirem estudos recentes e de referência e, desse modo, elencar as produções voltadas à gestão escolar em âmbito nacional e internacional. Logo, objetiva identificar quais as temáticas sobre gestão escolar foram abordadas nas produções dos Anais do Congresso Ibero-Americano e Luso-Brasileiro da ANPAE de 2016 e 2018.

A gestão escolar no país: breve histórico

A gestão escolar tem sido tema destaque em diversos estudos no campo das pesquisas em educação no Brasil, acresce que o marco da Revolução Industrial em meados do século XVIII destaca-se por ter sido o período para o início desses estudos, com urgência pela necessidade de conhecimentos pragmáticos para a administração pública e gestão educacional vigente. (SANDER, 2007). Logo, tendo em vista que diferentes autores tratam sobre esta temática a partir de perspectivas diversas, os estudos realizados por Oliveira e Menezes (2018), apresentam alguns dos principais conceitos de gestão escolar discutidos por alguns autores que dialogam sobre a temática, elencados no quadro a seguir:

Quadro 01 – Alguns conceitos de gestão escolar

Autores		Conceitos de gestão escolar
Santos (1998)	Filho	compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola.” (OLIVEIRA E MENEZES, 2018. p. 5)
Libâneo (2007)		sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (OLIVEIRA E MENEZES, 2018. p. 5)
Paro (2008)		apresenta a ideia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens.” (OLIVEIRA E MENEZES, 2018. p. 5)
Vasconcellos (2009)		apresenta a proposta de uma direção com a responsabilidade de elo integrador e articulador dos vários

	segmentos, internos e externos, da escola.” (OLIVEIRA E MENEZES, 2018. p. 5)
Burak e Flack (2011)	associam gestão escolar a ações coletivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projeto maior, que congrega todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns.” (OLIVEIRA E MENEZES, 2018. p. 6)

Fonte: Produção autoral a partir dos estudos realizados por Oliveira e Menezes (2018).

Conforme quadro acima destaca-se algumas palavras chave: participação, interações, cooperação, elo integrador, ações coletivas e democráticas, revelando que todos os autores supracitados compreendem a importância da participação no que se refere ao trabalho exercido pelo gestor, característica comum presente na concepção de gestão democrática. Neste bojo, Poli e Lagares destacam duas principais perspectivas, são elas “a perspectiva tradicional (neoliberal) e a perspectiva crítica da gestão” (2018, p. 10). A primeira é caracterizada por uma gestão com ênfase nos interesses do capitalismo, pautadas em objetivos burocráticos a favor do mercado, de relações verticalizadas e centralizadas. A segunda é caracterizada pela participação social, na qual valoriza-se o trabalho colaborativo, sendo que as relações são horizontais, e as decisões são descentralizadas, discutidas e deliberadas pela comunidade escolar. (OLIVEIRA, 2017). Cabe ressaltar que a gestão democrática ganhou força no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a carta magna do país, que traz em um de seus artigos a implantação deste modelo de gestão como um dos princípios a ser efetivado no ensino público. Em seguida foram elaboradas outras legislações para a educação, como a Lei nº 9.394/1996 – LDB e o Plano Nacional de Educação - PNE (LEI nº 13.005/2014), que reforçam e buscam assegurar a efetivação do modelo de gestão supracitado em âmbito nacional.

Aspectos metodológicos

Ao trilhar por uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, utilizou-se como fontes, estritamente, produções científicas publicadas. Gil (2008) caracteriza uma

pesquisa bibliográfica pelas fontes, sendo estas, principalmente, livros e artigos científicos, e pressupõe como vantagem deste tipo de pesquisa a abrangência das informações coletadas. Para categorizar as produções científicas, inicialmente, foi realizada a catalogação entre novembro de 2019 e março de 2020 e, posteriormente, o agrupamento considerando como filtros o título, as palavras-chave, o objetivo e os resultados alcançados nos estudos. A respeito da categorização, Gomes (1994) aponta, de acordo com Selltiz et. al. (1965) que há três princípios da categorização, nos quais o primeiro é a definição do tema central, o segundo, que haja categorias para abranger todos e o terceiro princípio que não haja correspondência entre as categorias para que não haja mais de duas categorias para a resposta. Para tanto, o presente estudo utilizou-se da gestão escolar como tema central. Em seguida, através desse conceito assimilou-se outros subtemas imbricados neste bojo, para, por fim, haver o agrupamento das produções que serão evidenciadas posteriormente.

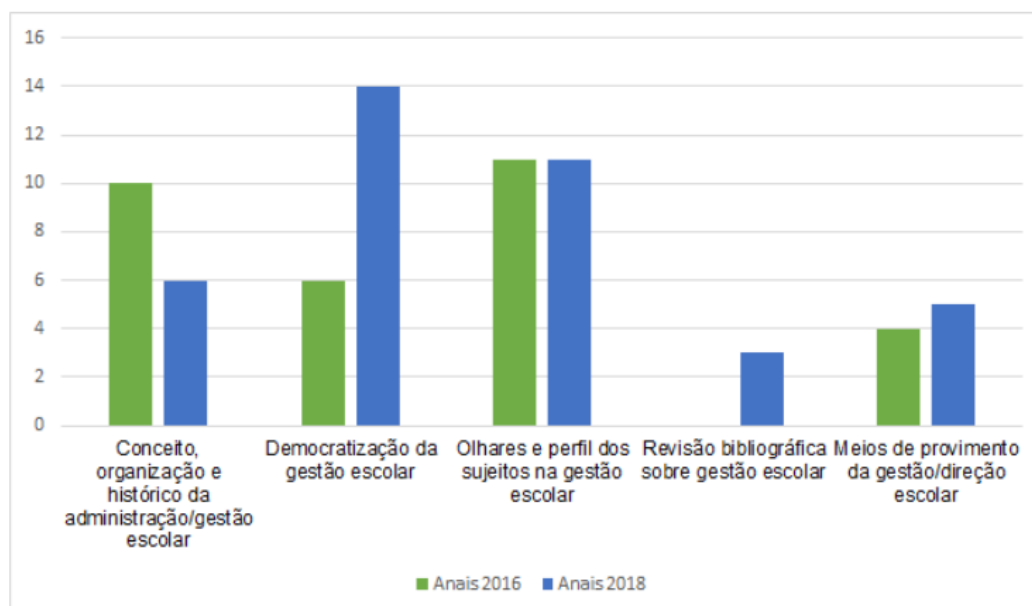
Resultados e discussões

Os Congressos Internacionais da ANPAE são reconhecidos pela tradição na abordagem atualizada de temáticas referentes à Política e Administração da Educação e pela contribuição e valorização da pesquisa científica e da pós-graduação. Logo, foram catalogadas e categorizadas as produções dos Anais mais recentes de tais Congressos, datados em 2018 e 2016. No VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação com a temática “Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior”, datado de 2018, as publicações foram reunidas em um livro eletrônico formato pdf com três volumes, no qual o primeiro intitulado “Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior” apresenta duas seções, são elas: Política e Gestão da Educação Básica e Pós-obrigatória com 105 produções e Política e Gestão da Educação Superior com 33 produções organizados em ordem alfabética segundo o primeiro nome dos autores.

Visando a gestão escolar, foram analisadas as produções da seção “Política e Gestão da Educação Básica e Pós-obrigatória”. Das 105 produções desta seção, foram selecionadas, inicialmente, 43 pelo título seguindo as palavras-chave “gestão escolar”, “administração escolar”, “gestão democrática escolar”, “gestão da educação”, “gestor escolar”, “diretor escolar”, “conselho escolar” e “participação popular”. Posteriormente, pelo objetivo e resultados do estudo traçado nestas produções foram selecionados 39, que foram agrupados em: Conceito, organização e perspectiva histórica da administração e gestão escolar; Democratização da gestão escolar; Revisão bibliográfica de produções sobre gestão escolar; Olhares e perfil dos sujeitos na gestão escolar; Meios de provimento da direção/gestão escolar.

Foram utilizadas as mesmas categorias para seleção de artigos no V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, ocorrido em 2016 com a temática “Política e Gestão da Educação: discursos globais e práticas locais”. Contudo, as publicações foram disponibilizadas em link e com palavras-chave dos estudos, o que ampliou o tempo de categorização. Tais publicações foram seccionadas em sete eixos, nos quais os últimos são os pôsteres apresentados no evento. Para tanto, foram analisados os 105 artigos do Eixo 1, intitulado “Política e Gestão da Educação Básica” e selecionados inicialmente 37 pelo título seguindo as mesmas palavras-chave utilizadas na categorização dos Anais de 2018. Posteriormente, pelo objetivo, resultados e palavras-chave dos estudos resultando em 29 artigos. Cabe ressaltar que dois dos artigos selecionados apresentaram títulos e objetivos correspondentes à gestão escolar, mas não expuseram as palavras-chave de categorização. Na seção Pôsteres, há 23 resumos, dos quais foram selecionados três inicialmente pelo título, dos quais dois se encaixaram no estudo. Contabilizando, assim, 31 produções selecionadas pelas referidas temáticas nos Anais 2016.

Gráfico - Produções sobre gestão escolar nos Anais de Congresso da ANPAE



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Através do demonstrativo acima, pode-se afirmar que nos Anais 2018 37% das produções no Eixo 1 apresentam mais produções com objeto de estudo 'gestão escolar' do que os Anais 2016, que destacam apenas 24% das produções contabilizadas entre Eixo 1 e Pôsteres. Ao modo que constata-se que as temáticas a respeito da democratização da gestão escolar e os olhares e perfis dos sujeitos na gestão escolar são as mais abordadas nos Anais de 2018, seguidas por conceito, organização e histórico da administração/gestão escolar, meios de provimento da gestão escolar e revisão bibliográfica de produções sobre a gestão escolar. Nos Anais 2016, as temáticas mais pontuadas foram voltadas aos olhares e perfis dos sujeitos na gestão escolar, seguidas por conceito, organização e histórico da administração/gestão escolar, democratização da gestão escolar e meios de provimento para a gestão escolar. Não foram identificadas produções referentes a revisão bibliográfica na temática da gestão escolar.

Portanto, verifica-se que nas últimas duas edições dos Anais da ANPAE as temáticas voltadas para democratização da gestão escolar, olhares e perfis dos sujeitos na gestão escolar e conceito, organização e histórico da administração/gestão escolar destacam-se entre as demais.

Considerações finais

A gestão escolar enquanto objeto de estudo abrange diversas temáticas com potencial de ampliação do conhecimento produzido. Temas como conceito e democratização da gestão apresentam elevada quantidade de estudos, se contrapondo a temas como, provimento para cargos e/ou funções na gestão escolar, que ainda apresentam resultados menores de produção. Para estudos posteriores, identifica-se a necessidade de estudos, de caráter bibliográfico que versem sobre a nacionalidade e territorialidade dos objetos de pesquisas, destacando produções de caráter internacional e nacional, bem como regionais e locais. Destaca-se a inda necessidade de categorizar os resultados dos trabalhos publicizados na ANPAE que evidenciem o arcabouço teórico-metodológico utilizado pelos autores.

Referências

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. pp. 67-80.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **RBP**AE - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303>

OLIVEIRA, I. C. MENEZES, I. V. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul-set, 2018.

OLIVEIRA, J. F. de (Org.). **Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior**. v. 1. Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO2018/publicacao.html>. Acesso em: 12 nov. 2019

_____. **Política e Gestão da Educação: discursos globais e práticas locais**. v. 41. Série Cadernos ANPAE - V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2016. ISSN: 1677-3802. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/index.html>. Acesso

em: 12 nov. 2019

POLI, L; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 835 - 849, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/76080/46226>.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber livro, 2007.

PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DE MEDICINA SOBRE O FUTURO PROFISSIONAL

Luciana Rios da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Email: luciana-uefs@hotmail.com

Elaine Pedreira Rabinovich
Universidade Católica do Salvador – UCSAL
Email: elainepedreira@gmail.com

Ivonete Barreto de Amorim
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Email: ivoneteeducadora623@gmail.com

Resumo

Nos últimos tempos, o mundo tem testemunhado uma grande expansão no tocante ao ingresso de estudante na educação superior. A graduação em medicina é um dos cursos mais procurados em todas as regiões do país e muitas pesquisas abordam o estudante desse curso como foco de estudo, sendo que a maioria delas prioriza aspectos subjetivos que envolvem bem estar, estresse e ansiedade, salientando a influência desses elementos sobre qualidade de vida do estudante. O presente estudo tem como objetivo apresentar percepção de estudantes da graduação de medicina de uma universidade pública do estado da Bahia, sobre seu futuro profissional, após conclusão do curso. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que utilizou entrevista semiestruturada para coleta de dados e teve 05 estudantes de medicina como colaboradores. Os resultados apontam que a percepção dos estudantes acerca do futuro profissional, se ancora na melhoria em sua qualidade de vida.

Palavras-chave: Estudante de medicina. Futuro profissional.

Introdução

A educação é uma prática social instalada em grande variedade de instituições e atividades humanas, tornando-se fundante para a sociedade. Como elemento essencial, a prática educativa promove aos indivíduos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social, transformando-o em função das necessidades econômicas e sociopolíticas da coletividade.

Nos últimos tempos, o mundo tem testemunhado uma grande expansão no tocante ao ingresso de estudante na educação superior. Entre 1995 e 2011, houve

um aumento de 82 milhões para 185 milhões de estudantes frequentando o ensino superior no mundo (PRATES; COLLARES, 2014). Em se tratando do Brasil, entre 2008 e 2018, as matrículas nessa modalidade passaram de 4 milhões para 8,4 milhões (INEP/MEC, 2018), sendo 24,6% deles em instituições públicas. A graduação em medicina é um dos cursos mais procurados por estudantes em todas as regiões do país e possui uma taxa de concorrência bastante elevada no processo seletivo por uma vaga, sobretudo das instituições da rede pública. Muitas vezes a escolha pelo curso é estimulada pelas famílias que projetam para seus filhos aspirações alicerçadas em um futuro profissional que garanta segurança e reconhecimento social, ancoradas na representação em torno do “ser médico”.

Nessa perspectiva, muitas pesquisas abordam o estudante do curso de medicina como foco de estudo, mas a maioria delas abordam aspectos subjetivos que envolvem bem estar, estresse e ansiedade, salientando a influência desses elementos sobre qualidade de vida do estudante de medicina (TAVARES, 2017; MAYER, 2017; PELEIAS, 2018; CATARUCCI, 2018; BERGAMO, 2018; MOUTINHO, 2018; HUMES, 2019; GOMES, 2019; GANNAM, 2018).

O presente estudo tem como objetivo apresentar percepção de estudantes da graduação de medicina de uma universidade pública do estado da Bahia, sobre seu futuro profissional, após conclusão do curso. Trata-se do resultado parcial de uma pesquisa mais ampla, que desenvolveu um estudo de caso com abordagem qualitativa, utilizando como técnica de coleta entrevista semiestruturada. Participaram do estudo, 05 estudantes de medicina, com idade entre 18 e 30 anos, que receberam nomes fictícios de pedras preciosas brasileiras. O *lócus* de pesquisa foi a Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia-Brasil, instituição pública e gratuita, mantida pelo governo do estado sob o regime de autarquia, que iniciou suas atividades em 31 de maio de 1976.

Para construção do lastro teórico, foram utilizados os escritos de Machado (1996,1997), Ramos-Cerqueira; Lima (2002), Masetto, 2009, Gomes e Rego (2014), Souto (2015), Han (2017), Lipovetsky (2007), Bourdieu (1989); Singly (2011).

Desenvolvimento do Estudo

A partir de uma visão sociológica, Machado (1997) infere que a noção de profissão está intrinsecamente vinculada à ideia de uma atividade humana que, mediante conhecimento especializado, atua em uma dada realidade, visando interpretá-la, modificá-la, transformá-la para um determinado fim social. Nessa perspectiva, a autora acredita na autorregulação como um dos elementos que permitem 'autonomia' por parte das profissões, possibilitando maior interferência nas realidades (MACHADO, 1996). Desse modo, considera que a profissão médica tem o estereótipo de profissão com alto grau de autonomia técnica (saber) e econômica (mercado de trabalho), ou seja, é uma profissão autoregulada, com elevado e complexo corpo de conhecimento científico e controle sobre o processo de trabalho.

Ainda a partir do pensamento de Machado (1997), pode-se dizer que a medicina possui algumas prerrogativas monopolistas que a diferenciam de outras profissões que disputam o mercado de serviços especializados. Uma das prerrogativas se ancora no projeto profissional bem sucedido, no qual, ao longo de sua história, “fez uma notável aliança com o Estado (concedendo-lhe prerrogativas legais para seu exercício exclusivo) e com a elite (vendendo-lhe serviços particulares a preço de mercado)” (p. 22). Desse modo, fortaleceu um vasto conhecimento empírico e científico, que transformou sua prática em um reconhecido ato técnico-científico, atribuindo elevado prestígio social ao profissional médico.

Partindo do princípio de que a saúde humana é o objeto de estudo da medicina, é premente destacar que os desenvolvimentos social e tecnológico têm gerado mudanças no cuidado em saúde que ultrapassam a dimensão da doença como um evento orgânico e corporal e passa a perceber o adoecimento como fenômeno existencial. Essa mudança exige que o foco da atenção seja ampliado de uma abordagem biológica centrada apenas no corpo, para outra em que são consideradas as contingências sociais, políticas, culturais do sujeito, denotando assim, uma abordagem humana e biológica (SOUTO, 2015). Nesse novo cenário, não cabem modelos regidos pela lógica do mercado, mas demanda o desenvolvimento de práticas assistenciais mais integrais, humanizadas e cidadãs, fundamentadas no direito, na ética e na ciência.

No que tange a formação de médicos generalistas, conforme já fora supracitado, as diretrizes preveem que os profissionais deverão estar aptos a

realizar a associação do básico com a clínica, da saúde coletiva com a saúde individual, do biológico com o psíquico, do social com o político. Essa estrutura favorece a formação “do médico que atende em posto de saúde, saúde pública, do médico da família. A ideia do meu curso é essa” (CITRINO, 2019).

Acerca do processo de divisão social do trabalho médico, Machado (1997) salienta que com o advento da revolução científica, esta configuração é fato reconhecido em todo o mundo. Justifica que o conhecimento e a prática da medicina se tornaram tão complexos que a divisão do trabalho médico se impôs, daí o processo de especialização torna-se um traço característico dessa nova ordem racionalizadora. Soma-se a isso a perspectiva do mercado de trabalho e dos próprios profissionais médicos que atribuem maior prestígio econômico e social às especialidades (GOMES; REGO, 2014). Nesse sentido, o percurso naturalizado da maioria dos estudantes que cursam medicina é projetar uma formação para exercício profissional especializado, conforme salienta Água Marinha:

[...] ...pós-faculdade, entra a questão da residência, que é a especialização... Eu ainda não defini exatamente, mas como já é um curso muito demorado e eu já passei por outro curso antes de entrar, então assim... agora eu quero uma especialização que não seja tão longa... Eu quero fazer uma especialidade que eu faça porque eu goste daquele público. Eu amo idoso... Então, pode ser algo que provavelmente trabalhe com idoso... (ÁGUA MARINHA, 2019)

Importante a estudante chamar atenção para o desenvolvimento de uma especialização para a qual se sente motivada a fazer, em virtude da afinidade e do prazer em desenvolver a assistência. No decorrer das entrevistas, apenas Citrino e Rubelita afirmaram já terem decidido as especializações que buscariam. Um deles apresentou como justificativa a experiência que considerou profícua, vivenciada em um estágio extracurricular, que além de lhe agregar maior conhecimento, proporcionou o estabelecimento de uma rede de apoio profissional, com a qual pretende contar, quando finalizar o processo de formação profissional. O outro participante, embora ainda esteja no início do curso, disse ter definido a residência pretendida, por uma questão de tradição familiar, tendo em vista a trajetória de membro de sua família nessa determinada especialidade, fator que também se configura como rede de apoio para o seu desenvolvimento profissional.

No entanto, tendo como pressuposto as discussões que permeiam o campo do trabalho na contemporaneidade, cabe salientar que a formação de profissionais atualmente vai além da esfera das especificidades. Espera-se que um processo de formação continuada se instale após conclusão do curso. É importante que o profissional continue pesquisando, esteja atento aos avanços da tecnologia e seus novos instrumentos, desenvolva a capacidade de gerenciar em diversas circunstâncias e diferentes níveis e estimule o trabalho harmonioso em equipe, inclusive com colegas de especialidades diferentes da sua e mesmo com profissionais de outras áreas de conhecimento que não a sua (MASETTO, 2009). Água Marinha foi a única estudante que fez menção ao desenvolvimento de pesquisa, demonstrando interesse em atuar nesse campo da sua área do conhecimento, além da atividade de atendimento assistencial:

E gostaria também de não só ficar na assistência, mas fazer pesquisa. Agora eu não sei se eu faria isso logo no início, ou se eu deixaria pra depois, quando eu tivesse um pouquinho mais de experiência, de amadurecimento na área. (ÁGUA MARINHA, 2019)

Em sua fala, a estudante se reconhece como sujeito em formação, percebendo sua incompletude e necessidade de ser com os outros como condição *sine qua nom* para o desenvolvimento de uma atitude profissional condizente com a contemporaneidade. Nessa linha de pensamento, cabe mais uma vez chamar atenção para as mudanças no cuidado em saúde, que ultrapassam a dimensão da doença como um evento orgânico e corporal, e passam a perceber o adoecimento como fenômeno existencial, suscitando que o profissional esteja articulado com a realidade que lhe envolve.

Acerca do que desejam para o futuro e sobre o que esperam de retorno em relação ao exercício da profissão, Turmalina e Água Marinha salientam que a medicina apresenta muitas possibilidades e que cabe aos profissionais fazerem as escolhas mais pertinentes:

[...] na medicina se trabalha muito, mas a gente escolhe muita coisa do que a gente quer e o que a gente não quer. E tipo... eu não quero ser uma grande empresária, mas assim, eu quero ter uma vida razoável, trabalhando de forma razoável. O reconhecimento social e o reconhecimento financeiro, a gente não pode ser hipócrita de dizer que não influencia... Não é o meu

foco, mas assim, o que eu busco na minha vida é uma independência financeira pra que eu possa ter uma vida confortável... (TURMALINA, 2019)

[...] com relação, por exemplo, a usar a medicina como fonte de enriquecimento, não pretendo [...] Gostaria muito de não precisar trabalhar todos os turnos de todos os dias [...] no futuro, eu espero me dedicar mais a mim... me proporcionar essas coisas que eu não me proporciono porque é uma vida de muita privação. Manter um equilíbrio do tempo e da minha dedicação, pro meu trabalho, pros meus pais, pros outros familiares e pros meus amigos [...] terminando, se eu conseguir, eu pretendo ter uma qualidade de vida melhor. (ÁGUA MARINHA, 2019)

Ambas anseiam uma vida mais confortável do ponto de vista da quantidade de atividades a serem desempenhadas. Suas falas tomam como referência a condição em que se encontram na atualidade, enquanto estudantes, e a leitura que fazem do contexto trabalhista de quem já atua como profissional que, conforme relatam de forma superficial, excedem na quantidade de trabalho, perdendo qualidade de vida e se aproximando da exaustão física e mental. Os anseios manifestados destoam dos pressupostos que preconizam o conceito do que Han (2017 b) chama de sociedade do cansaço, demarcada pelo processo de aceleração do tempo, pessoas multitarefas construindo um ser humano com regras rígidas muito mais internas do que externas.

Sobre retorno financeiro e demandas reprimidas, Rubelita traz à tona o desejo de compensar sua mãe por todo o esforço que fez, com a finalidade de lhe possibilitar educação de qualidade. A estudante relata o que deseja para o futuro:

[...] poder ajudar minha família financeiramente, principalmente minha mãe e algumas tias minhas. Eu vou poder realizar alguns sonhos pessoais da minha mãe, que com certeza ela abriu mão de várias coisas por mim [...] Deixou de ter comprado coisas pra ela, pra dar suporte pra gente... roupa, sapato... Que são essenciais, né? Várias vezes se apertou pra poder dar uma educação boa pra gente... (RUBELITA, 2019)

Pelo discurso da estudante, é perceptível a escassez de recursos financeiros em sua família e a opção de sua mãe em vivenciar um contingenciamento no intuito de lhe possibilitar posição melhor na estrutura social. Diante dessa postura, cabe refletir que na perspectiva bourdieusiana, para que o indivíduo mude de lugar, socialmente falando, é necessário tempo, muito trabalho, sofrimento e esforços, que deixam marcas e até estigmas, por isso o espaço social pode ser entendido como espaço de conflito e de luta simbólica (BOURDIEU, 1989; SINGLY, 2011)

Ainda sobre o aspecto do retorno financeiro relacionado ao exercício da medicina, Água Marinha relata perceber no imaginário social uma ideia que não representa o contexto real, pois não expõe os sacrifícios que alguns profissionais vivenciam para alcançar determinado conforto material:

Eu acho que as pessoas têm uma ilusão de que ganhariam tanto, tanto, tanto. Não é tanto, tanto, tanto assim. Eu acho que há uma sobrevalorização social da profissão em relação a isso. Existem pessoas que ganham muito bem? Existem. Mas, às custas de que?... Viajar bastante, dar plantões em sete, nove locais diferentes, ficar trinta e seis horas ligados... (ÁGUA MARINHA, 2019)

O relato da estudante denota certa maturidade em relação à forma como percebe a ascensão financeira proveniente do trabalho médico. Ela atribui essa consciência ao papel desenvolvido por alguns professores do seu curso, que buscam alertar os graduandos para que não “caiam nessa armadilha” (ÁGUA MARINHA, 2019), de estabelecer um padrão de vida muito elevado no início das atividades profissionais e depois tornarem-se reféns de suas escolhas. Duas análises podem ser desprendidas desse relato, a primeira diz respeito à importância da atuação docente que extrapole conhecimentos puramente técnicos, e contribua assim, para a formação do sujeito integral, e a segunda levanta uma reflexão sobre a sociedade do consumo ou hipermoderna, retratada por Lipovetsky (2007).

Em relação às características da sociedade hipermoderna, Lipovetsky (2007) revela que é comum em nossos dias as pessoas sonharem com o impossível, desejando ultrapassar o estado em que se encontram ao tomar contato com regozijos e sensações continuamente renovadas. Desse modo, quando o formando prioriza a remuneração e a aquisição de júbilo a partir do capital econômico conquistado, pode estar sendo movido por apelos publicitários que relacionam o consumo ao bem-estar, caracterizando-os como hiper consumistas (LIPOVETSKY, 2007), ou ainda podem estar sendo motivados pela representação social que atribui ao médico, status de detentor de poder aquisitivo elevado, o que está diretamente atrelado à aquisição do capital social e cultural (BOURDIEU, 1989), favorecendo sua migração ascendente, na hierarquia social.

Ao longo das entrevistas, Ametista (2019) e Turmalina (2019) fizeram referência ao olhar que a sociedade destina ao profissional de medicina, que na

perspectiva das estudantes, é impregnado de ambivalências, pois ao mesmo tempo em que lhe é atribuído um papel de grande representação positiva, estão à todo momento sendo testados e precisam conviver com a impossibilidade de erro. De fato, é comum que a sociedade, como um todo, estabeleça inúmeras atribuições ao médico, frequentemente deificando-lhe (RAMOS-CERQUEIRA; LIMA, 2002), fato que gera grande expectativa acerca da sua atuação, não só profissional, mas como sujeito, integrante de uma sociedade.

Considerações Finais

O processo formativo e trajetória estudantil dos graduandos participantes da pesquisa, é marcada pelo esforço e extrema dedicação, que os obrigam a suprimir o convívio social e muitas vezes, a fruição de atividades prazerosas de desconstrução e lazer. A percepção desses estudantes acerca do futuro profissional após conclusão do curso, se ancora na melhoria em sua qualidade de vida não apenas pelo conforto financeiro que o exercício profissional pode proporcionar, mas pela conquista de uma vida menos árdua, menos privativa e com atendimento às demandas reprimidas proveniente da necessidade de dedicação exclusiva aos estudos.

Referências

BOURDIEU, P. **O espírito de família**. In: *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius, 1996. p. 126.

GOMES, A. REGO, S. **Paulo Freire: contribuindo para pensar mudanças de estratégias no ensino de medicina**. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 299-307, Sept. 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022014000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 24 May 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022014000300003>.

HAN, B-C.. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, Vozes, 2017.

LIPOVETSKY, G. **A sociedade da decepção**. Barueri, SP: Manole, 2007.

MACHADO, MH., coord. ***Os médicos no Brasil***: um retrato da realidade. [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1997

MASETTO, M. T. **Formação continuada de docentes do ensino superior em uma sociedade do conhecimento**. In CUNHA, M, I, ; SOARES, S.R.; RIBEIRO, M. L. (ORGS) *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PRATES, A. A. P.; COLLARES, A.C. M. ***Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea***: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

RAMOS-CERQUEIRA, A. T. de A.; LIMA, M. C. P.. **A formação da identidade do médico: implicações para o ensino de graduação em Medicina**. *Interface* (Botucatu), Botucatu , v. 6, n. 11, p. 107-116, Aug. 2002. Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000200008&lng=en&nrm=iso>. accesson 20 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832002000200008>.

SINGLY, F. ***Sociologia da Família Contemporânea***. Lisboa: Texto e Grafia, 2010.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONSUMO DO CRACK - UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE REDUÇÃO DE DANOS

Ludmilla da Silva Macêdo
Psicóloga - UNIFACS
ludmillamacedopsico@gmail.com

Isacar dos Santos Rodrigues
Mestrando em Psicologia-UFSJ
irs005@aluno.ufsj.edu.br

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo buscar na literatura trabalhos que dialogassem com as políticas públicas e redução de danos para os usuários de crack. A metodologia foi a revisão narrativa no qual, selecionou-se artigos que visavam discutir essa política como um meio de intervenção para essas pessoas. O resultado demonstra a importância do desenvolvimento de programas que visam analisar, escutar, cuidar e intervir nesses usuários. Porém, existe uma problemática a ser vencida por inúmeras questões, dentre elas, a exclusão social, o estigma e o preconceito. Conclui-se que a redução de danos é um programa efetivo para a reinserção social dessas pessoas marginalizadas pela mídia e sociedade, e que, precisa ser operacionalizado com as leis e programas para os dependentes de crack.

Palavras-chave: Políticas públicas. Redução de danos. Crack. Reinserção social.

Introdução

Compreende-se que o uso de substâncias psicoativas, lícitas ou ilícitas, surgiu desde a antiguidade se alterando apenas a relação cultural e histórica do indivíduo para com a droga. Salienta-se que na antiguidade muitas substâncias eram utilizadas como uma tentativa de aproximação às entidades místicas e também para efeito medicamentoso. Entretanto, na atualidade, se percebe a utilização capitalista e uso incontroláveis do consumo da droga, levando a dependência.

Sendo assim, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) a dependência química se caracteriza uma doença pelo uso descontrolado de substâncias psicoativas que muda o estado psicológico, físico e biológico do

indivíduo, e mesmo assim, há um uso desequilibrado em detrimentos de seus compromissos sociais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2017).

Neste sentido, este trabalho visa fazer um recorte no campo de pesquisa das políticas públicas para os usuários de crack, levando em consideração as poucas pesquisas de intervenções com esses usuários. A revisão narrativa possibilitará perceber a importância da construção de políticas públicas, e como a redução de danos poderá ser efetiva em casos de consumo do crack. Consequentemente, existe um problema de saúde pública mundial, no qual existem lacunas e carência na literatura com pesquisas empíricas que colaboram para o desenvolvimento de políticas públicas para os usuários de crack. Ressalta-se que o tema é de grande relevância social.

Referencial Teórico

Segundo Almeida & Luís (2017) as políticas públicas são um conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos dos indivíduos. Elas são planejadas pelo poder público visando a construção de uma sociedade, codificando suas normas e regras, e dita como será a conduta de determinado povo.

A Política Nacional para a Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas reconheceu o uso prejudicial de álcool e outras drogas como “grave problema de saúde pública” e a responsabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS) no seu enfrentamento (TEIXEIRA, 2018). As políticas de saúde públicas voltadas para esses usuários vêm sendo debatidas desde a implantação do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (Sisnad). As políticas públicas de redução de danos especificamente nos usuários de crack apareceram na década de 80 no Brasil, sendo uma temática de muita inquietação, considerando uma problemática multidimensional que gera angústia em toda sociedade.

A redução de danos consiste em um grupo de ações desenvolvidas em campo por profissionais de saúde treinados, para a distribuição seringas, atividades de informação, educação e comunicação (IEC), aconselhamento,

encaminhamento aos equipamentos de saúde e vacinação contra hepatite B, ou seja, é uma política social de saúde para minimizar os prejuízos de ordem biológica, social e econômica do uso de drogas, pautado no desejo da pessoa.

Em 2001, surge a Lei 10.216 de 2001 que garante e protege os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Esta lei é o marco legal da Reforma psiquiátrica, incluindo as pessoas em uso de drogas, o acesso e o direito à assistência e ao cuidado. E, 2010 o Ministério da Saúde lançou o plano integral de enfrentamento ao crack com foco na prevenção do uso, promoção à saúde e redução de danos (NIEL; SILVEIRA, 2008).

Aspectos metodológicos

Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma revisão narrativa de literatura, que constitui uma análise da literatura publicada em artigos, livros, tese e cartilhas. Este tipo de revisão utiliza o resultado de pesquisa de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado objeto (ROTHER, 2007). Nessa revisão, os autores buscaram analisar as políticas públicas de atenção aos usuários de crack no contexto brasileiro. Dessa forma, a revisão está dividida em 2 categorias: (1) - Reflexões sobre as políticas públicas de atenção ao usuário de crack, e, (2) - redução de danos como proposta de reinserção dos usuários na sociedade.

Resultados e Discussões

Os resultados das pesquisas serão apresentados na tabela 1 mostrando os resultados dos artigos encontrados na literatura. Foram pesquisas realizadas nas perspectivas políticas públicas e redução de danos para usuários de crack.

Será apresentado o título, objetivo e a metodologia de cada um. Isso possibilitou ter uma visão geral dos artigos selecionados.

Tabela 1- Artigos analisados com reflexões de políticas públicas e atenção ao usuário de crack.

TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Drogas e redução de danos: uma cartilha para profissionais de saúde. Crack, informação em saúde e políticas públicas.	produzir um material didático e informativo para os profissionais de saúde. analisar o cenário atual de representação do crack.	pesquisa qualitativa e explicativa
Reabilitação psicossocial e reinserção social de usuários de drogas: revisão de literatura.	analisar criticamente sobre como tais expressões são abordadas na literatura científica no campo de álcool e outras drogas.	pesquisa documental
Políticas públicas sobre drogas: abordagem às pessoas em uso prejudicial de crack em uma perspectiva intersetorial.	analisar a produção acadêmica sobre crack e outras drogas em uma perspectiva nacional e internacional.	Revisão de literatura
Políticas públicas de combate ao uso de crack em cenários abertos no Brasil.	analisar como o poder público brasileiro tem agido para conter o uso abusivo de crack, sobretudo por pessoas em situação de rua.	qualitativa
Políticas públicas e usuário de crack em tratamento.	compreender se as políticas atuais estão em conformidade com as demandas e necessidades dos usuários de crack. apresentar algumas medidas postas em prática em países da América Latina, América do Norte e Europa que figuram como alternativas às medidas orientadas pela atual política mundial de Guerra às Drogas	pesquisa avaliativa
Políticas públicas sobre drogas e legislação: por mais alternativas à guerra.		qualitativo e explicativo
		qualitativa

Fonte: os autores (2021).

Ao iniciar a análise, a maioria dos títulos dos artigos continham palavras chaves realizadas nesta revisão: “Políticas públicas” e “crack”. Em relação aos objetivos propostos pelos autores, todos os artigos buscavam analisar a produção científica com os temas: “políticas públicas”, “crack” ou “redução de danos”, os artigos claramente apresentavam propostas de políticas públicas para o usuário de crack e cinco artigos explicitam a “redução de danos” como

alternativa de tratamento. A seguir, serão mostrados as duas categorias analisadas, são elas:

Categoria 1 - Reflexões sobre as políticas públicas e a atenção ao usuário de crack: (a) - vulnerabilidade social como desencadeador do consumo do crack. (b)- aumento de políticas que vão ao contrário da redução de danos e investimentos em programas de reclusão social.(c)- não existe uma classificação específica para o usuário do crack, ficando no CID-10 em conjunto com o diagnóstico da cocaína, com isso “agrava a subnotificação e não permite que os sistemas nacionais de informação em saúde reflitam a realidade de enfrentamento do crack” (CARVALHO,2012, p.13). (d)- todos abordam a importância das políticas públicas para os usuários de crack.

Categoria 2 - Redução de danos como proposta de reinserção dos usuários na sociedade. (a)- A redução de danos pode ser usado com tratamento alternativo no consumo do crack por outras substâncias; (b) diminuição da criminalidade com a redução de danos nos usuários de crack; (c) a discriminação de usuários versus narcotráfico; (d) Os programas de redução de danos e reinserção social tiveram aderência por alguns usuários é visto como um programa importante que coloca a atenção do usuário em suas questões sociais (moradia, emprego, saúde, família etc). É importante o desenvolvimento de programas governamentais embasados na redução de danos que têm como objetivo o empoderamento do usuário de crack sobre a sua saúde e escolhas. O acolher e apoiar essas pessoas poderá diminuir o consumo e gerar uma produção de saúde (ALMEIDA; LUÍS, 2017).

Com base nessas informações percebe-se a importância desse cuidado para com o usuário e sua reinserção social, muitos são excluídos da sociedade aumentando a sua vulnerabilidade social, isso vai de acordo Guerra e Franklin (2018, p.152) aponta "esses usuários ainda mais vulneráveis, e ocupando espaços urbanos, estão suscetíveis a tudo. O consumo de crack faz com que o usuário acumule riscos de danos, inclusive risco de morte iminente". Em acréscimo Teixeira (2018), reafirma que a oferta de um pacote de direitos permite que as pessoas em situação de vulnerabilidade podem construir uma relação menos prejudicial de uso do crack investindo no seu cuidado e visando à sua

reinserção social e, evidenciou-se a redução de danos, é uma abordagem mais adequada a esses usuários.

Considerações Finais

Este trabalho buscou na literatura os estudos sobre as políticas públicas no qual trabalham a questão do consumo de crack pelos seus usuários, foi analisado que a redução de danos é bastante utilizada, alcançado sucesso nas suas intervenções. A política pública de redução de danos é uma porta de entrada para a reinserção social desses usuários. Porém, a sociedade e a mídia ainda vinculam a droga lícita e a droga ilícita, que, dessa forma, o termo “droga” sobrepõem o indivíduo, marginalizando-o, e é uma forma excludente.

Porém, com tantos avanços em programas de apoio ao usuário e pesquisas que fomentam a elaboração de propostas de intervenções, há muito o que ser trabalhado, alcançado e modificado na prática. O consumo de crack antecede uma série de drogas experimentadas, e alguns casos muito cedo, pois são usuários que utilizam múltiplas substâncias psicoativas, o que dificulta o tratamento e um diagnóstico preciso.

Nota-se que ainda faltam pesquisas que abordam esse tema, principalmente pesquisas empíricas, estudos de casos, estudos longitudinais, utilizando a técnica de *snowball sampling*¹. Dessa forma, fica claro a necessidade de pesquisas para expandir o conhecimento e divulgação de saberes teóricos e práticos para contribuir políticas públicas específicas para os usuários de crack.

Referências

ALMEIDA, Camila Souza; LUÍS, Margarita Antônia Villar. Políticas Públicas em usuários de crack em tratamento. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste**

¹ A técnica “*snowball sampling*” é utilizada com frequência nas populações dificilmente acessadas. O objetivo é somar todos os indivíduos que estão interligados a um sistema, ou uma rede constituindo uma “cadeia de informantes”. É utilizada para estudar questões delicadas e de âmbito privado, pois requer um conhecimento de pessoas pertencentes a um grupo (BIERNACKI; WALDORF, 1981).

Mineiro, Divinópolis, v. 7, n. 1447, p. 1-9, 2017.

BIERNACKI, Patrick; WALDORF, Dan. Amostragem de bolas de neve: problemas e técnicas de amostragem por referência em cadeia. **Sociological Methods & Research**, Beverly Hills, v. 10, n. 2, p. 141-163, 1981.

CARVALHO, Hellen Mascote. **Crack em informação em saúde e políticas públicas**. 2012. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

GUERRA, Sidney; FRANKLIN, Beatriz Werneck Albuquerque. Políticas públicas de combate ao uso de crack em cenários abertos do Brasil. **Cadernos de Direito Actual**, [S.], v. 9, p.147-169, 2018.

NIEL, Marcelo; SILVEIRA, Dartiu Xavier da (org.). **Drogas e redução de danos: uma cartilha para profissionais de saúde**. São Paulo: Ed. UNIFESP, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças – CID 10**. 10. ed. São Paulo: Ed. EDUSP, 2017.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-7, 2007.

ROCHA, Rosilene Oliveira. Políticas públicas sobre drogas e legislação: por mais alternativas à guerra. **Novos Olhares Sociais**, Bahia, v. 1, n. 2, p. 66-88, 2018.

SANCHES, Laís Ramos; VECCHIA, Marcelo Dalla. Reabilitação psicossocial e reinserção social de usuários de drogas: revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, p. 1-10, 2018.

TEIXEIRA, Mirna Barros. **Políticas públicas sobre drogas: abordagem às pessoas em uso prejudicial de crack em uma perspectiva intersetorial**. 2018. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

A PEDAGOGIA SOCIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA SOCIALIZAÇÃO DO IDOSO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA A TERCEIRA IDADE – UATI

Mikaele dos Santos Silva Araújo
Centro Educacional Milton Melo (CEMM)
mikaelesantos94005@gmail.com

Luiz Carlos Jandiroba
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
ljandiroba@bol.com.br

Resumo

Este trabalho é resultado de pesquisa e escrita monográfica, e tem como questão problema: De que maneira o programa Universidade Aberta a Terceira Idade (UATI) contribui para a socialização do idoso no município de Serrinha e quais as intervenções da Pedagogia Social nesse processo? Seu objetivo é Compreender as contribuições do programa UATI na socialização do idoso a partir das intervenções da Pedagogia Social no município de Serrinha, e ancora-se nos seguintes autores: Caliman (2010); Freire (1979); Graciani (2014), Gohn (2010), Neri (1961), Beauvior (1990), dentre outros. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa etnográfica Bell (2008). Para construção dos dados foram utilizados: análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada, e escrita de diário de campo. Como principais resultados foi possível elencar as contribuições que a Pedagogia Social apresenta para a emancipação, empoderamento e socialização dos idosos, alunos do programa UATI, do Campus XI, em Serrinha-Ba.

Palavras-chave: Idosos. Pedagogia Social. Socialização.

Introdução

O envelhecimento do ser humano é um fenômeno mundial de grande repercussão, pois retrata um novo desenho populacional que vem influenciando diretamente a estrutura econômica e social do Brasil.

A participação do idoso como agente social está prevista na Constituição e, portanto, seus direitos são legalmente aceitos. É nessa perspectiva de proporcionar garantia de direitos, afim, de garantir uma melhor qualidade de vida a população idosa é que surgem projetos voltados para a terceira idade,

tais como a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), objeto de estudo desse trabalho, intitulado “A Pedagogia Social e suas contribuições na socialização do idoso no município de Serrinha: uma análise do programa Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI.

Assim, a referida pesquisa é fruto de inquietações que surgiram quando iniciei as atividades do componente curricular Educação de Jovens e Adultos, quando foi possível perceber que ao se tratar de Educação de Jovens e Adultos, poucas eram as discussões voltadas para a população idosa.

Desse modo, eis que surge o questionamento: De que maneira o programa Universidade Aberta a Terceira Idade contribui para a socialização do idoso no município de Serrinha-Ba e quais as contribuições da Pedagogia Social nesse processo? Compreendendo que a pedagogia social consiste em uma ciência da educação, produzida na prática educacional/pedagógica, que se responsabiliza com o processo de inclusão de jovens, crianças, idosos, e outros sujeitos, expostos a situações de dificuldades, que não abrange somente o âmbito educacional como também o social.

O estudo tem como Objetivo Geral: Compreender as contribuições do programa Universidade Aberta a Terceira Idade na socialização do idoso a partir das intervenções da Pedagogia Social, e Objetivos Específicos: Observar como se dá a socialização do idoso no município de Serrinha a partir do programa UATI e das intervenções da Pedagogia Social; Analisar o papel da Pedagogia Social no processo de socialização; e Identificar as contribuições do programa UATI para o processo de socialização de idosos no município de Serrinha.

O trabalho ancora-se nos seguintes autores: Caliman (2010); Freire (1979); Graciani (2014), Gohn (2010) Neri (1961), Beauvior (1990), dentre outros. A metodologia utilizada baseia-se na abordagem qualitativa tendo como inspiração o estilo etnográfico de pesquisa.

Como principais resultados da presente pesquisa podemos citar a grandiosa contribuição que UATI, por meio da Pedagogia Social, para socialização do segmento da Terceira Idade em Serrinha, agindo na

desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos disseminados pelo imaginário social, referente a figura do idoso.

Referencial teórico

O contingente idoso do Brasil vem aumentando em grandes proporções, caracterizando um processo de envelhecimento populacional, desse modo como aponta Borges (2003), a criação de espaços significativos de participação social do idoso nas comunidades é uma necessidade, e pode aumentar a visibilidade do segmento idoso, lutando por direitos de cidadania e contra a exclusão social e preconceito.

Os preconceitos acerca da velhice elucidam as faces da discriminação e opressão que muitos idosos sofrem, por serem considerados sujeitos improdutivos e sem capacidade de aprender. Partindo desse ponto, a educação torna-se indispensável meio de inclusão, e ao tratar-se de idosos, é necessário um olhar mais humano para com esses, que por diversas vezes são vítimas de preconceitos e estereótipos.

Para Freire (1978, p. 60) não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Inspirada nas concepções de Paulo Freire nos primórdios da Educação popular, no Brasil surge a Pedagogia Social, que segundo Caliman (2010) uma ciência que atua onde as agências formais de educação não conseguem chegar.

O pedagogo social possui papel importante no atendimento as necessidades educativas dos educandos, a proposta é de educar através de teorias, recursos e técnicas didático-pedagógicas, aos problemas e aos sofrimentos humanos na esfera da socialização, com atuação em áreas de risco visando à minimização.

Logo, a Pedagogia Social é uma resposta a um princípio da Constituição da República Federativa, referente à educação como direito de todos e dever

do Estado e da família. “A educação é um direito de todos, e um dever do Estado e da família, sendo incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1988)

O ingresso do idoso nas Universidades Abertas vem contemplar uma forte e crescente demanda por educação que existe nos segmentos populacionais, que envelhecem a margem da educação, e que veem contribuir no processo de socialização desses idosos. Assim, segundo Cachioni e Neri (2004, p. 111) o trabalho com idosos em uma proposta pedagógica deve ser realizado de forma que abranja a todos os participantes, proporcionando uma reflexão da realidade, gerando conhecimento sobre ela.

Aspectos metodológicos

Teve-se como campo de estudo desta pesquisa o programa Universidade Aberta a Terceira Idade- UATI, desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia no Departamento de Educação Campus XI.

O programa é desenvolvido no Centro de Pesquisa Ciência e Tecnologia (CPCT), extensão da universidade, situado na Praça Astrogilda Paiva Guimarães popularmente conhecida como Praça Morena Bela, no centro da cidade de Serrinha/BA, Bairro do Ginásio.

O presente estudo teve como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa inspirada no estilo etnográfico. Conforme Triviños (1987). Esta abordagem aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas, Minayo (2010). A pesquisa de campo inspira-se nos princípios da pesquisa etnográfica, a qual é definida por Bell (2008) como o estudo de povos em cenários ou “campos” naturais, por métodos de construção de dados que captam seus significados sociais e atividades habituais, envolvendo a participação direta do pesquisador no local. Para construção dos dados foram utilizados: a consulta de documentos, Gill (2010).

A observação participante Bell (2008). No entanto esse método exige do pesquisador um tempo prolongado de envolvimento com o objeto pesquisado. Tal observação foi realizada entre o segundo semestre do ano de 2017 (dois mil e dezessete) ao ano de 2018 (dois mil e dezoito). Como uma forma de construir dados mais específicos também foi realizada uma entrevista semiestruturada ou semiaberta Gill (2010). Foram escolhidas cinco idosas do programa como grupo de amostragem, para realizar entrevista.

Resultados e discussões

A pesquisa nos levou a perceber a primeiro momento que UATI Campus XI, possui um papel admirável, frente a socialização das pessoas idosas em Serrinha, diante das observações, percebe-se que, atividades realizadas no programa, embasadas nos princípios da pedagógicos da Pedagogia Social, contribuem para que os idosos do programa se percebam enquanto sujeitos participantes ativos na construção da cidadania, tal como desperta, algumas habilidades como a criatividade, coordenação motora, além de proporcionar a elevação da autoestima, e o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos alunos do programa.

Quando conversado sobre em que a UATI contribuiu, o que mudou no contexto social em Serrinha, ou seja, nesse processo de socialização, a colaboradora Mar nos aponta que:

Ah! Mudou a comunicação, foi muito importante, eu acho que sou muito espontânea que não tem quem diga que eu tenho a idade que tenho, eu acordo cinco horas, vou pra cozinha faço minhas coisas. A UATI contribuiu em tudo é um curso, pense aí, se não fosse a UATI a gente tava em casa em fazer nada, eu pelo menos gosto muito de orar, se não fosse a UATI estava em casa assistindo missa. Então eu acredito que a UATI pra serrinha foi uma benção, em geral, por que a gente tem tudo tem a comunicação, tem professores bons. (MAR, 2019)

Já a colaboradora Maria, indica uma mudança na socialização e no seu modo de vida, e bem-estar como pode ser observado abaixo.

Eu estava me envolvendo muito com a vida dos meus filhos, bastavam sentir uma dor, e eu já fazia daquilo uma doença grande, e agora não, á sentiu isso... Por que agora tenho uma atividade, uma programação, o idoso, não pode ficar sem uma programação. (MARIA, 2019)

Diante deste quadro, podemos observar a influência da Pedagogia Social neste processo de assunção das colaboradoras como sujeitos da própria história, e da história, como agente de transformação de si, do outro e do mundo, como fonte de criação dos seus projetos pessoais, e sociais em uma dada sociedade, Graciana (2014).

Por vezes a sociedade coloca o idoso em condições de marginalidade social, por serem indivíduos que já cumpriram com suas jornadas de trabalho e já não produzem tanto para o sistema econômico, e assim sobrecarregam estes seres de adjetivos pejorativos. Neste sentido constatou-se a importância da Pedagogia Social para o processo de socialização, dando voz e vez a estes sujeitos marginalizados, valorizando suas experiências e histórias pessoais.

E assim, a UATI constitui-se um elemento importante para socialização dos idosos, além de proporcionar a melhoria da qualidade de vida destes indivíduos. Neste processo de socialização, a sociedade construiu a visão que associa os idosos a um estado de inercia e a pessoas “Velhas”, que já deram sua contribuição para sociedade.

Considerações finais

Contudo, a UATI tem um papel de desconstrução de estereótipos sobre a terceira idade, empoeirando seus alunos integrantes do programa, e contribui para um envelhecimento digno, e bem-sucedido, valorizando suas experiências adquiridas ao longo da vida, tornando-os, conscientes, conhecedores de seus direitos, e ativos no convívio social. Essa pesquisa torna-se relevante para a academia, pois o campo de atuação do pedagogo se ampliou ao longo dos últimos anos, e hoje ele atua em diversas áreas, e campos educativos, que vão além dos limites da escola, onde, o pedagogo tem a opção de trabalhar em instituição público ou privado, em organizações não governamentais,

podendo-desempenhar suas atividades no âmbito da pedagogia social, como por exemplo, no trabalho com idosos em projetos sociais, tais como a UATI, objeto de estudo do presente trabalho.

Referências

BORGES, M. C. M., (2003). Políticas públicas e sociais no Brasil. IN:SIMSON, O. R. M. V., & Neri, A. L., & Cachioni, M. (Org) **As múltiplas faces da velhice no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL (1988). **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, out.1988. Disponível em:
<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988>Acesso: 21 de junho de 2017.

CACHIONI, Meire; NERI, Anita. **Educação e gerontologia**: desafios e oportunidades. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo, p. 99-115, jan./jun. 2004.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social**: seu potencial crítico e transformador. Revista de Ciência da Educação - UNISAL- Americana/SP 2010- p.341-368.

FREIRE, Paulo. (1979). **Educação e Mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5º. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRACIANI, S. S. Maria; **Pedagogia Social**. 1ºed. São Paulo Cortez, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29º. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO TRATAMENTO DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA

Mônica Xavier Santana Rodrigues
MPIES/UNEB
asmxavier@yahoo.com

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
UNEB/UNIFACS
ctorres@uneb.br

Resumo

Este estudo está inserido no Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). É uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, que tem como objetivo geral compreender a importância da família no tratamento da dependência química. Tendo como objetivos específicos, conhecer as principais definições sobre família e analisar como a família pode contribuir para um tratamento efetivo da dependência de seu familiar. Para alcance dos objetivos traçados, realizou-se levantamento bibliográfico acerca da importância da família no tratamento da dependência química, bem como outros estudos que contemplasse o tema. Tendo como fundamentação teórica autores como: Payá (2016) Diehl (2011), Silva, (2001), Cunha, (2008), Figlie *et al* (2015), entre outros. O estudo em andamento tem apresentado como resultados que a dependência química é um fator que adocece todo âmbito familiar, tornando-se essencial desenvolver políticas que contemplem a participação dos familiares no tratamento do dependente químico.

Palavras-chave: Família. Dependência química. Tratamento.

Introdução

Caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), dependência química consiste na condição psíquica e por vezes física decorrente da interação através do contato de um organismo vivo e uma substância, definido por mudanças de comportamento e outros hábitos que resultam na utilização de substâncias psicoativas de forma contínua ou constante com o intuito de sentir seus efeitos psíquicos e, às vezes, com intenção de fugir do desconforto da abstinência.

Segundo Diehl *et al* (2011), a dependência química tem se configurado como um desafio no trabalho de profissionais de saúde, de professores, na construção de políticas públicas, para a família, e para toda a sociedade.

A palavra família possui várias opiniões e diferentes sentidos de acordo com a área acerca da qual se dedica a estudar como por exemplo Sociologia, Direito etc, e ainda dos prováveis aspectos como Ambiente, Cultura, Social, Religião entre outros (ANGELO; BOUSSO, 2001). Contudo o significado de família supera a ideia de ser uma organização composta por um conjunto de pessoas com ligações de sangue, visto que envolve questões que englobam relações emocionais afetadas por sentimentos de pertencimento em um contexto social.

Para Payá (2016), a inserção da família no tratamento da dependência química sugere a compreensão da relação mútua entre paciente x problema x família, a qual demonstra que a problemática de abuso ou dependência de algum tipo de substância tem consequências na vida do usuário e de toda sua família. Da mesma forma, ocorre inversamente, considerando que a família também executa intervenções sobre o modo de agir e sentir do familiar usuário, tendo igual efeito para o problema.

Considerado como um problema de saúde pública, a dependência química e seus efeitos no contexto familiar consiste em um fenômeno de importância social e acadêmica, já que seu processo de tratamento acarreta uma articulação de diferentes abordagens terapêuticas (SILVA, 2001).

Compreendendo a dimensão dessa problemática, decidiu-se por conhecer as particularidades dessa conjuntura nas interações familiares, pois quando se fala ou estuda sobre dependência química, refere-se somente ao dependente químico, contudo as famílias precisam de atenção, uma vez que estão sofrendo com demandas de adoecimento e principalmente por se configurar como peça principal no tratamento do seu familiar dependente químico.

Assim, o presente estudo pretende através de análise bibliográfica compreender a importância da família no tratamento da dependência química e

como a família pode contribuir para um tratamento efetivo da dependência de seu familiar dependente químico.

Referencial teórico

O referencial teórico da presente pesquisa foi estruturado em dois tópicos, a saber: a dependência química e as consequências para a família e a família como parte do tratamento da dependência química.

2.1 A dependência química e as consequências para a família

No ano de 1964, a Organização mundial da Saúde (OMS), através de um grupo de peritos, alterou as expressões adicção e hábito, para o termo dependência. Podendo este ser utilizado de forma abrangente em relação as diversas substâncias psicoativas - dependência química, dependência de drogas, dependência do uso de substância (BERTOLOTE, 2004). Considerada atualmente como problema de saúde pública, devido as suas consequências e agravos, a dependência química causa sérios danos sociais e a saúde do usuário de substâncias psicoativas, como também de sua família (DIEHL; CORDEIRO; LARANJEIRAS, 2011). Assim, a dependência química aumenta o risco de problemas de cunho social, judicial, no trabalho, na família, o que aponta a necessidade de políticas voltadas para essa temática.

Azevedo, Miranda (2010) abordam que quando aparecem sinais físicos que interferem na execução de atividades do dia a dia ou o cotidiano da família por conta do uso de substâncias pelo dependente químico, seus familiares admitem a necessidade de o mesmo parar de fazer uso de tais drogas. Isso se dá por conta de a família ver as consequências do uso de drogas nas relações interpessoais e sociais, impedindo a preservação de laços afetivos. Souza *et al* (2008), salienta que a dependência química acarreta problemas no âmbito familiar, como: desintegração das relações, separações conjugais, separações entre pais e filhos, entre outros. Podendo também,

provocar o isolamento social da família, devido a vergonha, intimidação, raiva e humilhação (AZEVEDO; MIRANDA, 2010).

Assim, a dependência química de um integrante da família gera um impacto significativo nas relações no âmbito familiar, tornando difícil a convivência e a preservação dos laços de afeto e principalmente de confiança. Por isso, é de fundamental importância que os profissionais que trabalham com dependência química tenham um olhar cuidadoso para a família, principalmente para a capacidade de superar as crises, as dificuldades, procurando recuperar-se.

2.2 A família como parte do tratamento da dependência química.

A família é um sistema aberto em que seus integrantes convivem, criando laços emocionais e compartilhando suas vivências. Nesse sentido, seus membros buscam uma convivência estável e enfrentam desafios contínuos de suas próprias mudanças e as alterações presentes no ciclo de vida da família. (MINUCHIM *et al*, 199). Para Payá & Figlie (2015), nos programas terapêuticos, a participação da família é fundamental, visto que essa se configura como fator crítico no tratamento.

Já os autores, Fliglie, Bordin e Laranjeira (2010) apontam a terapia familiar como proposta terapêutica que ajuda na alteração do comportamento abusivo e qualidade de vida da família. Enfatizando que o doente não é apenas o paciente detectado, mas todo o sistema familiar. Payá (2016), ressalta que conceituados centros de tratamento e pesquisa no campo, apontam o manejo familiar como prática fundamental.

Assim compreende-se que é no interior desse sistema que ocorrem as variadas interações que contribuem para a sua organização e também a reorganização, refletindo diretamente na saúde de seus integrantes. Assim, para uma efetiva compreensão sobre a relação da família com o dependente químico, é necessário englobar a família no tratamento bem como entender as suas diferentes características.

Aspectos metodológicos

O estudo qualitativo se configura de natureza exploratória, que segundo Gil (2007) a pesquisa exploratória é uma metodologia que costuma envolver levantamento bibliográfico visando possibilidade de maior familiaridade com o problema de pesquisa e construindo hipóteses.

Foram realizados levantamentos bibliográficos, com base nos estudos dos autores: Payá (2016), Diehl (2011), Silva, (2001), Cunha, (2008), Figlie *et al* (2015), entre outros. Pautado no método de revisão sistemática da literatura sobre o tema “A importância da família no Tratamento da Dependência Química”.

Resultados e discussões

Essa pesquisa buscou através de análise bibliográfica compreender a importância da família no tratamento da dependência química e como a família pode contribuir para um tratamento efetivo da dependência de seu familiar dependente químico.

Os resultados obtidos através das literaturas pesquisadas, ilustram o referido resumo ressaltando que a família é um sistema aberto, onde os integrantes se relacionam, criando vínculos emocionais e partilhando suas vivências e histórias de vida. E que a dependência química se constitui um agravante problema social e de saúde pública, que acarreta várias consequências de ordem negativas tanto para o indivíduo, quanto para os familiares que vivem no mesmo contexto familiar.

Ronzani (2013), destaca que a família é um elo fundamental entre o indivíduo e a sociedade, sendo sua origem de aprendizado e de interação social fundamental. Ao trazer esta definição de família, considera-se sendo uma organização de diferentes funções que regula os papéis admitidos por seus integrantes, oposições comportamentais, afeto, divergências que podem surgir no ambiente, que paralelamente colaboram para que o sistema familiar se conserve ativo e em contínua transformação, exercendo seu papel social de formador e transmissor de crenças, valores e costumes.

Contudo a família que contém um dependente químico passa por diversas complicações no seu funcionamento e por consideráveis danos na qualidade de vida de seus integrantes.

Para Orth, Moré (2008), os primeiros e principais a serem afetados pelo uso de drogas por um indivíduo são os membros da família, causando sérias complicações na vida na área da saúde dos familiares envolvidos e resultando em relações mais frágeis o que demonstra a necessidade de intervenções terapêuticas neste meio. Assim, profissionais que trabalham com dependência química precisam contemplar o cuidado não somente do dependente químico, mas de toda a sua família, incluindo e desenvolvendo intervenções.

O contexto familiar pode ser entendido como fator de risco e/ou de proteção em relação a complexidade da dependência química (PAYÁ & FIGLIE, 2015). Pois, se uma família vive em distanciamento fraternal, não tem comunicação e possui fronteiras indefinidas pode possibilitar o uso de drogas bem como a dependência química, se configurando como fator de risco; ao contrário quando a família é aconchegante, com limites estabelecidos, comunicação apropriada, provedora de afeto e proteção se revela como fator de proteção. Quando as relações familiares são constituídas por meio de vínculos exprimem segurança para seus integrantes nas mais variadas ocorrências que poderão aparecer no decorrer da vida.

Anteriormente, estudos focavam apenas no dependente químico, não levando em conta o papel da família e suas inferências nesse processo. Já nos dias atuais, a família se tornou uma grande fonte de apoio no tratamento da dependência química, visto que a família é um conjunto que precisa de orientação e assistência para um efetivo resultado do tratamento (CARDIM; LOURENÇO, s.d).

Ao se deparar com a dependência química instalada em sua família, a mesma vivência sentimentos como medo, angústia, conflitos, dúvidas e outras variadas situações no decorrer do tratamento e recuperação do seu familiar adoecido (ORTH; MORÉ, 2008). Por esse motivo, esse percurso pelo qual a família atravessa precisa de muita atenção e atenção no decorrer do tratamento

do seu familiar para que ocorra melhoras não só para o usuário, mas também para todos que estejam envolvidos na situação.

Evidentemente, a família é um elemento fundamental no tratamento da dependência química e sua abordagem é essencial procedimento nos programas de terapias. Porém, Cunha (2008) ressalta que poucos são os recursos para essa doença, e se não tratarem os motivos que elas se mantêm, pois na maior parte dos casos não é só o dependente que sofre as consequências provenientes dessa doença, mas sim todos os familiares sofrem. Perante os achados na revisão de literatura, compreende-se que a família é provedora de cuidado, sendo esse cuidado manifestado por obrigação ou conveniência. Diante disso, destaca-se que a família precisa cuidar de seus membros e os membros respectivamente cuidar da família.

Considerações finais

Levando em consideração que o tema dependência química no contexto familiar tem uma complexidade e abrangência significativa, os resultados alcançados nessa pesquisa necessita de um possível olhar mais profundo acerca dessa temática. Entende-se que há várias questões que abrange este tema, o qual requer pesquisas mais profundas. Indica-se uma continuação de estudos sobre esse tema, discutindo o pensamento dos pais, dos cônjuges, dos profissionais de saúde, entre outros que atuam no combate a esse problema de saúde pública, buscando expandir o entendimento da questão da dependência química no contexto familiar principalmente, identificando aspectos que configurem fatores de risco e de proteção. Desse modo, procura-se uma visão de perspectiva de intervenções que visem diminuir o sofrimento de famílias, restaurando relações de afetividade que por vez foram perdidas por conta da dependência química. A intervenção no contexto familiar traz uma possível mudança na condição a qual o dependente químico faz parte, atingindo e sendo atingido por ele.

Referências

ANGELO, M.; BOUSSO, R. S.; **Fundamentos da assistência à família em saúde.** Manual de enfermagem [online]. Disponível: <http://www.ids.saude.org.br/enfermagem>. Acesso em: 28/06/2021.

AZEVEDO D.M, MIRANDA FAN. **Práticas profissionais e tratamento ofertado nos CAPSad do município de Natal- RN:** com a palavra a família. Esc Anna Nery Rev Enferm. 2010; 14(1): 53-66.

BERTOLETE, J. M. **Glossário de álcool e drogas.** Brasília, 2004.

CARDIM, E; LOURENÇO, J. **Intervenções Familiares no Tratamento da Dependência Química.** s.d. Disponível em: http://www.uniad.org.br/desenvolvimento/images/stories/publicacoes/ensino/Interv_Familiares_Tratamento_Dependencia_Quimica.pdf. Acesso em 26 de junho de 2021.

CUNHA, W. **Dependência Química.** Editora: Ideia e Ação. 2008.

DIEHL, A; CORDEIRO, D. C; LARANJEIRAS, R. **Dependência Química, prevenção, tratamento, e políticas públicas.** Artmed. 2011.

FLIGLIE, N., BORDIN, S., & LARANJEIRA, R. **Aconselhamento em dependência química** (2a ed.). São Paulo: Roca. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

MINUCHIN, P.; COLAPINTO, J.; MINUCHIN, S. **Trabalhando com famílias pobres.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ORTH, A. P. S; MORÉ, C. L. O. O. **Funcionamento de famílias com membros dependentes de substâncias psicoativas.** Psicol. Argum., v. 26, n. 55, p. 293-303, out./dez., 2008.

PAYÁ, R. **Intervenções Familiares para Abuso e Dependência de Álcool e Outras Drogas.** São Paulo: Roca; 1ª edição. 2016.

PAYÁ, R.; FIGLIES, N. B. **Abordagem familiar em dependência química: aconselhamento em Dependência Química.** 3ª Ed. São Paulo: Roca, 2015.

RONZANI T. M. **Ações integradas sobre drogas – prevenção, abordagens, e políticas públicas.** Juiz de Fora: Editora UFJF; 2013.

SILVA, E. A. **Abordagens familiares.** Jornal Brasileiro de Dependência Química, 2 (Supl. 1), 21-24. (2001).

SOUZA J.G., LIMA J.M.B, SANTOS R.S. **Alcoolismo feminino**: subsídios para a prática profissional da Enfermagem. Esc Anna Nery Rev Enferm. 2008; 12(4): 622-9.

PAYÁ, R. **Intervenções Familiares para Abuso e Dependência de Álcool e Outras Drogas**. São Paulo: Roca; 1ª edição. 2016.

PAYÁ, R.; FIGLIES, N. B. **Abordagem familiar em dependência química: aconselhamento em Dependência Química**. 3ª Ed. São Paulo: Roca, 2015.

A PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA BAHIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA BAHIA

Naiana Carvalho Gonçalves
UEFS, CEDE, Bolsista de Iniciação Científica, CNPq
naianagoncalves8@gmail.com

Elizabete Pereira Barbosa
UEFS, CEDE, DEDU.
beteuefs@uefs.br

Resumo

Este trabalho busca analisar as teses e dissertações dos programas de pós-graduação das universidades baianas, de 2000-2010 que tematizam a publicização da educação na Bahia. Tem como objetivo compreender as principais características da produção acadêmica em políticas educacionais nos programas de pós-graduação em educação das universidades baianas. O referencial teórico deste trabalho guia-se pelos estudos de Ferreira (2002), Mainardes (2006) e Oliveira (2014). No processo metodológico foram catalogadas as teses e dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Com os estudos de revisão e políticas educacionais da Bahia identificamos que ainda são poucas as produções cujas análises focam nas investigações centradas no papel do Estado para implementações de ações governamentais na produção de políticas públicas.

Palavras-chave: Política Educacional. Bahia. Estudo de Revisão.

Introdução

Este texto é parte integrante do Projeto de Pesquisa: “O projeto modernizador e a publicização da educação na Bahia: trajetórias e ações dos sujeitos sociais e das instituições no período 1940-2010” que investiga a publicização da educação na Bahia, buscando conhecer e caracterizar as ações desenvolvidas por distintos agentes das políticas públicas para a educação na Bahia.

Considerando a finalidade da pesquisa principal, bem como a necessidade de se conceber a sociedade como dinâmica e alicerçada pela presença de vários grupos sociais que ocupam posições dissimilares na hierarquia social, é imprescindível a compreensão das ações do Estado para se pensar nas políticas

públicas educacionais ao longo dos anos, e seus impactos no processo de publicização da educação. Neste sentido é importante conhecer o debate já acumulado na Bahia sobre o processo de publicização da educação. Este estudo tem como objetivo mapear e analisar as teses e dissertações no campo da Política Educacional, dos programas de pós-graduação das universidades da Bahia que estudem a publicização.

A compreensão de políticas educacionais vai além das questões de ordem legal, mas inclui, as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos que detêm o poder. Analisar as políticas públicas para a educação no contexto atual implica no esforço de compreensão das motivações políticas em escala mundial, nacional e suas repercussões locais, não se caracterizando, portanto, numa análise recortada da realidade.

É evidente que quando se discute as políticas educacionais observa-se, assim como em toda política de governo ou de Estado, disputas de poder de determinado grupo, perante outros indivíduos, com base, em interesses diversos. A pesquisa aqui apresentada tem como questão norteadora: O que diz a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação da Bahia, no período de 2000 a 2010, sobre o processo de publicização da educação na Bahia?

O levantamento para a realização do estudo fez a opção por utilizar um repositório único que foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre Teses e dissertações defendida nos programas de pós-graduação no país. Trata-se de um repositório importante e a pesquisa proporcionará um estudo sobre um conjunto específico de produções selecionadas.

Referencial teórico

Para fazer um estudo sobre o que já foi produzido nos programas de pós-graduação na Bahia sobre a publicização da educação é importante ressaltar Santos (2003, p.23), mencionando Bernstein (1996), ressaltando o papel que a educação

detêm na mudança da ordem social e no combate às iniquidades e destaca que:

O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, a formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a ideia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, e o direito a participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social (SANTOS, 2003, p.23).

Defronte ao que foi citado pelo autor é bastante significativo realizar pesquisas que investiguem e explorem as políticas de educação, apurando, principalmente, como se deu às suas implementações e quais foram suas implicações na vida da população. A compreensão de políticas educacionais vai além das questões de ordem legal, mas inclui, as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos que detêm o poder.

Além disso, para Mainardes (2006) o pesquisador precisa interrogar as teorias e ser capaz de reconhecer possíveis fragilidades e lacunas do referencial teórico adotado. A pesquisa ampara-se nos estudos de revisão que segundo Ferreira (2002):

sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulga-lo para a sociedade (2002, p. 259).

Para fazer a análise das teses e dissertações é preciso considerar a necessidade de articular a política investigada com os contextos mais amplos, sejam no cenário nacional ou regional, tanto do ponto de vista histórico e social quanto político e econômico. Além disso, é necessário empreender esforços para compreender as políticas sociais e suas implicações na publicização da educação na Bahia, constituindo um olhar crítico e abrangente. Coadunando com Mainardes (2008) estes elementos são essenciais para evitar a realização de análises descritivas, descontextualizadas ou voltadas à mera legitimação de políticas.

Aspectos metodológicos

O estudo bibliográfico executado durante todo processo de pesquisa, é a trilha para assegurar a fundamentação teórica sobre os estudos de revisão e política educacional durante o mapeamento e análises das produções. O levantamento da produção acadêmica entre 2000 e 2010, é realizado no banco de teses e dissertações utilizando os descritores: Bahia e política educacional.

Os procedimentos metodológicos adotados são compreendidos considerando a sequência lógica: levantamento e seleção das teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); leitura dos resumos; mapeamento dos temas abordados; identificar os recortes temporais e geográficos mais investigados; definição de autores mais citados; principais temas abordados; caracterização dos estudos identificando as principais tendências dos estudos.

Resultados e discussões

Os temas voltados para a educação pública têm sido uma preocupação permanente nas teses e dissertações analisadas.

Foram selecionados trabalhos que têm ênfase em História da Educação com maior potencialidade para trazer resultados sobre o processo histórico da políticas de publicização da educação. Além disso, a produção analisada revela uma ênfase em recortes mais recentes impedindo a análise histórica. Estes trabalhos versam sobre temas variados desde a educação do campo; currículo; formação de professores; política de avaliação e de educação inclusiva. Os principais estudos selecionados sobre a política educacionais não versam especificamente sobre publicização embora, em seus capítulos alguns elementos que impliquem sobre o acesso, permanência e A pesquisa segue contribuindo para a ampliação do olhar sobre as políticas educacionais da Bahia. A maioria dos trabalhos analisados faz referência às políticas educacionais como elemento importante para propor transformações no cenário educacional. São inspiradas em estudos de casos e foram desenvolvidos em uma ou mais escolas, envolvendo entrevistas (ou questionários) com professores, gestores. Das pesquisas selecionadas, foi possível

detectar como um procedimento comum, a análise de documentos oficiais, legislação vigente, e explicações teóricas sobre a política educacional investigada. Em alguns estudos ficou evidente, uma ênfase na importância do envolvimento e participação dos profissionais da educação na gestão.

Além disso, fazer a narrativa do tema, como elemento norteador da pesquisa foi uma das características mais marcantes. A outra característica predominante foi o destaque para a ausência ou inadequação de infraestrutura e condições de trabalho para os profissionais. Assim, poucos trabalhos enfatizam o papel do Estado para implementações de ações governamentais na produção de políticas públicas e da sua influência nas pesquisas.

Considerações finais

Os resultados do estudo apontam para um campo que tem se difundido, em função das profundas transformações das ações governamentais, nos últimos anos. Ficou evidente, a busca dos pesquisadores em prol das políticas públicas enquanto objetos de pesquisa e um crescimento das produções acadêmicas.

O campo de estudos vivencia um movimento constante com importantes registros acerca de políticas públicas educacionais na Bahia. No entanto, falta enfatizar o papel do Estado na constituição de tais políticas e estabelecer as relações e implicações entre tais políticas e o processo de publicização da educação.

Referências

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte"**. Educação e Sociedade, [S. l.], 2002.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: Educação & Sociedade, 2006.

_____. **A organização da escolaridade em ciclos no Brasil:** uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.24, n.1, p. 13-29, jan./abr. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A política educacional brasileira:** entre a eficiência e a inclusão democrática. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611/15301>

Acesso: 07 de Abril de 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

Paula Valentine Soares de Freitas
Universidade do Estado da Bahia
pvsfreitas@uneb.br

Ana Maria de Souza Batista
Universidade do Estado da Bahia
abatista@uneb.br

Márcia Santos de Jesus
Universidade do Estado da Bahia
msjesus@uneb.br

Resumo

O presente estudo reflete sobre a interculturalidade proporcionada pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), do Governo Federal, a partir das relações dos estudantes do referido programa com a universidade receptora. Dessa forma, entendemos que é necessário à consolidação do projeto institucional de internacionalização no âmbito das relações com as culturas circundantes nos espaços das universidades brasileiras. Trata-se de uma revisão bibliográfica e documental com o foco nos estudos de Internacionalização, interculturalidade e alteridade relacionados ao PEC-G, com o suporte teórico dos documentos da UNESCO, MRE, MEC e dos teóricos Miura (2009), Leal e Morais (2018), Guimarães; Finardi (2018) tentando demonstrar que a presença de tais estudantes nas universidades se constitui em oportunidade da informação sobre outros universos culturais e propor a partir daí a construção de uma convivência harmoniosa através de um processo de formação.

Palavras-chave: PEC-G. Interculturalidade. Internacionalização. Universidade.

Introdução

O presente estudo trata de uma reflexão que objetiva subsidiar um programa de formação para as universidades tentando diminuir as distâncias culturais entre a comunidade acadêmica e os estudantes estrangeiros, oriundos do PEC-G, com o fim de promover uma cultura harmônica de convivência, através da troca de saberes e de respeito à alteridade

promovendo desta forma o fortalecimento do processo Institucional de internacionalização.

A contemporaneidade trouxe para as universidades mais um desafio entre os demais que essas já enfrentam com o ensino a pesquisa e a extensão. Atualmente ela necessita figurar nas pautas internacionais para se firmar como uma instituição formadora, produtora e disseminadora de conhecimento no mundo. Isso significa que as Universidades devem implementar em todas suas ações as prerrogativas do processo de internacionalização a citar: acordos bilaterais, intercâmbio de docentes, pesquisadores, discentes e técnicos-administrativos.

Dentre essas ações, está a aceitação do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), do Governo Federal, que embora pela gestão do governo não esteja no arcabouço da política nacional de internacionalização, pode enriquecer o processo de internacionalização das IES das quais ele faça parte.

Trata-se de uma revisão bibliográfica (Fonseca, 2002) e documental (Gil, 1999) com o foco nos estudos de Internacionalização, interculturalidade e alteridade relacionados ao PEC-G, do Governo Federal, com o suporte teórico dos documentos da UNESCO, MRE, MEC e dos teóricos Miura (2009), Leal e Moraes (2018), Guimarães; Finardi (2018) tentando demonstrar que a presença de tais estudantes nas universidades se constitui em oportunidade da informação sobre outros universos culturais e propor a partir daí a construção de uma convivência harmoniosa através de um processo de formação.

Referencial teórico

As universidades enquanto instituições que agenciam a educação superior, vem promovendo esforços para romper barreiras geográficas e fronteiriças com o fim de incluir os seus projetos acadêmicos nas pautas internacionais, proporcionando às suas ações primordiais, aquelas que lhe atribui o status de universidade, o ensino, a pesquisa, e a extensão a

oportunidade de repensar-se ou renovar-se a partir das relações constituídas com outras culturas acadêmicas e sociais.

De acordo com Knight (2003, p.2) “Internacionalização em nível nacional, setorial e institucional é definida como o processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária”: (Miura, 2009 p. 02). Para entender essas três dimensões apresentadas por Knight (2003), é necessário recorrer à explanação de Miura (2009) quando diz que:

As dimensões internacionais, intercultural utilizadas como uma tríade e como conceitos complementares. Internacional refere-se às relações entre nações, culturas ou países. Intercultural é usado para enfatizar a importância da tolerância da diversidade cultural que existe dentro de países, comunidades e instituições e, global refere-se ao escopo amplo e mundial ao ensino superior (MIURA, 2009, p.02)

E válido também destacar que de acordo com a definição de Knight (2003) e Miura (2009), o processo de internacionalização contempla a interculturalidade, entretanto considerando estar no campo subjetivo, torna-se impossível de atrelar-se às prerrogativas contratuais entre instituições. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009. sp.) “As culturas não são entidades estáticas nem encerradas em si mesmas. Uma das principais barreiras que dificultam o diálogo intercultural é o nosso hábito de concebê-las como algo fixo, como se houvera linhas de fratura que as separam”.

Dessa forma, observa-se um desafio encontrado nas ações de mobilidades acadêmicas para que a interculturalidade não se torne uma barreira carregada de preconceitos fossilizados, uma vez que o objetivo da internacionalização é promover o diálogo intercultural de maneira a fortalecer existência mútua e harmoniosa de duas ou mais culturas. Que, segundo a percepção da UNESCO (2009):

O diálogo intercultural depende em grande medida das competências interculturais, definidas como o conjunto de capacidades necessárias para um relacionamento adequado com os que são diferentes de nós. Essas capacidades são de natureza fundamentalmente comunicativa, mas também compreendem a reconfiguração de pontos de vista e concepções do mundo, pois, menos que as culturas, são as pessoas

(indivíduos e grupos com as suas complexidades e múltiplas expressões) que participam no processo de diálogo. (UNESCO 2009 p. 11).

Esse diálogo intercultural é referendado a medida que os estudantes e professores intercambistas autorizados pelos acordos bilaterais, vão ocupando os espaços das academias para a realização dos seus estudos e estabelecendo, por meio da comunicação, o exercício da interculturalidade na troca de conhecimento, de saberes e de costumes.

Nesse sentido, como aspecto de interesse do nosso estudo, o PEC-G, não se caracteriza como um programa de intercâmbio, uma vez que não cabe às IES firmarem acordos de reciprocidade de intenções entre os países emissores e a universidade receptora, esses convênios têm uma configuração diferenciada, como veremos no item seguinte, no entanto, a presença destes estudantes no contexto universitário, contribui na justa medida para o processo institucional de internacionalização na dimensão da interculturalidade, já que a caracterização do PEC-G ajuda no entendimento dessa afirmação.

Aspectos metodológicos

Para esse trabalho optamos usar os seguintes autores para embasar a pesquisa documental e bibliográfica: Gil (1999) e Fonseca (2002). Inicialmente fizemos uma incursão pelo Decreto do MRE que trata da criação do PEC-G e seus regimentos, além do documento do MEC sobre a relação do Programa com as universidades brasileiras.

Quanto a revisão bibliográfica utilizamos as concepções de cultura a partir do documento da UNESCO e as contribuições de Finardi (2013), além do aporte de Leal e Morais (2016), que fala sobre interculturalidade. Na sequência também foi estudado a definição de Miura (2009) sobre Internacionalização, concepções estas que fundamentaram nossa proposta de estudo.

Resultados e discussões

O referido programa encontra-se assim definido pelo Itamarati como Programa de Estudantes-Convênio de Graduação e foi criado oficialmente no ano de 1965, pelo Protocolo nº 55.613, sendo regido atualmente pelo Decreto nº 7.948. Esse Programa tem o objetivo de oferecer oportunidade de formação superior em Instituições Brasileiras (IES) à estudantes de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico e em sua maioria vêm do Continente africano. Todavia, cabe analisar sob quais circunstâncias nasce o referido programa e quais demandas advêm da presença destes estudantes e da diversidade cultural que eles representam para o país e para as universidades quando definem as suas políticas de internacionalização.

Podemos refletir que, enquanto responsáveis pela organização do projeto institucional de internacionalização, cabe aos gestores observarem a necessidade de construir um repertório de ações para alicerçar a interculturalidade, sendo uma dimensão que caracteriza o processo de internacionalização no ambiente universitário, estando em consonância com o conceito de internacionalização a cima citado. Desta forma apontamos as relações impostas pela convivência com estudantes estrangeiros, como referencial importante para sustentação dessa premissa.

Será inevitável à consolidação desse processo à formação de uma base dialógica estratégica, direcionada à validação dos princípios de alteridade e do respeito ao outro para evitar tensões, conflitos e preconceitos entre sujeitos diante de um novo universo cultural, fatores esses que interferem na formação profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos. É neste sentido que Finardi (2013) fala:

Sabemos que o encontro entre culturas é atravessado por “representações sociais, por estereótipos, preconceitos, projeções culturais, ideológicas e políticas” que definem atitudes como aceitação, inclusão, discriminação, exclusão, anulação ou valorização das culturas em interação (GUIMARÃES; FINARDI. 2013 p.347)

Dentro dessa base chamamos atenção para o que representa os estudantes do PEC-G nas Instituições de ensino superior, devido a diversidade étnico-cultural que eles apresentam, que podem e devem ser objeto de

interesse dos gestores quando organizam atividades relativas à internacionalização. Assim, diz Moraes (2016):

Até a recente adesão de cotas para negros, estudantes PEC-G africanos eram os maiores representantes da etnia nos campi. Questiona-se, portanto, se as universidades brasileiras têm enxergado esses indivíduos como promotores de diversificação e interculturalidade do ambiente acadêmico. (LEAL; MORAES, 2016, p. 11).

As universidades necessitam manter todas as ações que fomentem seu projeto de internacionalização, contudo sem perder de vista a necessária organização de aportes que componham domínio das questões advindas das relações interculturais que se figura nos meios acadêmicos, pensando na convivência harmônica entre os indivíduos e as culturas circundantes.

Considerações finais

Entendendo a internacionalização do ensino superior como um fato nas universidades, elas necessitam reorganizar-se para atender as demandas originadas por este novo momento. Desta forma, as universidades desenham um projeto através de ações que pautem o fortalecimento de pesquisas mútuas e o intercâmbio de professores e estudantes. Ademais, a internacionalização contempla também a interculturalidade sendo exatamente este aspecto que nos chama atenção, posto que as universidades recebem para o trabalho de formação a nível de graduação, os estudantes do PEC-G.

É neste acordo que se assenta o nosso interesse de estudo, tendo em vista que a presença, quase compulsória, destes alunos nos espaços acadêmicos oportuniza a vivência do diálogo intercultural, a troca de saberes e costumes, o que diminui as barreiras culturais e conseqüentemente o preconceito.

Levantamos neste estudo a possibilidade de vivenciar a interculturalidade a partir da inclusão dos estudantes do PEC-G enquanto diversidade linguística e étnico-cultural, como uma franca oportunidade de fortalecer diálogos entre a cultura local e as culturas circundantes, nos

múltiplos espaços da universidade, favorecendo uma cultura harmônica de convivência baseada no princípio da alteridade e do respeito ao outro. Desse modo, propomos a UNEB, enquanto universidade a qual estamos vinculadas, formular um projeto de formação para os seus quadros, que atenda a esse propósito.

Referências

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, F. F. e Finardi; KYRIA, Rebeca. **Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação?** Ilha do Desterro [online]. 2018, v. 71, n. 3 pp. 15-37.

Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p15>> Acesso em: 22 jun. 2021.

LIMA, M. Correia; MARANHÃO, C. M. S. de Albuquerque. **O Sistema de Educação Superior Mundial: Entre a Internacionalização Ativa e Passiva**. 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJDvJnkgsDn9nmwWCCvKbj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 25 jun. 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES; DEPARTAMENTO CULTURAL; DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS; PROGRAMA DE ESTUDANTES- CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO; **Manual do Estudante-Convênio**. Disponível em: <http://r1.ufrjr.br/graduacao/arquivos/docs_PECg/manual-pec-g.pdf> Acesso em: 25 jun. 2021.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento**. XXXIII Encontro da ANPAD, São Paulo 2009.

UNESCO, Relatório Mundial. **Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural**. Resumo, 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_edh/relatorio_unesco_cultura.pdf> Acesso em: 24 jun. 2021.

CRECHE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS

Railda dos Santos Araújo
Universidade do Estado da Bahia *Campus XI*
railda.araujo18@gmail.com

Ilana Santos dos Anjos
Universidade do Estado da Bahia *Campus XI*
ilanasaantos@hotmail.com

Vanessa de Jesus Souza
Universidade do Estado da Bahia *Campus XI*
vanessassouza.16@gmail.com

Resumo

O estudo faz parte do subprojeto: Práticas Pedagógicas Lúdicas na Educação Infantil contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, financiado pela CAPES e vinculado ao Colegiado de Pedagogia, UNEB, Campus XI. Apresentaremos reflexões sobre a organização do espaço físico de uma Creche Municipal e as interações das crianças. Tem como questão de pesquisa: de que maneira a organização do espaço físico interfere na prática realizada nas aulas e nas interações das crianças em uma creche parceira do PIBID, no município de Serrinha/Ba? Tem como objetivo geral: Analisar a organização do espaço físico de uma sala de aula da educação infantil de 2 anos e implicações disso sobre as interações. E como objetivos específicos: Perceber a importância e contribuições do espaço pedagógico, conhecer o espaço físico seus limites e possibilidades. A fundamentação teórica baseada em estudiosos como: Goldschmied e Jackson (2006); Oliveira (2011); Rosemberg (1986); Haddad (1991), dentre outros.

Palavras-chave: Educação Infantil. Organização. Qualidade. Interação.

Introdução

Esse trabalho tem como objetivo observar a organização do espaço físico de uma sala de aula da creche municipal da cidade de Serrinha-Ba e as interações das crianças. O interesse pelo tema se desenvolveu na realização de nossas observações em uma creche no Município de Serrinha, a partir da proposta formativa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID, junto ao subprojeto Práticas Pedagógicas Lúdicas na Educação Infantil e

suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, financiado pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e vinculado ao Colegiado de Pedagogia, UNEB, Campus XI

O estudo foi desenvolvido por estudantes de iniciação à docência do PIBID, sendo que para a construção do diagnóstico escolar, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: De que maneira a realidade vivenciada pelos sujeitos do espaço educativo da creche, especificamente em relação à turma de 2 anos, interfere na prática educativa? O objetivo da pesquisa é conhecer a realidade de aspectos da prática educativa, no contexto de uma escola pública do Município de Serrinha- BA de educação infantil parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Partindo deste estudo elegemos para a discussão neste escrito a organização do espaço físico de uma sala de aula interfere na prática realizada nas aulas e nas interações das crianças. Para tanto as análises e reflexões aqui trazidas fundamenta-se em estudiosos do campo da educação infantil como: como Goldschmied e Jackson (2006); Oliveira (2011); Rosemberg (1986); Haddad (1991) e Santos (1999), dentre outros.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, através de uma pesquisa de campo, tendo como lócus uma escola do município de Serrinha- BA, parceira do subprojeto do PIBID, sendo o estudo foi desenvolvido no período de agosto e setembro de 2018. Os procedimentos para a coleta de dados utilizados foram: a entrevista semiestruturada realizada com uma professora da classe de crianças de 2 anos de idade, e a observação participativa desenvolvida na classe e na escola como um todo.

Referencial teórico

A etimologia da palavra creche segundo Oliveira (2007, p.58) vem do Francês crèche equivale a uma manjedoura, presépio. A palavra creche era reconhecida por várias denominações, mais mesmo assim a sua finalidade era a mesma que era possibilita apenas os cuidados básicos para as crianças. Na sociedade primitiva, as crianças que eram desfavorecidas, necessitavam de

arranjos alternativos logo foram sendo estabelecidos para as mesmas, quem cuidavam destas crianças eram as mães mercenárias na idade antiga, até quando se criou a roda dos expostos nas paredes dos hospitais de caridade e de igrejas. Na idade média se criou lares substitutos para se cuidar das crianças. A criança ficava e era cuidada por entidades religiosa para que quando se tornasse adulto tivesse um ofício. Oliveira (2007), afirma que:

Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentescos, nas sociedades primitivas, ou de 'mães mercenária', já na Idade Antiga, até a criação de 'rodas' – cilindros ocos de madeiras, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que para reconhecimento dos 'expostos' ou a deposição de crianças abandonadas em 'lares substitutos', já na Idade Média e Moderna. A responsabilidade ficava por esse recolhimento entidades, que procuravam fazer com que os enjeitados fossem conduzidos a um ofício quando crescessem. (OLIVEIRA, 2007, p.58-59)

O atendimento às crianças pequenas, ao menos no mundo ocidental, começa, de acordo com Oliveira (2007), nos séculos XV e XVI, quando os países europeus, passaram por uma transformação da sociedade em agrário-mercantil, em urbano-manufatureira, com isso gerou diversos conflitos e guerras sociais. Neste período histórico muitas crianças eram pobres e também vítimas de abandono e maus tratos e diante disso as creches surgiram como alternativa de atendimento às crianças, na tentativa de se evitar, inclusive, a mortalidade infantil. A criança das classes mais pobres logo após o desmame era tratada como adulto em miniatura, ela se comportava como tal, logo após não precisar mais dos adultos para sanar a sua necessidade física, elas começavam a aprender o ofício para ajudar os adultos nas atividades, assim eles só aprendiam o básico para a sua participação na sociedade. Nas classes com mais condição, as crianças geralmente era vista com divindade e misterioso sua transformação em adulto se dava em atividades domésticas. Segundo Oliveira (2007):

Logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas as suas necessidades físicas, passavam a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social. Nas classes sociais mais privilegiadas, as crianças eram geralmente vistas como objeto divino, misterioso, cuja

transformação em adulto também se fazia pela direta imersão no ambiente doméstico. (OLIVEIRA, 2007, p.58)

Portanto, a autora menciona que as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas não importando a classe social em que estivesse inserida. Novos modelos educacionais nos séculos XV e XVI, foram criados por causa do desenvolvimento da sociedade europeia. Portanto Oliveira (2007) diz que:

Em resposta a essa situação, foram-se organizando serviços de atendimento coordenados por mulheres comunitárias [...]. Gradativamente, surgiram arranjos mais formais para atendimento de crianças fora da família em instituições de caráter filantrópico especialmente delineadas para esse objetivo e que organizavam as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como o destino social da criança atendida era pensada. (OLIVEIRA, 2007, p.60)

As creches e ou espaços similares, destinados às crianças pequenas tiveram início, por causa da necessidade da mão de obra trabalhista, porém as instituições não tinham uma proposta formal. As crianças eram ensinadas a obediência, moralidade, memorização de rezas e passagens bíblicas. No Brasil as creches surgiram no final do século XIX, com o capitalismo e o desenvolvimento da urbanização, uma grande necessidade de mão de obra, assim, segundo Rosemberg (1989), “viabilizava a liberação da mulher para o mercado de trabalho”. As mulheres começaram a ocupar o mercado de trabalho na sociedade. Para isso as pessoas deveriam estar em boas condições de saúde para a realização do mesmo. De acordo com Haddad (1991), a creche durante muito tempo, seus serviços era combater a pobreza e a mortalidade infantil. As mesmas desenvolviam um trabalho assistencialista, a preocupação apenas era os cuidados básicos, alimentação higiene e segurança física

Aspectos metodológicos

A presente pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, pois busca conhecer e compreender o assunto abordado, além de que, ela possibilitará uma aproximação maior com o tema vivido na realidade. Segundo Triviños (1987), este tipo de abordagem de pesquisa permite ao pesquisador flexibilidade e

criatividade no momento da coleta dos dados, fazendo com que o processo se torne muito mais relevante para o pesquisador do que o produto final. Ainda, Goldenberg (2013) afirma que a pesquisa qualitativa é uma atividade que busca compreender e analisar, dando enfoque ao que se deseja estudar. Portanto a pesquisa busca compreender o que estava sendo investigado. A pesquisa de campo teve como métodos utilizados para a coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada. Realizamos a análise de dados dos nossos registros no diário de bordo e também no relatório diagnóstico. Segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986), “[...] a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação”. Portanto com a observação podemos visualizar e analisar acontecimentos que com outros métodos não é capaz de observar.

Resultados e discursões

O espaço da educação infantil deve ser pensado e planejado para as crianças, de acordo com suas necessidades. Segundo Goldschmied e Jackson (2006), “a creche é um lugar para viver, além de trabalhar e brincar”. A mesma é um lugar de convívio social, que proporciona aos indivíduos que estão inseridos nos ambientes vivências prazerosas para as crianças e adultos.

Portanto, o espaço físico deve ser pensado e organizado para proporcionar conforto e segurança para as crianças e os sujeitos envolvidos do processo educativo. Oliveira (2007) diz que “nenhum ambiente é neutro com respeito ao seu impacto sobre o comportamento humano, particularmente sobre o desenvolvimento dos que nele estão envolvidos”. Sendo o espaço um elemento constitutivo do ambiente, ele influencia no desenvolvimento dos sujeitos e nas interações com as pessoas.

Os ambientes das creches devem ser estruturados da seguinte maneira de acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasil (2006, p.25) “Os banheiros devem ser também de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência, além de conter equipamentos que facilitem o uso de pessoas com

necessidades especiais”. Os banheiros devem ser planejados e estruturados com capacidade para ser utilizado por qualquer pessoa ou criança que tiver alguma necessidade especiais. Todo o mobiliário e o ambiente deve ser pensado para que facilite o desenvolvimento infantil social e cognitivo.

Conclusão

Concluimos essa pesquisa, respondendo algumas inquietações que trouxemos no início deste trabalho, e fica assim a certeza de que ainda se tem muito a ser pesquisado sobre esse assunto. Diante de todas as observações e reflexões realizadas no percurso da pesquisa por meio de vários autores ficou perceptível o quanto a organização do espaço físico da sala contribui com a formação e o desenvolvimento dos sujeitos, são por meio deles que surgem a identidade dos mesmos, fazendo com que eles se tornem ser ativos e autônomas no mundo, as crianças se constroem através das relações e o contato social com outras crianças e adultos, este processo é marcado por conflitos internos e externos, aprimorando as suas capacidades cognitivas e habilidades sociais.

Assim, após um estudo bibliográfico, foi compreendido como a organização de uma sala na creche deve ser estruturada, pois influencia diretamente na aprendizagem das crianças, proporcionando assim um melhor desenvolvimento e relação social. O estudo permitiu compreendermos as fragilidades do espaço de educação infantil, que ainda precisa de concepções mais amplas sobre a organização do espaço e infraestrutura em que a sala de aula serve como base para formação, e assim como as idades, o ambiente precisa está adequado para receber as crianças de acordo com a sua faixa etária.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 5 ed. Atlas, SP. 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GOLDSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, Sonia. et al. **Infância e educação infantil.** São Paulo: Papyrus, 1999.

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

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** 16. ed. atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987

Eixo 2 - História da Educação, Currículo e Formação

PERSPECTIVAS E CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: APRENDIZAGENS SOBRE A DOCÊNCIA

Ana Kallyne Santiago Ferreira¹
Universidade do Estado da Bahia – *Campus XI*
kallyneferreira23@hotmail.com

Luziene Aragão da Silva²
Universidade do Estado da Bahia – *Campus XI*
luzienearagao.86@gmail.com

Gildaite Moura de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia – *Campus XI*
gildaitemq@gmail.com

Resumo

Este estudo, vinculado ao componente curricular Pesquisa e Estágio III - Séries Iniciais do Fundamental, do curso de Pedagogia/UNEB/Campus XI, emergiu da experiência de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola pública do município de Barrocas-BA. O estudo tem o objetivo de analisar os desafios e possibilidades do estágio no processo de aprendizagem docente a partir da experiência com crianças do 1º ano do ensino fundamental. A metodologia apoiou-se na pesquisa qualitativa, com inspiração na abordagem (Auto)biográfica, tendo como dispositivo de coleta de informações nossos registros escritos e orais mediados pela memória. Concluímos que, no campo da formação profissional como pedagogas, o estágio potencializou a importância de nos aprimorarmos como professoras e pesquisadoras da área de educação para o nosso enriquecimento profissional e pessoal. Assim, é o estágio um espaço potente para a aprendizagem profissional e docente.

Palavras-chave: Estágio e formação. Criança do 1º ano. Aprendizagem docente.

Introdução

Este trabalho, vinculado ao componente curricular Pesquisa e Estágio III - Séries Iniciais do Fundamental do curso de Pedagogia da Uneb, *Campus XI*, emergiu da experiência de estágio supervisionado realizado em uma classe do 1º ano do ensino fundamental, em escola pública do município de Barrocas-BA.

A carga horária total do estágio foi de 100 horas, sendo distribuída em 20 horas de observação e entrevista e 80 horas de regência de classe, distribuída no período de 29 de outubro a 04 de dezembro de 2019.

Inicialmente, o maior desafio enfrentado por nós estagiárias foi o fato de a turma do 1º ano ter passado pela mudança de professora pela quinta vez ao longo do ano letivo, e nós seríamos essas professoras. Havia, portanto, uma grande apreensão da nossa parte, por compreendermos que essas mudanças contínuas afetam o processo de aprendizagem das crianças.

Com base nesse contexto observado e vivenciado, elencamos como o problema desse estudo: quais os desafios e as possibilidades do estágio no processo de aprendizagem docente a partir da experiência com crianças do 1º ano no ensino fundamental? O objetivo visa analisar os desafios e possibilidades do estágio no processo de aprendizagem docente a partir da experiência com crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Referencial teórico

O estágio, dentro da sua perspectiva de experienciar a formação docente, propõe a nós, enquanto estudantes/estagiárias, grandes reflexões, instigando-nos a perceber a diversidade da sala de aula ao adentrarmos em nosso campo de formação e atuação, a escola. Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2008, p. 45) afirmam que:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.

Desse modo, o estágio como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, nos coloca diante das especificidades dos estudantes e nos impulsiona a pensar a prática pedagógica enquanto pedagogas em formação inicial, ampliando nosso olhar sobre o campo pedagógico, articulando-o às

demandas que perpassam o contexto afetivo e social das crianças, para que o ato de ensinar faça sentido na formação do sujeito.

O estágio supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental expressa um momento de grande validade para a formação pessoal e acadêmica do pedagogo em formação inicial, pois, oportuniza a autorreflexão acerca das vivências e atitudes entre outras situações que ocorrem durante o processo. Por isso se constitui em um momento de muitas aprendizagens e, também, de grandes desafios.

[...] os professores constroem os saberes próprios de sua vivencia em sala de aula. São sujeitos e condutas aprendidos no cotidiano, tecidos no convívio com situações muitas vezes adversas, testadas, aproveitadas, experienciadas. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.140)

Ou seja, todas as experiências que perpassam a vida do profissional, sejam elas resultados do processo formativo ou da vida pessoal, possibilitam a construção de saberes próprios, importantes para a formação da identidade profissional de cada professor/pedagogo. Neste sentido, o estágio dos anos iniciais do fundamental foi um momento de grande relevância para que refletíssemos sobre o quão é importante o papel de um professor e pedagogo em cada espaço específico, sobretudo o ambiente escolar.

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modo de ação. [...] Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. (LIBÂNEO, 1996, p. 127)

O autor enfatiza que o pedagogo é um profissional que tem função múltipla na sociedade extrapolando os muros da escola. No entanto, para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido com êxito é necessário refletir sobre sua própria prática para e aperfeiçoar o processo, mediante as necessidades dos diferentes contextos sociais, neste caso, a escola.

Percurso metodológico

A metodologia foi centrada na pesquisa de cunho qualitativo, com inspiração na abordagem (Auto)biográfica, uma vez que acreditamos que “o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (SOUZA, 2007, p.69). Ou seja, tudo que está a sua volta (lugares, instituições, pessoas etc.) produz experiência formativa, sendo o estágio um *lôcus* potente de formação docente.

A partir das experiências neste estágio, narramos sobre novos conhecimentos construídos e, ao construirmos nossa narrativa refletimos dificuldades e acertos deste processo que marcou a nossa vida acadêmica, profissional e pessoal, visto que:

[...] a abordagem autobiográfica concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história, ficando no centro do processo de sua própria pesquisa e formação, bem como, se apropriando de suas experiências e compreendendo sua importância. (SOUZA 2007, p.69)

Fizemos uso dos nossos registros nos planos de aula e da memória acerca das narrativas construídas ao longo do referido componente curricular, no espaço da sala de aula da universidade, como dispositivos de coleta de informações. Ou seja, a inspiração na abordagem (Auto) biográfica nos permitiu rememorar conhecimentos vivenciados no curso de Pedagogia e no estágio, selecionar fatos relevantes da nossa própria existência que contribuem no nosso processo formativo.

Resultados e discussões

Como profissionais em formação inicial, fomos provocadas a assumir a docência, atividade complexa, desafiadora, ao gerirmos uma turma de 1º ano constituída por crianças de seis anos de idade, que durante o ano letivo haviam vivenciado cinco trocas de professores, que, por motivos desconhecidos e distintos, não concluíram o ano. Isso não foi tarefa fácil, pois, “Diferentemente do que se pensa ensinar não é algo natural, uma tarefa simples. Ao contrário, o trabalho de ensinar é complexo, pois envolve o elemento humano em situações

únicas, imprevisíveis” (NADAL; PAPI, 2007, p.18). Assim, mesmo diante das dificuldades encontradas, não desistimos do processo e cumprimos com o nosso papel enquanto futuras pedagogas com seriedade e responsabilidade, assumindo a docência como professoras/estagiárias.

Porque concebemos o ensino como uma atividade complexa da docência, compreendemos que essa realidade contribuiu para analisarmos o quanto a intermitência de professores foi prejudicial às crianças, seja com relação à aprendizagem principalmente, seja com relação a aspectos subjetivos como confiança, interação, empatia, afetividade, os quais são indispensáveis ao processo de escolarização.

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase 'Agora a brincadeira acabou!'. (BEAUCHAMP; NASCIMENTO, 2007, p. 30)

As autoras apontam desafios encontrados pela escola dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como, pelas crianças, em de fato estarem integradas a esse espaço em virtude de determinadas escolhas pedagógicas. Uma criança de seis anos de idade nos anos iniciais do ensino fundamental, está exposta a muitas situações desafiadoras, pois é sua primeira experiência nessa etapa da escolarização e, por estar em desenvolvimento e precisa de cuidado, atenção, vivências lúdicas que propiciem e potencializem suas aprendizagens.

Ou seja, a criança nessa idade precisa desenvolver algumas habilidades, e potencializar outras já desenvolvidas em suas vivências, podendo experimentar novos contextos de aprendizagem que condizem com sua faixa etária de seis anos, experimentando outros desafios, desestabilizando seus saberes, para assim, construir novos conhecimentos. Essa foi a nossa realidade. Tínhamos uma turma com a mesma faixa etária, heterogênea na construção de suas aprendizagens, cuja constatação nos permitiu refletir acerca do significado da estabilidade do professor nos anos iniciais do ensino fundamental para um acompanhamento pedagógico mais preciso, tendo em vista o processo tanto de desenvolvimento social quanto de aprendizagem.

É necessário, portanto, que a função docente de ensinar seja considerada como uma atividade sistemática, flexível, organizada, metodologicamente planejada, para qual atuação e postura profissionais são de grande importância, pois podem favorecer aprendizagem, a participação e o crescimento do aluno. (NADAL; PAPI, 2007, p. 32)

Tendo em vista as especificidades da turma, consideramos cada criança em seu tempo e maneira própria de aprender. Para tanto, foi necessário que refletíssemos cotidianamente nosso planejamento, especificamente as estratégias de ensino e as atividades propostas, de modo que possibilitassem a aprendizagem da leitura e escrita, da matemática, os conteúdos da área de humanas, articulando-os com as diferentes linguagens. Todo esse conjunto de ações docentes são, por nós, consideradas formativas e por isso importantes para a construção da nossa identidade profissional.

Considerações finais

O estágio nos anos iniciais do ensino fundamental nos proporcionou vivenciar grandes experiências no campo da docência, nos possibilitando analisar e compreender sobre especificidades da criança de seis anos de idade, a importância da organização do trabalho pedagógico na rotina didática e da sala de aula, de forma a favorecer a interação entre os pares e a aprendizagem do currículo escolar. O estágio nos aproximou dos sujeitos que compõe a escola: as crianças, os professores, os gestores e demais profissionais da educação. Nos possibilitou vivenciar situações as quais, quando estivermos graduadas, poderemos nos deparar.

Desse modo, essa experiência docente nos permitiu compreender que somos pessoas inacabadas, que mesmo após o final da formação no âmbito da licenciatura em Pedagogia, devemos buscar novos conhecimentos, pois a formação é sempre continuada.

Por isso, entendemos que, mesmo com os percalços que ocorreram no caminho até estarmos em contato com as crianças, a troca de professores com metodologias diferenciadas, conseguimos atingir nossas expectativas e

objetivos, saindo deste último estágio com a sensação de dever cumprido conosco, com a escola que nos deu a oportunidade de estarmos inseridas e, principalmente, com as crianças que nos aceitaram e experienciaram junto conosco todos os momentos daquela vivência.

No campo da formação profissional como pedagogas, o estágio potencializou a importância de nos aprimorarmos como professoras e pesquisadoras da área de educação para o nosso enriquecimento profissional e pessoal. Assim, é o estágio um espaço potente para a aprendizagem profissional e docente.

Referências

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Selma G. Pimenta (org.). São Paulo; Cortez, 1996, p. 127.

SOUZA, Eliseu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>> Último acesso em: 11 de Mar. de 2020.

BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra D. NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Último acesso em: 11 de Mar. De 2020.

NADAL, Beatriz Gomes. PAPI, Silmara de O. Gomes. Cap. 1: **O trabalho de ensinar: Desafios Contemporâneos.** IN: NADAL, Beatriz Gomes (ORG). Práticas pedagógicas nos anos iniciais: Concepções e Ações. 2007. Ponta Grossa; Editora UEPG.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E MOVIMENTOS DE PRÁXIS: PILARES REFLEXIVOS PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM USO DAS TIC

Anderson dos Santos Carneiro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
andersonprofessor.química@gmail.com

Úrsula Cunha Anecleto
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
ucaneacleto@uefs.br

Resumo

Tendo como objeto de estudo o curso “Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPE)”, este trabalho discute sobre a formação permanente e a práxis pedagógica de professores enquanto processos formativos para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na mediação do ensino e da aprendizagem, em sala de aula. O perfil metodológico é de um estudo qualitativo com enfoque colaborativo. A análise e a interpretação das informações foram realizadas a partir da análise de conteúdo. As discussões e reflexões tiveram por alicerce as seguintes concepções teóricas: formação permanente de professores; TIC e mediação pedagógica; práxis pedagógica. Com o estudo, inferimos que o UPE pouco reverberou para a construção de uma prática de formação permanente e no exercício de práxis dos professores em relação ao uso das TIC na mediação pedagógica, enquanto processo interativo e comunicativo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação permanente. Práxis. TIC e mediação pedagógica.

Introdução

Conforme Kenski (2012, p. 45), as TIC são utilizadas na educação de forma cotidiana, “[...], porém, não provocam ainda alterações radicais na estrutura dos cursos, na articulação entre conteúdos e não mudam as maneiras como os professores trabalham didaticamente com seus alunos”. Dessa forma, ponderando que essas tecnologias já se fazem presentes como recurso didático no agir pedagógico dos docentes, necessário se torna pensar em meios de promoção de ensino e de aprendizagem que ampliem as possibilidades de interação/construção com/de conhecimentos a partir do uso das TIC em sala de aula.

Neste trabalho, realizamos um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Formação permanente de professores e mediação pedagógica com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)”, resultante da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e que teve como objeto de estudo o curso “Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPTe)” (BAHIA, 2017).

Essa pesquisa teve como geradora de reflexões a seguinte problemática: como as ações formativas desenvolvidas pelo UPTe contribuíram para a formação permanente do professor para a utilização das TIC na mediação pedagógica? Em face da necessidade de resposta para esse questionamento, o objetivo principal traçado foi: refletir sobre as contribuições advindas da formação realizada pelo curso “Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPTe)”, a partir de reflexões fomentadas pelos professores-cursistas, e suas imbricações na mediação pedagógica no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido (CEEP SEMIÁRIDO), no município de São Domingos/BA.

Nesse sentido, considerando que as argumentações do professorado no que tange às dificuldades para trabalhar com as TIC são muitas e constantes (LIBÂNEO, 2011; PONTE, 2000), propomos uma reflexão sobre a formação permanente de professores e os movimentos de práxis enquanto pilares reflexivos para pensar a mediação pedagógica com uso das TIC. A pesquisa se fez pertinente e encontrou relevância educacional e social em face da carência de debates sobre como os cursos de formação continuada para uso das TIC estão sendo ministrados para professores da rede pública de ensino do estado da Bahia. A importância do estudo também foi robustecida com a discussão sobre o nexo entre formação permanente docente e a atuação pedagógica do professor quando este usa as TIC no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente quando tomamos como perspectiva a práxis pedagógico-científica (HABERMAS, 2013) realizada com intenção formativa.

Referencial teórico

O arcabouço teórico deste estudo versa sobre a formação permanente do professor, especialmente aquela voltada para o uso das TIC no processo de ensino

e de aprendizagem e a valorização dos saberes experienciais (TARDIF, 2014). Refutamos “[...] o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito [...] que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 51), de forma permanente.

Os pressupostos ideológicos da formação permanente não concebem as ações formativas como um treinamento padronizado para a resolução de problemas educacionais; considera-se o professor como um produtor de conhecimento pedagógico – seja de maneira coletiva (com seus colegas) ou individualizada. Conforme Imbernón (2010, p. 50), nesse tipo de formação é possível contemplar “[...] a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores”.

Para a expansão da discussão, quando tratamos da mediação pedagógica com o uso das TIC em sala de aula, o nosso olhar se volta para a função do professor como um mediador pedagógico. Este posicionamento toma por base os desafios do professor (OKADA; BARROS 2010) que se fazem inerentes à mediação pedagógica - em sala de aula - com o apoio das tecnologias (TIC), especialmente para transformar os atos de mediação em interação, comunicação e diálogo, contribuindo, de maneira significativa, com o processo de aprendizagem e, também, de ensino. Acionamos Moraes (2008) para ressaltarmos que o uso das TIC na mediação precisa ocorrer sob a perspectiva da dialogicidade e da interatividade, necessitando, para tanto, a existência de “[...] uma ambiência comunicacional não mais definida pela centralidade da emissão, como na mídia tradicional (rádio, imprensa, televisão) baseada na lógica da distribuição que supõe concentração de meios, uniformização dos fluxos [...]” (SILVA, 2010, p. 38).

Ponderando que “A força libertadora da reflexão não deve ser substituída pela propagação do saber tecnicamente utilizável” (HABERMAS, 2013, p. 539), reflexionamos, também, sobre a importância da práxis pedagógica e a pertinência do agir-refletir-agir docente e da (res)significação das vivências vinculadas à utilização das TIC em sala de aula. Tendo por base os estudos de Habermas (2013) e coadunando com Cover (2011, p. 75), a práxis é concebida como uma possibilidade de formação “[...] que vai além da produção de conhecimentos. Sendo assumida

como postura pedagógica permanente pelo professor, pode significar sua constante ou permanente busca por qualificação e por melhoria da qualidade de sua atuação”.

Aspectos metodológicos

O caminho metodológico da pesquisa foi trilhado sob a égide dos estudos qualitativos e com foco na abordagem colaborativa, de maneira que os saberes produzidos representassem uma co-construção crítico-reflexiva da formação docente. A pesquisa contou com 17 co-construtores¹, todos professores concluintes do curso UPTE e que lecionavam no *lócus* do estudo – o Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, sediado na cidade de São Domingos/BA.

Para dar conta de todos os passos metodológicos, necessitamos acionar os seguintes dispositivos: questionário *on-line*; grupo de discussão; plataforma *on-line* de pesquisa e formação; App-diário *on-line*; software Nvivo. A primeira etapa de execução metodológica se consumou em uma pesquisa exploratória, a qual teve o intento de angariar informações que nos permitissem entender qual o caminho a ser seguido e como contemplar, sob a perspectiva colaborativa da pesquisa, a demanda reflexivo-formativa dos co-construtores durante os encontros da pesquisa que aconteceram sob o formato de grupo de discussão (GD).

Esse GD representou um dispositivo de pesquisa e de intervenção, pensado, estruturado na dinâmica do diálogo a partir da pesquisa exploratória e objetivando possibilitar entendimentos reflexivos e (res)significações sobre a prática e os conhecimentos experienciais dos docentes referentes ao uso das TIC em sala de aula. No que tange à metodologia norteadora da análise e da interpretação das informações emanadas das vivências do GD, essas foram “tratadas”, exploradas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Resultados e discussões

¹ Em face das características colaborativas da pesquisa, os participantes são coconstrutores do estudo (DESGAGNÉ, 2007). Desta forma, adotamos a denominação coconstrutores para os partícipes da pesquisa. Ademais, deve-se lê o termo coconstrutores como uma referência ao conjunto de partícipes, formado por coconstrutoras e coconstrutores.

Durante a realização dos GD, os co-construtores consignaram que no que se refere à formação ofertada pelo o UPTe,

O que eu vi no curso foi muito pouco, raso... para o que se propõe como aprendizagem significativa e prazerosa. Não nos foi proposto práticas de aula usando recursos educacionais digitais. **O que vi no curso eu veria sozinha sem que o Estado me obrigasse.** (COCONSTRUTORA CÉCI¹, grifo nosso)

[...] **o curso foi um tutorial de vídeo** para você chegar e fazer. Você não podia tirar dúvida; às vezes você até **mandava no fórum alguma dúvida, mas quando a pessoa ia receber a resposta já tinha passado do prazo** da atividade. Ou seja, a dúvida não foi respondida; **eu pedi ajuda no chat, no fórum e ninguém me respondeu [...]**. (COCONSTRUTORA NANA, grifo nosso).

Nesse sentido, os apontamentos de que o UPTe gerou pouca aprendizagem, foi autoinstrucional, com uma metodologia que ignorou a formação dialógica, interativa e crítico-reflexiva sobre o processo de ensino e de aprendizagem com o uso das TIC denotam que esse curso não se constituiu em formação permanente, uma vez que “[...] não apenas deveria partir do ponto de vista dos especialistas, mas da grande contribuição da reflexão prático teórica que o professorado realiza sobre sua própria prática” (IMBERNÓN, 2016, p.147). O caráter obrigatório do processo formativo – conforme revelado – nos levou a afirmar, a partir de Habermas (2013), que essa formação se desvinculou da práxis pedagógica. Esses registros notabilizaram, também, que no UPTe a práxis não foi contemplada dada à ausência de atividades reflexivas (HABERMAS, 2013) - o agir-refletir-agir – sobre a atuação pedagógica em sala de aula, e que atribuiria sentido aos saberes experienciais (TARDIF, 2014) produzidos pelo professor.

Sobre a mediação pedagógica com o uso das TIC em sala de aula, após a conclusão do UPTe, os co-construtores registraram:

Eu acho que na verdade a gente ainda não conseguiu [...] não sei se por questões do alunado, que não está no mesmo nível, cada um tem o aparelho diferente. A gente nunca conseguiu planejar atividades que usassem o celular, que seria interessante. Então, o aluno acaba, por falta de maturidade, usando o celular mais para jogos durante a aula; isso atrapalha o aprendizado dele, pois tira

¹ Neste estudo, por questões éticas, a identificação dos coconstrutores/coconstrutoras ocorreu a partir de codinomes escolhidos pelos próprios partícipes da pesquisa.

totalmente a atenção e causa um desconforto até para gente que está muitas vezes explanando o conteúdo [...]. (COCONSTRUTORA ORQUÍDEA).

A partir disso, conjecturamos que o UPTE influenciou de forma limitada o acionamento das TIC na mediação pedagógica - dos docentes cursistas – de maneira que esses pudessem levar “[...] cada aluno a contribuir com novas informações e a criar mais e melhores percursos, participando como coautor do processo de comunicação e aprendizagem” (SILVA, 2010, p. 42). Não reverberou, também, no uso das TIC para a organização de experiência de ensino nas quais as TIC sejam utilizadas em processos cooperativos de aprendizagem, primando pelo diálogo e pela interação de todos que desenvolvem a ação educativa.

Considerações finais

As informações, construídas na pesquisa, nos permitiram concluir que o UPTE desprestigiou as dimensões dialógico-interativa e crítico-reflexiva no percurso formativo proposto (e realizado), em demérito das reflexões possíveis de serem consolidadas no âmbito de uma formação permanente permeada pelo exercício da práxis pedagógica. A escuta dos co-construtores também trouxe à tona a existência de dificuldades acerca da utilização dessas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, mesmo após a conclusão do curso, possibilitando o entendimento de não ter o UPTE produzido reflexos no uso das TIC para a mediação pedagógica, quando esta é concebida enquanto ações interativas e dialógicas. Prospectando os apontamentos futuros para este estudo, conjecturamos ser possível dele derivar pesquisas (em face das informações que imergiram sobre o UPTE) para investigar como os governos concebem - sob a perspectiva da formação permanente - as políticas públicas formativas de seus professores (aqui estão inclusas as que trataram do uso das TIC na sala de aula) – de maneira a torná-los protagonistas das suas próprias formações.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação. Portaria nº 9036/2017. Institui e regulamenta o Curso Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Salvador, p. 17, 12 dez. 2017.

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

COVER, Ivania. A relação teoria e prática no processo de formação docente. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (Orgs.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF Editora, 2011, p. 68-81.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e Práxis**: estudos de filosofia social. Tradução Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria C. Complejidad y mediación pedagógica. Nuevas perspectivas para la educación intercultural. In: DE LA TORRE, Saturnino; OLIVER, Carmen; SEVILLANO, Maria Luísa. **Estrategias didácticas en el aula**. Buscando la calidad y la innovación. Madri: UNED, 2008, p. 15-44.

OKADA, Alexandra; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Ambientes virtuais de aprendizagem: bases para uma nova tendência. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. São Paulo, n. 3, jan./jun. 2010, p. 20-35. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/edicoes-passadas.html>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**. Lisboa, n. 24, set./dez. 2000, p. 63-90. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3993>.

Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. São Paulo, n. 3, jan./jun. 2010, p. 36-51. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/edicoes-passadas.html>. Acesso em: 02 abr. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AMBIÊNCIAS LÚDICAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Beatriz dos Santos Souza
Universidade do Estado da Bahia.
Beatrizsouza.29@outlook.com

Erica da Luz Souza
Universidade do Estado da Bahia
Erica.souzadd@gmail.com

Isaura Santana Fontes
Universidade do Estado da Bahia
ifontes@uneb.br

Resumo

Neste estudo buscamos compreender como a ludicidade está presente no âmbito da Educação Infantil e como esta influencia no processo de desenvolvimento das crianças. A pesquisa ancora-se no seguinte objetivo geral: Compreender de qual maneira a ludicidade atua no processo de desenvolvimento de estudantes da Educação infantil, analisando a rotina da instituição. Tendo como objetivos específicos: Analisar de que forma a ambiência lúdica interfere na participação e protagonismo da criança nas atividades formacionais na faixa etária de 4 e 5 anos; Conhecer a rotina do pedagogo atuante na Educação Infantil. Para referenciar o estudo, tivemos como suporte estudiosas/os como Kishimoto (2009) e (2014), Antunes (2003) e Marcellino (2009). Os procedimentos metodológicos foram ancorados na abordagem qualitativa e nos princípios da pesquisa participante. Através da investigação em questão, tornou-se perceptível a importância da criação de uma ambiência de fomento a ludicidade na Educação Infantil.

Palavras-chave: Estágio. Ludicidade. Educação Infantil.

Introdução

As atividades lúdicas fazem parte do mundo infantil. A brincadeira, além de educar, tem o poder de atender uma necessidade natural que o pequeno indivíduo trás consigo. Brum (2018 p. 2) ressalta que a ludicidade está presente no ser humano desde o momento da sua concepção, além de ser uma atividade que favorece a formação de caráter, de convivência em grupo, a atenção, a concentração, além de colaborar para uma boa saúde física e mental.

A inquietação em realizar o estudo, surge através das observações realizadas na instituição de ensino em que o estágio foi realizado. A partir de tais observações, tornou-se notório a necessidade de haver um momento que envolvesse a ludicidade para os pequenos atuantes daquele espaço, levando em consideração o que Winnicott (1985, p. 163) comenta sobre a importância do brincar na vida da criança em fase de desenvolvimento, pois segundo o mesmo: “A criança adquire experiência brincando, a brincadeira é uma parcela importante da sua vida.” Corroborando com essa afirmação, o presente trabalho traz algumas considerações sobre a importância da ludicidade na Educação Infantil, considerando o brincar a principal atividade da criança.

A pesquisa foi desenvolvida no componente curricular Pesquisa e Estágio II: Educação Infantil, ofertado na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, campus XI, por duas estudantes do curso de Licenciatura em pedagogia, através do estágio curricular obrigatório realizado no período de 30 dias em uma escola pública municipal. Buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Como a ludicidade influencia no processo de desenvolvimento da criança na Educação infantil? A questão de pesquisa está ancorada no seguinte objetivo geral: Compreender de qual maneira a ludicidade atua no processo de desenvolvimento de estudantes da Educação Infantil, analisando a rotina da instituição. Tendo os seguintes objetivos específicos: Analisar de que forma a ambiência lúdica interfere na participação e protagonismo da criança nas atividades formacionais na faixa etária de 4 e 5 anos; Conhecer a rotina do profissional pedagogo atuante na Educação Infantil.

Referencial teórico

O lúdico está presente na vida do ser humano desde os nossos antepassados, a brincadeira, o jogo, o entretenimento e o lazer é um fator de suma importância na convivência social. Huizinga (2005, *apud* BACELAR, 2009, p. 26) nos informa que: “a brincadeira é um fato mais antigo que a cultura.” Já Kishimoto (2014, p. 24) nos diz que: “A cultura lúdica é, então, composta de certo número de esquemas que permite iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma

realidade diferente daquela da vida cotidiana.” Logo, vemos a grande historicidade que a ludicidade trás consigo, e como esta se entrelaça com a cultura nos processos identitários e formacionais da criança e nos seus movimentos de crescimento físico, de ampliação e consolidação das práticas comunicacionais e de interatividade com as ambiências e experivivências (LOPES, 2014) auto-ecoformativas.

Ocupando um grande espaço dentro da escola, o lúdico trabalhado juntamente com o pedagógico torna-se de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, pois, é através das brincadeiras que a criança aprende de forma prazerosa, adquirindo novos conhecimentos de mundo, constrói a sua personalidade, aprendendo a viver dentro da sociedade. De acordo com (BACELAR, 2009, p. 27): “Essas atividades serão mais prazerosas se forem consideradas e respeitadas às emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão vivenciando as propostas trazidas pelo educador.” Assim, considerando que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, contribuindo para a construção da sua identidade, bem como da ampliação sua autonomia, é notório o papel da/o educador/a e do protagonismo infantil em fazer uma relação entre as atividades escolhidas e fomentadas para o alcance dos fins desta etapa da Educação básica.

Indubitavelmente, sabemos que uma educação de qualidade é aquela que respeita as particularidades de cada criança, os seus saberes e a suas experiências. Para que tal processo aconteça, é necessário que aja um conhecimento prévio do que cada discente trás consigo, anterior a sua chegada à escola e das referências contextuais de suas comunidades de convivências familiares e culturais. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as creches e pré-escolas assumem o objetivo de amplificar o universo de experiências, conhecimentos e aprendizagens que o pequeno indivíduo constrói no ambiente social e familiar. O brincar se torna um ótimo auxílio desse objetivo, é a partir das brincadeiras que as crianças se sentem livres para expressarem suas emoções e habilidades, e dessa forma construir e demonstrarem os seus conhecimentos de mundo, Kishimoto (2009) nos diz que pelo brincar a criança evidencia saberes e interesses, além de propiciar condições para aprendizagens incidentais.

Em suma, podemos ter a convicção que uma criança que brinca aprende a negociar, ter empatia, ouvir o próximo, consegue avaliar riscos, resolver problemas e, além de tudo, começa a desenvolver coragem, imaginação e criatividade, habilidades que uma aula tradicional não irá oferecer a ela.

Aspectos metodológicos

Do ponto de vista metodológico, o estudo está ancorando a partir da abordagem qualitativa, abordagem que permite ao pesquisador uma aproximação direta com o objeto de estudo, tendo como ponto principal compreender características de determinado grupo.

A perspectiva metodológica utilizada para imersão no campo foi a pesquisa participante, pois as pesquisadoras participam ativamente no processo de recolha de dados, do compartilhamento de vivências dos sujeitos pesquisados, inserindo-se de forma sistemática nas atividades do grupo ao longo do período da pesquisa.

Os resultados da pesquisa fazem uma interlocução crítica a partir de fontes bibliográficas, de um levantamento em livros, artigos, sites e fontes que trazem informações à cerca da ludicidade. Torna-se importante ressaltar que a finalidade maior dessa pesquisa não é repetir o que já está escrito, mas permitir que as pesquisadoras deem um novo enfoque sobre a temática observando e vivenciando práxis pedagógica.

Os sujeitos da pesquisa foram a profissional pedagoga atuante na Educação Infantil, participando durante o processo do estágio como co-formadora das pesquisadoras-estudantes do curso de pedagogia, além das crianças da turma da Educação Infantil, sujeitos protagonista durante o processo.

Resultados e discussões

A partir da prática do estágio tornou-se evidente o quanto a ludicidade usada como foco nas atividades pedagógicas tornou a prática mais prazerosa, tanto para nós estagiárias atuantes, quanto para os sujeitos do estágio. Ao chegar ao ambiente da sala de aula, foi percebida a carência da utilização da ludicidade juntamente com

as atividades propostas, isto se tornou perceptível ao presenciarmos um diálogo entre os estudantes e a professora ainda no período de observação, eles reclamavam de estarem cansados de escrever. O foco principal da docente nesse período era a introdução da leitura e da escrita, assim, ela comentou conosco: “Escrevo várias palavras no quadro para depois treinar a leitura com a turma.” (Margarete Amaral, 2019) Diante disso, nós propomos atividades voltadas para a leitura utilizando uma forma mais descontraída. Utilizamos o ditado estourado para leitura e a dança da cadeira (Figuras 1 e 2), onde a proposta principal era o reconhecimento do próprio nome e dos nomes dos colegas.

Imagem 1



Imagem 2



Registro de imagem: Beatriz Souza e Erica Luz.

Ao utilizar os jogos, brincadeiras e atividades que possibilitavam aos estudantes momentos de integração, era perceptível a participação ativa das crianças no desenvolvimento das tarefas, a forma como se interessavam em ouvir as explicações de cada atividade e a feição no rosto de cada um durante a prática, dando a entender que os jogos e brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva (KISHIMOTO, 1996). Segue abaixo imagens (autorizadas pelos responsáveis) de alguns dos momentos vividos durante a nossa prática.



Através do estágio também tivemos a oportunidade de conhecer a rotina de uma profissional pedagoga atuante na Educação Infantil e percebemos a entrega que essa profissional dá ao seu exercício de trabalho. A Educação Infantil, mais do que nas outras etapas da educação escolarizada, exige paciência, determinação e a criatividade do professor, pois este profissional pode se deparar com crianças de diferentes realidades, muitas delas com a carência de afeto e de cuidados essenciais à infância. Contudo, se torna uma modalidade cheia de carinho, onde se aprende diariamente com a sinceridade, inteligência e alegria do universo infantil.

Considerações finais

Através do que foi analisado e posto em prática durante o período efetivo do estágio, podemos concluir que um ambiente que promove atividades que dão prazer e que incentivam aos estudantes participar do que é proposto, está mais propício a alcançar resultados positivos na prática. Pois, é através das brincadeiras e de momentos prazerosos que a criança aprende a construir novos saberes e conhecimentos, estando em contato com outros e obtendo o conhecimento de mundo necessário ao seu desenvolvimento cognitivo. É conveniente recordar-se que a escola assume um papel fundamental nesse processo, pois, ela juntamente com o educador fazendo uma relação entre as atividades curriculares escolhidas e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2001) de cada criança, para assim chegar ao objetivo principal, a aquisição de conhecimento.

Em síntese, torna-se claro também que o educador possui um papel essencial durante o processo de elaboração de saberes e conhecimentos na Educação

Infantil, pois somente ele terá a intimidade com a criança para saber quais são seus limites e dificuldades, isso feito, a união dos conhecimentos prévios dos discentes juntamente com a ambiência lúdica, poderá possibilitar que o indivíduo se desenvolva positivamente durante o processo.

É importante ressaltar também a importância que o estágio curricular têm na vida do estudante do curso de pedagogia, posto que é nesse período que conseguimos experienciar a teoria. É no estágio também que temos o primeiro contato com o ambiente e com os sujeitos do campo de atuação no trabalho com a perspectiva e implicação profissional que requer a prática pedagógica. Em virtude do que foi exposto, conclui-se que é de suma importância possibilitar que estudantes vivenciem dentro de sua formação atividades que lhes são prazerosas. Essas, além de trazer satisfação, torna-se uma aliada para o desenvolvimento humano, nos âmbitos pessoais e profissionais em todas as faixas etárias, contribuindo para emancipação humana.

Referências

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: Falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BACELAR, V. L. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da educação. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 29 de Janeiro de 2020.

BRUM, D. A. **A importância da ludicidade na educação infantil**. Faculdade de Tecnologia e Ciência: EAD, 2018.

MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko. **Brincar é diferente de aprender**. USP: Portal do professor. 27/04/ 2009. Disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=453>> .
Acesso em: 28 de janeiro de 2020.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

LOPES, Conceição. Design de ludicidade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014.

SILVA, Z. N. **A importância do lúdico na educação infantil**. Monografia de especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES DE GÊNERO E BRINCADEIRAS INFANTIS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS (ES)

Bianca de Jesus França
Universidade do Estado da Bahia
francabianca725@gmail.com

Isabelle Sanches Pereira
Universidade do Estado da Bahia
isspereira@uneb.br

Resumo

Este trabalho objetiva trazer reflexões sobre a construção das identidades de gênero na infância através do brincar. O estudo está sendo elaborado para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Campus XI, orientado pela professora Dra. Isabelle Sanches, tendo como questão de pesquisa: quais as percepções de professores da educação infantil a partir de práticas pedagógicas, sobre a relação do brincar e a construção das identidades de gênero de crianças de 3 a 6 anos? Objetiva analisar o brincar como prática sociocultural do currículo da educação infantil e a dimensão para as construções identitárias de gênero na infância. A fundamentação teórica baseia em estudiosos como: Kishimoto (2011), Nóvoa (2007), Finco (2003), Auad (2006), Galvão (2005), Passeggi (2011) dentre outros. Quanto à metodologia trata-se de uma Pesquisa Narrativa para apreender o sentido da experiência dos sujeitos. Para a realização do trabalho e coleta de dados será utilizada as plataformas virtuais. Quanto aos resultados, a pesquisa está em andamento.

Palavras-chave: Brincar. Identidades de Gênero. Narrativas. Currículo.

Introdução

O presente trabalho tem como temática sobre a construção das identidades de gênero na infância através do brincar.

O brincar é uma prática de fundamental importância na educação infantil, pois vai muito além de um simples momento de diversão. Constitui-se como prática relevante para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social das crianças. Por meio das brincadeiras as crianças vivenciam experiências, criam e recriam modos de vida e, neste sentido, constroem suas identidades, dimensão estrutural em seu desenvolvimento. Como práticas

socioculturais, as brincadeiras reproduzem comportamentos, papéis sociais, padronizadores de concepções de gênero opressoras, do que é ser menina/menino, homem/mulher.

A noção de gênero é entendida aqui como relações estabelecidas a partir da percepção social das diferenças biológicas entre os sexos (SCOTT, 1995). Essa percepção, por sua vez, está fundada em esquemas classificatórios que opõem masculino/feminino, sendo esta oposição homóloga e relacionada a outras: forte/fraco; grande/pequeno; acima/abaixo; dominante/dominado (BOURDIEU, 1999).

Para pensar sobre isso, dentre as muitas noções de gênero, tomamos, primeiramente, o seu entendimento como as relações estabelecidas a partir da percepção social das diferenças biológicas entre os sexos (Scott, 1995). Essa percepção demonstra a oposição entre masculino/feminino, afirma a relação dessa concepção com esquemas classificatórios, relacionada a outras: forte/fraco; grande/pequeno; acima/abaixo; dominante/dominado (BOURDIEU, 1999). Essas noções atuam sobre as pessoas desde a infância e se manifestam através de relações familiares, comunitárias, escolares, onde o brincar também se desenrola. Nesse contexto de discussões, emerge esta pesquisa, considerando que a brincadeira é dimensão estrutural dos currículos da Educação Infantil e, portanto, categoria relevante para se pensar a prática pedagógica de professoras/es, o currículo, investindo em articular estudos sobre identidades de gênero, infância, educação infantil na busca de ampliar o campo de conhecimento sobre a relação, intersecção deste tema no espaço acadêmico.

Ciente da importância das brincadeiras, sua relação com as identidades de gênero das crianças pequenas e importância do/a professor/a da Educação Infantil perceber essas relações em suas práticas pedagógicas, esta pesquisa apresenta como questão: quais as percepções de professoras/es da educação infantil, a partir de suas práticas pedagógicas, sobre a relação do brincar e a construção das identidades de gênero de crianças de 3 a 6 anos? Como objetivo geral, o estudo propõe analisar o brincar como prática sociocultural estruturante do currículo da educação infantil e, assim, dimensão relevante

de/para as construções identitárias de gênero na infância. Junto a este, seguem os objetivos específicos: discutir o papel das brincadeiras no currículo da Educação Infantil de crianças entre 3 a 6 anos; dialogar com as percepções de professoras da Educação infantil sobre as o papel das brincadeiras na construção das identidades de gênero de crianças de 3 a 6 anos.

Vale destacar que no cenário atual vivenciado mundialmente com a pandemia do corona vírus foi necessário modificar a metodologia da pesquisa, visto que, infelizmente, não será possível fazer observações de campo, ter contato direto com a escola, crianças e as/os professoras/es, tendo em vista as necessárias medidas preventivas de combate ao vírus.

A pesquisa tomará como metodologia a Pesquisa Narrativa, interessada no sentido da experiência dos sujeitos, portanto, abrindo espaço para a expressão de suas subjetividades, a partir de suas práticas vivenciada no chão da escola e, agora, através das aulas remotas onde tem reunido recursos tecnológicos e a criatividade. Estão sendo feitos diálogos com autores como, Bolivar (2002), Nóvoa (1992) dentre outros. Para a interação com as professoras interlocutoras da pesquisa, serão utilizadas as redes sociais, plataformas virtuais.

Referencial Teórico

O brincar é uma prática de fundamental importância na educação infantil, pois vai muito além de um simples momento de diversão. Constitui-se como algo de grande significância para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social, etc. Como ressalta Loro:

Enquanto brinca, a criança se prepara para a vida, pois é por meio da sua atividade lúdica que a criança produz novos significados, que vai tendo contato com o mundo físico e social, e vai compreendendo como são e como funcionam as coisas. (LORO, 2015, p. 9).

Por meio das brincadeiras as crianças satisfazem seus desejos e interesses individuais. “A criança consegue conjugar seu mundo de fantasia com a realidade, transitando, livremente, de uma situação a outra” (SABINI E

APARECIDA, 2004, p. 28). Logo, brincar é uma atividade indispensável e faz parte do universo infantil.

O brincar pode ser estruturado ou não estruturado, por ser um processo de ação, e pelos materiais disponíveis para uso, sendo intencional ou não no momento do brincar. “[...] o brincar deve ser aceito como um processo, não necessariamente com algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim desejar. [...] é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contexto em que ocorre (MOYLES, 2002, p. 29).

As escolas de Educação Infantil, em sua metodologia de ensino, muitas vezes investem em garantir para as crianças grandes opções de materiais e brinquedos, tendo em vista a presença da ludicidade, o desenvolvimento das corporeidades, a criatividade dos sujeitos. Mas, para que um percurso lúdico aconteça, é necessário que o/a professor/a compreenda o que é o brincar e reconheça a sua importância no processo de aprendizagem das crianças.

As brincadeiras na Educação Infantil ao serem tratadas com o intuito de ensino-aprendizagem, de maneira diferente do brincar espontâneo que a intenção é apenas a diversão, pois “[...] a brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem.” (KISHIMOTO, 2011, p. 36).

As crianças desde do seu nascimento são incluídas nas construções sociais que se dão a partir de si mesmas, do conhecimento do seu corpo, das interações sociais onde circulam representações do ser menina, menino. Assim:

O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados. Compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as diferenças nas relações entre homens e mulheres”. (FINCO, 2003, p. 91-92).

O contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas influencia diretamente nestas construções identitárias de gênero. O brincar como principal prática cultural na infância, nos convida a refletir de que maneira este tem um papel de reproduzir posições heteronormativas, subalternizantes

quando as meninas brincam de ser donas de casas, de cozinheiras, de boneca e de salão de beleza, por exemplo. Ou quando, os meninos situados como os sujeitos que podem brincar livremente, subindo em árvores, jogando futebol, manuseando armas e objetos que representam poder socialmente.

Nesta pesquisa nos parece extremamente relevante, refletir como as maneiras de agir, trazem reproduções culturais, simbólicas, apresentadas através das brincadeiras e, assim, se constituem como práticas curriculares. Dessa maneira, o investimento dessa pesquisa é seguir as pistas do anunciado por GOMES (2005) sobre as brincadeiras:

Este universo pode se configurar ora como um espaço instigante de promoção da autonomia infantil, de expressão e criação livre e espontânea ora como um lugar de submissão, conformidade e aceitação da cultura produzida socialmente". (GOMES, 2005, p. 76).

Aspectos metodológicos

Este estudo trilhou caminhos metodológicos que desde o projeto de pesquisa escolheu uma abordagem qualitativa. O percurso apontava para a necessidade de escolher uma forma de fazer as reflexões anunciadas neste resumo, por meio dos sujeitos que fazem o currículo. A escolha pelas/os professores/as e suas narrativas se justifica por potencialmente apresentarem uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados (PRADO; SOLIGO, 2003).

No conjunto de gêneros que utilizam a narrativa esta pesquisa realizará entrevistas narrativas com três professores da educação básica.

Resultados e discussões

Devido ao fato da pesquisa estar em andamento, os resultados são parciais. É importante ressaltar que as mudanças inicialmente bruscas, limitantes por conta da pandemia, trouxeram a oportunidade de reconstrução significativa para o percurso metodológico.

A imersão na literatura sobre gêneros, identidades, brincar e infância abriu caminhos de pensar a Pedagogia de maneira viva, a escola e seus desafios a partir das humanidades que constroem o currículo. A partir das leituras é possível compreender como a infância, a corporeidade, as identidades e as brincadeiras infantis, são interligadas e são campo da criatividade na infância.

A criatividade, portanto, consiste em inventar o novo a partir do conhecido. Os impulsos criativos são bastante evidentes nas brincadeiras infantis. Nelas, as crianças constantemente recriam o real, constituindo algo novo, mediante apropriação de elementos extraídos de seu contexto social. (GOMES, 2005, p. 78).

Nesse sentido, fica perceptível a importância do brincar na construção das identidades de gênero na escola que nunca é campo neutro, mas território de construções identitárias de gênero, iniciando-se desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil.

Considerações finais

O trabalho de pesquisa tem impactos intelectuais importantes, possibilitando compreender temas que vi separadamente de maneira interseccional, possibilitando refletir sobre o meu papel como futura pedagoga. O estudo além de estar contribuindo para minha formação acadêmica e, também, pessoal, pois escrever sobre uma temática fruto de uma inquietação minha desde pequena, me causa uma sensação gratificante de realização. Vale ressaltar que esta pesquisa além de contribuir para os estudos do DEDC XI-Serrinha, é também o caminho que desejo, vou continuar estudando, pesquisando na pós-graduação.

Referências

AUAD. Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo. Contexto, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

FINCO, D. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Pro-Posições. Campinas: Unicamp, v.14, n.3 (42) set/dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 05 nov.2018.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação**. Revista Ciência e Educação, v.11, n.2, p.327-345,2005.

GOMES, Renata Fernanda Fernandes. **Infância e Diversidade**: um estudo sobre significações de gênero no brincar. 2005. Dissertação. Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade) - Universidade Estadual Paulista, Assis 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 05 nov.2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LORO, Aline Rafaela. **A importância do brincar na educação infantil**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa (RS), 2015. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br>. Acesso em: 05 nov.2018.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de vidas**. In: ---. (Org) Vidas de professores. 2ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Experiência em formação**. Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 30. jun. 2021.

SABINI, Maria Aparecida Cória; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Papius, 2004.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

NOVO ENSINO MÉDIO EM SERGIPE: REFORMA CURRICULAR, PANDEMIA E ALGUMAS CONTRADIÇÕES

Catiana Santos Correia Santana,
Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da
Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC).
Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Profissional
e Tecnológica / GEPEPT-IFS.
E-mail: correiacatiana@gmail.com

Jonaza Glória dos Santos,
Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da
Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC).
Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Profissional
e Tecnológica / EPEPT-IFS.
E-mail: jonazagloria@gmail.com

Roseane Santana Santos,
Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da
Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC).
Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Profissional
e Tecnológica / GEPEPT-IFS. E-mail:
roseanesd@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa é norteadada pela imersão no trabalho de construção do currículo do Novo Ensino Médio em Sergipe realizado de maio de 2019 a setembro de 2020. Tem o objetivo analisar a participação democrática nessa construção que ocorreu no período da pandemia. Propõe-se problematizar e refletir sobre o cenário político que envolve os marcos legais da Reforma do Ensino Médio e os processos a que o currículo se submeteu, as ausências e possíveis comprometimentos democráticos. Para às análises utilizou-se o método de pesquisa empírica na medida em que se considerou a experiência das pesquisadoras redatoras do currículo. A pesquisa baseou-se essencialmente na análise de textos legais e no diagnóstico da participação popular nas consultas públicas, e aponta os comprometimentos no formato escolhido para a construção democrática do currículo. Esse estudo resgata o percurso histórico e suas implicações temporais, assim como sinaliza a necessidade de vigilância para a liberdade da educação.

Palavra-chaves: Currículo. Novo Ensino Médio. Pandemia. Participação democrática.

Introdução

No dia 6 de maio de 2021, o currículo do Novo Ensino Médio do estado de Sergipe foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) após um período de construção iniciado em maio de 2019. Durante esse tempo, várias ações foram realizadas para que se chegasse ao produto final aprovado pelo CEE/SE. O presente artigo tem por objetivo abordar o contexto de produção do currículo e as contradições observadas na dimensão da participação democrática. Usa como metodologia de análise a narrativa histórica e os dados quantitativos da consulta pública.

Isso posto, os primeiros encontros foram realizados na modalidade presencial e tinham como objetivos: conhecer o processo de construção do currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovado em 2018; promover discussões teóricas sobre a abordagem epistemológica dos componentes; formar grupos de estudo; cadastrar colaboradores; alinhar as agendas de trabalho da equipe etc. Ao longo desse processo, as ações foram se organizando em torno de alguns objetivos que culminaram com a produção da versão preliminar do currículo. Essa primeira versão foi submetida à consulta pública em dezembro de 2019 e ficou aberta a contribuições até 20 de março de 2020; já a segunda versão ficou submetida de 20 de julho a 23 de agosto de 2020, ambas contribuições foram realizadas através de uma plataforma on-line.

Convém ressaltar que as etapas de consulta pública e as etapas de participação popular do currículo do Novo Ensino Médio de Sergipe, em razão do contexto de pandemia, ocorreram de forma diferenciada, o que afetou o processo de consolidação democrática. Nesse sentido, tanto a versão preliminar quanto a segunda não acompanharam o mesmo protocolo de ações públicas que o currículo do Ensino Infantil e Fundamental aprovado em 2018. Além disso, o percurso histórico de construção e lançamento do Novo Ensino Médio pelo Governo Federal nos permitem considerar que as implicações democráticas da construção do currículo começaram bem antes da pandemia.

Percurso histórico nacional

Para entendermos as primeiras implicações da construção democrática do Novo Ensino Médio, convém (re)lembrar que a Medida Provisória (MP) n. 746, que o editou, foi lançada em 22 de setembro de 2016, menos de 30 (trinta) dias após o golpe de 31 de agosto de 2016; tempo escasso para uma reforma educacional de impactos tão profundos na educação básica pública. Antes de completar 6 (seis) meses, a MP foi sancionada como a Lei n. 13.415 em 16 de fevereiro de 2017. Por ela, foram alteradas as Leis n. 9.394/1996 de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB; Lei n. 11.494/2007 que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e a Lei n. 11.161/2005 que retirou a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola, entre outras alterações. É relevante destacar que, a retirada da língua espanhola da grade curricular enfraquece a identidade da América Latina, a qual deveria ser fortalecida. Na época, foram muitas as movimentações da sociedade civil organizada e professores em oposição a essa medida. Esse fato, por si só, já se revela antidemocrático pela ausência de discussões e justificativas.

Para essa mudança estrutural - como a criação do Itinerário Formativo Educação Técnica e Profissional - a escola pública brasileira precisa necessariamente de recursos. Fato que nos remete a uma contradição que não é o objetivo central deste artigo, entretanto, não podemos nos furtar: em dezembro de 2016 foi aprovada a Emenda Constitucional n. 95 congelando os gastos públicos, entre outras áreas, com a educação, por 10 (dez) anos prorrogáveis por mais 10. Mas o ministro da educação a época, Mendonça Filho, afirmou que estava negociando recursos para as necessidades de uma modalidade do Novo Ensino Médio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID¹. Isso nos permite questionar a respeito da objetividade dessa Emenda Constitucional.

Apesar de vender-se como “Novo Ensino Médio - Escolas em Tempo Integral”, as alterações legais da reforma estão centradas na mudança estrutural da organização do Ensino Médio. Essas modificações se consolidaram com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio em 2018, e as posteriores atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEM, transformações que foram materializadas no Guia de Implementação do Novo

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e8d7YCx0-aU>. Acesso em: 15 maio 2021.

Ensino Médio. Em março de 2019, foi lançada a Frente de Currículo e Novo Ensino Médio encabeçada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Essas instituições formularam a agenda de trabalho dos temas considerados prioritários para estados e municípios. Importa destacar que houve dois encontros presenciais em 2019 com técnicos e demais profissionais envolvidos na produção dos currículos, e dois encontros em 2020, sendo o último em maio do mesmo ano já no formato on-line e do qual as redatoras-formadoras de Sergipe participaram.

Em Sergipe, no dia 5 de abril de 2019, a Secretaria da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) anunciou o lançamento nacional do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC). O programa tinha por objetivo “prestar auxílio aos estados, municípios e o Distrito Federal no processo de elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC” (<https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=14265>). Cumprindo, inicialmente e presencialmente, uma agenda de reuniões formativas, em dezembro de 2019 tínhamos a primeira versão do novo currículo. Ela foi submetida a consulta pública em plataforma on-line e ficou disponível para participação popular por 90 (noventa) dias. Ao final desse período, já estávamos em pandemia e, por problemas tecnológicos, não tivemos uma plataforma eficiente nem uma expressiva participação popular na consulta, o que obrigou a coordenação do programa a adotar um plano de trabalho sistematizado, com um cronograma escasso, o que dificultou e inviabilizou discussões de amadurecimento dos processos democráticos, tais como: tempo de divulgação para a participação juvenil e sindicatos de professores, entre outros. Com a pandemia e suas dificuldades próprias e imperativas, os seminários regionais foram reduzidos a reuniões virtuais, com cadastro antecipado de participação, o que dificultou também uma maior presença de possíveis interessados. Essas carências foram sentidas no número de contribuições finais e no aprofundamento das discussões.

O Observatório do Movimento Todos pela Base acompanha o planejamento e a regulamentação dos currículos. Atualmente, 20 dos 27 estados da federação já estão com seus novos referenciais curriculares nos respectivos conselhos estaduais de educação, e 9 estados já cumpriram todas as ações da construção curricular.

Sergipe está com 85,71% das ações concluídas. Isso porque ainda não foi atualizada no site a aprovação do currículo pelo CEE no último dia 6 de maio. Há que se considerar que essa agilidade em termos de construção curricular na educação básica é preocupante, e mais ainda se o que foi suprimido ou acelerado diz respeito ao tempo necessário para as contribuições profissionais e a participação popular para a consolidação democrática do procedimento; etapas essas almeçadas nas Consultas Públicas. Essas ausências exigem o acompanhamento, estudos e pesquisas que traduzam o que foi comprometido nessa construção e que afetará a formação dos jovens.

CURRÍCULO, CONSULTA PÚBLICA E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

O currículo numa perspectiva histórico-crítica defende um conjunto de conhecimentos que foi acumulado pela humanidade ao longo do tempo; na mesma linha defende que esse conjunto precisa colaborar para a liberdade do cidadão. Ao vislumbrar os encaminhamentos na construção de um currículo escolar que atenda a toda rede estadual, pensa-se numa construção coletiva que almeja a emancipação do indivíduo, pensa-se na construção do sujeito. No contexto sergipano, pode-se pensar que o processo de composição não aconteceu numa perspectiva libertária e uma hipótese para isso foi a ausência da diversidade de vozes em sua concepção. Ao analisar o currículo de Sergipe, Azevedo (2020) alerta para a composição curricular que serve como tecnologia de governo, com a finalidade de atender aos anseios de uma agenda neoliberal.

Para a legitimação do currículo, foram utilizados dois meios virtuais a fim de viabilizar a participação nesse processo: um curso “O novo Currículo de Sergipe” e a consulta pública - estabelecida por meio da Portaria n. 331, de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, que em seu artigo V afirma: “executar o processo de revisão ou construção de proposta curricular à luz da BNCC com transparência.

Para além dos problemas já conhecidos, não podemos esquecer o cenário pandêmico, afetando intensamente a educação, pois a comunidade escolar precisou se adaptar a outros formatos, vias de interação e promoção das aprendizagens. Na

análise dos caminhos que comprometeram a participação democrática na construção do Novo Currículo do Ensino Médio em Sergipe, é imperioso que se perceba o tempo que foi definido para as consultas públicas: no caso de Sergipe, 90 (noventa) dias para a primeira, sem êxito, por problemas tecnológicos, e 35 (trinta e cinco) dias para a segunda, esta já em contexto pandêmico. Entre as duas versões, temos um espaço de pouco mais de 4 (quatro) meses. Esse foi o tempo de amadurecimento político, executivo e administrativo para a construção do documento.

Utilizou-se, na primeira consulta, o sistema do próprio Ministério da Educação, voltado exclusivamente para que os Estados pudessem disponibilizar seus currículos. Esse instrumento mostrou-se pouco eficaz, uma vez que muitas pessoas não conseguiram acessar o sistema, seja por dificuldade de cadastro, seja por disponibilidade da própria plataforma de consulta; sendo recorrentes as solicitações de informação sobre o funcionamento da ferramenta. Aos que conseguiram entrar na plataforma de consulta, alguns não conseguiram colaborar, porque não existia espaço destinado para isso, os documentos ficaram limitados à leitura (relato feito por professores nos seminários virtuais de apresentação do currículo para a segunda consulta).

O número final de participação foi significativo, de acordo com o relatório final¹ que não pormenorizou as contribuições da primeira consulta. Participaram 506 pessoas nos seminários virtuais e 1.547 nos formulários da Consulta Pública através da Plataforma on-line de coleta de contribuições. Se pensarmos no número absolutos de professores, pais, estudantes, sociedade civil organizada, entre outros tantos de possíveis participantes; 506 é um grupo pequeno, que não conseguiu tensionar a ponto de minimizar a perspectiva neoliberal do currículo (AZEVEDO, 2020). A pandemia veio para acelerar, dentro do currículo, uma privatização de dentro para fora iniciada em 2013, imposta em 2017 pelo golpe e difícil de fugir em 2020.

Algumas considerações

¹ O relatório final está restrito as demandas internas da secretaria, não foi publicado.

A pandemia e as implicações para a construção democrática do Currículo do Novo Ensino Médio em Sergipe é um dos aspectos que precisam ser acompanhados ao longo da sua aplicação. Isso porque, em 2020, todos estávamos lidando com situações nunca enfrentadas - trabalho e ensino remoto, uso de tecnologia, insegurança sobre o retorno ao trabalho, perda de entes queridos, dentre outras situações.

Esse cenário afetou negativamente a participação popular, uma vez que o clima organizacional, seja em casa, seja no trabalho, exigiu, e ainda demanda, um esforço cognitivo enorme. Os arranjos familiares e profissionais para o uso de *webnário*, *lives* sem as condições materiais e sem a formação adequada provocaram sofrimentos físicos e psicológicos. Esse fato justifica e nos ajuda a compreender a baixa participação dos professores na consulta pública, conforme o relatório no qual consta que apenas dez por cento do quadro de docentes contribuíram. Inclusive, durante o encontro síncrono do curso, uma professora questionou a pressa em finalizar o currículo sem considerar o atual cenário. Questionamentos que se tornaram comuns durante reuniões e cursos, assim como ouvir crianças ou adultos solicitando do participante atenção; nessa simbiose de público e privado que exigiu muita energia psíquica.

Embora não tenhamos condições, ainda, de apontar possíveis respostas para as questões levantadas na perspectiva teórica, já podemos concluir que o currículo do novo Ensino Médio de Sergipe, da forma como foi construído, comprometeu a representação da diversidade e pluralidade juvenil, étnica, social e cultural do território sergipano. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de que, em um futuro breve, esse currículo possa ser (re)visitado, (re)visado, (re)formulado buscando garantir a representação das diversas vozes sociais na construção desse importante documento e, com isso, o princípio da participação democrática.

Referências

ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016. Disponível em:** <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

AZEVEDO, Rogério Tenório. Construção da BNCC e do currículo de Sergipe como tecnologia de governo. **Anais Educon 2020**, v. 14, n. 1, p. 1-12, set. 2020. Disponível em: <https://www.coloquioeducon.com>. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 maio de 2020.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe: integrar e construir**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sergipe: SEDUC, 2018. www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/sobre-a-frente-de-curriculo . Acesso em: 20 maio 2021.
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.
<https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=14265> publicado em 05.04.2019. Acesso em: 20 maio 2021.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO ESCOLAR: A ATUALIDADE DO TEMA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Eva Cristina do Carmo Araújo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI-Serrinha*
Evacristina2110@gmail.com

Carina Santana da Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI-Serrinha*
Carinase570@gmail.com

Marcia Torres Neri Soares
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI-Serrinha*
Profa.marciatorres@gmail.com

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar resultados de pesquisa de Iniciação Científica realizada entre os anos de 2019 e 2020 na Universidade do Estado da Bahia (Une) *Campus XI-Serrinha*, especialmente com base na interlocução entre os dados construídos sob o olhar das pesquisadoras na observância ao tema currículo escolar no campo da educação especial. Do ponto de vista teórico, fundamenta-se em autores como Sacristã (2007), Moreira e Silva (2008), Magalhães (2011) e Soares (2020). Com base na metodologia de cunho bibliográfico, o levantamento realizado oportunizou localizar produções relativas ao tema e sua atualidade como fatores importantes para análise e futuras pesquisas. Indubitavelmente, condições de escolarização de estudantes com deficiência podem favorecer ao debate sobre o currículo escolar em atenção às necessidades de quaisquer estudantes, aspecto caro às atuais e futuras pesquisas no campo educacional.

Palavras-chave: Educação Especial. Currículo Escolar. Deficiência. Iniciação Científica.

Introdução

O presente texto resulta de pesquisa desenvolvida no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI-Serrinha* sob a modalidade de Iniciação Científica realizada entre os anos de 2019 e 2020. Particularmente, neste recorte, refere-se às pesquisas intituladas “Uma análise dos periódicos capes da área de educação A1: O currículo (des) velado no campo da educação especial- Revista currículo sem fronteiras” e “As produções teóricas dos GTs da

ANPEd: contribuições investigativas à luz das concepções de educação especial e currículo escolar”; ambas com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

A análise dos dados permitiu, dentre outros aspectos, entender a relevância e atualidade do tema “Educação Especial e Currículo Escolar” como possibilidade de, a partir dos estudos localizados no decurso dos anos 2015-2019, promover uma reflexão sobre a importância de desenvolver outras pesquisas na área.

Para fins de organização, o trabalho apresenta além desta *Introdução* na qual contextualizamos tema e finalidade, *A importância em discutir concepções de deficiência: aportes para o currículo escolar*, seção na qual a deficiência como uma produção social (DINIZ, 2007) e a concepção curricular são consideradas basilares para os diálogos pretendidos. Em seguida, compartilhamos *Dos aspectos metodológicos aos resultados: uma discussão necessária* com o fito de vislumbrar um pouco mais das pesquisas desenvolvidas, bem como as discussões pertinentes. Desse modo, encaminhamo-nos às *Considerações Finais* reconhecendo outras possibilidades de realização de pesquisas e suas contribuições para o contexto educacional. No seguimento, iniciamos pelas concepções centrais para o estudo.

A importância em discutir concepções de deficiência: aportes para o currículo escolar

A discussão sobre a educação especial, reconhecida como modalidade de ensino (BRASIL, 1996), traz implicações relativas ao modo como concebemos a deficiência no contexto escolar e suas implicações para a organização do currículo.

Neste texto, consideramos o currículo como “uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). O currículo, portanto, não é desinteressado ou desprovido de intencionalidades, tampouco está restrito à

própria dimensão técnica ou a organização dos conteúdos, afinal esta mesma organização é circundada por aspectos subliminares de seleção e de privilégios ou silenciamento de identidades no campo deste mesmo currículo.

Conforme compreendemos, o currículo está implicado “[...] em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 8). É preciso, portanto, insistir no debate entre currículo e educação especial, como meio de alargar a discussão não apenas para as pessoas com deficiência.

Abrir-se a possibilidade de pensar no currículo aberto às diferenças, sem dúvidas, pode enriquecer a prática docente em atenção a outros estudantes, por isso, “daí a importância dos professores reconhecerem as limitações de seus alunos, mas desenvolverem uma prática pedagógica que não seja orientada pelas impossibilidades” (MAGALHÃES, 2011, p. 81).

O currículo, sobretudo, não deve se orientar pelas impossibilidades de determinados estudantes, antes, deve tomar estas prováveis dificuldades como fator de enriquecimento curricular, como meio de oportunizar aos demais, outras vias de acesso ao conhecimento historicamente acumulado (SOARES, 2020).

As discussões pretendidas, portanto, fundamentam-se na ideia da deficiência como uma produção social. Neste modelo, a deficiência passa a ser entendida como uma experiência denominada de desigual vivenciada “por pessoas com diferentes tipos de impedimentos: não são cegos, surdos ou lesados medulares em suas particularidades corporais, mas pessoas com impedimentos, discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade.” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 70).

Com efeito, a experiência de habitar um corpo com impedimentos é uma das inúmeras possibilidades do ser humano. Atentarmo-nos para esta singularidade pode corresponder a organização de práticas menos discriminatórias e excludentes, afinal o foco não é a falta, mas o potencial destas pessoas, aspecto a favorecer a visibilização de outras pessoas também marginalizadas no currículo escolar.

Dos aspectos metodológicos aos resultados: uma discussão necessária

Para a realização do estudo foi empregado o método qualitativo, de cunho bibliográfico, utilizando a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) no tratamento das evidências identificadas pela leitura dos textos organizados em tabelas. A pesquisa denominada “estado da arte”, com evidência, inspirou a opção metodológica do estudo, pois “Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258).

A primeira etapa deste levantamento teve início em agosto de 2019, com o processo de familiarização com os *sites* de base para o levantamento dos dados¹, ou seja, um primeiro contato com os documentos e organização. Em seguida foi feito o *download* de todos os trabalhos disponíveis no período de 2015 a 2019.

Após o processo de familiarização com o *site* e com a identificação dos trabalhos disponíveis no período foram criadas as categorias do estudo conforme relação direta ou indireta com o tema. Como critério todos os estudos localizados tiveram o resumo analisado e aprofundado o texto completo quando restavam dúvidas sobre a pertinência.

Com o desmembramento dos arquivos foi possível confirmar o fato de nem todos discutirem realmente a temática central. Embora o tema apresentasse aspectos semelhantes à nossa investigação, os textos não discutiam de fato o objeto de estudo, reduzindo assim, a quantidade de trabalhos.

Resultados e discussões

Na *Revista Currículo sem Fronteiras* foi analisado um total de 231 artigos. Destes, apenas dois relacionam-se à nossa investigação, a saber Kipper, Oliveira e Thoma (2015) e Silva (2017). Já na *Associação Nacional de Pós-*

¹ <https://www.curriculosemfronteiras.org/> e <https://www.anped.org.br/>.

graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tomando por base os Grupos de Trabalho (GT) 12 e 15, currículo e educação especial respectivamente, foram localizados 127 textos, destes apenas 7 estudos diretamente relacionados à nossa pesquisa, todos encontrados no GT 15. São eles: Albuquerque e Albuquerque (2015); Müller e Karnopp (2015); Haas e Baptista (2015); Brabo (2017) e Bastos (2017); Amaral; Monteiro e Freitas (2019); Haas (2019). Com base nos estudos apreciados, optamos pela defesa de um currículo comum a todos os estudantes com condições de aprendizagem de forma igualitária e democrática. De fato, as pesquisas convergem para a importância em tornar as salas de aula, espaços de acesso ao conhecimento historicamente construído e de respeito às particularidades/individualidades dos estudantes com vistas ao desenvolvimento de todos.

Apesar de identificarmos uma lacuna teórica sobre a temática, os textos localizados são expressivos por sua qualidade na iluminação de outras experiências. A intensificação de produções nessa área pode contribuir significativamente nesse debate tão importante, por isso, esperamos também contribuir com futuras discussões e pesquisas.

Considerações finais

De acordo com os resultados subjacentes às pesquisas compartilhadas, foi possível compreender a necessidade de o currículo escolar atender para uma efetiva inclusão de todos. Ademais, também foi possível notar uma escassez do material pesquisado, aspecto para nós, possivelmente relacionado ao fato da temática ficar restrita aos especialistas da educação especial ou fóruns exclusivos desta área.

Concluimos sobre a necessidade de tais discussões não se restringirem ao campo do conhecimento da educação especial, como também, notamos uma recorrência do tema entre os comprometidos com a educação (SOARES, 2020), aspecto a endossar a possibilidade de continuação do estudo. Outrossim, a pesquisa também demarca a importância da IC para estudantes em formação.

Indubitavelmente, condições de escolarização de estudantes com deficiência podem favorecer ao debate sobre o currículo escolar em atenção às necessidades de quaisquer estudantes, aspecto caro às atuais e futuras pesquisas no campo educacional.

Referências

- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de; ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito. Inclusão: discurso legal e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no cotidiano escolar. 2015. apresentado no GT 15. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808.
- AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. Educação especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura. 2019. Trabalho apresentado no GT 15. **Anais da 39ª Reunião Científica da ANPEd**. Niterói, Outubro de 2019. ISSN: 2447-2808.
- BARDIN, L. (2009). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRABO, Gabriela Maria Barbosa. A formação docente inicial na perspectiva professor formador. 2017. Trabalho apresentado no GT 15. **Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd**. São Luís, Outubro de 2017. ISSN: 2447-2808.
- BASTOS, Eulânia Maria Ramos. A Libras como disciplina na educação básica: uma pesquisa com professores da rede estadual de Caxias - Ma. 2017. Trabalho apresentado no GT 15. **Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd**. São Luís, Outubro de 2017. ISSN: 2447-2808.
- DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324.).
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. São Paulo: Educação & Sociedade, 2002.
- HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. 2015. Trabalho apresentado no GT 15. **Anais da 37ª Reunião Científica**

da **ANPEd**. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447- 2808.

HAAS, Clarissa. A docência e a ação pedagógica nos processos escolares inclusivos: uma aula de matemática nos anos finais do ensino fundamental com a presença de estudantes com deficiência intelectual. 2019. Trabalho apresentado no GT 15. **Anais da 39ª Reunião Científica da ANPEd**. Niterói, Outubro de 2019. ISSN: 2447-2808.

KIPPER, Daiane; OLIVEIRA, Cláudio José; THOMA, Adriana da Silva. Práticas visuais nas aulas de matemática com alunos surdos: implicações curriculares. **Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 3, p. 832-850, set./dez. 2015.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-33.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Educação escolar bilíngue de surdos. 2015. Trabalho apresentado no GT 15. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. Currículo e deficiência intelectual: produções discursivas no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**. v. 17, n. 3, p. 814-832, set./dez. 2017.

SOARES, Marcia Torres Neri. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública**. Natal, 2015. 335f: il.

AS DIFICULDADES DOS EGRESSOS EM PEDAGOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Silva Araújo
Faculdade Anísio Teixeira de Feira de Santana
araujolarissasilva@gmail.com

Vanessa da Rocha Silva Reis
Faculdade Anísio Teixeira de Feira de Santana
vanessa_rsreis@hotmail.com

Nancy Santos Caldas
Faculdade Anísio Teixeira de Feira de Santana
nancaldas@gmail.com

Resumo

Vivenciamos a todo o momento mudanças na área da educação, com isso, atuar como docente representa um grande desafio que deve ser enfrentado constantemente. O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos egressos em Pedagogia para o ensino dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. A pesquisa foi realizada com oito egressos do curso de Pedagogia de uma faculdade particular do município de Feira de Santana, BA. As respostas foram analisadas e discutidas tendo por base autores como Nóvoa (2012), Freire (2002), Pimenta (2012), Parisotto (2015), Antunes (2003) e outros. Os questionamentos feitos abordaram principalmente a formação dos professores da educação básica no ensino-aprendizagem de linguagens, levando em consideração que os mesmos devem dominar o conteúdo a ser ensinado para ter o máximo de rendimento em sala, deixando de lado aquela aprendizagem mecânica e passando assim a tornar-se mais significativa.

Palavras-chave: Formação de professor. Língua Portuguesa. Ensino-aprendizagem. Desafios.

Introdução

Levando em consideração o novo cenário vivenciado na educação, entendemos que o ensino da língua materna deve ser cada vez mais estudado e discutido pelos professores, tendo por base as suas metodologias, já que, estas interferem diretamente na vida e aprendizagem do aluno. As práticas

pedagógicas desenvolvidas pelos educadores devem ter sentido e significado, por isso, é essencial que o professor se mantenha sempre em constante transformação, “[...] o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 14). O autor nos afirma que, os saberes dos professores são adquiridos ao longo da sua jornada profissional, não é uma coleção de conhecimentos, mas sim um estudo contínuo entre a teoria e a sua prática pedagógica.

Diante da discussão da formação do professor e da sua prática pedagógica, devemos ter um olhar atento para o uso da língua durante o seu processo formativo e da prática em sala de aula, levando em consideração que ao longo dos anos a leitura e a escrita se tornam cada vez mais cruciais para a vida em sociedade, principalmente considerando que essas práticas levam o indivíduo a uma melhor interação dentro da comunidade. Com isso, vê-se que o ensino da Língua Portuguesa se torna fundamental na formação do indivíduo, porém ainda é comum o ensino da língua de forma direcionada apenas para a aprendizagem das funções sintáticas, sem levar em consideração o seu uso na semântica da língua.

Ao longo deste estudo destacamos a formação docente, discutindo a importância da BNCC, bem como do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O texto apresenta ainda os procedimentos metodológicos usados para a discussão do trabalho, como também as reflexões baseadas na análise dos resultados da pesquisa que fundamentam o objetivo proposto.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo pesquisar e analisar os desafios enfrentados pelos egressos em Pedagogia para o ensino dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. Objetiva ainda compreender os principais motivos que levam os docentes, a possíveis dificuldades relacionadas aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica; entender a prática do professor em sala de aula tendo por base a sua formação; analisar se o estudo de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia facilita ou contribui para o ensino desta disciplina em sala de aula.

O estudo confirma a importância da formação continuada, ressaltando que o trabalho de ensino de linguagens, especialmente Língua Portuguesa precisa

contemplar os eixos de oralidade, leitura e produção textual e não apenas análise linguística ou gramática como ainda acontece em muitas escolas.

Referencial teórico

Segundo Tardif (2014), o professor é alicerçado de vários saberes que compõem a sua formação: os saberes disciplinares, os curriculares, os experienciais e os saberes da formação profissional. Assim, consideramos que a formação docente deve basear-se na construção de saberes. Por isso, é importante levarmos em consideração que a formação do professor deve ocorrer de forma eficiente e significativa, para assim termos uma educação de qualidade, pois o processo de ensino-aprendizagem significativo ocorre quando o educador tem domínio sobre aquilo que está ensinando para seus alunos, mas é notório que alguns profissionais da educação, no Ensino Fundamental I, sentem dificuldade, em especial, de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa no ambiente escolar. De certo modo, é importante destacar que a formação dos professores deve ocorrer dentro da profissão, pois,

[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2012. p.15).

Desta forma, entende-se que, quando a formação ocorre dentro da profissão, isto possibilita que os professores sejam mais reflexivos com relação a sua atuação e suas dificuldades.

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2002, p.18).

É importante salientar que um professor não nasce professor, ele se torna um professor, a partir de suas práticas e vivências em sala de aula “A atividade

docente é práxis. A essência da atividade prática do professor é o ensino - aprendizagem” (PIMENTA, 2012. p. 95). Ele está em constante formação e precisa sempre se inovar, pois como nos diz Freire (2002), não pode haver ensino sem pesquisa e muito menos pesquisa sem ensino, eles funcionam paralelamente.

Para o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, temos hoje como aparato teórico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem como subsídio para a ação docente, dialogando com outros documentos que formaram a base para a sua criação. Ela orienta o trabalho com contextos para que os alunos adquiram certas habilidades como a leitura, oralidade, análise linguística e a escrita. O ensino de Língua Portuguesa precisa acompanhar as mudanças práticas de linguagem, trabalhando com diferentes tipos de instâncias (oral, escrita, visual, corporal, artística, midiáticas), levando sempre em consideração a norma padrão da língua, bem como o trabalho com a variedade linguística.

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, as correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, p. 71. 2018).

Neste sentido observa-se que todos os eixos que a BNCC nos traz, referem-se ao uso dos textos de forma interligada e abrangente, levando em consideração a formação do sujeito que está inserido em um mundo letrado e em constante transformação.

É fundamental para o desenvolvimento do sujeito, o domínio da língua materna para a sua formação, enquanto ser social imerso em uma cultura letrada. Dessa forma, o professor dos anos iniciais tem por prioridade inserir o aluno no âmbito social, fazendo com que este seja considerado letrado. Porém, ainda vemos dentro da sala de aula o ensino da Língua Portuguesa de forma engessada e voltada apenas para a aprendizagem das funções gramaticais, esquecendo a sua relação com os gêneros textuais presentes no dia a dia dos

alunos. Há ainda uma compreensão deturpada da gramática para o ensino da língua, fazendo com que as práticas em sala de aula não sejam direcionadas e trabalhadas de forma contextualizada. Sobre isto, Antunes (2003) afirma que,

Na verdade, a compreensão deturpada que se tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes. Há um equívoco tremendo em relação a sua dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também [...] (ANTUNES, 2003).

Para tanto, a função do professor é desenvolver o aprendizado dos alunos de forma que essa aprendizagem seja significativa, mas para isso é importante que esses docentes utilizem atividades de linguagem contextualizada, relacionando-a com as funções gramaticais.

Dessa forma, letramento implica refletir e interpretar, pois envolve a leitura e a compreensão de textos, a leitura de mundo, a compreensão da função social da escrita, incluindo o respeito às diferenças culturais e às práticas sociais que utilizam a escrita (PARISOTTO, 2015).

Logo, a prática em sala de aula deve estar relacionada com a função social da escola, já que vivemos em uma sociedade que vive em constante mudança, necessitando assim de uma leitura de mundo, fazendo concordância com as experiências e bagagem cultural dos educandos.

Aspectos metodológicos

Para este trabalho utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo, abordando e discutindo as análises feitas durante a investigação. Dessa forma, os dados foram obtidos através de questionários enviados pelo aplicativo, o Google formulário, para professores egressos do curso de Pedagogia de redes privada e pública de ensino. Nossa pesquisa se baseou em questionamentos referentes ao ensino da Língua Portuguesa para a educação básica, às práticas e dificuldades vividas pelos professores, bem como à contribuição e oportunidades oferecidas pela disciplina Fundamentos e Didática da Língua

Portuguesa, quanto à oferta de estudos de conteúdos para o seu conhecimento teórico metodológico.

A nossa amostra foi composta por oito professores das redes municipal e privada localizadas na zona urbana do município de Feira de Santana - Ba. Os docentes têm entre 24 e 36 anos de idade, possuem experiência em sala de aula de 11 meses a 8 anos. A fim de manter suas identidades preservadas, os professores foram designados por numeração (ex: professor 1, professor 2). O questionário atribuído aos egressos foi utilizado para caracterizar o perfil profissional e teórico-metodológico do professor que leciona na educação básica, bem como as dificuldades enfrentadas, em sala de aula, no ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. Utilizamos como base para a discussão dos dados os teóricos que fundamentam esta pesquisa Nóvoa (2012), Freire (2002), Pimenta (2012), Tardif (2014). (BRASIL, 2018), (PARISOTTO, 2015), (ANTUNES, 2003), bem como analisamos as respostas dos egressos para refletirmos sobre os desafios encontrados por eles no ensino da Língua Portuguesa.

Resultados e discussões

Durante a análise de dados, discutimos, principalmente, os desafios e dificuldades enfrentados pelos egressos em Pedagogia, no ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais, levando em consideração a disciplina Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa, vista por esses estudantes durante sua formação.

Um dos questionamentos feitos aos professores foi “quais os principais desafios enfrentados para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa?”. De forma geral vimos que uma das principais dificuldades apresentadas é a falta de conhecimento teórico-metodológico para o ensino das regras sintáticas. Um dos professores pontuou que:

“os maiores desafios enfrentados ao lecionar a língua portuguesa é a falta de aprofundamento teórico na disciplina, existem regras e conceitos gramaticais que fundamentam a prática e que são pouco estudados na graduação e que vão trazer dificuldades, que se não sanadas, irão atrapalhar o processo de ensino” (Professor 1).

Segundo Antunes, 2003 ainda há uma preocupação dos professores de Língua Portuguesa em direcionar o ensino da disciplina apenas para as regras gramaticais, trabalhando-a de forma isolada e não levando em consideração o ensino da língua de forma contextualizada, sendo que trabalhar a linguística promove o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno, possibilitando assim uma aprendizagem significativa, como garante a BNCC.

O que se observa, de um modo geral, é que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental encontra-se sem um respaldo teórico metodológico que norteie a sua prática. Nesse sentido tornam-se produtos de conteúdos programáticos desajustados da realidade do aluno [...] (PARISOTTO, 2015, p. 27936).

Muitos professores ainda acreditam que o ensino da Língua Portuguesa deve acontecer de forma mecânica, apenas voltado para a aprendizagem das regras e classes gramaticais. Alguns docentes dos anos iniciais ainda não possuem um embasamento teórico-metodológico direcionado para o ensino da língua, de forma abrangente e direcionada para o trabalho com as diversas linguagens. O ensino da Língua Portuguesa perpassa por essas questões e necessita de habilidades que contribuem para a formação do indivíduo, inserindo-o em um mundo letrado e fortalecendo sua competência leitora.

Outro questionamento de grande relevância para a pesquisa surgiu quando os egressos foram questionados acerca das mudanças que as disciplinas Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa e Literatura Infantil ofereceram para a sua prática.

“A disciplina de Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa e Literatura infantil, trouxeram a minha prática docente um novo conceito sobre a forma de ensinar, a partir das informações adquiridas, consegui perceber como a literatura infantil vai além de contar histórias e que seu fim não está centrado em atividades pedagógicas, mas em conseguir percebê-la como sendo também uma manifestação artística e isso trouxe a minha prática não apenas uma metodologia diferente, mas ampliou estratégias de ensino e meu repertório literário” (Professor 3).

A resposta apresentada por um dos professores nos faz refletir sobre a relevância da leitura de mundo que o professor deve proporcionar ao seu aluno a partir das suas práticas pedagógicas e aprendizagens adquiridas durante a

sua formação, considerando que os indivíduos convivem em um meio letrado, no qual a leitura e a escrita são fundamentais para o seu desempenho e desenvolvimento em sociedade, garantindo, pois, a sua autonomia frente às barreiras econômicas, sociais e culturais.

Considerações finais

Ao longo dos estudos teóricos e da pesquisa realizada, percebemos que as principais dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, de acordo com os dados analisados, dizem respeito à maneira de relacionar os conteúdos gramaticais às demais áreas de linguagem (produção textual, oralidade, escrita e interpretação). Assim sendo, o professor deve ter domínio sobre os assuntos abordados, com o intuito não só de passar o conteúdo, mas sim de fazer com que seus alunos entendam e deem significado a ele. Diante disso, é importante que os docentes estejam atentos às suas práticas, buscando sempre uma formação continuada para assim se aperfeiçoar nas disciplinas, observando também suas metodologias em classe para que não se torne algo cansativo e de difícil aprendizagem. Com isso, é importante também que a disciplina seja trabalhada em conjunto, leitura, produção textual, oralidade e gramática, e nunca de forma isolada, já que esse trabalho em conjunto possibilita o educando se tornar um sujeito crítico, pensante, responsável pela sua formação enquanto ser social imerso em uma cultura letrada.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionaisde-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 de maio de 2020. _____. Base Nacional Comum Curricular: **Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação - MEC, 2018.

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

NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores**. In: Caderno de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. **Ensino de Língua Materna: Dificuldades Apresentadas pelos Professores dos Anos Iniciais da Educação Fundamental**. In: Congresso Nacional de Educação, XII, 2015, Paraná. p. 27935 - 27948.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA EJA: CONSTRUINDO SENTIDOS À FORMAÇÃO

Lucimeire Lobo de Oliveira Almeida
Universidade do Estado da Bahia – *Campus XI*
E-mail: loooliv@yahoo.com.br

Gildaite Moura de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia – *Campus XI*
E-mail: gildaitemq@gmail.com

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar a dimensão formativa das escritas narrativas dos(as) educandos(as) da EJA no processo de construção de sentidos sobre a formação escolar. Constitui-se em um recorte da pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A investigação foi realizada com nove educandos(as) de uma escola estadual de Feira de Santana-BA. A metodologia ancorou-se na pesquisa qualitativa através da abordagem autobiográfica, tendo como dispositivos de informações as sessões dialogadas e o projeto de investigação-formação: 'Narrativas de si: Construindo sentidos à formação. Mediante análise interpretativa / compreensiva foi possível evidenciar que a partir das narrativas autobiográficas produzidas sobre o processo formativo, os (as) educandos (as) se (re) conheceram produzindo conhecimento sobre si e construíram sentidos à formação escolar na vida pessoal e profissional, evidenciando a dimensão formativa das escritas narrativas.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas. Formação. EJA.

Introdução

Estigmatizados no contexto escolar, os jovens e adultos, são vistos, muitas vezes, como educandos desinteressados, sujeitos de pouco conhecimento, os quais retornam à escola com o único objetivo de receber a certificação para se inserirem com mais facilidade no mercado de trabalho, através de um curso de curta duração e com poucas exigências. Infelizmente, esses educandos da EJA sempre foram analisados em seu processo formativo a partir destas concepções, na ótica do outro. Torna-se urgente interpretar/compreender esses jovens e adultos, seus interesses e seus sentidos em relação à formação escolar, a partir da concepção por eles

elaborada. Significa voltarmos nosso olhar àqueles que, apesar das adversidades da vida, continuam acreditando na escola, investindo na sua formação.

Visando analisar a dimensão formativa das escritas narrativas dos educandos (as) da EJA no processo de construção de sentidos sobre a formação escolar, partiu o seguinte questionamento: em que medida a dimensão formativa das narrativas autobiográficas possibilitou aos educandos da EJA atribuir sentidos sobre o processo de formação escolar vivenciado por eles?

Analisar os sentidos atribuídos ao processo de formação pelos jovens e adultos da EJA, a partir das narrativas autobiográficas torna-se relevante por diminuir o silenciamento dos educandos dessa modalidade de ensino, permitindo investigar o processo de formação a partir da concepção destes, dando visibilidade às suas vozes como sujeitos de direito, os jovens e adultos, na condição de protagonistas do processo formativo. Além de permitir construções acadêmicas que possibilitem a ressignificação no processo de escolarização desses estudantes, a partir dos seus pontos de vistas, sobre o lugar que esse processo formativo ocupa em suas vidas, amplia possibilidades de novas concepções sobre quem são realmente, quais os seus interesses e suas perspectivas em relação à sua formação.

Fundamentação Teórica

A formação de jovens e adultos, historicamente, foi marcada pela diversidade de práticas formativas, tendo sua origem a partir das mobilizações sociais, da luta da sociedade civil pelos seus direitos. Segundo Nóvoa (2010) a concepção de formação dos adultos, percorreu três grandes momentos: nos anos vinte foi marcado pelo Movimento da Educação Nova, nos anos setenta, pela Educação Permanente e, atualmente, pela abordagem (auto)biográfica.

A partir da década de 80 surge a preocupação em construir uma nova concepção de formação de adultos, com as histórias de vida, através da pesquisa (auto) biográfica. Até então, o processo formativo era compreendido a partir de uma visão desenvolvimentista de progresso, baseada na ciência moderna, em que, formar-se é se preparar no presente para promover o desenvolvimento no futuro.

O processo formativo, a partir das narrativas (auto) biográficas propõe uma epistemologia de formação que considera os sujeitos do processo como atores e investigadores. Ao colocar-se como ator do seu processo de formação, com base nas suas histórias de vida, os sujeitos constroem sentidos a esse contexto formativo, por meio da reflexividade, uma vez que “[...] o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história [...]” (SOUZA, 2006, p.139).

Nesta perspectiva, conceber a formação a partir das narrativas (auto)biográficas dos educandos implica compreender o que é formativo nas singularidades de cada indivíduo. O processo de formação é visto como movimento individual, em que cada percurso educativo é singular. Ao narrar sobre sua formação, o indivíduo toma consciência sobre o que considera formativo, numa hermenêutica¹ de si (FINGER, 2010) construindo significado às suas vivências.

As narrativas de formação propõem aos sujeitos, relatar sobre sua experiência, refletir sobre sua implicação ao projeto de formação. Este processo hermenêutico, reflexivo, proporcionado pelas narrativas formativas, possibilita aos sujeitos inseridos no processo orientarem sua formação através da autoformação. Neste sentido, a formação envolve uma relação com os outros que corresponde a uma hetero formação, com o meio ambiente, a eco formação e, consigo mesmo, que corresponde ao terceiro elemento que é a autoformação, a qual possibilita ao indivíduo a “[...] dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo; tornar-se objeto de formação para si [...]” (PINEAU, 2010, p.103).

A potencialidade das biografias educativas, segundo Dominicé (2010), serve como instrumento de avaliação, pois permite ao sujeito em formação avaliar o processo formativo em que está inserido e, se apresenta, na sua dupla dimensão: como investigação e formação. Ao mesmo tempo em que possibilita investigar, avaliar o processo formativo permite, também, aos sujeitos pensar sobre si como ser em formação, num processo de autoformação.

¹ Segundo Finger (2010) a hermenêutica é “prática e teoria da interpretação e da compreensão [...] opera com a razão de uma pessoa que reflete”.

Os jovens e adultos da EJA, segregados do contexto social, trazem nas suas histórias de vida as marcas da negação, da exclusão social. Pensar o processo formativo a partir das suas subjetividades, vivências, percursos de vida, significa visibilizar suas falas, ocultadas historicamente. Os princípios que guiam a investigação do processo de formação, a partir da pesquisa (auto) biográfica, respeita o educando que está inserido no processo, acredita no seu potencial reflexivo para atribuir sentido às suas experiências, conforme Chiené (2010), dando sentido à sua formação (PASSEGGI, 2010). A vida então é transformada em um texto narrativo, em que a linguagem é o elemento mediador da realidade subjetiva, analisada a partir da percepção individual, ganha corpo, vida. O processo de formação revela, nesta perspectiva, um posicionamento político de humanização, de valorização dos educandos em suas especificidades ao visibilizar suas vozes.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com jovens e adultos, educandos (as) ¹ da EJA, que se encontravam no curso Tempo Formativo III, em um colégio estadual localizado no município de Feira de Santana-BA. Os dados foram coletados nas sessões dialogadas e das escritas narrativas no blog, a partir da implementação do projeto de intervenção: 'Narrativas de si: construindo sentidos à formação.

O objeto da pesquisa exigiu uma abordagem essencialmente qualitativa, a análise detalhada das narrativas dos educandos, compreendendo que cada um trouxe consigo suas vivências, aprendizagens, inseridos em um contexto social e histórico específico (MINAYO, 2008; BOGDAN E BIKLEN, 1994). Ancorado na pesquisa autobiográfica, o estudo possibilitou repensar a posição dos interlocutores, os quais em suas especificidades dão significado e constroem representações sobre o vivido. (JOSSO, 2004).

Nesta perspectiva, os educandos foram convidados a narrar no blog suas representações e sentidos sobre o processo formativo escolar. Nesse espaço online, produziram suas escritas, a partir do tema "O curso Tempo Formativo III: aprender a fazer: o que representa para mim". Num movimento de pensar e narrar sobre o

¹ Os sujeitos da pesquisa receberam nomes fictícios visando preservar o sigilo de suas identidades.

vivido, os educandos evocaram, tanto nas escritas no blog quanto nas sessões dialogadas (dispositivos de coleta de informações) os sentidos atribuídos ao processo formativo, trazendo, através da autorreflexão, as representações construídas sobre o curso e sobre a formação, a partir do projeto de investigação/formação.

Resultados e Discussão

O revisitar da memória destes jovens e adultos revela um passado de negação, uma trajetória de formação escolar permeada de adversidades. Mesmo inseridos nesta realidade de negação de seus direitos humanos, estes sujeitos se mostraram determinados a superar este contexto desumanizante, como narrou uma colaboradora da pesquisa: “[...] agora decidi terminar, e tenho planos para o meu futuro [...]”.

Estes jovens e adultos lutam pela educação que lhes foi negada durante sua vida (ARROYO, 2017) e ao selecionarem as lembranças sobre sua trajetória de formação, elegeram o que consideram formador em seus percursos. Desse modo, os/as educandos (as) evidenciaram os sentidos que atribuem ao processo formativo, possibilitado pelo autoconhecimento no mergulho em sua vida escolar, revelando uma trajetória de vida e de formação educacional marcada pelo silenciamento, pela negação de direitos.

Vítimas de um sistema escolar que os excluiu em um período de suas vidas, os sujeitos encontram no processo de formação escolar um caminho para a construção de percursos mais humanizados. Um sentido atribuído a este processo se revela na possibilidade de superar uma trajetória de formação escolar de exclusão, concluindo os estudos. Almejam concluir o ensino médio para saírem da situação de não escolarizado.

Outro sentido atribuído pelos educandos, ao processo formativo está na possibilidade de se inserirem no mundo do trabalho ou saírem da sua condição de semiempregados, da provisoriedade do emprego informal, segundo afirma uma dos educandos: *Estar aqui hoje e tentar terminar os estudos foi o melhor caminho que*

encontrei para que um dia eu consiga entrar no mercado de trabalho (Determinação).

Segundo Arroyo (2017, p. 55), “a procura da volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores [...]”. Alguns educandos, na faixa etária entre os 30 e 40 anos, além de atribuírem o sentido ao processo de formação escolar à possibilidade de conseguir um emprego, vêm o curso, também, como uma oportunidade para aperfeiçoar os conhecimentos, aprender mais: *O curso é de muita importância para mim porque surgiu uma grande oportunidade para aperfeiçoar os conhecimentos.*

Observa-se, nas narrativas destes educandos, um misto entre os desejos singulares, atrelado ao que é estabelecido socialmente, segundo Charlot (2000) a expressão da necessidade de aprender confrontada com a relação deste saber no mundo.

A dimensão política da Educação de Jovens e adultos também foi evidenciada na narrativa de um dos educandos, ao apresentar o processo formativo como possibilidade para sair da consciência ingênua e lutar pelos seus direitos enquanto cidadãos: *curso representa liberdade, nos ensina a correr atrás dos nossos direitos (Oportunidade).*

Trazer as vozes dos sujeitos em formação, lhes possibilitou refletir sobre si mesmos, ao resgatar na memória sua trajetória de formação, proporcionando melhor compreensão sobre o sentido, o lugar que este processo formativo escolar ocupa em suas vidas, deixando visível a dimensão formativa do ato de narrar sobre si, (SOUZA, 2006; CHIENÉ, 2010; DOMINICÉ, 2010,). Neste movimento de reflexão os (as) educandos (as) evidenciam suas histórias de luta, de negação social através de anos de resistência a um sistema excludente, que os forçou, em vários momentos de suas vidas, abandonar desistir do espaço de formação – a escola.

Considerações finais

A abordagem (auto) biográfica, potencializada nas escritas narrativas e nas sessões dialogadas durante o estudo, trouxe para os/as educandos (as) a

possibilidade do autoconhecimento sobre o processo formativo em que estão inseridos. A partir das narrativas autobiográficas tomam consciência sobre si, revelam as suas especificidades, quem são, de onde vêm, suas perspectivas pessoais e profissionais a partir da formação escolar.

O impacto formador das narrativas reside nesta possibilidade de evocar sobre o processo formativo e se conhecer pessoal e socialmente na experiência de formação. Nesta perspectiva de narrar sobre si num processo de tomada de consciência sobre o vivido, os (as) educandos (as) evidenciaram os sentidos que atribuem ao processo formativo, compreendendo a importância desta formação para as suas vidas.

O estudo nos convida a trilhar novos questionamentos sobre os jovens e adultos da EJA, tendo em vista a ampliar nossos estudos em relação à Educação de Jovens e Adultos diante de um contexto carente de produções acadêmicas referentes a esta modalidade de educação que reverberem em políticas educacionais para os sujeitos da EJA.

Referências

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite**: Do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHENIÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org). **O método (auto) biográfico e Formação**. Natal, RN: ED UFERN, São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org). **O método (auto) biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFERN, São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. *In*: Nóvoa, Antonio; Finger Mathias (Org). **O método (auto) biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFERN, São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2; 004.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: Nóvoa, Antonio; Finger Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

PASSEGGI, Maria da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; Silva, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PINEAU, Gastou. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB. 2006.

ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Manuela Gil do Nascimento
Universidade Estadual da Bahia
E-mail: manuelagil05@gmail.com

Áurea da Silva Pereira
Universidade Estadual da Bahia
E-mail: aureauneb@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é um recorte da discussão promovida na dissertação de mestrado de Manuela Gil do Nascimento com orientação da professora doutora Áurea da Silva Pereira, intitulada **Os saberes discentes didatizados na educação de jovens e adultos: preservação ou/e rompimento com a prática pedagógica tradicional**. Com o objetivo de verificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente responsável pela turma investigada e; verificar como didatizava os saberes dos discentes na sala de aula. Assim, a metodologia utilizada para a coleta de dados foi ancorada nos estudos teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, com foco no estudo tipo etnográfico a partir das observações das aulas durante três meses e coleta de dados registrados em áudios e caderno de campo. Para embasar a pesquisa recorremos a autores que discutem sobre EJA, letramento e práticas pedagógicas. Os resultados do estudo revelaram a necessidade de rever as práticas pedagógicas que ainda permeiam na sala de aula da EJA.

Palavras-chave: EJA. Práticas Pedagógicas. Letramento.

Introdução

A presente pesquisa de mestrado intitulado “*Os saberes discentes mobilizados na educação de jovens e adultos: preservação ou/e rompimento com a prática pedagógica tradicional*” partiu do pressuposto de que os saberes discentes eram atuantes na sala de aula da EJA. Levando em conta a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.394) que em seu Artigo 3 – informa que o ensino deve ser ministrado seguindo alguns princípios e entre eles está o princípio X - Valorização da experiência extraescolar e no Artigo 37 inciso 1º informa também que: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do

alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Além das discussões e estudos de Paulo Freire e outros estudiosos que também reafirmam a relevância dos saberes dos jovens, adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos na sala de aula.

Por se tratar de uma modalidade de ensino voltada como visto, para um público específico com demandas direcionadas esta modalidade de ensino exige dos sujeitos envolvidos (docentes e discentes) uma relação baseada no diálogo, no respeito das culturas e dos saberes populares. Visto que é uma modalidade que objetiva construir saberes escolares com sujeitos que possuem uma trajetória de vida e que retornam a escola carregando uma bagagem repleta de saberes experienciais adquiridos a partir do convívio social. Por isto, acreditamos que os saberes dos discentes da EJA devem ser pautas inevitáveis nas aulas, pois é a partir desses saberes oriundos das experiências sociais desses sujeitos que o (a) docente desta modalidade deve planejar e conduzir as aulas, mesmo que esta sala seja composta por discentes dos anos iniciais (Fundamental I).

A investigação então pretendia verificar como os saberes dos discentes eram didatizados na sala de aula. Para tanto, verificamos uma escola municipal que ofertava essa modalidade e a possibilidade de concretizarmos está investigação. Com o local de pesquisa definido, iniciamos um processo de observação sistemáticas (o qual durou três meses) das aulas da docente de uma das turmas da escola. Objetivando identificar a prática pedagógica desenvolvida.

Portanto, esta pesquisa discutiu sobre a relevância dos saberes discentes mobilizados nas aulas e refletiu como estes saberes são realmente utilizados na sala de aula da turma da EJA investigada.

Referencial teórico

Além dos estudos do educador Paulo Freire, esta investigação utilizou como suporte teórico estudos que nos esclarecem questões de fundamental

relevância sobre: a EJA; saberes cotidianos experienciais; práticas pedagógicas e letramentos.

Para dialogar com os saberes discentes e sua cultura esta pesquisa utiliza os estudos do Educador Paulo Freire; já as questões relacionadas às práticas pedagógicas utilizamos as pesquisas do educador Carlos Libâneo; sobre os saberes discentes experienciais utilizamos os estudos dos seguintes autores: Maurice Tardif, Michel de Certeu e Jorge Larrosa e; para os estudos sobre letramentos utilizamos as autoras Ângela Kleiman que em seus estudos discorre sobre o que é letramento e sobre os letramentos existentes no espaço escolar e Áurea da Silva Pereira que discorre sobre letramentos de mulheres pouco escolarizadas da comunidade rural de Saquinho – Inhambupe –BA. Com os estudos destes teóricos foi possível identificar qual era realmente a prática pedagógica desenvolvida pela educadora da turma investigada. Para assim, refletirmos sobre a necessidade da formação docente.

Aspectos metodológicos

Esta investigação então, aconteceu a partir de uma breve imersão e observações contínuas das aulas de uma sala de aula da EJA no turno da noite na cidade de Alagoinhas – BA no ano de 2017, e tem como instrumentos principais de pesquisa: o investigador, a sala de aula e os sujeitos que a frequentam. Por acontecer em um ambiente escolar ou um ambiente natural esta investigação é de cunho qualitativo a qual:

[...] a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo nas escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas (BOGDAN, BIKLEN; 1994 p.47).

Frequentar a escola, assistir e anotar como aconteciam as aulas foram as principais posturas adotadas para a coleta de dados dessa pesquisa. A interação entre os alunos e professora ou vice e versa, foram devidamente descritas. Os dados foram descrito em um diário de campo, o qual anotei como

aconteciam as aulas e minhas impressões sobre diálogos, gestos e sobre a aula em si.

Essas observações se encaixam nas chamadas de observação participante, visto que “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (ANDRE, 1995, p.28). O fato de estar na sala de aula durante um período relativamente longo para os alunos da sala de aula investigada muitos chegaram a pensar que eu era aluna da sala ou que estava observando para aprender e substituir um dia professora deles.

Para fazer as observações, segui as orientações de Beaud e Weber (2010) que sugerem que o pesquisador observador adquira um caderno para servir de diário de campo; além do caderno de campo, utilizei o aplicativo do celular de gravação de áudio, para os momentos das aulas com maior participação dos alunos. No caderno de campo, registrei os diálogos, as aulas e descrições sobre o espaço e as pessoas. E os áudios foram cuidadosamente transcritos durante os meses de observação.

Assim, a coleta de dados aconteceu de maneira cuidadosa, com bastante atenção e empenho para que nenhuma informação fosse alterada ou manipulada. Tentando manter minhas impressões pessoais distante da realidade observada.

Resultados e discussões

Ao analisar as aulas, percebe-se que a professora conduzia as aulas de alfabetização a partir de métodos utilizados pela prática pedagógica tradicional, a qual adota um modelo autônomo de letramento. A grande maioria das aulas objetiva que o aluno desenvolva a escrita, porém, as atividades selecionadas muitas vezes impediam a existência de um diálogo entre alunos e professora. Como também muitas das aulas não incentivavam a discussão de temas sociais. Eram apenas atividades de repetição, as quais, o estudante copiava do quadro o alfabeto ou uma sílaba selecionada para aquela aula.

As leituras de diversos gêneros textuais e as possíveis discussões sobre temas sociais pareciam proibidos. Não estavam presentes nas aulas. Eram aulas cansativas e repetitivas. As quais não permitia a interação entre os discentes. Infelizmente, nas aulas dessa turma apenas reinava o silêncio.

As aulas não proporcionavam o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e as vésperas de finalizar mais um ano letivo, era visível que alguns alunos não sabiam o alfabeto e tão pouco assinar seu próprio nome. As observações das aulas mostraram-se relevante para que possamos refletir sobre as práticas pedagógicas existentes nas aulas da EJA e quais possíveis mudanças podem ser feitas.

Considerações finais

Este estudo revelou o despreparo da educadora para atuar em uma sala de aula da EJA. Visto que as atividades elaboradas e produzidas com os alunos eram as mesmas pensadas para o público regular. E nos mostra a extrema importância da formação dos docentes que trabalham com a EJA. Além, de reforçar a necessidade de continuarmos lutando por políticas públicas que realmente englobem estes sujeitos da EJA que ainda são invisíveis aos olhos dos nossos governantes e até mesmo da nossa sociedade que os veem como indivíduos desprovidos de saberes e dignos de pena.

Referências

ANDRE, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papius, 1995.

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Soares, L; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de; GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e adultos*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. GERALDI, João Wanderley. Número 19. *Revista Brasileira de Educação*. Janeiro, fevereiro, março, abril, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire. 2006.** Disponível em: *acervo.paulofreire.org:8080/jspui/.../1/FPF_PTPF_12_102.pdf. 2006. Acesso em: junho de 2018.*

CERTEU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** São Paulo: Artmed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; Antonio, FAUNDEZ. **Por uma pedagogia da pergunta.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários a prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Indicadores Demográficos e Educacionais. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/2900702>. Acesso em: agosto de 2018.

KLEIMAN, A. B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita:** relevância das práticas não escolares de letramento escolar. Florianópolis: Perspectiva, 2010, v. 28, n.2, p. 375-400.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas da alfabetização na escola.**

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e letramento na alfabetização de adultos. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões a cerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** In: MOURA, Tania Maria de Melo. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho, docente, prática de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 13-30



PEREIRA, Áurea da Silva. **Narrativas de vida de idosos**: memórias, tradição oral e letramento. Salvador: EDUNEB, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS RURAIS NO MUNICÍPIO DE BARROCAS-BA

Patrícia Júlia Souza Coelho
UNEB DEDC – Campus XI
pscoelho@uneb.br

Roseane Figueirêdo Lima
UNEB DEDC – Campus XI
Bolsista de Extensão
roselimamj01@gmail.com

Resumo

O presente trabalho vincula-se ao projeto de extensão intitulado *Refletindo sobre as infâncias e a educação infantil nos contextos rurais do Território do Sisal: concepções, experiências e práticas educativas*. Esse texto apresenta o projeto supracitado, que tem como uma das intencionalidades, contribuir com a formação profissional das professoras que atuam na Educação Infantil, no município de Barrocas, e das/os estudantes do curso de Pedagogia. O projeto encontra-se na etapa diagnóstica e o processo de análise dos questionários tem como objetivos traçar o perfil biográfico e levantar as necessidades formativo-profissionais das docentes que atuam na Educação Infantil. Espera-se que esse projeto de extensão fomenta discussões/reflexões coletivas e colaborativas sobre as questões relacionadas às infâncias e à Educação Infantil, tendo em vista as demandas e as especificidades do contexto profissional das professoras que atuam na primeira etapa da Educação Básica do município de Barrocas, especificamente, em instituições localizadas nos contextos rurais.

Palavras-chave: Formação continuada e em contexto. Educação Infantil. Curso de extensão. Contextos rurais.

Introdução

O curso de extensão para formação continuada de professoras da educação infantil que atuam em contextos rurais do município de Barrocas-BA e estudantes de Pedagogia, do Departamento de Educação-Campus XI, é uma proposta da primeira edição do projeto de extensão *Refletindo sobre as infâncias e a educação infantil nos contextos rurais do Território do Sisal: concepções, experiências e práticas educativas*.

Para fundamentar as discussões e ações vinculadas a esse projeto de extensão temos dialogado com Corsaro (2002), Tardif (2006), Silva; Pasuch; Silva (2012); Souza (2020), Thiollent. A metodologia adotada se inspira na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), buscando envolver os sujeitos participantes, considerando as seguintes etapas: (I) delimitação dos problemas concernentes à formação das professoras de Educação Infantil; (II) levantamento das necessidades formativas dessas profissionais; (III) constituição do planejamento e decurso das atividades de extensão, de forma coletiva e colaborativa.

A relevância deste projeto de ação extensão está relacionada à importância da universidade estabelecer diálogos com os sujeitos que colaboram com a educação infantil pública, buscando visibilizar os modos de ser e viver das crianças, como também dos/as estudantes, dos/as professores/as do Campus – XI/UNEB e das profissionais da Educação Infantil, que estão colaborando com o planejamento e desenvolvimento das ações vinculadas a esse projeto de extensão.

Referencial teórico

A formação continuada para professoras da educação infantil que atuam em contextos rurais é uma demanda urgente e necessária, tendo em vista que, na história da educação brasileira, os processos educativos das crianças que vivem em contextos rurais não foram/são pautas de políticas públicas educacionais.

Segundo Souza, (2020, p.1387), “a constituição da educação infantil no Brasil se consolidou por meio de lutas coletivas. Ou seja, a educação e cuidado dos bebês e crianças é um campo de disputas, movimento, luta e de resistência”. Assim, a partir dos movimentos sociais, especialmente o movimento das mulheres por uma educação de qualidade para as crianças, emergiu a necessidade da criação de documentos que tratem sobre os direitos a infância, possibilitando, assim, importantes avanços concernentes à visibilidade social, legal e política das crianças pequenas.

Os avanços legais vinculados à educação em contextos rurais, assim como os da Educação Infantil, também emergiram dos movimentos sociais, na especificidade da Educação do Campo, que na década de 1990, se mobilizaram

para exigir uma educação que respeitasse os modos de vidas dos sujeitos pertencentes às localidades rurais. Segundo Caldart (2002), os movimentos sociais vinculados à Educação do Campo concebem que o povo campestre tem direito a ter acesso à educação no contexto em que vive, como também a uma educação que considere o contexto local e com ativa participação dos sujeitos, considerando, nesta perspectiva, as especificidades da cultura local.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituída em 2002, constituiu um marco legal para pensar a Educação Infantil em contextos rurais, já que esse documento propôs estabelecer articulações com as Diretrizes Nacionais Curriculares dos diferentes níveis e modalidades de ensino, como por exemplo, as da Educação Infantil. De acordo com Silva; Pasuch; Silva (2012), a Educação Infantil do campo precisa ser compreendida “como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o conhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo” (SILVA, PASUCH; SILVA, 2012, p. 59).

Sendo assim, este projeto propõe, através do curso de extensão que envolverá professoras da Educação Infantil e estudantes do curso de Pedagogia, ampliar o debate sobre a infância e a Educação Infantil em contextos rurais, buscando, no bojo desse processo, se respaldar em referenciais teórico-metodológicos que validem a cultura e o protagonismo infantil nos processos educativos destinados as crianças pequenas (CORSARO, 2002). Dessa forma, acreditamos que a educação infantil, ofertada em contextos rurais, poderá ser repensada, tendo em vista o direito legal das crianças de experienciar situações de aprendizagens que envolvam cultura infantil, através do brincar e da interação com seus pares.

Aspectos metodológicos

O processo formativo e atuação dos professores apresentam vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que está inserida a educação e as suas práticas. De acordo com Tardif (2011), os docentes utilizam, no

cotidiano de suas atividades, conhecimentos que estão articulados às suas vivências, aos seus saberes do senso comum e às suas competências sociais.

Considerando essa perspectiva e a natureza deste projeto, que, por ser de extensão pressupõe uma intervenção educativa e social, sustentada na compreensão de sua dinâmica, seu funcionamento e suas demandas, que optamos pela perspectiva abordagem participativa para o desenvolvimento das ações. Desse modo, o referido projeto se inspira na pesquisa-ação, na medida em que propõe um trabalho sistemático pautado na observação, análise, reflexão e transformação da realidade em que as práticas dos sujeitos envolvidos se materializam.

De acordo com Thiollent, uma das etapas para o desenvolvimento da pesquisa-ação é a etapa exploratória, que consiste em: “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56).

Considerando a etapa diagnóstica do projeto foram realizadas leituras referentes à temática em estudo; reuniões junto à Secretaria de Educação de Barrocas, que contou com a participação da secretaria de educação, das coordenadoras pedagógicas, da professora que atua em uma creche rural, das estudantes do curso de Pedagogia e da professora da universidade que coordena essa ação extensionista, a fim de apresentar o projeto e ouvir a equipe pedagógica do município de Barrocas sobre a realidade da Educação Infantil ofertada nos contextos rurais; após esses encontros, construímos coletivamente o questionário que foi aplicado às docentes, a fim de traçarmos o perfil biográfico das professoras e identificarmos as suas demandas formativo-profissionais.

Após esse processo de análise das demandas formativo-profissionais apresentadas pelas docentes, estaremos nos reunindo para o planejamento coletivo e colaborativo do curso de extensão, que terá como centralidade a formação continuada e em contexto das docentes que atuam em creches e pré-escolas localizadas nos contextos rurais de Barrocas.

Resultados e discussões

O projeto em pauta neste trabalho encontra-se na etapa de diagnóstico da realidade educativa, a qual foi aplicado um questionário com objetivo de traçar o perfil biográfico das professoras e as necessidades formativo-profissionais das docentes, para que, em seguida, a partir das respostas obtidas, planejar e executar o curso de extensão, que tem como intencionalidade discutir/refletir sobre questões relacionadas à Educação Infantil ofertada nos contextos rurais.

As reuniões que ocorreram de forma remota, pelo *Google Meet*, com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município de Barrocas (Secretaria de Educação, coordenadoras pedagógicas e professora de uma creche rural), contando também com a participação das estudantes do curso de Pedagogia, que integram essa ação extensionista, foi um momento fecundo para redimensionarmos de algumas ações previstas no projeto. Também, nessa oportunidade, conversamos sobre a realidade da Educação Infantil de Barrocas, com centralidade na realidade apresentada nas localidades rurais do município.

Considerando as questões relacionadas à formação continuada e em contexto das professoras de Educação Infantil de Barrocas, a equipe pedagógica informou que as professoras, no ano passado, passaram por processos formativos vinculados ao Programa de (Re) elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, tendo como principais referências, a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (2018) para a Educação Infantil. A partir dos estudos empreendidos, articulado a esse programa, organizado pela União dos Conselhos Municipais de Educação – Uncme, em parceria com a Universidade Federal da Bahia – UFBA e o Itaú Social, foi construída a proposta curricular para a Educação Infantil do município de Barrocas. Em relação à formação, considerando as especificidades educativas presentes nas realidades rurais, algumas professoras vêm passando por uma formação promovida pelo projeto CAT- Conhecer, Analisar e Transformar, vinculado à Universidade de Feira de Santana - UEFS, já que, além de atuarem na Educação Infantil, também atuam no Ensino Fundamental. As professoras também têm participado do Curso de Extensão Conexões Camponesas, promovido pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Nessas formações, segundo a equipe pedagógica da Secretaria de Educação de Barrocas, estão sendo discutidas questões concernentes à educação

do campo, tendo em vista, a construção de metodologias que atendam a essa realidade e reverberem em melhoria da qualidade educacional do campo.

Apesar da equipe pedagógica da Secretaria de Educação de Barrocas validar essas iniciativas de formação, que vêm ocorrendo no município, a proposta formativa apresentada no projeto de extensão *Refletindo sobre as infâncias e a educação infantil nos contextos rurais do Território do Sisal: concepções, experiências e práticas educativas* foi vista como uma potente possibilidade de formação para as professoras, na medida que propõe discutir questões específicas da Educação Infantil, tendo em vista a realidade das crianças que integram as creches e pré-escolas localizadas em contextos rurais.

Com o objetivo de contextualizar melhor as temáticas e as ações que irão compor o curso de extensão, foi construído coletivamente um questionário, sendo este respondido, através do *Google Forms*, pelas professoras que atuam na Educação Infantil de Barrocas. Considerando as respostas obtidas, verificamos que as demandas apresentadas pelas professoras estabeleceram relações com as seguintes temáticas: documentos normativos para Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva; relações étnico-raciais para a Educação Infantil; metodologias ativas para a educação de crianças de creches rurais; ludicidade na Educação Infantil; cultura local; Educação infantil do/no campo; organização curricular para a Educação Infantil do/no campo. Com as demandas levantadas, adentramos na etapa de planejamento coletivo do curso de extensão, contando com a colaboração da equipe pedagógica da Secretaria de Barrocas e das estudantes que integram o projeto. Assim, a ideia desse projeto é apresentar uma proposta formativa que contribua com a formação continuada dos sujeitos envolvidos (estudantes de Pedagogia e professoras de Educação Infantil), tomando como referência as demandas, experiências e expectativas vinculadas à docência da primeira etapa da Educação Básica, na especificidade dos contextos rurais do Território do Sisal, numa perspectiva dialógica, colaborativa, investigativa e interventiva.

Considerações finais

A etapa inicial do projeto de extensão em cena neste trabalho possibilitou coletar informações importantes para o processo de construção da proposta do curso de formação que será desenvolvido com as professoras de Educação Infantil e as/os estudantes do curso de Pedagogia, do DEDC-Campus XI.

Nessa direção, constituir uma proposta formativa continuada, considerando as especificidades das instituições da Educação Infantil localizadas em contextos rurais, é algo nevrálgico no campo educacional e acadêmico. Tal proposta precisa dialogar com o contexto de atuação profissional das professoras e devem promover reflexões sobre as problemáticas que essas docentes vivenciam em seu cotidiano.

Ao propormos uma proposta formativa, que tem contado com a participação colaborativa dos sujeitos envolvidos, vislumbramos, como um dos resultados, a construção/materialização de uma proposta pedagógica que esteja articulada aos modos de ser e de viver das crianças, validando a cultura e o protagonismo infantil.

Para o desenvolvimento de práticas educativas pautadas, nessa perspectiva, reconhecer as demandas formativo-profissionais das professoras, que atuam na primeira etapa da Educação Básica, em contextos rurais, se configura como um importante passo para qualificarmos os processos educativos destinados às crianças pequenas, tendo em vista a materialização de uma Educação Infantil que respeite as diferentes ruralidades, presentes no Território de Identidade do Sisal.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP/2/2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Organizadores). **Educação de campo: identidade e políticas públicas**. Coleção: Por uma educação do campo, Brasília. 2002. v.4, p.18-25.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, sociedade e cultura**, nº17, 2002, p. 113-134.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Fernanda Cristina de. É Preciso Erguer a Voz: diálogos sobre movimentos sociais, infâncias e pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1383-1403, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA

Rousimeire Fernandes Souza
Faculdade Anísio Teixeira
rousemeiresouza19@gmail.com

Mayara Araujo Ramos
Faculdade Anísio Teixeira
mayararamos123araujo@gmail.com

Nancy Santos Caldas
Faculdade Anísio Teixeira
nancy.santos@fat.edu.br

Resumo

A avaliação tem papel de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e a prática docente. Assim, este artigo apresenta um estudo sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem. O estudo foi realizado em escolas da rede privada no município de Feira de Santana e envolveu professoras de mais de um ano do Ensino Fundamental. O embasamento teórico foi elaborado a partir dos estudos de Hoffmann (2014), Moretto (2008), Freire (1996), Luckesi (2008), entre outros. A análise está alicerçada em uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada, envolvendo três professoras, formadas em pedagogia. Os resultados expressam a avaliação como um processo contínuo, dinâmico, que tem função de auxiliar o desenvolvimento do aluno, bem como amparar o processo de ensino. A análise evidencia que as escolas ainda trabalham de maneira classificatória, pois as avaliações individuais e escritas, como provas e testes têm lugar privilegiado.

Palavras-chave: Avaliação. Processo Contínuo. Ensino e Aprendizagem.

Introdução

A avaliação pedagógica pode ser tanto na educação como da educação, porém, no processo de ensino-aprendizagem, as avaliações são inquietantes para muitos docentes e discentes, já que concebem a avaliação dissociada do ensinar. Todavia, quando a avaliação não é usada para auxiliar o processo de ensino, ela torna-se classificatória, evasiva, seletiva e antidemocrática.

A educação brasileira ainda funciona de acordo com o paradigma tradicional, onde o aluno recebe informações e tem o dever de reproduzi-las nas provas, em vista disso, a aprendizagem é mecânica. Entretanto, a avaliação é um instrumento didático da educação, pois avaliar caminha lado a lado do ensinar.

Portanto, este trabalho tem a finalidade de identificar como a avaliação está acontecendo no Ensino Fundamental I. Para tanto utilizamos uma questão norteadora, com a seguinte indagação: Qual a concepção das professoras acerca da avaliação como instrumento pedagógico no processo de aprendizagem de alunos em séries diferentes no Ensino Fundamental I, em escolas da rede privada no município de Feira de Santana.

Em vista disso, temos o objetivo geral de: Apontar a importância da avaliação para as professoras, e quais estratégias desta avaliação são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Assim para fundamentar a escrita, a pesquisa se baseará nas produções de estudiosos como: Celso Vasconcellos (2007), Jussara Hoffmann (2014), Vasco Moretto (2008), dentre outros que abordam avaliação e sua relevância no ensino aprendizagem. Os resultados da pesquisa revelam que, ainda que as docentes diversifiquem com vários instrumentos a prática avaliativa, o processo avaliativo ainda está centrado na realização de provas.

Referencial teórico

Segundo Hoffmann (2014) e Moretto (2008), dar notas não é avaliar, fazer registro não é avaliar. Haja vista que avaliar é acompanhar o desempenho do aluno, observando o como todo. Assim, avaliar está para além das provas. E tem como principal o objetivo de garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Igualmente Paulo Freire (1996) enfatiza que ensinar é oferecer condições do educando se desenvolver em todas as áreas do conhecimento. Além disso, para Hoffmann (2014), todo conhecimento é uma construção, realizada de forma individual, resultante das experiências do aluno aprendiz, mediado pelo meio social.

No entanto, para Luckesi (2011), a avaliação está centrada na realização das provas, e tem com objetivo atribuir notas. Todavia, quando a avaliação não é usada para auxiliar o processo de ensino, ela torna-se classificatória, evasiva, seletiva, antidemocrática, autoritária e hegemônica, é uma “pedagogia do exame”. Assim, não auxilia na aprendizagem, logo, não cumpre sua principal função, que é garantir o sucesso da aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2014), as modalidades diagnóstica, formativa e somativa atendem a objetivos diferentes e devem estar interligadas. Por isso a utilização destas modalidades é imprescindível no processo pedagógico. Uma vez que a avaliação formativa se distancia do tradicional, pois nesse modelo utilizam-se diversos instrumentos de avaliação, além disso, o aluno é o centro do processo formativo.

Aspectos metodológicos

O presente artigo é uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada. Desta maneira, o instrumento da coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, teve a contribuição de três professoras atuantes no Ensino Fundamental I da rede privada do município de Feira de Santana. As colaboradoras foram nomeadas pelos nomes fictícios: Rosa, Flor e Liz. Na entrevista, utilizamos perguntas sobre a avaliação e as subjetividades da sala de aula, estratégias de avaliação e instrumentos de avaliação usados.

Resultados e discussões

Na nossa pesquisa perguntamos às professoras Flor, Rosa e Liz, como concebem a avaliação, já que a sala é composta por uma heterogeneidade. Elas nos responderam que:

A avaliação deve ser contínua e processual. Ela acontece desde uma rodinha de acolhida até uma atividade sistematizada quantitativa (FLOR, 2020).

Como dizem os teóricos, entendo a avaliação como um processo de reflexão e não como um processo de classificação e desvalorização do aluno e do próprio professor (ROSA, 2020).

A avaliação é concebida através de vivências múltiplas, agregando o desenvolvimento individual de cada aluno. A avaliação é realizada de forma contínua, através de atividades diárias, explicação dos conteúdos, interação e participação ativa e dinâmica dos alunos (LIZ, 2020).

Diante das respostas, podemos dizer que a professora Flor entende a avaliação como um processo, que acontece todos os dias e de várias maneiras e que a professora Rosa também concebe a avaliação como um processo de reflexão e não de desvalorização. A docente Liz ainda acrescentou a importância das interações, vivências múltiplas e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, avaliação é um processo contínuo. “Avaliação é “movimento”, é ação e reflexão [...]” (HOFFMANN, 2014, p.80). Deste jeito, para Luckesi (2011) avaliar é o início do processo de ensino e aprendizagem, porquanto o professor avalia para ensinar, torna a avaliar, e volta a ensinar, portanto, ela é dinâmica.

Também perguntamos às professoras, o que utilizam para organizar seu trabalho e facilitar o processo de aprendizagem, quais instrumentos de avaliação utilizam. Elas nos responderam:

Realizo avaliação diagnóstica, através de rodas de leituras, jogos matemáticos, ditados, caixa surpresa, dentre outros recursos lúdicos que estimulam o aprendizado. Na avaliação qualitativa, o principal instrumento é a autoavaliação. Já a avaliação quantitativa é executada por meio de atividade sistematizada e trabalhos diversificados (FLOR, 2020).

Por ser um processo contínuo e por ter múltiplas inteligências em uma mesma sala, o processo de avaliação precisa ser o mais heterogêneo possível para abranger a todos. Por exemplo: atividades orais, atividades escritas, maquetes, desenhos, dramatizações, álbuns, entre outros (ROSA, 2020).

As avaliações diagnósticas, realizamos sempre no início do ano letivo. A formativa é uma avaliação contínua, realizamos diariamente, e a avaliação somativa é realizada sempre nos finais do ciclo, engloba testes, trabalhos e provas, sendo que as provas são realizadas em cada ciclo, já os trabalhos são realizados durante todo o ciclo e os testes no meio do ciclo (LIZ, 2020).

É incontestável que as educadoras diversificam bastante sua forma de avaliação. Isto é importante, já que cada aluno tem um jeito próprio de construir o conhecimento e, é um ser único, sujeito de direito, dotado de capacidades que precisam ser estimuladas. Porém, é indiscutível a presença constante de teste e provas, que têm as mesmas características, “[...] Julgo que conceber e nomear os “teste” e as “notas” por avaliação é uma atitude simplista e ingênua das escolas” [...] (HOFFMANN, 2014, p. 70). Pois o processo de avaliação é acompanhamento, reflexão e ação.

No entanto, a professora Flor faz autoavaliação, assim, os estudantes têm a oportunidade de se perceberem enquanto sujeitos em formação e transformação. Todavia, julgamos equivocada o fato da docente Liz executar avaliação diagnóstica apenas no início do ano. Visto que, segundo Luckesi, (2011) a avaliação diagnóstica será um instrumento essencial para auxiliar cada aluno no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, o que sem dúvida contribui com o processo de ensino. Porém, o diagnóstico na avaliação deve ser seguido de comprometimento, dado que a atividade da instituição educativa precisa estar pautada na construção do conhecimento científico.

Ainda perguntamos às nossas contribuintes quais estratégias de avaliação utilizam para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, elas responderam que:

O educador precisa estar sempre inovando e se reinventando para que o processo de ensino aprendizagem alcance seus reais objetivos. O mundo se transforma dia após dia (Flor, 2020).

O processo ensino-aprendizagem só se concretiza a partir do relacionamento entre o educador e o educando. Essa relação é baseada em respeito, afetividade e cuidado, que são primordiais para o desenvolvimento do aluno (Rosa, 2020).

Tanto na avaliação somativa quanto nas avaliações diárias, são realizados trabalhos, testes, provas, seminários e atividades. A interação diária é através da participação dos alunos nas aulas e nas atividades propostas diariamente (Liz, 2020).

Assim, para a professora Flor, o educador deve buscar inovações, incrementar sua prática, a fim estimular o aluno a querer aprender. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, esse que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p.29). Portanto, para executar um planejamento com êxito, que contemple cada educando, o professor precisa ser pesquisador.

No entanto, a docente Rosa enfatiza o bom relacionamento entre professor e aluno, como uma excelente estratégia no processo ensino aprendizagem. Já a professora Liz fala sobre as interações e participação dos alunos nas aulas, porém, entendemos como um tanto tradicional o enfoque nas provas e testes como prática de avaliação até mesmo no dia a dia. Haja que Vasconcellos (2007), diz que o sistema está focado nas provas, visto que os pais pressionam os filhos e as escolas. Os alunos, não são ouvidos para a realização das provas, desta maneira, tem como foco o resultado final do processo.

Considerações finais

Este estudo nos permitiu compreender que a função da avaliação é garantir o sucesso do processo de ensino aprendizagem, para tanto é indispensável o uso de diversas estratégias para avaliar o aluno. Além do mais é essencial que os educadores compreendam que a avaliação é um processo dinâmico e contínuo, porquanto se avalia para ensinar e ensina para avaliar, logo, a avaliação não é um fim, e sim um começo.

O processo de ensino e aprendizagem se concretiza pelo relacionamento de professor e aluno, então, o professor deve ser um mediador e o aluno precisa estar no centro desse processo formativo. Contudo, é fundamental para a atuação do professor conhecer e diferenciar as modalidades de avaliação. Em vista disso a pesquisa sobre avaliação é pertinente e ininterrupta, dado que os estudos científicos devem embasar todo processo pedagógico.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire, 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade/ Jussara Maria Lerch Hoffmann, 33º ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

_____. **Avaliação: Mito & Desafio**: Uma perspectiva construtivista, 44º ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudo e Proposições/ Cipriano Carlos Luckesi. 22ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MORETTO, Vasco. **Prova**: Um momento privilegiado de estudo, não acerto de contas/ Vasco Pedro Moretto, 8º ed. Rio Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

VASCONCELLOS, Celso S. **Avaliação**: concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar/ Celso dos Santos Vasconcellos, 17º ed. São Paulo, SP: Libertad, 2007.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: DIFUSÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA FILARMÔNICA 30 DE JUNHO

Sirleide da Mota
Universidade do Estado da Bahia
Sirleide-mota@hotmail.com

Isabelle Sanches Pereira
Universidade do Estado da Bahia
isspereira@uneb.br

Resumo

Este trabalho diz respeito à Pesquisa de Conclusão de Curso, “Literatura AfroBrasileira: difusão de conhecimento através da Biblioteca Filarmônica 30 de Junho. O estudo propõe analisar a experiência institucional da Biblioteca Comunitária, como espaço de difusão da literatura negra, no município de Serrinha. Como questão problema, a pesquisa estabelece: de que maneira a Biblioteca Comunitária da Filarmônica 30 de Junho contribui para dar maior visibilidade a literatura afro-brasileira através do acesso dos seus leitores e na parceria com as escolas públicas do município? O estudo dialoga com autoras/es que trazem uma perspectiva do ato de ler e escrever como experiências entrelaçadas com a vida. Freire, (2017), Duarte, Hooks, Dalcastagnè, Evaristo, Nazaré Lima (2015), Lima (2011), Adichie, Florentina Souza, Benjamin, Todorov (2009) Gadotti (1996) Terá abordagem qualitativa, na perspectiva da Pesquisa Narrativa com os profissionais da escola e leitoras/es que frequentam a Biblioteca. Quantos aos resultados, a pesquisa está em andamento.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Literatura Afro-Brasileira. Bibliotecas Comunitárias. Difusão de conhecimento.

Introdução

A pesquisa que resultará o trabalho de Conclusão de Curso (TCC), se propõe a estudar o tema da literatura afro-brasileira e sua importância na formação dos jovens leitores que frequentam a biblioteca comunitária da Biblioteca Filarmônica 30 de Junho, como espaço de difusão e democratização do acesso à leitura.

Nos últimos 20 anos a Literatura Negra está ganhando maior visibilidade e presença nas agendas políticas das instituições educacionais como as escolas, bibliotecas, bem como nas redes sociais.

Este movimento se dá, sobretudo, pelos diversos movimentos de autorias negras que tem em vista abarcar a diversidade cultural que foi silenciada através dos tempos.

Segundo (LIMA, 2011):

A literatura afro-brasileira, além de carregar a natureza e a função que a literatura enquanto arte, ciência e disciplina desempenham, traz ainda consigo um acervo histórico, cultural, social e simbólico que em muitos aspectos continuam inexplorados para a grande maioria do público brasileiro, devido ao espesso véu do preconceito que envolveu desde pelo menos o século XVII a produção literária de uma diversidade de escritores afro-brasileiros. (LIMA, p. 8, 2011).

Assim, este estudo estabelece como questão problema: de que maneira a Biblioteca Comunitária da Filarmônica 30 de Junho contribui para dar maior visibilidade a literatura afro-brasileira através do acesso dos seus leitores e na parceria com as escolas públicas do município? A experiência de trabalhar na Biblioteca Comunitária, colocou desafios de pensar em alternativas metodológicas e recursos capazes de fortalecê-la como um espaço inclusivo. Como estratégias investidas na ampliação do acervo de autoras afro-brasileiras e da diáspora africana e ações voltadas para sujeitos jovens de escolas públicas, despertaram algumas inquietações que serão norteadoras da pesquisa.

Como um estudo no campo do currículo, a pesquisa escolhe o princípio da não prescrição. Abre-se assim para partir de questões que serão dialogadas com o referencial teórico e o campo, no caminho de refletir sobre: como fazer para que mais jovens possam utilizar o espaço da Biblioteca da Filarmônica, e tenham acesso a essa literatura; quais alternativas metodológicas poderão ser construídas no processo de formação leitora e humana através da literatura afro-brasileira, levando em conta o cenário da escola que ainda deixa lacunas na inclusão da cultura afro-brasileira? Como a Filarmônica poderá contribuir para formação leitora e humana dos sujeitos jovens oriundos das escolas públicas e o que as escolas têm feito para incluir a literatura afro-brasileira nos seus currículos?

Referencial teórico

Dentre várias teorias de suporte, optamos por autoras/es que dialogam a respeito do ato de ler e escrever como experiências transformadoras e formadoras dos sujeitos. A leitura, escrita são vistas por estes/as escritores/as de maneira entrelaçada com a vida e, portanto, um ato social.

As práticas leitoras em especial a que envolve a leitura literária, além de prazerosa, permite ao leitor ou ouvinte, uma aproximação com diversas culturas, desenvolve a imaginação, amplia o vocabulário, o conhecimento, além de proporcionar uma maior desenvoltura e criticidade frente a realidade vivida. Por isso a importância da temática afro-brasileira, e a sua inserção no currículo escolar.

Sendo a leitura um instrumento que dispomos para entender o mundo que nos cerca, como prática, deve ser crítica e capaz de desvelar as representações muitas vezes excludentes e preconceituosas. A leitura crítica pode descortinar interesses e inclinações ocultas. Para Gadotti,

Uma leitura crítica teria enormes consequências no plano didático pedagógico, uma revolução pedagógica: tornaria a escola eminentemente criativa, escola de escritores e não de consumidores, uma escola de comunicação e de diálogo permanentes. (GADOTTI, p. 94, 1985).

Contudo, Gadotti enfatiza que, nem toda leitura deva ser reduzida a leitura crítica ou alienantes, mas sim guiadas por um leitor crítico, que suspeite, que indague. Sendo assim, a escola ao trabalhar os mais variados textos e formatos de forma crítica e reflexiva, fortalece o interesse dos sujeitos leitores, como um local privilegiado por sua diversidade cultural, característica do Brasil.

Segundo Freire,

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 2017, p.96).

O pensamento de Freire coaduna com Gadotti no seu texto *Leitura crítica versus leitura alienante*, pois não podemos reduzir a leitura ao ideológico, além do fato de que, quando se lê, usa-se todo um repertório próprio. A leitura é um processo de construção subjetiva em que o leitor aciona todos os seus conhecimentos na

interpretação de uma literatura, por isso não se descarta aqui os clássicos em detrimento da literatura afro-brasileira, pois quando se lê criticamente, se é capaz de interpretar, ressignificar o que se lê.

Nesse sentido, o mediador sendo ele professor, bibliotecário, pessoas que trabalham com projetos de leitura, dentre outros tipos, podem colaborar e ajudar a entender textos mais complexos. Para reforçar a importância e beleza de textos literários, Todorov (2009, p. 24) afirma que,

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre o infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. (TODOROV, 2009, p.24).

Infelizmente predominam nas obras literárias brasileiras do século XIX falas excludentes, representações de violência contra a mulher negra e o papel de subalternas que estas assumiam, além de outros muitos preconceitos de raça, etnia, religião. Temos muitos exemplos em livros da literatura canônica onde os sujeitos eram silenciados.

As obras de mulheres e homens que tiveram vozes nessas épocas ainda precisam de reconhecimento, que é o caso de Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Lima Barreto dentre outros autores/as negros/as. Portanto, uma maior visibilidade dessa literatura faz-se necessário em nossas escolas, bibliotecas e outros espaços de educação.

É só a partir do século XX que a Literatura Negra ganha expressividade. Para Lima (2011),

(...) quando se fala em literatura no Brasil, o que alguns manuais didáticos nos trazem são os lugares comuns relativos a determinados signos indenitários, como por exemplo, a exuberância de nossa natureza tropical e a figura heroica do indígena. Nessa história, é possível entrever que nas poesias e romances brasileiros desde o século XIX o negro não é parte integrante dessa representação, ele surge como coadjuvante, ocupando na textualidade narrativa e poética, o papel subalterno, seja como escravizado, capitão do mato, empregado doméstico, configurando assim uma posição de objeto e não de sujeito da cultura, denominada nacional, principalmente em relação a educação. (LIMA, 2011, p. 21).

Portanto essa temática deve ser explorada nas escolas, este é ambiente privilegiado para práticas leitoras que devem implicar o multiculturalismo e a diversidade.

Ainda, no artigo 26-A inciso 2º: “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (BRASIL, 2017, p.21). Sendo assim, a literatura pode ser importante na implementação da Lei, como nos aponta Lima (2015),

A alteração da LDB, por meio das leis 10.639 e 11.645/08, representa um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais na educação, na medida em que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas do país (LIMA, 2015, p.33).

Para Gadotti (1985), os textos podem cumprir muitos papéis em função dos interesses e das necessidades dos leitores, sejam crianças ou adultos, pertencentes a esta ou aquela classe social: formar, informar, divertir, levar a pensar, refletir, conhecer melhor o mundo e a si mesmo, organizar o pensamento, conhecer a língua, a literatura etc. Portanto é preciso levar em conta quem são os sujeitos aos quais a leitura deve atingir, estes têm gostos diferentes e são únicos.

A leitura além de crítica deve ser fonte de prazer, por isso nas práticas leitoras, o professor deve apresentar os mais variados textos, pois ler envolve afinidade, identificação com o que se ler, além de ser um exercício para cidadania. Nesse sentido, as bibliotecas comunitárias possuem hoje um papel importante de difusora de saberes e cultura, portanto ela pode proporcionar em seu espaço e com seu acervo a inserção de jovens no meio social. Segundo o “Ministério da Cultura (MinC), considera-se biblioteca comunitária um espaço físico criado e mantido por iniciativa da comunidade, sem intervenção do poder público, sendo necessário que a instituição possua um acervo bibliográfico multidisciplinar e minimamente organizado e tenha por objetivo ampliar o acesso da comunidade à informação, ao livro e à leitura. (BRASIL).

Aspectos metodológicos

A metodologia é o caminho o qual percorreremos na construção, nas vivências, experiências ofertadas pela pesquisa. O estudo terá abordagem qualitativa como por propor caminhos epistêmicos que renunciam à neutralidade, da omissão da/o pesquisador/a. Segundo Prodanov e Freitas (2013), na abordagem qualitativa o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

A pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.18 apud SAHAGOFF, 2015.). Essa perspectiva, portanto, é pertinente ao trabalho.

Entre as técnicas temos a observação participante, a entrevista não estruturada, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 106) “não existe rigidez de roteiro, o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 106). Além disso, serão feitas oficinas com leitores/as e estudantes de escolas públicas que frequentam a Biblioteca da Filarmônica.

Resultados e discussões

A pesquisa ainda está em desenvolvimento, mas seus resultados já dão sinais no campo educacional, sobretudo em articular instituições biblioteca-escola-universidade. Além disso, o estudo promove rasuras através da difusão de autorias negras, tendo em vista criar uma política de citação mais diversa, menos eurocêntrica. Os resultados são de caráter pessoal na medida em que me mobiliza em continuar a dar continuidade a estes estudos em nível de pós-graduação.

Considerações finais

A literatura Afro-Brasileira tem ganhado um enfoque nas últimas décadas. As crianças e jovens negras e negros precisam se sentir representadas. Sabe-se que

ainda há resistência quanto a temática mesmo estando nas leis, o que gera muitos debates e posições que caminham em várias direções, muitas vezes contrárias e debatidas. Sendo importante para fomentar o respeito num espaço de convivência e aprendizagem como o da escola, a leitura deve envolver diversos temas para que o aluno possa compreender os mais variados textos.

Por exercer trabalho junto à Filarmônica 30 de Junho com projetos de incentivo à leitura a mais de 9 anos, temos observado que os jovens que frequentam a Biblioteca desenvolvem o gosto pela leitura, e tem oportunidade de conhecer a literatura de uma forma geral, assim como a literatura afro-brasileira, tendo a chance de entender que há uma diversidade cultural.

Referências

DALCASTAGNÉ, Regina. **Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, v. 31, p. 87-110, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9620>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira Africana**. Brasília, DF, 2009.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/links/23-paginas-do-site/3-projeto-brasileira>. Acesso em 08.08.2019 as 23h

LIMA, Elizabeth Gonzaga de. **Literatura Afro-brasileira**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011, p. 8, 21.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações Étnico-Raciais na Escola: O papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015. 134 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática escolar**. Editora: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. Leitura crítica versus leitura alienante. In. ____ **Educação e Compromisso**. Campinas: Papyrus, 1985.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In ____ **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**,

2ºed. Rio de Janeiro: EPU, 2014. p. 29-30.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa Narrativa: Uma Metodologia para Compreender a Experiência Humana**. 2015. Disponível em:
https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Difel. Rio de Janeiro: 2009.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O PAPEL DO PROFESSOR PESQUISADOR SOB A ÓTICA FREIREANA

Uania Soares Rabelo de Moura
Secretaria de Educação (SEC/BA)
srmauania@gmail.com

Reinilton da Silva Juvenal
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)
reinilton2005@gmail.com

Wilma Soares Rabelo de Moura
wilma_rabelo@hotmail.com

Resumo

O presente texto faz uma análise da situação do professor pesquisador com base na teoria da educação emancipadora de Paulo Freire. Tem por objetivo analisar as implicações do papel do professor pesquisador durante a pandemia da *Covid-19*, evidenciando as características deste profissional e utiliza a pesquisa bibliográfica de algumas obras relevantes de Freire. O resultado revela que não é possível realizar educação, que tenha por objetivo ser de qualidade, sem a pesquisa. Conclui afirmando que a docência envolve a reflexão e a prática cotidiana, que são essenciais para um profissional comprometido com o processo educacional.

Palavras-chave: Educação. Crítica. Professor pesquisador. Realidade.

Introdução

O presente texto tem por objetivo analisar as implicações do papel do professor pesquisador durante a pandemia da *Covid-19*, evidenciando as características deste profissional sob a perspectiva freireana. Para isso, iniciamos a pesquisa a partir da pergunta problematizadora: *É possível realizar uma educação emancipadora durante o ensino remoto emergencial sem ser um professor pesquisador?* Como hipótese para a pesquisa definimos: *O professor pesquisador torna-se de grande relevância para a realização do processo ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, porque a educação é um ato político que exige comprometimento e amor.*

A indagação sobre o objeto de pesquisa surgiu a partir da necessidade de descobrirmos como o professor enquanto pesquisador tem exercido suas funções

durante o período da pandemia. Apesar de não considerarmos o ensino remoto como uma modalidade que apresenta a essencialidade educativa do modelo presencial, ele se configura como a única solução viável para o momento de crise sanitária vivenciado na atualidade.

Referencial teórico

A educação é uma prática social permeada por desafios e encantos e devido a sua complexidade não pode se resumir a ações simplificadoras, que tenham por objetivo a mera transmissão de informações ou de conhecimento. Educar pessoas envolve o comprometimento dos indivíduos que compõe esse processo numa relação dialógica pautada no respeito. Os escritos de Paulo Freire (1967, 1987, 1996, 2000 e 2013) mostram que a educação deve promover a emancipação dos sujeitos, numa perspectiva crítica, cooperando para a transformação social. Assim não é possível pensar, falar e fazer educação retirando a sua característica humanizadora pautada na formação da integralidade do ser.

Nesse processo, temos a figura do educador, responsável pela mediação ensino-aprendizagem, que não é o protagonista dessa ação, mas possui relevante papel no contexto da educação formal. No conceito freireano, um dos requisitos necessários para o exercício da docência é a compreensão de que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 29). Dessa forma, o educador precisa ser uma pessoa que tenha consciência do inacabamento ou da inconclusão humana (FREIRE, 2013), entendendo que o homem está no mundo e com o mundo, constituindo-se em um ser de relações, aberto à realidade (FREIRE, 1967).

Sob essa visão, o educador terá a compreensão acerca da complexidade humana, valorizando as especificidades dos sujeitos, respeitando-as, considerandoas na ação-reflexão-ação do fazer pedagógico. Por isso, trazer as vivências dos educandos para o contexto da sala de aula, contextualizando os objetos de conhecimento à realidade estudantil são fatores que favorecem a construção de uma educação crítica que problematize a realidade. Por intermédio da relação “(...) do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela,

pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a.” (FREIRE, 1967, p. 43).

Nesse cenário, somente é possível realizar uma educação emancipadora, na perspectiva freireana, se o professor for um sujeito que assuma a posição de pesquisar, de entender e conhecer a teoria que fundamenta a sua prática para aperfeiçoá-la. O desenvolvimento da criticidade nos educandos e da consciência de seu papel e função social, no contexto escolar, dificilmente será realizado se o professor não entender que ao ensinar

(...) continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e meu comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Nesse raciocínio, o professor pesquisador fará uma análise aprofundada sobre a sua prática verificando se as suas ações tem proporcionado a emancipação dos sujeitos, porque não basta “saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (GADOTTI, 1996, p. 72). Então, como o professor ensinará o educando a ter essa percepção crítica, se ele não tiver essa compreensão sobre a realidade e os papéis que cada pessoa possui no contexto social?

O professor pesquisador tem a consciência de que a educação não é neutra, sendo um ato político (FREIRE, 1996). Ele é um leitor ativo e efetivo que interpreta as linhas e nas entrelinhas das produções textuais; um indivíduo que conhece e se atualiza em relação à legislação que orienta a educação nacional, estadual e/ou municipal, realizando uma leitura crítica sobre quais discursos estão presentes nas políticas públicas educacionais, se essas estão orientadas ou não para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Por isso, o docente que pesquisa, indaga e se indaga, refletirá se as suas ações, ao seguir determinar política pública, estão contribuindo a favor ou não do neoliberalismo.

Trazemos a discussão sobre a importância de o professor observar as ideologias das políticas públicas, porque Deitos (2010) evidencia as contradições presentes nas políticas sociais e educacionais. Ele explica que elas podem ser uma

resposta às necessidades de um grupo social, como também surgir das ideologias de instituições neoliberais, que possuem relevante influência no cenário político e socioeconômico do Brasil. De acordo com esse autor, as políticas não se constituem como ingênuas, beneficentes ou desprovidas de intencionalidade, caracterizando-se, muitas vezes, de maneira descontextualizada com a realidade brasileira, sem considerar a totalidade do processo educacional, a coletividade e o bem-estar dos sujeitos.

O neoliberalismo para Freire (2000, p. 22) faz com que a prática pedagógica se reduza ao treinamento técnico-científico dos educandos em detrimento da formação, situação que se evidencia, por exemplo, quando o currículo escolar prioriza o cognitivo sem possibilitar o desenvolvimento da área emocional. Entretanto, uma das finalidades da educação, conforme preceitua a Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 2º, é a formação para o pleno desenvolvimento da pessoa. Assim, o treinamento ao qual Freire (2000) se refere reduz a potencialidade do processo educacional, perdendo a característica da humanização dos seres.

Diante desse contexto, o professor pesquisador não pode se conformar com essa realidade, executando na sala de aula um currículo escolar permeado por práticas bancárias, vinculadas à memorização de conteúdo, que não permite o diálogo entre a teoria e a prática (FREIRE, 1979). Pesquisar também implica conhecer as teorias pedagógicas durante o seu processo de formação contínua, fazendo escolhas para si, selecionando quais metodologias e recursos melhores se adequam a sua prática e ao contexto dos alunos, (re) planejando as ações por intermédio da reflexão crítica.

Aspectos metodológicos

A pesquisa bibliográfica é a metodologia utilizada neste trabalho, porque permite aos pesquisadores o acesso a uma ampla compreensão sobre o fenômeno (GIL, 2008, p. 50). Primeiramente, realizamos a delimitação da pesquisa, com a criação da pergunta problematizadora, produzindo objetivos e hipótese. Em seguida, definimos que a pesquisa seria realizada a partir da leitura de obras relevantes de Paulo Freire sobre o objeto de estudo, realizando-se, em seguida, o fichamento, a

construção lógica do trabalho para a redação do texto, analisando-se o conhecimento construído para comprovação ou não da hipótese.

Resultados e discussões

A partir da perspectiva freireana, percebemos que o professor pesquisador deveria ser um elemento constituinte dos sujeitos que exercem a docência. Contudo, observa-se que nem todos os docentes possuem este requisito, porque, se assim fosse, Freire (1996) não discutiria sobre a educação bancária e o ato da pesquisa para o professor na mesma obra.

A pandemia ocasionada pelo *Sars-CoV-2*, causador da *Covid-19*, evidencia e demonstra que a sociedade contemporânea exige do docente o perfil de pesquisador, pois a suspensão do ensino presencial impôs a execução do ensino remoto emergencial para que a educação formal pudesse prosseguir. Com isso, não queremos dizer que somos favoráveis a substituição do ensino presencial por outra modalidade, porque consideramos esse modelo como o essencial para a promoção do processo ensino-aprendizagem emancipador. Todavia, queremos ressaltar que a pandemia trouxe a necessidade de revisão das metodologias de ensino, exigindo que, em um curto espaço de tempo, o educador aprendesse a operacionalizar os equipamentos e tecnologias digitais.

Apesar de os sistemas de ensino terem oferecido cursos de aperfeiçoamento para os docentes sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), compreendemos que somente isso não foi suficiente para que esse profissional aprendesse a trabalhar com esses novos recursos. Além disso, por exemplo, foi necessário realizar pesquisas na internet, assistir a vídeos ou tutoriais sobre as plataformas que seriam utilizadas como recursos para aprofundar o conhecimento, correlacionando teoria e prática.

O ensino remoto e a sua relação com o professor pesquisador mostra a necessidade de políticas públicas que garantam ao educador e educando equipamentos e acesso à internet para execução das suas atividades, porque devido às desigualdades sociais do nosso país, nem todas as famílias e/ou sujeitos possuem condições financeiras para ter adquirido essas tecnologias. Muitas vezes, o

professor realiza o trabalho com o seu próprio dispositivo eletrônico devido ao fato de o município ou Estado não ter disponibilizado ferramentas necessárias para a execução da atividade.

Soma-se a isso, a desvalorização moral que a classe docente tem vivido no Brasil quando alguns representantes políticos minimizam a categoria profissional, com um discurso de que o professor não quer trabalhar durante a pandemia. Ora, como isso é possível, se foi necessário ao professor se adequar em um curto espaço de tempo para suprir a educação escolar com atividades para o formato digital e impresso no intuito de atender as especificidades dos estudantes?

Considerações finais

A consciência sobre o inacabamento humano é um fator essencial para que o professor pesquisador entenda que o processo formativo do lato ou stricto senso, por exemplo, não se constituem como suficientes para a práxis pedagógica, situação que demanda pesquisa contínua. Compreendemos que somente um profissional comprometido com o seu fazer pedagógico conseguirá se tornar um professor pesquisador, pois a entrega ao ato de educar implica amor, ética, reflexão, criticidade respeito, dedicação e conhecimento científico. A soma desses fatores permite ao educador ter a consciência sobre si, sobre o mundo, fazendo com que possa realizar a mediação entre o educando e o objeto do conhecimento de maneira crítica e efetiva para a mudança da realidade social em prol do bem-estar coletivo.

Reiteramos que o ensino remoto não é o modelo ideal, mas é o que temos para enfrentar a crise sanitária mundial provocada pelo novo coronavírus. Principalmente, no contexto brasileiro que necessita de ações efetivas voltadas para a conscientização da população sobre os perigos do vírus, publicizando e investindo em formas de enfrentamento à Covid-19 por intermédio do fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), agindo com efetividade para garantir a vacina para todos, com atitudes fundamentadas em princípios científicos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

DEITOS, Roberto. **Políticas Públicas e Educação:** aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. Acta Scientiarum Education Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869/11869>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire:** Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: SUAS CONTRIBUIÇÕES E FORMAÇÃO DE PERCEPÇÕES

Vitoria Melo da Conceição
UNEB-Universidade do Estado da Bahia
E-mail: meloconceicao@outlook.com.br

Andréa Betânia da Silva
IUNEB-Universidade do Estado da Bahia
E-mail: andrearepente@gmail.com

Resumo

Essa pesquisa discorre sobre o modo com a educação ambiental é entendida pelos sujeitos e como o processo de ensino e aprendizagem pode ser significativo quando o tema estiver presente. Para tanto, a metodologia que compõe a pesquisa é de natureza básica, com os métodos da pesquisa exploratória e utilizando os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Para obter resultados sobre as percepções sobre a temática foi realizado um questionário com 62 participantes e evidenciou como alguns sujeitos compreendem a temática da educação ambiental e como está incluída no contexto escolar, evidenciando a urgência para que seja revista a forma de trabalhar, na prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Cidadania. Educação Básica. Ensino Formal. Meio Ambiente.

Introdução

Esse projeto busca analisar o modo com a educação ambiental é entendida pelos sujeitos e como o processo de ensino e aprendizagem pode ser significativo quando o tema educação ambiental for presente no espaço escolar, pois, a escola como formadora pode contribuir para uma formação de consciência sobre a temática.

A metodologia que compõe a pesquisa é de natureza básica. Os métodos são da pesquisa exploratória e os procedimentos técnicos utilizados para formação dos dados são da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental.

Segundo a Lei n.º 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar é obrigatória, de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino. O artigo 1.º traz o conceito de educação ambiental como:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Nessa perspectiva, Teixeira (2007) considera educação ambiental como:

[...] um conjunto de ensinamentos teóricos e práticos com o objetivo de levar à compreensão e de despertar a percepção do indivíduo sobre a importância de ações e atitudes para a conservação e a preservação do meio ambiente em benefício da saúde e do bem-estar de todos. (TEIXEIRA, 2007, p. 23).

A partir desses conceitos, educação ambiental é compreendida com um conjunto de elementos teóricos e prático, associados ao meio ambiente, aos direitos básicos, a sustentabilidade, ecossistema, aos hábitos individuais e coletivo em busca de construir valores sociais que verbera em atitudes, hábitos em benefício da saúde e bem-estar coletivo.

O intuito de abordar sobre a questão ambiental é despertar a compreensão sobre a educação ambiental de forma integradora, para ampliar a percepção do educando para questões socioambientais e a escola como agente formador possa contribuir na formação de “[...] cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global”. (BRASIL, 1997)

Para Gadotti (2001):

Os termos “educação” e “saúde”, são conhecidos pela população, mas a expressão “meio ambiente” é quase totalmente ignorada e restrita a preservação da natureza. A população conhece o que é lixo, asfalto, barata, mas não entende a questão ambiental na sua significação mais ampla. (GADOTTI, 2001, p. 92).

A partir dessa visão, desenvolve a problemática do tema em sociedade e como a escola é um ambiente formador, pode contribuir na formação da cidadania, onde os valores sociais sejam repensados. A educação ambiental precisa ser pensada de forma abrangente para que ela possa ser significativa para os alunos.

Para uma sociedade preocupada com o meio ambiente, com o planeta temos que formar cidadão crítico e atuante na sua relação com o seu meio ambiente, para

tanto, é necessário indagar a maneira como a questão ambiental é tratada nas instituições escolares. Será que o assunto tem um significado para o estudante, ele tem competência para interpretar o seu ambiente e a relação da sociedade com o espaço que habita.

Para Jacobi (2003):

A educação ambiental, como componente de uma cidadania abrangente, está ligada a uma nova forma de relação ser humano/natureza, e a sua dimensão cotidiana leva a pensá-la como somatório de práticas e, conseqüentemente, entendê-la na dimensão de sua potencialidade de generalização para o conjunto da sociedade. Entende-se que essa generalização de práticas ambientais só será possível se estiver inserida no contexto de valores sociais, mesmo que se refira a mudanças de hábitos cotidianos. (JACOBI, p. 200, 2003).

Questionar a forma da relação humano/natureza atualmente é fundamental para a construção de práticas ambientais no contexto social. Essa relação foi construída a partir do colonialismo com a desvalorização dos conhecimentos dos povos originários e até hoje prevalece.

De acordo com a lei 12.056/11 de política estadual de educação ambiental, a temática deve ser abordada em todos os níveis de ensino formal e para além de projetos de uma unidade. A maneira que a educação ambiental deve ser inserida é como um conteúdo transversal nos currículos escolares.

A escolha da temática ambiental para pesquisa e dissertação foi através da minha história de vida, pois, antes de pesquisar sobre o tema, não tinha o entendimento sobre a questão ambiental. A partir de busca por mais conhecimento e com reflexão sobre os impactos da sociedade e das minhas ações implicaram em mudança de atitude. Essa consciência foi devido ao acesso ao conhecimento que antes de não ter acessado, implicava na repetição de atitudes. Por isso, a Educação Ambiental é indispensável para formar cidadão consciente de seus direitos e deveres no meio em que está inserido.

Referencial teórico

O tema Educação Ambiental é reconhecido pelos documentos legais como parte essencial e defendida para que seja integrada na Educação Nacional. Deve

ser

efetivada de acordo com a lei n.º 9.795 de 1999, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares do Meio Ambiente, esses documentos fornecem subsídios para a prática educacional.

A Lei n.º 9.795 de 1999 institui a Política Nacional de Educação Ambiental para os sistemas de ensino e torna a inserção da temática obrigatória no currículo, de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino como educação básica e ensino superior.

O artigo IV da lei traz as normas da educação ambiental para o ensino formal. Evidenciando que a temática deve ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, na educação básica e ensino superior, bem como, nas modalidades de educação como “educação especial”, educação profissional e educação de jovens e adultos.

No estado da Bahia, a lei 12056/11 de política estadual de educação ambiental no capítulo IV, reforça que a temática ambiental no ensino formal seja desenvolvida no âmbito das instituições públicas, privadas e comunitárias. Como também, a inserção do tema no regimento escolar e no Projeto Político Pedagógico em todos os níveis e modalidades de forma transversal nos currículos.

Aspectos metodológicos

O método que compõe a pesquisa é de natureza básica, pois segundo Prodanov e Freitas (2013, p.51) “[...] objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista”. Os objetivos são de uma pesquisa exploratória, pois segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51) “[...] permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos”. Como também, esse método envolve: “[...] levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão”. Prodanov e Freitas (2013, p. 52). Os procedimentos técnicos utilizados para a composição da pesquisa são da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental.

Resultados e discussões

Para entender a concepção sobre a educação ambiental de uma sociedade, através de sujeitos que tiveram acesso à educação formal, em diferentes etapas do sistema de ensino brasileiro público ou privada, foi realizado um questionário online via Google Formulários e teve 62 participantes.

Grupos de diferentes faixas etárias participaram da pesquisa, porém, o grupo com maior participação foi o público entre 21 a 30 anos, com 41,9% do público. O grau de escolaridade (incompleto ou completo) do público da pesquisa, predominou pessoas do curso de graduação com 66,1% dos participantes, com o curso do ensino médio foram 25,8%, com mestrados 3,2% e com curso técnico foram 4,8% do público.

Para mais caracterização dos participantes da pesquisa foi perguntado sobre o tipo de ambiente que reside os sujeitos e os resultados apontaram que 98,4% do público são pessoas da zona urbana, como também, 100% desses sujeitos possui o direito básico, garantido pela Constituição Brasileira, que são os serviços de saneamento básico no seu meio ambiente.

A partir da visão dos participantes, foi perguntado o que é o meio ambiente e as respostas foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo que corresponde a 56,5% da pesquisa, compreende o meio ambiente como um espaço específico da natureza, relacionado as florestas, os produtos naturais, os mares, os animais, um espaço coletivo e externo a moradia.

O segundo grupo que são 43,5% dos participantes, compreende o meio ambiente como o todo, ou seja, nosso habitat, todo ambiente do nosso planeta, que engloba as árvores, as florestas, os animais, os mares e os rios, além dos seres humanos e dos seres inanimados da Terra.

A pergunta sobre: se os sujeitos acreditam que fazem parte do meio ambiente, 98,4% da pesquisa respondeu que sim, porém mostra uma contradição relacionada a pergunta anterior, pois, 56,5% dos sujeitos apontaram o meio ambiente como um lugar relacionado a natureza das florestas e dos animais.

Para ter um diagnóstico mínimo sobre como os temas da educação ambiental é ensinado no sistema de ensino, foi perguntado sobre a experiência que os

participantes tiveram com o tema durante a vida escolar e a maioria respondeu que teve acesso ao tema, correspondendo a 63,9% do público, entretanto, os que não tiveram forma 20,3% e não lembra 15,9%.

Entretanto, quando relatados as experiências sobre a educação ambiental no ambiente escolar, os sujeitos informaram que foi um assunto da disciplina de ciência, com uma educação muito artificial, apenas com o livro didático e sem aula prática e dessa forma, aprendeu sobre preservar a natureza, a cuidar da água, evitar jogar lixo nas ruas, a fazer reciclagem, não arrancar as plantas e alguns apontaram que poderia ter sido um trabalho mais significativo.

Em relação a utilização desse conhecimento no cotidiano, 99,1% dos participantes utiliza de acordo com a sua percepção sobre o tema e com o que aprendeu no ambiente escolar. As atitudes estão relacionadas a não jogar lixo em lugares inapropriados, economizar água, fazer reciclagem e preservar a natureza.

Apesar de cinco pessoas informarem que não utilizam o conhecimento acerca de educação ambiental, a maioria aborda que sim, dentre as que utilizam algumas abordaram assuntos como o consumo consciente, a questão do consumo da carne, o reaproveitamento dos alimentos, a separação de lixo eletrônico, a utilização dos plásticos no cotidiano.

A análise das respostas sobre o conhecimento ou desconhecimento acerca da educação ambiental e o impacto na vida das pessoas, apontou que seis pessoas que buscaram aprender sobre o assunto, a partir de pesquisa, curso, colocam em prática no cotidiano as questões ambientais e passaram a ter atitudes mais sustentáveis como o consumo consciente, o descarte adequado do lixo, diminuiu o plástico, o consumo de carne e tenta ser exemplo para outras pessoas.

As respostas com sugestões para trabalhar a educação ambiental no ensino formal informou que os conteúdos sejam trabalhados de maneira mais prática e para além do livro didático. As propostas foram para a construção de horta, fazer coleta seletiva, fazer reciclagem, passeios em locais de contato com a natureza, com os recursos naturais, preservação do meio ambiente, preservação da fauna e flora.

Outras sugestões abordaram assunto como o fortalecimento da relação escola e comunidade sobre o assunto, como também, possibilidade de formação com cursos para construção de novos hábitos/atitudes, abordar sobre o consumo

consciente e trabalhar com a valorização dos saberes populares dos povos originários da terra.

Considerações finais

A princípio a pesquisa possibilitou discutir acerca da educação ambiental, a partir dos conceitos e documentos oficiais, em seguida, o questionário evidenciou como alguns sujeitos compreende a temática da educação ambiental a partir do conhecimento acessado. Dessa forma, evidencia a urgência para que seja revista a forma de trabalhar no contexto escolar, para que amplie o entendimento sobre a educação ambiental e seja significativa para os educandos e assim a sociedade busque mudar a relação com a terra, com a natureza, respeitando os conhecimentos dos povos originários da terra, etc.

Referências

BAHIA. Secretaria do Meio Ambiente. **Programa de educação ambiental do Estado da Bahia**: PEA/ Secretaria do Meio Ambiente. Salvador: EGBA, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.795/99**. Política Nacional de Educação Ambiental

BRASIL. **Lei nº 12056/11**. Política estadual de educação ambiental. 2011

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRANCO, Emerson Pereira et al. **A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PCNs, NAS DCNs E NA BNCC**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente- SP, v. 29, n. 1, p.185-203, Jan./Abr., 2018.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**: saberes necessários a prática educativa. 45a. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**: Ecopedagogia e educação sustentável. Bueno Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências SOCIALES, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

JACOBI, Pedro. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003.



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

Eixo 3: Instituições escolares, arranjos familiares e diversidade

EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: A ESCOLA COMO LUGAR DE DEBATE E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Carla Giselle Pereira Mascarenhas de Alencar
Licenciada em Ciências Biológicas (UEFS),
Aluna Regular do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/
UNEB)
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS)
cgpmalencar@gmail.com

Joice Mara Amorim Messias
Enfermeira (UNEB-DEDCXII),
Aluna Regular do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social
(MPIES/UNEB)
e Bolsista da Fapesb Grupo de Estudo e
Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS)
joiceamorim.enfermagem@hotmail.com

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Pós doutora em Educação e Contemporaneidade – UNEB.
Doutora em Ciências da Religião (PUC-GO)
Mestra em Ciências da Religião (PUC-GO)
Coordenadora do Grupo de Estudos e
Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS-UNEB)

Resumo

A escola é um espaço de interação social que proporciona aprendizagens significativas aos sujeitos, assim é importante pensar sobre como a escola pode contribuir na desconstrução de rótulos sociais que permeiam as relações de gênero adquiridos historicamente pela sociedade. Nesse sentido, o objetivo deste resumo é refletir sobre as contribuições dadas para a vida das mulheres a partir da discussão sobre os estudos de gênero nas escolas. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, de cunho descritivo e exploratório. Portanto, discutir gênero nos espaços escolares é uma forma de promover ambientes para construção de pensamentos reflexivos que colaborem para o enfrentamento das desigualdades sociais estabelecidas na sociedade. Conclui-se que a discussão de gênero proporciona contribuições no ambiente escolar e externo, para a redução da violência contra a mulher, possibilitando uma sociedade que, por meio de um contexto educacional, reconheça os direitos humanos e desconstrua paradigmas estruturais.

Palavras-chave: Espaços escolares. Gênero. Violência contra a mulher. Enfrentamento.

Introdução

A comunidade escolar tem um papel importante na vida dos estudantes, pois surge como um local que possibilita o seu desenvolvimento e permite criar condições para que ocorram aprendizagens significativas. A discussão sobre gênero dentro desses espaços torna-se importante, a fim de superar tabus e esclarecer construções de conceitos equivocados reproduzidos entre os sujeitos.

Ao tratar sobre relações de gênero, observa-se que os perfis masculinos e femininos se definem um em função do outro. Essas diferenças surgem a partir de construções sociais, históricas e culturais que distinguem os sexos a partir dessas representações, constituindo relações de poder entre os gêneros. Essas distinções acontecem em todos os campos da sociedade, e sua desconstrução ainda ocorre de forma lenta, perpetuando esses rótulos sociais ao longo das gerações.

O presente resumo tem como objetivo analisar e refletir sobre quais as contribuições dadas para a vida das mulheres a partir da discussão sobre os estudos de gênero nas escolas. Essa produção surge a partir de leituras desenvolvidas no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). A abordagem utilizada foi a qualitativa, a partir da revisão bibliográfica nas categorias gênero e educação fundamentada nos autores e autoras Tavares (2016), Monteiro *et al.* (2015), Bernardo (2000), Louro (1997) e Silva *et al.* (2017).

A análise foi feita a partir de uma perspectiva das relações de gênero e educação, sistematizado na seguinte estrutura: introdução, referencial teórico, aportes metodológicos, resultados e discussões, considerações finais e referências. Diante desse contexto, urge a importância de se discutir a temática e promover a escola como um espaço onde possa se discutir sobre a desigualdade de gênero existente nos diferentes contextos e contribuir para enfrentamento da violência contra a mulher.

Referencial Teórico

O termo gênero foi utilizado primeiramente para explicar sobre o caráter social das distinções fundadas sobre o sexo, indicando uma rejeição ao determinismo biológico implícito em termos como “diferença sexual”, conforme afirma Tavares (2016). Trata-se de um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, surgindo nos símbolos culturalmente disponíveis e também na forma como se interpreta esses símbolos. Além disso, está relacionado com a identidade subjetiva e historicamente construída.

As construções sociais em torno do homem e da mulher influenciam as identidades e as representações sociais acerca dos grupos e dos fenômenos, determinando também as opções e comportamentos das pessoas, das organizações e instituições. Os obstáculos citados surgem a partir de representações sociais criadas pela própria sociedade, quando, por exemplo, se comparam homens e mulheres no seu contexto familiar e de trabalho, analisando-se assim atributos e características pessoais, competências, interesses e motivações de ambos (MONTEIRO *et al.*, 2015).

Seguindo esta lógica de raciocínio, verifica-se que tradicionalmente se atribuem às mulheres papéis associados à esfera privada, isto é, que se baseiam mais em características emocionais, relacionais e estéticas. O gênero feminino ainda é associado ao trabalho doméstico e é perceptível que as mulheres continuam a desempenhar a maior parte desse trabalho, em particular às tarefas tidas como tipicamente femininas.

Para desconstruir um discurso e prática cultural é necessário romper as regras impostas para homens e mulheres sobre os seus rótulos sociais. De acordo com Bernardo (2000), a escola segue contribuindo na continuidade da desigualdade entre os gêneros, separando grupos para uma sociedade que deveria ser construída em igualdades. Como ressalta Louro (1997, p.74), “[...] A separação de meninas e meninos é, então, muitas vezes estimuladas pelas atividades escolares, que divide grupos de estudos ou que propõe competições [...]”. Essa segregação baseada nos estereótipos de gênero faz parte de uma visão histórica e distorcida em que a mulher luta diariamente.

Os currículos e as práticas pedagógicas estão regadas por preconceitos, mesmo que quase imperceptíveis e muito sutis, não apenas nas relações ligadas à gênero, mas de modo geral, com uma grande necessidade de multiculturalismo. Neste aspecto, se faz necessário que sejam revistos desde a produção de material e de conteúdo, por exemplo, ilustrações nos livros didáticos, objetivando superar os estereótipos sexistas presentes no cotidiano escolar (BERNARDO, 2000).

A transversalidade do gênero é garantida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, estando dentro dos assuntos pertinentes ao eixo de orientação sexual, o que não impede os professores de abordarem o tema nas mais diversas disciplinas, em consonância com os Projetos Político-Pedagógicos das escolas (BRASIL, 1998).

A abordagem das relações de gênero na educação implica não só em modificação de atitude por parte dos estudantes, mas também na necessidade de promover uma maior ênfase nos documentos legais da educação brasileira. Educar é um compromisso social e diante de desigualdade social de qualquer natureza a educação não pode ficar inerte (BERNARDO, 2000).

Assim sendo, devemos nos posicionar em relação a educarmos para que as pessoas apropriem-se de suas capacidades humanas, que deixem de ser coisificadas e alienadas para se tornarem agentes transformadores e sujeitos históricos e não mais para a submissão, reproduzindo as condições necessárias para a perpetuação de normas e estereótipos.

Aspectos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, do tipo qualitativa, que conforme Minayo (2001) aplica-se ao estudo das representações e percepções, e resultado das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem sentem e pensam.

Corroborando Richardson (1999) que a abordagem qualitativa é uma forma adequada de entender a natureza de um fenômeno social, pois as observações não estruturadas permitem conhecer detalhes que os instrumentos estruturados não podem obter.

Para o alcance dos objetivos também apresenta uma abordagem exploratória a qual permite um amplo conhecimento em relação a um fenômeno, e leva à identificação dos fatores que contribuem para ocorrência ou determinam o modo pelo qual acontecem os fatos e processos estudados, caracteriza-se também como investigação descritiva que desenvolve-se, principalmente, nas ciências sociais e humanas em que o fenômeno é observado e analisado, mas não é manipulado pelo pesquisador (RICHARDSON, 1999).

Foram utilizados como aportes teóricos nas categorias Gênero e Educação os autores e autoras Tavares (2016), Monteiro *et al.* (2015), Bernardo (2000), Louro (1997) e Silva *et al.* (2017).

Resultados e discussões

Por meio da educação é possível contribuir no combate à discriminação e violências de gênero, inclusive à violência contra mulher. Diferente do que os contrários ao ensino de gênero pregam, a educação de gênero no contexto da escola não é uma doutrinação à homossexualidade, e sim proporcionar discussões humanas, críticas e reflexivas que levem professores e alunos a aprenderem e ensinar o convívio respeitoso com as diferenças que naturalmente existem entre todos (GELEDÉS, 2017).

A desconstrução de pensamentos discriminatórios e preconceituosos é possível pela educação, uma vez que permite superar a ideia de mulher como objeto e propriedade masculina. Entendendo assim a igualdade de direito e principalmente a imprescindibilidade de respeito a quem a mulher é, ao seu corpo e suas escolhas. Assim, é necessário que a partir dos conteúdos programáticos escolares seja possível discutir gênero e o papel da mulher na sociedade.

Corroborando com a questão, Silva *et al.* (2017) versa que a discussão concernente aos papéis de gênero deve fazer parte do contexto, uma vez que é necessário problematizar valores e estereótipos relacionados ao papel dos homens e das mulheres na sociedade atual. Discutir a violência de gênero no âmbito da escola é importante para desenvolver uma atitude crítica em relação à naturalização e invisibilidade da violência contra a mulher. O que se busca não é atitude passiva e

tolerante apenas, mas sim a promoção de igualdade de gênero, eliminando todas as formas de discriminação e violência contra a mulher (SILVA *et al.*, 2017).

A ONU Mulheres (2021) traz que promover a educação para a igualdade de gênero e direitos humanos garantindo condições apropriadas nos ambientes de aprendizagem protegidos, não violentos, inclusivos e enérgicos são ações decisivas para enfrentar as desigualdades de gênero no Brasil.

Vale ressaltar que prevenir e enfrentar a violência de gênero é papel de todos, em especial da escola, e o objetivo de debater essa temática nesse ambiente surge para que caso alguém esteja vivendo qualquer tipo de abuso ou violência possa reconhecer e se sentir segura em pedir ajuda.

A escola é o ambiente em que se transforma a falta de informação em conhecimento, desconstruindo e formando uma sociedade consciente que respeita o ser humano, e entende a mulher em sua singularidade e igualdade, e com isso possa contribuir para redução da violência contra as mulheres e casos de feminicídio.

Considerações finais

A violência doméstica contra a mulher é um problema real invisibilizado que tem suas bases em um construto histórico e cultural, perpetuando-se nas bases machistas e patriarcais que causa sérias consequências para toda a sociedade. Nesse contexto, a escola deve representar instrumento de formação capaz de contribuir para a desconstrução de pensamentos preconceituosos e alcance da igualdade de gênero, construindo valores respeitosos entre as pessoas.

Para tanto, nos espaços escolares ainda há a necessidade de se construírem questões e promover melhorias para uma sociedade mais igualitária. A comunidade escolar precisa se desprender das questões tradicionais e reforçar o desenvolvimento homogêneo entre meninos e meninas, desenvolver o pensamento crítico dos sujeitos para que eles possam vivenciar menos desigualdades de gênero, se libertando de tabus e ideias tradicionais e arcaicas.

Espera-se que a partir desse estudo sejam propostas intervenções pessoais na forma de pensar e entender a temática, e também que sirva para levantar

debates institucionais no que se refere ao ensino de gênero nas escolas, com objetivo de contemplar essa lacuna existente. Esta produção servirá de apoio para futuras pesquisas do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social e para o GEPERCS (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde).

Referências

BERNARDO, Ana Maria C. **Implicações Pedagógicas das Relações de Gênero no Cotidiano Escolar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília: MECSEF, 1998.

GELEDES - Instituto da Mulher Negra. **Não é 'ideologia de gênero', é educação e deve ser discutido nas escolas**. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. acesso em 20 de junho de 2021.

LOURO, Claucira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

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

MONTEIRO, R.; SILVEIRO, C.; DANIEL, F. Representações sociais do empreendedorismo no feminino e no masculino: investigação com estudantes. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.20, n.1 p.107-116, jan./mar. 2015. ONU Mulheres. **Educação**. Brasil, 2021. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/fim-da-violencia-contra-asmulheres/evaw-educacao/>. acesso em 19 de junho de 2021.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

SILVA, C. F. S., MORAES, A. R.; ROCHA, K. G. S. Violência de gênero no contexto escolar: refletindo sobre estratégias de enfrentamento através da extensão universitária. **Expressa Extensão**, v.22, n.2, p. 157-169, JUL-DEZ, 2017.

TAVARES, Silvana Beline. **Gênero e direito como heterodoxia possível para construção de direitos humanos das mulheres**. In: Direitos Humanos das mulheres: múltiplos olhares. Org: TAVARES, Silvana Beline; STABILE, Patricia Basilio Teles; CARVALHO, Maria Meire. Goiânia. Gráfica UFG, 2016.

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO COITÉ(BA)

Daise Oliveira Carneiro
Escola Amâncio Pereira da Silva
MPCA-IF-Baiano, Campus Serrinha
daiseeducacaoambiental@gmail.com

Resumo

O estudo de percepção ambiental compreende-se em uma oportunidade para refletir às representações, símbolos e significados atribuídos a categoria de análise-meio ambiente. Desse modo, o objetivo desse trabalho consiste em analisar às percepções de meio ambiente de estudantes através do desenho, resultado de uma intervenção educativa realizada em uma escola pública e do campo situada no município de Conceição do Coité (BA). Portanto, esse trabalho é um recorte de uma experiência educativa realizada com estudantes de uma turma multisseriada do 4º e 5º ano em um contexto não pandêmico. Visando o aporte teórico deste estudo estabeleceu-se o diálogo com Arroyo (2007), Souza (2011) Araújo (2009) dentre outros teóricos. Para tanto, o estudo em questão sinaliza o uso do desenho enquanto dispositivo pedagógico em sala de aula, e técnica de pesquisa, uma vez que possibilita manifestações de ideias de maneira lúdica, subjetividades, crenças, símbolos e percepções, sendo, também uma estratégia de ensino capaz de potencializar uma reflexão/ação do docente, e assim contribuir para uma prática pedagógica contextualizada.

Palavras-chave: Meio ambiente. Educação do Campo. Desenho Infantil.

Introdução

“Severino, retirante,
muita diferença faz
entre lutar com as mãos
e abandoná-las para trás
[...]” (MELO,
N.J.C,1995).

Inicia-se a escrita desse texto a partir do trecho da obra Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto, pois traduz com leveza o enredo que alicerça a tessitura da Educação Ambiental com a Educação do Campo, e ao provocar também uma reflexão acerca da perseverança diante dos enfrentamentos sociais que se reflete na escola, em especial ao que tange à Educação do Campo e Educação Ambiental.

Assim, esse estudo busca refletir acerca da percepção de meio ambiente de estudantes de uma escola pública localizada no Povoado de Queimada do Cedro-Conceição do Coité (BA) durante uma intervenção educativa realizada em um período não pandêmico.

Esta produção escrita intitulada “PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO COITÉ (BA)” é resultado de um plano de ação realizado na escola da comunidade rural supracitada, e também de uma proposta de trabalho solicitado no componente curricular Componente Curricular- Tópicos Especiais da Contemporaneidade: Educação aplicada a Estatística, do curso em Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, campus XI, a qual consistia em escrever um artigo científico em que comunicasse nessa escrita dados estatísticos de informações coletadas

Para tanto, o estudo em questão tem enquanto princípio teórico-prático de que a escola como instância educativa precisa potencializar o trabalho da Educação Ambiental de forma transversal, e isso se faz ao oportunizar o desenvolvimento do pensamento científico. E para isso os professores desempenham um papel chave por ser profissionais que atuam diretamente com o público estudantil.

À vista disso, esse estudo visa responder: de que maneira os estudantes da intervenção educativa percebem o meio ambiente? Diante da questão levantada o objetivo geral centra-se em: analisar às percepções de meio ambiente dos estudantes da zona rural. E para tanto, os objetivos específicos consistem em discutir acerca da Educação Ambiental no contexto da Educação do Campo; representar estatisticamente as categorias levantadas pelos estudantes por meio de desenhos.

Referencial teórico

Segundo Souza et al (2011) historicamente as populações rurais no Brasil sofrem com o abandono e o descaso em relações as políticas públicas e isto reverbera nos indicadores educacionais que apontam a taxa de analfabetismo

nos espaços rurais, as escolas sem estrutura física de qualidade. A Bahia segundo O índice de Desenvolvimento da Educação do Brasil-IDEB figura ao lado do Piauí e do Rio Grande do Norte, como os estados de piores índices educacionais e isto responde a alta distorção idade/série, baixos salários, falta de melhores equipamentos e infraestrutura escolar, formação inadequada dos professores, dentre outros exemplos.

Diante da problematização é necessário compreender que o professor da Educação do Campo possui um papel chave na luta por uma educação contextualizada, uma vez que a prática pedagógica do professor do campo também é resultado de suas singularidades e contexto social e história de vida. Se tratando dessa discussão, Souza *et al* (2011, p. 165) discutem que ao longo da história de vida o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas.

Além disso, o processo formativo do professor constitui em um ato político que é atrelado a todo o momento com a história de vida, sendo a formação docente um movimento inconcluso, nesta perspectiva as/os docentes “[...] trazem consigo histórias de formação profissional muito diversificadas, carregando cada qual uma bagagem de conhecimentos. Estes são advindos de sua formação inicial, sua prática profissional e sua história de vida” (ARAÚJO, 2009, p.61).

Á vista disso, vislumbra-se que os projetos de formação inicial e continuada dos educadores, em especial da Educação Básica possam fornecer subsídios formativos em que a proposta teórico-metodológica leve em consideração também os povos que moram, trabalham e produzem suas vidas nesses territórios rurais.

Segundo Arroyo (2007, p.167) os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, uma vez que é importante conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos...

Com isso, as/os professores que atuam na Educação do campo, enquanto pistas teóricas-metodológicas podem utilizar exemplos de vivências das crianças

do campo para desenvolver e fortalecer práticas pedagógicas em Educação Ambiental no contexto do campo. Por exemplo, como vivem as pessoas da comunidade? De que maneira lidam ou não com as plantas medicinais? Qual a história local da comunidade? De que forma as famílias do campo tratam e percebem os elementos da natureza? Existem arboviroses e outros problemática socioambientais? Quem são as pessoas que vivem na comunidade? O que fazem? Quais os problemas socioambientais que a comunidade enfrentou ou enfrenta?

Diante disso, é importante ressaltar que trabalhar a questão socioambiental na escola da Educação do Campo possibilita potencializar uma formação participativa dos/das estudantes em relação à problemática socioambiental de sua própria comunidade, sendo necessário que o professor desenvolva práticas educativas respeitando o contexto social e cultural local, uma vez que a proposta de Educação do Campo valoriza “a trajetória do sujeito do processo educativo; as relações sociais [...] Ao valorizar o humano, a proposta dá ênfase aos conhecimentos científicos, localizados socioculturalmente, que devem ser trabalhados na escola, na formação [...]” (SOUZA, 2006, p.78).

Aspectos metodológicos

A metodologia deste estudo trilha pelo caminho da abordagem qualitativa, como nos afirma (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23-24) pesquisa qualitativa “[...] oferece elementos precisos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”.

Utilizou-se o desenho nesse estudo enquanto técnica de ensino e de pesquisa com o objetivo em que as crianças representassem seus conceitos, organizassem informações e dialogassem acerca da percepção de si e do contexto social no qual vivem, assim “[...] um desenho pode conter muito mais que muitas palavras, pois nas suas criativas figuras carrega significados percebidos no ambiente vivenciado pela criança (FREITAS, GOLDBERG, YUNES, 2015, p.104).

Nessa perspectiva, para analisar os desenhos produzidos pelos estudantes levantou-se três categorias para análise, são elas:

- Categoria 1: a percepção dos/das estudantes acerca do meio ambiente compreende-se em um viés naturalista, antropocêntrica ou globalizante?
- Categoria 2: as/os estudantes retratam problemas ambientais nos desenhos?
- Categoria 3: Nos desenhos as/os estudantes retratam a presença humana?

Segue a escrita desse trabalho ao trazer na próxima seção resultados e discussão acerca do material coletado durante uma intervenção educativa em uma escola pública e do campo com estudantes de uma turma multisseriada.

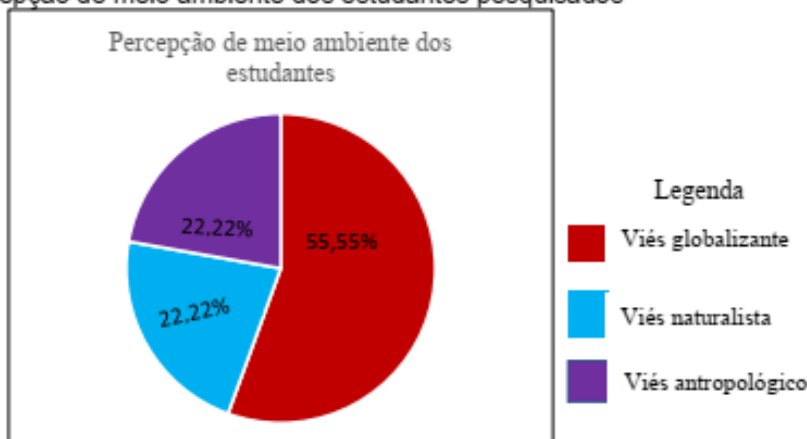
Resultados e discussões

O desenho é uma manifestação de ideia, de um pensamento, e isso é algo singular de cada um ver e interpretar as coisas ao seu redor. De acordo com o pensamento de Oliveira e Portugal (2012, p.189) “com o desenho, o homem torna possível a manifestação da ideia e do próprio desenvolvimento da cultura gráfica na produção da imagem”.

O trabalho com o desenho no âmbito pedagógico deve possibilitar que os estudantes manifestem suas ideias, seus pensamentos através de traços, cores e tons. Assim, cada desenho nesta pesquisa possui um olhar, uma singularidade, carregado de conhecimentos e saberes. É preciso deixar que a criança fale e se expresse e o desenho é uma dessas estratégias.

Para tanto, segundo às categorias de análise levantadas acerca dos desenhos realizados pelos estudantes, 55,55% da turma do estudo retrataram uma percepção globalizante de meio ambiente. Nesse contexto, apenas 22,22% da turma representa uma percepção naturalista e 22,22% uma percepção antropológica (ver gráfico 1).

Gráfico 1: percepção de meio ambiente dos estudantes pesquisados



Fonte: acervo da pesquisa. 2016.

Além disso, enfatiza-se que 22,22% da turma representa problemas ambientais nos desenhos, como o caso do lixo que afeta ecossistemas e a saúde dos seres vivos em geral, sendo que 33,33% retratam a presença humana nas representações de meio ambiente, uma vez que a presença humana não foi simbolizada de maneira negativa, ou seja, os estudantes retrataram a presença humana de maneira harmoniosa com os bens naturais.

Considerações finais

A estratégia em utilizar o desenho para estudo da percepção ambiental foi importante por possibilitar revelar dimensões simbólicas e subjetividades de quem vive e estuda em uma escola localizada em uma área rural. Assim, ao analisar às percepções das crianças acerca do que é meio ambiente em uma turma multisseriada do Ensino Fundamental (anos iniciais) oportunizou-se refletir acerca do desenho para além dos traços aparentes, uma vez que cada figura consiste em um elemento simbólico que revelam dimensões sociais e culturais.

Diante disso, é importante pontuar que o uso do desenho como um dispositivo pedagógico em sala de aula e também enquanto técnica de pesquisa no contexto escolar possibilita aos estudantes a sua manifestação de ideias, pensamentos, subjetividades, crenças, símbolos e percepções, sendo, também uma

estratégia de ensino capaz de potencializar uma reflexão/ação do docente, e assim contribuir para uma prática pedagógica contextualizada.

Referências

ARAÚJO, Vânia Rita Donádio. **Educação Ambiental no contexto escolas: saberes e práticas docentes**. Salvador: EDUNEB, 2009. p.133.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 10 de jul. 2015.

FREITAS, José Vicente, GOLDBERG, Luciane Germano, YUNES, Maria Angela Mattar. **O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano**. Disponível em: <[http://www. Scielo.br](http://www.Scielo.br)>. Acessado em: 25 de agost. 2015.

LUDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **Zccos-Revista Científica**. São Paulo: v.7, n. 2, p.333-349, Jul./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/toc>. Acesso em: 04 de nov. de 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino; et al. SUJEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS RURAIS DA BAHIA: ações educativas e territórios de formação. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.156-169, Jan/Jun 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v11_n1.htm>Acessado em: 04 de nov. de 2016.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis. Vozes: 2006. p.135.

RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DOS (AS) SEU(S)/ (SUA(S) FILHOS(AS)

Eliana Braga Garcia de Oliveira
Universidade Católica de Salvador
Grupo de Pesquisa Família em Mudança
e-mail: liabraga_lia@hotmail.com

Resumo

Este texto objetiva socializar os resultados encontrados na pesquisa de doutorado que foi idealizada pensando nas concepções que as famílias trazem do “mundo dos números” e se estas exercem interferência na aprendizagem matemática de estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental II. Foi desenvolvida e realizada com 12 estudantes e seus pais/responsáveis e dois educadores que lecionavam a disciplina matemática, em uma Escola Pública Municipal de Salvador - Ba. A metodologia desenvolvida foi de caráter qualitativo/descritivo/exploratório, utilizando a técnica da análise de conteúdo de Amado, Costa e Crusoé. Utilizamos como suporte teórico os estudos de Donati, Petrini, D’ Ambrósio, Piaget e Fiorentini. Os dados identificaram que as famílias exercem uma influência parcial na aprendizagem matemática dos seus filhos; identificada em dois polos: o positivo, que manifestava nos estudantes aspectos motivacionais, despertando gosto pela disciplina; e o negativo, que causava aspectos desmotivadores, acreditando-os que não seriam capazes aprender matemática.

Palavras-chave: Aprendizagem matemática. Concepções familiares. Estudantes.

Introdução

A Matemática ocupa um lugar de destaque no currículo escolar, pois em qualquer parte do mundo, a disciplina faz parte da formação e da escolaridade do ser humano. Está presente no cotidiano, resolvendo situações ou problemas através do raciocínio matemático próprio. Segundo Carraher, Carraher e Schliemann (1995, p. 45), “[...] a matemática é hoje tanto uma *ciência* como uma habilidade necessária à sobrevivência numa sociedade complexa e industrializada.”.

Todavia, é possível identificar problemas na aprendizagem da Matemática, estes profundamente vinculados a, pelo menos, duas questões básicas. A primeira

diz respeito à relação que o educador cultiva com a Matemática, sua capacidade de interpretar a realidade e a expectativa (ou sonho) que deposita nos jovens “em suas mãos”, na escola. A segunda refere-se à relação que o educando tem para com esta disciplina, seu interesse em descobrir suas potencialidades de aprendizagem e sua motivação para encarar os desafios da vida e do mundo no dia a dia.

Além desses aspectos, observa-se outro elemento importante no processo de aprendizagem da Matemática – a família e sua influência na educação geral de seus membros. Por isso, é perceptível que se muda, também, a relação das famílias com a socialização dos filhos na escola, e passam a enxergar a sua importância para a vida da criança/adolescente, buscando, assim, conhecimentos que antes não tiveram oportunidade de adquirir.

A família contemporânea parece estar se empenhando em inserir e manter seus filhos numa sociedade escolarizada, começando a olhar para os processos envolvidos na vida escolar (SILVA; RISTUM; DAZZANI, 2015). O interesse da família pelo que acontece na escola decorre, em grande parte, do novo significado que as crianças assumem para os pais, uma vez que passaram a ser vistas, ao longo do processo histórico, “como futura força de trabalho (para os desfavorecidos) ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos) e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de se realizar” (NOGUEIRA, 2003 apud SILVA; RISTUM; DAZZANI, 2015, p. 290).

A literatura oferece subsídios para que a família, inserida num determinado contexto social, possa, de alguma maneira, contribuir com o apoio pedagógico e oferecer uma assistência mais precisa no que se refere às atividades escolares dos seus filhos. Petrini (2003) comenta que a criança dá passos em direção à maturidade e tem a possibilidade de enfrentar seus desafios quando acompanhada pelos pais.

Diante disso, este estudo propõe-se a levantar aspectos da família contemporânea em relação ao desenvolvimento educacional, buscando um olhar de interação com a escola, com o objetivo de verificar o papel da família na aprendizagem dos seus filhos, que estão inseridos no Ensino Fundamental II.

Referencial teórico

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, recorreu-se aos autores: Donati (2011), com a abordagem relacional da família; Petrini (2003, 2005, 2010) e Petrini e Fornasier (2015), que revelam as mudanças familiares no século XXI; Piaget (1977,) com diversas contribuições sobre o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente no que se refere ao desenvolvimento da criança; D'Ambrósio (1986, 2001), que retrata a relação entre a Matemática e a educação matemática; e Fiorentini (2013) e Fiorentini e Miorim (1996), que pesquisam as tendências da Matéria e suas constatações, concluindo-se que diferentes formas conceituais conduzem a posicionamentos e tomadas de decisões, distintas na ação pedagógica.

Aspectos metodológicos

A metodologia desenvolvida foi de caráter qualitativo/descritivo/exploratório. Foram aplicadas perspectivas dos teóricos Bogdan e Biklen (1994), com a investigação qualitativa em educação; André (2012), com a pesquisa em educação tipo etnográfica; e Amado, Costa e Crusoé (2017), com a técnica de análise de conteúdos, a qual permitiu organizar os temas mais importantes em uma matriz, separando-os em categorias, subcategorias e unidades de registros, para chegar aos resultados da pesquisa.

Fez-se uso de métodos múltiplos de coleta de dados, a saber, observações, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. De acordo com Creswell (2007), o pesquisador pode ou deve utilizar suas interpretações e reflexões, por meio de processo indutivo ou dedutivo, empregando uma estratégia de investigação, no exame de comportamentos de compartilhamento de cultura entre pessoas ou grupo (etnografia).

As entrevistas semiestruturadas foram dirigidas aos estudantes, seus pais e docentes das séries pesquisadas. A escolha se justificou pelo interesse em obter os perfis dos educandos, tanto no que se referiu à aprendizagem matemática nas séries relacionadas, quanto à tentativa de compreender as influências das famílias no que tange ao desempenho com relação à disciplina. Com isso, pretendeu-se facilitar a

reflexão e a precisão na análise e interpretação dos dados coletados para responder às seguintes questões: a) Como as famílias interferem/não interferem no desenvolvimento da aprendizagem matemática de educandos de 11 a 17 anos, momento de intensificação de relações sociais? b) Qual a visão que os familiares ou responsáveis envolvidos no acompanhamento direto dos (as) alunos (as) oriundos (as) de escolas públicas inclusivas do Ensino Fundamental II têm da disciplina matemática? c) O que seria mais importante, a qualidade ou quantidade do tempo dedicado pelas famílias aos (às) filhos (as) no apoio à aprendizagem matemática?

Resultados e discussões

Com o procedimento da coleta dos dados e do tratamento das narrativas recolhidas dos estudantes e de seus familiares, surgiram as seguintes categorias de análise: 1. relações familiares, 2. acompanhamento familiar durante o processo de aprendizagem matemática, 3. Matemática, 4. desempenho escolar na aprendizagem matemática, 5. família e escola. Logo, essas categorias junto com as subcategorias e os indicadores formaram uma Matriz de Análise que nos deram suporte para obtermos os resultados da pesquisa.

De acordo com as categorias, foram encontrados os seguintes resultados: **1)** Evidenciou-se a presença de várias gerações, residindo em uma mesma casa com o (a) adolescente, transmitindo valores que fazem parte da cultura dos avós. Esse fato é explicado pelo “[...] aumento da esperança de vida [que] faz com que se encontrem, na mesma família, três ou quatro ou até cinco gerações simultaneamente presentes.” (PETRINI, 2005, p. 47). Além de proporcionarem uma maior permanência na escola, favorecendo um futuro melhor para os filhos. Com as mudanças da estrutura das famílias contemporâneas, ficou claro a ajuda dos irmãos ou parentes deste contexto em relação aos estudos da Matemática. Da mesma forma Singly (2007, p. 34) chama atenção para a mudança que ocorreu com as famílias contemporâneas, essas deixaram de centralizar nas coisas para se preocupar com as pessoas, valorizando, assim, o capital escolar que os seus filhos venham a adquirir por meio da escola. **2)** Alguns relataram a dificuldade de educar e dar limites na fase em que eles saem da pré-adolescência e entram na adolescência

propriamente dita; especificamente os pais dos estudantes que se encontram no 9º ano. Sabe-se que o pré-adolescente e o adolescente são jovens que estão em formação e necessitam de limites e disciplina para a sua formação social e moral. Tamborini, Curi, Chacur (2018, p. 46), comentam que pais devem se posicionar diante dos (as) filhos (as), impor limites, dando exemplo de postura e buscando o vínculo afetivo com seu (ua) filho (a). **3)** Ficou evidenciada a presença do gênero feminino (mãe e avó) como sendo as pessoas com a responsabilidade de transmitir os valores escolares, sociais e morais para os (as) filhos (as). Assim, “[...] a ausência paterna reduz a responsabilidade com a esposa e com o conjunto da família, a responsabilidade com a manutenção da casa e com a educação dos filhos.” (PETRINI, 2010, p. 18). Dentre as famílias pesquisadas, seis são monoparentais, compostas por uma mãe e seus (uas) filhos (as). Petrini (2003, p. 63) afirma que: “O enfraquecimento dos vínculos familiares multiplica as famílias confiadas a um único genitor, quase sempre a mãe”. A experiência diz quanto é difícil criar um filho estando só, cuidando, ao mesmo tempo, do trabalho, da casa e da prole. Sabe-se, também que a criança desenvolve de modo equilibrado o próprio “eu” na relação com um pai e uma mãe. **4)** Algumas famílias revelaram a presença de Deus nas suas vidas e relataram a dinâmica da participação nas atividades da igreja, nos finais de semana, com o acompanhamento dos filhos. Nesse sentido, Petrini e Fornasier (2015, p. 64) comentam que as famílias procuram se adaptar procurando um equilíbrio entre o nível sagrado e o profano, para exercer a sua fidelidade cristã dentro da família. **5)** A tecnologia também chegou às famílias das classes populares, mesmo sem computador; alguns estudantes estão utilizando o celular para fazer suas pesquisas e tirar suas dúvidas. A maioria, principalmente os que estão no 9º ano, utilizam a plataforma de *streaming* de vídeo *YouTube*. **6)** A maioria dessas famílias relata que a sua vivência com a Matemática foi um pouco traumática e frustrante; mas também há aquelas famílias que gostam da disciplina e sempre tiveram um bom convívio com ela. Algumas famílias relataram a sua concepção no diálogo com os (as) filhos (as), ao explanarem a respeito de sua aversão ou sobre a sua paixão e a facilidade para lidar com esta disciplina. Nesse sentido D’Ambrósio (1986) comentou que ainda existem matemáticos e educadores matemáticos que enxergam a Matemática como uma disciplina privilegiada de conhecimento,

disponível àquelas pessoas consideradas inteligentes e mentes “especiais” que poderiam assimilar e apreciar seus diversos conteúdos. **7)** O desempenho escolar na aprendizagem matemática está relacionado a vários aspectos, como: o contexto familiar (ambiente tranquilo e rico em informação); o uso efetivo do livro didático (leituras e a práticas dos exercícios); frequência mínima de 75% nas aulas; atenção às explicações do professor em relação ao conteúdo que está sendo exposto; esclarecimento das dúvidas que, por ventura, apareçam no momento da aula e durante as tarefas de casa, além de estudar todos os dias para não acumular conteúdos, visto que a matemática é como se fosse uma ‘escada’: cada degrau que a pessoa vai subindo, necessita do conteúdo aprendido anteriormente. **8)** As famílias entrevistadas demonstraram preocupação com a aprendizagem dos seus (usa) filhos (as) em Matemática e procuravam aulas de reforço (aqueles que tinham condições financeiras para arcar com este custo), uma vez que eles relatavam que não tinham o conhecimento necessário e nem o gosto pela disciplina, demonstrando dificuldade. Evitavam ainda depoimentos aversivos à Matemática na presença dos (das) filhos (as), segundo eles, para não passar influência negativa. Desse modo, Weil (2002, p. 70) comenta que os estudantes têm tendência inconsistente a imitar seus pais e/ou seus professores nas opiniões e nas atitudes. **9)** Foram relatadas também, pelos os estudantes, situações que dificultam a aprendizagem matemática: não gostar da matemática; se achar incapaz para aprender esta disciplina; ausência nos estudos e nos exercícios após a explicação do professor; horas excessivas no uso do celular (internet); timidez ou vergonha em tirar suas dúvidas em sala de aula; metodologia do professor.

Considerações finais

Evidenciou-se que as concepções das famílias em relação à Matemática exercem uma influência parcial na aprendizagem matemática dos seus filhos. Essa foi identificada em dois polos: o positivo, que manifestava nos estudantes aspectos motivacionais, despertando gosto pela disciplina; e o negativo, que causava aspectos desmotivadores, acreditando-os que não seriam capazes aprender matemática. Percebeu-se que a influência das concepções foi parcial

por revelarem outros aspectos que também impactam no insucesso dos estudantes na aprendizagem matemática, como por exemplo: ambiente familiar desfavorável, ausência de recursos didáticos, metodologia do professor, ausência de rotina para os estudos, entre outros.

O conhecimento sobre as concepções que os familiares têm do “mundo dos números” e as possíveis interferências na aprendizagem dos pré-adolescentes e dos adolescentes não se esgotam. Proporcionarão novos voos para outros pesquisadores ou para a própria pesquisadora seguir com novos estudos sobre a importância da matemática em nossas vidas.

Referências

- AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A Técnica da Análise de Conteúdo In: AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 301-352.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Ponte Editora, 1994.
- CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez na Escola zero**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da Realidade À Ação: Reflexões sobre Educação e Matemática**. 2 ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1986.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **A educação matemática e etnomatemática**. Teoria e prática da Educação, Maringá-Paraná, v. 4, n. 8, p. 15-33, jun. 2001.
- DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI: abordagem relacional**. Tradução de João Carlos Petrini. São Paulo: Paulinas, 2011.
- FIORENTINI, Dário. **Diálogo com Educadores - Professor Dr. Dário Fiorentini**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, RS, v. 20, n. 1, p. 217-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3517/2302>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FIorentini, Dario; Miorim, Maria Ângela. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática.** Boletim SBEM, São Paulo, v. 4, n. 7, 1996.

Petrini, Giancarlo. Mudanças sociais e mudanças familiares. In: Petrini, Giancarlo; Cavalcanti, Vanessa Ribeiro Simon (Org.). **Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 29-53.

Petrini, Giancarlo. Introdução. In: Petrini, Giancarlo; Moreira, Lúcia Vaz de Campos; Barbosa, Francisco de Barros (Orgs.). **O pai na sociedade contemporânea.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2010.

Petrini, João Carlos. **Pós-Modernidade e Família: um itinerário de compreensão.** Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.

Petrini, João Carlos; Fornasier, Rafael C. **Família: caminho da sociedade e da Igreja.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

Piaget, Jean. **Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

Silva, Demóstenes; Ristum, Marilena; Dazzani, Maria Virginia Machado. A relação Família-Escola: parcerias e desencontros. In: Bastos, Ana Cecília de Sousa et al. (Org.). **Família no Brasil: recurso para a pessoa e sociedade.** Curitiba, 2015. p. 290-311.

Singly, François. **Sociologia da família contemporânea.** Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 43-62.

Tamborini, Tiago; Curi, Pati; Chaccur, Patrícia. **Como educar no século XXI? O guia antipânico para pais e mães.** São Paulo: Labrador, 2018.

Weil, Pierre. **A Criança, o Lar e a Escola.** 23 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DISLEXIA E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE: COMPREENSÕES DAS PROFESSORAS DO AEE E DA CLASSE REGULAR

Layne Alves de Souza
Universidade do Estado da Bahia – *Campus XI*
E-mail: laynealves06@hotmail.com

Gildaite Moura de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia – *Campus XI*
E-mail: gildaitemq@gmail.com

Resumo

O estudo se desdobra da monografia apresentada ao curso de Pedagogia, UNEB/*Campus XI* e do problema: quais compreensões possuem a professora do AEE/Capene e a professora da classe regular acerca da dislexia para a aprendizagem do estudante? O objetivo é analisar as compreensões da professora do AEE/Capene e da professora da classe regular acerca da dislexia para a aprendizagem do estudante. O *lócus* foi o Capene e uma escola de ensino fundamental da rede privada de Serrinha-Ba. A abordagem metodológica de cunho qualitativo do tipo pesquisa de campo, determinou como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O estudo revelou que estas profissionais compreendem a dislexia como transtorno genético e hereditário da linguagem, que se caracteriza pela dificuldade de compreender a língua escrita podendo comprometer a habilidade de leitura; demonstram aprofundamento teórico acerca da dislexia e sua implicação na aprendizagem do estudante, o que favorece ao trabalho pedagógico.

Palavras- chaves: Dislexia. Atendimento Educacional Especializado. Classe Regular. Aprendizagem.

Introdução

A escola é um *lócus* importantíssimo para o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa, pois, possibilita o seu desenvolvimento intelectual e social. Quando se trata do processo de aprendizagem da leitura e escrita, a escola possui um papel fundamental na vida do ser humano à medida que é responsável, não apenas como seu desenvolvimento intelectual, mas, também, pela participação nos cuidados físicos, emocionais e socioculturais do sujeito.

Sendo assim, a sala de aula é um espaço que abrange uma diversidade de sujeitos e cada um carrega consigo potencialidades, habilidades, desenvolvimento, criatividade, entre outras características que os diferenciam uns dos outros. Dentre as diferenças que compõem o ser humano, se percebe em uma sala de aula algumas especificidades próprias de cada estudante no que se refere ao modo como aprende. Existem especificidades que abarcam a área do cérebro responsável pela cognição, e esse foi o objeto do estudo monográfico que investigou sobre um tipo de transtorno de aprendizagem – a dislexia.

O interesse por esta pesquisa surgiu pelo convívio direto com as dificuldades enfrentadas pelo sobrinho da autora no âmbito escolar, por sua experiência no Estágio na Educação Infantil no 6º semestre do Curso de Pedagogia da UNEB/Campus XI, em cuja turma havia crianças que indicavam dificuldades na aprendizagem da leitura. Esse contexto escolar a direcionou para o Centro de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (CAPENE), para assim conhecer mais sobre o trabalho realizado no AEE (BRASIL, 2009) com estudantes disléxicos tendo em vista a escola inclusiva (BRASIL, 2008).

Essa pesquisa, com relevância social e acadêmica, desdobrou neste estudo que com a finalidade de desmistificar estereótipos, às vezes construídos por familiares e professores, por não compreenderem esta dificuldade de aprendizagem, podendo entender a pessoa com dislexia como alguém sem interesse pelos estudos. No âmbito da formação inicial, a medida em que o/a graduando (a) compreende necessidades específicas de aprendizagem, inerentes a um jeito de ser, a formação docente se constituirá mais significativa e contextualizada com as demandas da educação básica.

Fundamentação Teórica

Dentre os diversos tipos de transtornos de aprendizagem existentes entre os estudantes, um dos mais presentes é a dislexia, compreendida como uma condição neurológica originada de uma “fiação” diferente do cérebro. É considerada um transtorno específico de aprendizagem, caracterizado pela dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra escrita (habilidade de leitura),

conforme considera a Associação Internacional da Dislexia (2016) a partir do que conceitua a International Dislexia Association (Associação Internacional de Dislexia, 2002).

De acordo com a estatística dada pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD¹), do total de pacientes avaliados entre os anos de 2013 e 2018, foram estimados que 40% dessas pessoas sejam disléxicas e 60% não sejam. Das 40% de pessoas que são disléxicas 30% são homens, sendo que a maioria destes tem antecedentes familiares hereditários. Esse transtorno pode se manifestar em pessoas com inteligência classificada culturalmente como “normal” ou mesmo superior e persistir na vida adulta.

O diagnóstico da pessoa disléxica é feito por uma equipe multidisciplinar (psicólogos, psicopedagogos, neurologistas e fonoaudiólogos). No processo de avaliação, é necessário que haja diálogo com a família para descobrir se a criança vivenciou outras situações que possam ter contribuído para a ocorrência da não aprendizagem da leitura e escrita, tais como: déficit de atenção, escolarização inadequada, problemas emocionais ou socioeconômicos, pois são fatores que podem interferir na aprendizagem do educando. Contudo, apenas com o período de avaliação concluído é que o diagnóstico poderá ser confirmado ou negado pelos profissionais.

É na escola que principia os sinais da existência desse transtorno de aprendizagem, ou seja, quando os estudantes começam a demonstrar dificuldades em diferenciar cores, letras, palavras. É importante destacar que o processo de aquisição da leitura e da escrita não se dá somente no ambiente escolar. Pelo contrário, este atua como uma espécie de organizador dos processos de letramento, o qual se inicia na família e na comunidade que a criança pertence, ou seja, nas práticas sociais que participa.

A dislexia, pois, é um distúrbio que atinge crianças com dificuldades na leitura e escrita especificamente, ou seja, essas crianças não apreendem a leitura e escrita como as demais crianças que não apresentam o transtorno, embora elas não

¹ O estudo não informou o total de pacientes avaliados. Associação Brasileira de Dislexia disponível em: <http://www.dislexia.org.br/category/artigos/dislexia/estatisticas/> acessado em: 20/12/2020.

tenham déficit de inteligência e apresentem habilidades para resolver outros tipos de situações cognitivas.

A aprendizagem do estudante disléxico se dá lentamente, o que requer do educador um trabalho mais detalhado e estudado. Para Brandão (2015, p. 12.) “a aprendizagem é um processo mental ativo, tendo em vista, aquisições, por meio das quais a lembrança do conteúdo internalizado e o uso deste conhecimento fazem com que o sujeito possa dominá-lo e manipulá-lo, quando necessário”. Conforme a autora, aprender implica em um processo mental em constante movimento, que precisa ser internalizado a fim de que o que foi apreendido possa ser manipulado, ou seja, colocado em prática. Assim, mesmo apresentando dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, o estudante tem possibilidades de desenvolver outras habilidades, aprendizagens construídas nas práticas de letramento que contribuirão para elaboração do ato de ler e escrever (SOARES; BATTISTA, 2005).

Metodologia

O estudo partiu da seguinte indagação: quais compreensões possuem a professora do AEE/Capene e a professora da classe regular acerca da dislexia para a aprendizagem do estudante? Elencou-se como objetivo analisar as compreensões das professoras do AEE/Capene e da classe regular acerca da dislexia para a aprendizagem do estudante.

A trajetória metodológica do estudo se ancorou na abordagem da pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Segundo Lakatos (2010, p.171), as pesquisas qualitativas “são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com a tripla finalidade de desenvolver hipótese, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente”. Esta abordagem permite ao pesquisador compreender do objeto de pesquisa em maior profundidade. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, por fornecer informações que aproximam o pesquisador da compreensão de suas inquietações, através do diálogo com os sujeitos da pesquisa: uma psicopedagoga do AEE/Capene e uma professora da classe regular de uma escola privada, residentes no município de Serrinha-Ba.

Resultados e discussões

Segundo a Associação Internacional da Dislexia (2002), a dislexia origina-se de uma condição neurobiológica no cérebro, o qual se conecta diferentemente do cérebro de uma pessoa não disléxica, se constituindo, cientificamente, como um transtorno específico de aprendizagem que compromete a habilidade de ler e escrever. Acerca do conceito de dislexia os profissionais relataram:

Dislexia é uma disfunção neurológica em que o aluno observa a escrita, mas, no cérebro dele, não recebe aquela informação como no cérebro das outras crianças. Ele vê como se estivesse tudo embaralhado porque ele tem essa desordem, essa dificuldade de associar o símbolo à escrita. (PROFESSORA DA CLASSE REGULAR, 2019).

Os disléxicos passam por fase e cada fase depende do grau. Assim como o autista tem os níveis leves, moderado, os disléxicos também apresentam esses níveis e vão de acordo ao seu desenvolvimento. E o intuito do professor não é vitimizar, mas sim tirar o aluno da zona de conforto e fazer com que ele consiga desenvolver sua aprendizagem. [...]. (PROFESSORA DO AEE, 2019).

A partir dos relatos, percebeu-se que o conhecimento dos sujeitos acerca do conceito de dislexia dialoga com os estudos científicos. A professora da classe regular apontou aspectos neurológicos para explicar o transtorno, o que demonstrou um conhecimento mais aprofundado, o que pode ser compreendido, pois, esta possui formação em psicopedagogia.

A professora do AEE destacou a existência de níveis da dislexia e apontou um aspecto muito importante que é o trato com o estudante disléxico, no sentido de não o incentivar ao sentimento de vitimização, mas, ao contrário, potencializá-lo em sua aprendizagem.

Assim sendo, cabe ao educador o papel de interventor, desafiador, mediador e provocador de situações que levem os estudantes com dislexia a aprender. Estes estudantes necessitam de um tempo maior para responder aos estímulos cognitivos e por isso os professores devem buscar metodologias e estratégias de ensino que contribuam para a aprendizagem da leitura e escrita. Para que haja um resultado esperado, é necessário que o professor utilize estratégias consideradas fundamentais na organização da sala de aula,

Primeira coisa é colocar o aluno pra sentar na frente, já que eles são muito lentos e se dispersam com muita facilidade. Então o mais próximo do professor tiver mais visível a lousa. Ou seja, ele mais próximo de tudo (o professor) está vendo se está precisando de algo, não deixar só. Ir discretamente, até porque eles não gostam, por achar que está tratando eles como coitadinhos. (PROFESSORA DO AEE, 2019).

O professor tem um papel importantíssimo com alunos que apresentam essas dificuldades que é promover a inclusão em sala de aula, para que o desenvolvimento de sua aprendizagem ocorra de modo satisfatório (LOUREIRO; KLEIN, 2017; GLAT, 2007). Para isso, é fundamental que o docente acolha o estudante, tratando-o como trata os demais, conquanto que trabalhe para que supere sua limitação. O professor não deve conceber este nem qualquer estudante como “coitadinho”, ao contrário, deve concebê-los como sujeitos de aprendizagens.

No entanto, torna-se imprescindível considerar que a aprendizagem da leitura e escrita é muito complexa pela variedade de processos psicognitivos que essa aprendizagem mobiliza. Desse modo, o estudante precisa estabelecer relações e habilidades necessárias para aprender, o que acontece desde início do ciclo da alfabetização¹ e quase sempre o ultrapassa, quando o professor percebe a dificuldade do estudante.

Sobre a ocorrência do diagnóstico, a professora do AEE relatou: No diagnóstico ‘é’ feito vários testes e principalmente tem que ser feito por uma equipe multidisciplinar. No qual é composto por psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e neurologista. No entanto sem esse diagnóstico o psicopedagogo por si só não consegue fazer um trabalho sozinho [...].

A importância do diagnóstico se dá, não como um “rótulo” ao estudante, mas para não respaldar práticas pedagógicas descontextualizadas que quase sempre produzem a não aprendizagem do estudante. Quando isso ocorre há um problema de ensinagem (do professor) e não de aprendizagem (do estudante). O conceito de ensinagem surgiu da crítica às práticas pedagógicas desprovidas de sentido para o estudante, denominadas práticas mecanicistas (ANASTASIOU, 2015).

¹ O Ciclo da alfabetização corresponde do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, conforme a Resolução Nº 7 que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010).

A busca por resultados satisfatórios que possibilitem o desenvolvimento de estratégias com o próprio estudante e aprendizado da leitura e escrita deve ser uma meta de todos os profissionais. Sobre a aprendizagem do estudante disléxico, procurou-se compreender o que pensa a professora do atendimento educacional especializado e quais recursos utiliza.

O aprendizado é um processo lento, a gente usa técnicas para ajudar nesse processo, mas é um processo lento. Trabalhamos muito com essa questão do medo, por isso o psicólogo tem que estar envolvido, para eles terem essa autoconfiança, apender a lidar com o medo, pois quanto mais ele evita a ler mais ele não vai conseguir o desenvolvimento. Utilizamos uma técnica bem interessante pra leitura que é a técnica da régua, onde ele coloca a régua para não se perder e poder compreender os textos. (PROFESSORA DO AEE, 2019).

A professora destaca um aspecto emocional muito importante que é o medo, e aponta a necessidade do trabalho do psicólogo no sentido de apoiar sua superação, o que demonstra a importância de um trabalho articulado com outros profissionais, de forma colaborativa, com vistas à aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

Considerações finais

O estudo afirmou o centro de atendimento especializado como uma instituição complementar à escola regular no sentido de possibilitar a interação do estudante com o objeto de conhecimento – a língua escrita, ajudando-o a enfrentar as barreiras existentes no seu caminho. Também reafirmou que a criança disléxica poderá ser incluída no sistema de ensino regular, que a escola e o centro especializado precisam trabalhar com estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades dos estudantes disléxicos. Que a escola deverá possibilitar o acesso à aprendizagem dos estudantes assegurando-lhes atendimentos especializados e um ensino de qualidade, bem como a participação da família. A discussão desta temática não se finda por aqui, pois há muito a ser pesquisado e descoberto considerando as singularidades humanas.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensina, aprender, Apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessati (orgs.). **Processos de Ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed.. Joinville, S C. Editora: Univile, 2015, p. 16-44. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4524251/mod_resource/content/2/Processos%20de%20Ensinagem.pdf. Acesso em fevereiro de 2020.

ASSOCIACAO BRASILEIRA. **O que dislexia**. Disponível em: www.dislexia.org.br/oque-e-dislexia.com.br> acesso em: 07/10/2019.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009

BRANDÃO, Leticia Peixoto Moraes. **Dislexia: Características e Intervenções**. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2015. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/R201671.pdf. Acessado em: 10/12/2029.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 libras, 2007.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo 2010.

LOUREIRO, Carine Bueira, KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. 1 ed. – Curitiba, APPRIS, 2017. 233 páginas.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FAMÍLIAS E ESCOLA COMO REDES SOCIAIS DE APOIO: DESVELAMENTOS DE ADOLESCENTES EM DISTORÇÃO IDADE-ANO

Lucielma Moreira da Silva
Ucsal
lucineew@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa de Mestrado trata das redes de apoio no contexto da aprendizagem do adolescente. Tem por objetivo descrever as percepções de adolescentes em relação ao papel das redes de apoio famílias e escola no desempenho escolar. A investigação se deu em uma escola pública em Salvador- Bahia, com adolescentes cursando turma de Regularização de Fluxo. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa do tipo descritiva, através de um roteiro de entrevista semiestruturada e um questionário sociodemográfico familiar. Buscou-se aportes teóricos em BRONFENBRENNER (1996), SLUZKI, 1997, LUCKESI (2011), PETRINI (2013), KOLLER (2014), SENNA e DESSEN (2019). Os resultados obtidos revelaram as famílias e a escola como pilares de apoio importantes, tanto no desenvolvimento individual como na vida escolar, bem como mostraram que essas redes são fundamentais no desempenho escolar. Para tanto, considera-se o quanto são importantes políticas sociais que garantam a permanência do adolescente no âmbito escolar.

Palavras-chave: Famílias. Escola. Adolescentes. Atraso escolar.

Introdução

No espaço de suas redes de apoio social os adolescentes protagonizam sua transformação e formação de um projeto de vida (PETRINI; DIAS, 2013; STENGEL; FRICHE, 2018). Neste viés, a compreensão dos adolescentes à luz de seus ambientes relacionais amplia o olhar em direção às relações interpessoais que eles percebem como significativas em sua vida (SLUZKI, 1997).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa insere-se na área de estudo relativa às redes sociais de apoio famílias e escola. Essa temática delineou-se, a partir da realidade profissional, na qual estive envolvida enquanto docente e atualmente como coordenadora pedagógica. Observa-se que é latente o descompasso entre idade do aluno e o ano de escolarização. De acordo com a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a etapa do Ensino Fundamental deve ser

concluída aos 14 anos de idade. Assim como, na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o adolescente deve estar matriculado no Ensino Médio. No entanto, essa não é a trajetória da juventude brasileira. Para tanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera adolescentes aqueles entre 12 e 18 anos de idade (ECA, 1990).

A distorção idade-ano é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por todo o percurso escolar dos jovens (UNICEF, 2018). Nessa direção, surgiu a problematização em saber como alunos/adolescentes em distorção idade-ano, ante um contexto de vulnerabilidades sociais, percebem o papel da família e da escola, enquanto elementos da rede social de apoio no desempenho acadêmico. Assim, o estudo tem como objetivo descrever através das percepções de adolescentes em distorção idade-ano, como percebem o papel da família e da escola, enquanto elementos da rede de apoio social, a fim de compreender o desempenho acadêmico. Justifica-se este trabalho considerando que as redes famílias e escola, assim como suas práticas, são essenciais para transformação e desenvolvimento do adolescente (SENNA, DESSEN, 2019).

A pesquisa foi realizada numa escola da Rede Municipal de Salvador- Bahia com adolescentes, cursando turma de Regularização de Fluxo. É uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva. Para o referencial teórico utilizou-se a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, assim como as contribuições de autores que discorrem sobre o tema da pesquisa.

Referencial teórico

De acordo Alves e Dell' Aglio (2015) as famílias são concebidas como a maior fonte de apoio social na vida das pessoas e a escola como um espaço considerável de influência na sua formação, principalmente quando se trata dos estudos e de meios protetivos (ALVES, DELL' AGLIO, 2015). Sluzki (1997, p. 42), define a rede como o “nicho interpessoal da pessoa”, ou seja, os elos de conexão relativamente estável de relações, em torno de algum propósito comum (RABINOVICH; CARVALHO; MOREIRA, 2019).

Desse modo, entende-se as famílias de adolescentes como um ambiente social basilar, com o qual a pessoa adquire as aprendizagens primárias

fundamentais, para o desenvolvimento dentro da sociedade (PETRINI; ALCÂNTARA, 2002; DESSEN; POLONIA). Assim como, a rede de relações que se tecem no cotidiano escolar, configura-se um lócus privilegiado para os adolescentes de trocas e experiências. Por se tratar de um ambiente coletivo multicultural é um espaço do aprender a se relacionar, da diversidade de conhecimento, como também é um lugar de descompassos institucionais e interpessoais, que precisam ser reavaliados e ressignificados na intencionalidade efetiva de uma rede de apoio afetiva (BRITO; KOLLER, 1999; AMPARO et al., 2008).

No modelo teórico de Bronfenbrenner (1996) o adolescente, como qualquer pessoa, apresenta características singulares, psicológicas e biológicas, além de uma forma própria de lidar com suas experiências de vida. Ele é visto como um sujeito ativo, produto e produtor do seu desenvolvimento interagindo com o seu contexto (BRONFENBRENNER, 1996). Nessa direção, os adolescentes são aqui compreendidos no contexto da sociedade em que estão inseridos. (CERQUEIRASANTOS; NETO; KOLLER, 2014). Por este viés, acredita-se assim como Carrera e Freitas (2018, p. 369) que “há mais precisão no uso do termo “adolescências” do que adolescência. Os contextos famílias e escola são importantes contextos de desenvolvimento e reciprocidade para os adolescentes (BRONFENBRENNER, 1996; DESSEN E POLONIA, 2007).

Aspectos metodológicos

Optou-se pela pesquisa qualitativa- descritiva. Conforme Deslendes e colaboradores (2013), a abordagem qualitativa favorece a compreensão dos fenômenos sociais, a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos e implicados na situação em estudo (DESLENDES, et al., 2013).

Participaram do estudo 8 adolescentes entre 12 a 15 anos de idade, tanto do sexo masculino como feminino, estudantes de baixa renda em Salvador/Bahia. O campo de estudo foi uma Escola Municipal em Salvador/ BA de Ensino Fundamental –I numa turma de Regularização de Fluxo/ Aceleração de Aprendizagem. A opção por estas turmas ocorreu por serem classes formadas, por adolescentes em

distorção idade ano e um quantitativo considerável de alunos multirrepetentes, que vivem num contexto de vulnerabilidade, tanto social como familiar.

Para realização da pesquisa foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. A entrevista foi realizada na modalidade semiestruturada. Dessa forma, foi utilizado um roteiro semiestruturado com questões abertas, construído com base na revisão de literatura sobre a temática investigada, abordando questões como: concepção e relação do adolescente com as famílias e com a escola e o envolvimento das redes no desempenho escolar. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com as etapas da Análise de Conteúdo Temática (DESLENDES, et al., 2013). A Pré-análise, a categorização e interpretação dos dados.

Resultados e discussões

Os resultados obtidos revelaram que as famílias e a escola são apontadas pelos adolescentes, como pilar de apoio importante tanto no desenvolvimento individual como na vida escolar, o qual incentiva-os a valorizar seu processo escolar, com a perspectiva de construção de um projeto futuro através dos estudos. Constatou-se, ainda, que no contexto de vulnerabilidades sociais vivenciadas por esses jovens, a escola é vista como um meio protetivo. Os relatos que se apresentam descrevem as famílias e a escola como rede promotora de apoio e de envolvimento no desempenho escolar.

Nos depoimentos que se seguem dos adolescentes de ambos os sexos, a família é concebida como apoio e ambiente que transmite segurança, exemplificada nas seguintes falas “Família educa, ela me ensina, dá amor e protege [...] mesmo quando tem discussão” (RAVENA); “Família me apoia, me defende, me dá educação” (ARLEQUINA); “Educar, proteger, cuidar e se divertir” (THOR). Os dados revelam haver destaque para as famílias como instância fundamental de apoio para poder viver a vida, enquanto jovem, principalmente no que se refere à prática educativa, mesmo quando não há apenas momentos felizes. Com base nas concepções fundamentais do Modelo Bioecológico, além dos indivíduos e seus

ambientes estarem em mútua e recíproca interação por meio dos processos proximais, percebe-se nestas famílias, a importância do aprendizado daquilo que Bronfenbrenner (2011) chama de “experiência humana”, com vista ao aprendizado da convivência, das práticas educativas e de cuidado de si, de outrem e dos ambientes. O sentido atribuído pela totalidade dos entrevistados às famílias se ancora numa relação de apoio, mas principalmente ao seu papel de educar, pois compreendem a imagem de família como a base primária na educação do indivíduo, A rede de apoio também está relacionada a um maior êxito na escola e fortalecimento de uma autoimagem positiva no adolescente (BRITO; KOLLER, 1999).

Ao perguntar “Como você percebe a relação da sua família no seu desempenho escolar?” Neste aspecto, os participantes informam: “Minha mãe faz questão de me ajudar, porque ela quer que eu cresça, estude bem para ter um emprego melhor” (ARLEQUINA). Dessa forma, as características do indivíduo em dado momento de sua vida, envolve uma função conjunta das características individuais e do ambiente ao longo do curso da vida. Estas particularidades, assim como os valores e expectativas que se têm na relação social devem ser consideradas (BRONFENBRENNER, 2011).

Partindo-se da questão “Como você descreve o seu ambiente escolar?”, a escola é descrita como um local onde é para “Estudar, aprender. Ela me protege da violência. Um lugar para proteger, os adolescentes dos perigos para não acontecer essas coisas erradas, violência” (RAVENA). De acordo, com Bronfenbrenner (1996), o potencial desenvolvimental dos ambientes aumenta quando há informações disponíveis de um ambiente sobre o outro. Pode-se, assim, inferir que práticas educativas, ou seja, o orientar e ensinar, bem estabelecidos e compartilhados com a rede familiar evidentemente reverberam na vida escolar dos filhos/ estudantes adolescentes. É notório que a instituição escolar demarca um lugar de proteção para esses adolescentes a qual parece se vincular a imagem de superação/ rompimento do contexto vulnerável.

Considerações finais

No que se refere ao objetivo de conhecer as concepções dos adolescentes sobre suas redes de apoio: famílias e escola. Verificou-se que essas redes, são concebidas com uma clara demarcação espacial: o espaço familiar voltado para as relações familiares, entre elas, práticas educativas, de cuidado e de afeto e a escola como lugar da aprendizagem, da proteção e da perspectiva de futuro.

Ao serem levantadas as concepções dos adolescentes sobre as famílias, notou-se que para os adolescentes a família é aquela que está presente na vida da pessoa e participa do cotidiano dela; é o pilar de educação da pessoa; é aquela que cuida e proporciona um relacionamento afetivo. Neste viés, entende-se que os membros das famílias se organizam como fonte de apoio social substancial, mais frequente no cotidiano de crescimento destes jovens estudantes. Sobre a escola foi possível perceber que esses jovens são otimistas e confiantes em relação à escola. É o lugar onde eles constroem redes relacionais com seus iguais e com o adulto/educador- referência, assim como também depositam expectativas em projetos futuros.

Portanto, acredita-se que se deva persistir em políticas sociais contínuas e persistentes, para o fortalecimento das famílias, e conseqüentemente o bem-estar dos adolescentes. Para que não se chegue a necessitar de propostas curativas para resolução do atraso escolar, em última instância. A educação pensada como prática social é uma das formas de dar subsídio aos jovens na permanência aos estudos, possibilitando o rompimento de barreiras sociais.

Referências

ALVES, C. F.; DELL' AGLIO, D. D. **Apoio social e comportamentos de risco na adolescência**. Porto Alegre. v. 46, n. 2, p.165-175, abr/ jun. 2015.

AMPARO, D. M. do; KOLLER, S. H.; et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia**, v.2, n.13, p.165-174, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/09.pdf>. Acesso em: 12. ago. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRITO, R.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. *In*: A. M. CARVALHO (ed.). **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p. 115-129.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução: M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 2011.

CARRERA, G. O.; FREITAS, J. M. Adolescências e privação de liberdade: antagonismos de um encontro impositivo *In*: MOREIRA, L.V. C.; RABINOVICH, E. P.; FORNASIER, R.C (org.). **Adolescentes & Adolescências: família, escola e sociedade**. Curitiba: CRV, 2018, cap. 16, p. 357-375. (Coleção Família e desenvolvimento humano, v.1).

CERQUEIRA-SANTOS, E.; NETO, O. C. de M.; KOLLER, S. H. Adolescentes e adolescências. *In*: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (org.). **Trabalhando com os adolescentes – teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap. 1. Disponível em: https://www.larpsi.com.br/media/mconnectupload/files/c/a/cap_657.pdf Acesso: 04 nov. 2019.

DESLENDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *In*: DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. **Famílias e Rede de Apoio. Psicologia: teoria e Pesquisa**, Unb, v.16, n.3, p. 221-231, set./dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000300005> Acesso em: 15 out. 2019.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acesso em: 12 de ago. 2019.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019**. Notas estatísticas. DEED. Brasília- DF. INEP/MEC 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso: 20 mar. 2020.

PETRINI, G.; DIAS, M. C. **Família no debate: cultural e político contemporâneo**. 2.ed. São Paulo. Edições Loyola, 2013.

SENNA, S. R. C. M.; DESSEN, M. A. A Comunicação na família durante a adolescência dos filhos. *In: Família no curso de vida: compreendendo a família e seus desafios na contemporaneidade.* DESSEN. M. A (org.). Curitiba: Juruá, 2019, v.1. cap. 3.

STENGEL. M.; FRICHE, M. de L. O adolescente, seu quarto e as relações familiares contemporâneas. *In: Adolescentes & Adolescências: família, escola e sociedade.* M. L. V. de C. RABINOVICH, E. P. FORNASIER, R. C. (org.). Curitiba: CRV, 2018. cap. 8. (Coleção família em desenvolvimento, v.1).

SLUZKY, C. E. **A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. UNICEF. **Panorama da distorção idade série no Brasil.** Brasília /DF. Escritório da UNICEF no Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-dadistorcao-idade-serie-no-brasil> Acesso 18 jul. 2019.

COORDENADORA PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO: VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO EM BARROCAS¹

Luziene Aragão da Silva
UNEB - Campus XI
luzienearagao.86@gmail.com

Maria Uilma da Silva Lima
UNEB - Campus XI
uilmalimaa@outlook.com.com

Leane Liny dos Santos Lima
leanelife@hotmail.com

Resumo

O estudo dialoga sobre as reações e funções da coordenação pedagógica e sua relação com professores e família de uma escola do campo localizada no município de Barrocas–BA, diante do ensino remoto ocasionado pela conjuntura da pandemia da Covid-19 no país. Objetiva compreender as funções e reações da coordenação pedagógica diante do ensino remoto e analisar sua relação com professores e família no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Fundamentando-se na pesquisa de abordagem qualitativa, o estudo utilizou-se da entrevista estruturada como técnica para coleta de informações via mídia digital. Os dados apontaram conflitos iniciais nas ações da comunidade escolar diante dos desafios para a realização do ensino remoto, o fortalecimento da relação escola e família e a necessidade de formação continuada para a coordenação pedagógica e professores, especificamente com relação às tecnologias digitais.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Ensino Remoto. Relação Família-Escola.

Introdução

Diante dos diálogos a respeito do ensino remoto promovidos pelo componente curricular Coordenação Pedagógica, foi colocado o contexto da pandemia da Covid- 19 o qual remodelou as práticas pedagógicas no âmbito escolar. Os sistemas de ensino no Território de Identidade do Sisal buscaram se

¹ Estudo solicitado e orientado pela Profa. Mcs. Gildaite Moura de Queiroz como atividade avaliativa do componente curricular Coordenação Pedagógica, no período de oferta extraordinária em 2020 da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, *Campus XI - Serrinha*.

adequar a essa nova condição de oferta de ensino, com destaque para o município de Barrocas-BA, que em dezembro de 2020 recebeu o Selo UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

O contexto provocado pela pandemia do Covid-19, evidenciou distintas realidades socioeconômicas dos estudantes e da escola como um todo, configurando novos desafios que exigiram da escola e, em especial da coordenação pedagógica, aproximações e diálogos com os/as docentes e a família para garantia do ensino remoto. Este estudo, portanto, tem o objetivo de compreender as funções e reações da coordenação pedagógica diante do ensino remoto, ao identificar atitudes iniciais dos sujeitos escolares diante desse novo modo de ensino e analisar as relações estabelecidas entre a coordenadora pedagógica com professores e família para o desenvolvimento das atividades promovidas numa escola do campo do município de Barrocas-BA.

Referencial teórico

O coordenador pedagógico é um importante profissional na composição da equipe gestora escolar, tendo como principal atribuição supervisionar o trabalho pedagógico, bem como, articular ações, entre escola e família, ou seja, efetivar uma melhoria na propagação do ensino e mediação das aprendizagens dos estudantes. No entanto, tal função na escola não existe desde a origem das escolas. No decorrer do processo histórico da educação brasileira, percebeu-se a necessidade de incrementar a gestão escolar com um supervisor, a fim de que os professores fossem “observados”, fiscalizados.

No Brasil, a função de coordenador pedagógico tem seus indícios legais na Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71, outorgada em pleno regime autoritário da Ditadura Militar e, apenas mais tarde nos anos 1990 foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, passando a ter esse profissional um papel de articulador dentro do espaço escolar na medida em que se instituía uma gestão escolar participativa. No entanto, a função da coordenação pedagógica ainda é bastante discutida pela indefinição de papéis que permeia dentro do contexto escolar, pois, além da articulação com a comunidade escolar, muitas vezes assume

atribuições que o/a sobrecarregam, as quais dificultam o desenvolvimento do seu papel.

Considera-se o coordenador pedagógico como um agente mediador das relações educativas no ambiente escolar, sendo a peça de extrema importância para o bom andamento das atividades no âmbito educacional. Neste sentido, Oliveira e Guimarães (2013, p. 95) argumentam que “o coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores”. Assim, a formação continuada dos professores é o diferencial para que o coordenador saiba delimitar seu papel ao assumir a missão de conduzir e ser o suporte pedagógico importante para a melhoria da oferta do ensino e da aprendizagem na instituição escolar.

Aspectos metodológicos

O estudo se apoia na pesquisa de abordagem qualitativa porque propõe reflexões a partir do testemunho do sujeito para assimilar os significados dos contextos do objeto de estudo, como aponta Minayo (1994). Para coleta de informações, utilizou-se a entrevista estruturada, por ser uma técnica mais dirigida na obtenção de informações nas falas do sujeito do presente estudo (MINAYO, 1994). Esta foi realizada em 01 de dezembro de 2020, via Whatsapp, diante da impossibilidade de pesquisa em *lócus* perante a Covid 19 que gerou o distanciamento social como medida preventiva ao cuidado com a vida, seguindo as orientações da OMS, bem como da falta de disponibilidade da coordenadora pedagógica para uso de outras plataformas digitais diante do encerramento do ano letivo. A coordenadora pedagógica entrevistada possui Mestrado em História, dez anos de atuação docente e dois anos de atuação como coordenadora pedagógica vinculada a uma escola pública municipal localizada numa comunidade do campo do município de Barrocas-Ba, que possui 156 alunos matriculados, 15 professores e 4,0 como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Resultados e discussões

Diante do atual cenário da pandemia da COVID-19, fez-se necessário repensar as práticas pedagógicas dos profissionais da educação, ressignificando-as, para o ensino em regime especial: o ensino remoto. Essa nova configuração de ensino impulsionou a escola e a família a estreitarem ainda mais os laços, dando as mãos em prol da aprendizagem dos estudantes. Neste novo contexto educacional, surgiu como desafio desenvolver o ensino de forma remota, direcionando coordenadores pedagógicos, gestores, professores e a família para adentrarem no mundo tecnológico a fim de atender as demandas desta nova maneira de ensinar e de aprender. Compreendendo as peculiaridades do contexto, a coordenadora pedagógica relatou sobre a primeira reação diante da pandemia e da iminência de aulas através da proposta de ensino remoto:

Sensação de estar perdida! O momento de início da pandemia e a sensação de não saber como conduzir o processo, foi algo assustador. Muitas dúvidas surgiram de como seria esse processo e se teríamos sucesso. Muitas dúvidas com relação a participação das famílias no processo e se estas famílias teriam suporte (celular, internet) para acompanhar as aulas no formato remoto. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2020)

Ressalta-se o conflito inicial dos profissionais do ensino para a condução da prática pedagógica da escola em virtude da pandemia do Covid-19. O relato da coordenadora pressupõe outro ponto: a preocupação com a situação do acesso tecnológico e a condição socioeconômica dos estudantes/família para que o ensino remoto ocorresse de forma equilibrada. Para Marcon e Rebechi (2020, p. 96) “é preciso pensar fora da caixa para criar diversas estratégias que ajudem a suprir as necessidades dos alunos e das comunidades.” E foi exatamente pensando para além do que se tinha concretamente que a coordenadora e os professores se dispuseram a fazer, se reinventando enquanto profissionais para inovar metodologias de ensino que seriam desenvolvidas no ensino remoto, buscando adequar a realidade socioeconômica dos alunos/família, o que necessitou também do engajamento dos professores.

Questionada sobre como os professores reagiram, a coordenadora pedagógica relatou:

Os professores reagiram de duas formas distintas: se mostraram também perdidos, diante de um desafio enorme e sem saber o que nos esperava, mas por outro lado, se mostravam dispostos a assumir os desafios e fazer o possível para dar certo. Os professores são guerreiros que, com maestria, estão conseguindo dar conta do desafio enfrentado. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2020)

O engajamento pela continuidade das aulas promoveu nos professores e coordenadora pedagógica a busca por novas metodologias de ensino para inovar a prática pedagógica. O desafio imposto pelas circunstâncias, foi enfrentado com profissionalismo, pois, percebeu-se que mesmo estando inseguros os professores aceitaram o desafio de se adequar ao momento e darem continuidade às atividades do ano letivo. Nesse caso, o papel da coordenadora pedagógica é auxiliar os professores no desencadeamento das atividades de ensino, como cita Faustino e Silva (2020, p. 60): “[...] a relevante habilidade comunicativa que precisa ter o coordenador com os docentes, realizando o “feedback” com o seu pessoal, perguntando e dirimindo dúvidas e auxiliando em eventuais dificuldades na estruturação e planejamento de aulas on-line”. Assim sendo, o coordenador pedagógico é um profissional de fundamental importância no ambiente educativo por proporcionar caminhos para a realização do ato educativo a partir do enfrentamento de possíveis problemas que possam emergir nas ações pedagógicas dos professores e no trato com a família. Com relação à esta (a família), os coordenadores pedagógicos se deparam com reações iniciais frente a proposta de ensino remoto semelhantes à reação da coordenadora e dos professores:

Os pais ficaram assustados, diziam que seria difícil, que dificilmente daria certo. Alguns, no entanto, se mostraram dispostos a acompanhar os filhos e abraçaram a proposta. Outros, poucos, afirmaram que não daria certo e que opinavam pelo cancelamento do ano letivo. No geral, a maioria tem se mostrado parceiro nessa proposta de aulas remotas. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2020).

Logo, percebe-se que houve duas reações entre os familiares frente ao ensino remoto. Alguns descreditaram desta “modalidade” e outros compreenderam a relevância do ensino remoto diante das circunstâncias de risco à vida provenientes da pandemia da Covid-19. O relato da coordenadora evidenciou também a união entre a família e a escola em prol de um bem em comum, o que fez com que a

proposta de ensino remoto tivesse êxito. O que condiz com o que aponta Lourenço (2020) quando constata que a aproximação dialógica entre família e escola desencadeia o alcance de bons resultados diante da proposta e efetivação do ensino remoto, mas para que isso ocorra faz-se necessário que a coordenação pedagógica da escola compreenda o contexto socioeconômico ao qual o alunado está inserido para que as ações desenvolvidas no ensino remoto estejam condizentes e, assim, considerar que o ensino remoto apresenta seus desafios. Sobre isso a coordenadora relatou:

O maior desafio foi sensibilizar os pais/responsáveis da importância do acompanhamento dos filhos nesse processo. Alguns pais/responsáveis ainda acreditam que o retorno das atividades é desnecessário, que se os filhos estão realizando as atividades não é preciso enviar para as professoras. Esse diálogo nem sempre é positivo, existe uma crença que os alunos não estão aprendendo estudando nessa modalidade. Outra dificuldade é resolver conflitos que têm surgido no que tange às propostas de atividades, algumas mães reclamam constantemente das atividades propostas porque acreditam que são extensas para a idade dos filhos. Ainda com todo empenho das professoras, ainda temos muitas mães que apontam 'falhas' na prática docente, o reconhecimento por todo empenho das professoras ainda é pouco visível para muitas mães. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2020)

Neste relato a coordenadora demonstrou que embora a parceria escola e família tenha sido ampliada diante do ensino remoto, a garantia de acompanhamento por parte dos familiares na realização das atividades foi considerada pela coordenadora como o desafio limitador do ensino remoto, na medida em que não como verificar a qualidade do acompanhamento no âmbito doméstico. Outro aspecto relatado aponta a relevância de a escola desmistificar sobre a não aprendizagem dos estudantes diante desse modelo de ensino e sobre os conflitos que emergem diante das atividades propostas (volume) e da perspectiva da família sobre a atuação docente. Essa realidade específica trouxe à tona reflexões sobre os diversos olhares a respeito da prática pedagógica do professor e como o ensino remoto ressalta as multifacetadas dessa profissão. Lourenço (2020) aborda que a inserção da escola no ensino remoto não é algo pronto, requer aprimoramentos, formações tanto para os coordenadores como para os professores, familiares e alunos.

A urgente formação continuada para a utilização de recursos tecnológicos via ferramentas digitais e a necessidade de cursos de extensão foram aspectos ressaltados pela coordenadora pedagógica quando questionada sobre quais os ensinamentos proporcionados pelo ensino remoto, corroborando com Faustino e Silva (2020) quando abordam sobre a ampliação do olhar da escola sobre os processos de ensino-aprendizagem com o uso da tecnologia e a busca por aprimoramentos desse modelo. Portanto, pode-se afirmar que esse contexto da pandemia e da promoção do ensino remoto revelou problemáticas existentes nos sistemas de ensino e na sociedade, que repercutem no chão da escola, como as desigualdades socioeconômicas dos estudantes e a falta de políticas públicas que visem a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e professores.

Considerações finais

Ser coordenador (a) pedagógico (a) exige do profissional, muito além do simples desejo de estar no cargo, diversas outras habilidades e formações para potencializar o processo de construção do conhecimento dos educandos e dos profissionais do ensino. Diante das especificidades oriundas da pandemia da Covid-19 enfrentadas pelos municípios e dos contextos socioeconômicos que se encontram os estudantes e suas famílias, os sujeitos da comunidade escolar (coordenadores, professores, gestores e familiares) buscaram meios para uma melhor adaptação da oferta do ensino, por meio do ensino remoto. Este tem sido um processo desafiador tanto para a escola quanto para a família, como demonstrado neste estudo, em que o aspecto dialógico da coordenadora pedagógica no contexto da escola do campo em Barrocas - BA foi o diferencial.

Referências

FAUSTINO, L. S. e S.; SILVA, T. F. R. S. e. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de conjuntura**, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 7, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Faustinoetal>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

LOURENÇO, E. A. V. Coordenador pedagógico: desafios da sua prática em tempo de pandemia na rede estadual de educação. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte,

v. 13, n. 1, 2020 Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23767>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MARCON, N.; REBECHI, R. R. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino à distância. **Revista de la Rede Iberoamericana de Terminología**, n. 18, nov. 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/riterm/article/view/109402>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, J. da S.; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ANO I, Edição I, Jan. 2013. Disponível em: <<https://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>>. Acesso em: 21 jun.2021.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA INCURSÃO NECESSÁRIA

Maria Aparecida de Jesus Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI-Serrinha*
Cida.feliz46@gmail.com

Tainara da Silva Ferreira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI-Serrinha*
Thaysilva296@gmail.com

Marcia Torres Neri Soares
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI-Serrinha*
Profa.marciatorres@gmail.com

Resumo

Este texto objetiva apresentar aspectos teórico e metodológicos do Projeto Diálogos entre inclusão e currículo escolar – INCURSÃO, sob o Edital do Programa Afirma de número 064/2020 da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI/Serrinha-Ba.* O projeto vincula-se ao programa de Iniciação Científica (IC) do período de 2019-2020, cujo estado da arte permitiu identificar o modo de organização curricular em atenção às especificidades de estudantes com deficiência. Face ao escopo teórico advindo desta pesquisa, em especial das contribuições de Lopes e Macedo (2011); Silva (2007); Magalhães (2002) e Soares (2020), o projeto toma por base a pesquisa aplicada como capaz de favorecer a criação do Caderno de Diálogos entre inclusão e currículo escolar (INCURSÃO) e suas interfaces com diferentes profissionais/interessados na inclusão escolar. Sobremaneira, o estudo oportuniza vislumbrar a elaboração de um produto no contexto da inclusão escolar, aspecto enriquecedor na inspiração de outras práticas e pesquisas no campo educacional.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Educação Especial. Inclusão Escolar.

Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar aspectos teórico e metodológicos do Projeto Diálogos entre inclusão e currículo escolar – INCURSÃO, sob o Edital do Programa Afirma de número 064/2020 da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI/Serrinha-Ba.*

Tal projeto vincula-se ao programa de Iniciação Científica (IC) realizado durante o período de 2019-2020, cujo Estado da Arte permitiu identificar o modo

de organização curricular em atenção às especificidades de estudantes com deficiência.

A realização do estudo iluminou a necessidade de desenvolver uma pesquisa com o fito de elaborar um produto, o Caderno de Diálogos entre inclusão e currículo escolar (INCURSÃO). Conforme compreendemos, a pesquisa pode contribuir com o fortalecimento de ações afirmativas de acesso e permanência de estudantes com deficiência no contexto da educação básica e superior.

Do ponto de vista de seu teor, os diálogos não correspondem a um caráter prescritivo de práticas pedagógicas inclusivas, antes apresenta-se como recurso instrucional direcionado às possibilidades de informação sobre concepções da deficiência e suas confluências no desenvolvimento de práticas mais condizentes com o respeito às diferenças e condições de igualdade e participação.

Tendo em vista a finalidade deste texto, em sua organização, além desta *Introdução* na qual apresentamos brevemente a problemática e relevância da discussão, compartilhamos os *Aportes teóricos para o desenvolvimento da pesquisa*, seguido da *Metodologia e Resultados* com descrição do percurso metodológico e principais dados possíveis de serem relatados sobre a investigação, ainda em fase embrionária. Favorece ao intento, a articulação com a pesquisa anterior de IC e suas bifurcações com tema de tão grande relevância, como retomado em nossas *Considerações Finais* e nas indicações de novas investigações. No seguimento, discutimos as bases teóricas do estudo.

Aportes teóricos para o desenvolvimento da pesquisa

Fato caro à discussão pretendida, reside na importância das concepções para qualquer discussão curricular. Segundo Magalhães (2002, p. 25), a maneira como concebemos a deficiência é algo importantíssimo, afinal, “[...] repensar nossas próprias concepções, preconceitos e atitudes com relação à pessoa com deficiência é o primeiro passo no sentido de construir práticas pedagógicas, de fato, inclusivas”.

De modo reducionista, em nossas apropriações tomamos o currículo apenas como formas de organização do conhecimento escolar. Desse modo, sob o ângulo empobrecido, costumamos pensar no currículo somente como conhecimento, “esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p. 15).

Dessa forma, tomamos a acepção do termo “currículo” como prática de poder e de atribuição de sentidos. Tal artefato constrói a realidade, constrange o comportamento e projeta identidades, “[...] tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e o recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

O currículo escolar, portanto, historicamente promove desigualdades, ao ferir aspectos culturais de diversas comunidades (BARBOSA, 2006). Essa cultura ao tipo ideal “faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos - corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo.” (AMARAL, 1998, p. 14) e é perpetuada por cada um de nós.

Acreditamos também na aplicabilidade do projeto relatado no contexto do Ensino Superior e da Educação Básica, articulação exaustivamente defendida em diferentes frentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) e, sobremaneira, na singularidade em oportunizar a estudantes cotistas, possibilidades de engajamento com pesquisas genuinamente comprometidas com ações afirmativas. Assim, tendo apresentado nossos aportes teóricos, doravante compartilhamos nossa metodologia e alguns resultados iniciais.

Metodologia e Resultados

O problema do projeto de pesquisa, alicerce para este texto, define-se como a produção de diálogos acerca da participação e desenvolvimento de

estudantes com deficiência, na esfera curricular, à luz da produção acadêmica no campo do currículo e da educação especial.

A abordagem metodológica norteadora do projeto tem assento na pesquisa qualitativa, tendo em vista as novas interpretações sobre a realidade educacional, não mais compreendida como estática e linear, mas “considerada dinâmica, histórica e complexa, fazem que se supere a concepção de causalidade, de previsibilidade, em direção a uma atitude que percebe a realidade como um todo dinâmico, com múltiplas e variadas configurações” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 58).

Do ponto de vista da natureza, toma a aplicação com possibilidade de produção de conhecimentos, “busca resolver problemas práticos pela própria ação intencional que possibilite a mudança, produzindo também conhecimentos práticos por meio desta teorização.” (PEREIRA, 2019, p. 29).

O *corpus* pretendido na pesquisa privilegia publicações dos últimos cinco anos advindas da pesquisa realizada de IC e as intersecções entre suas principais contribuições e os diálogos construídos, materializado em forma de um Caderno, com estudantes, professores e interessados da educação básica e superior.

Nesse sentido, “não podemos esquecer que a pesquisa aplicada também pode ser um meio de validação social dos conhecimentos produzidos pela pesquisa básica” (PEREIRA, 2019, p. 45). Este último argumento coopera para validar a desejável articulação coma pesquisa básica realizada por meio do programa de IC.

Para uma análise criteriosa dos dados, o projeto apresenta como questões: Quais concepções de Educação Especial e Currículo Escolar subjazem e prevalecem nas investigações acadêmicas oriundas das pesquisas analisadas? Como as demarcações teóricas apresentadas sobre a ideia de um currículo único ou adaptado/flexibilizado para estudantes público alvo da Educação Especial podem favorecer às práticas de outros sujeitos? Quais as principais contribuições identificadas e como estas podem alicerçar a construção de um Caderno de Diálogos para ampla divulgação junto a futuros professores, estudantes e demais interessados na área?

Para responder ao problema, a metodologia será realizada em quatro fases principais: I – análise dos dados oriundos da pesquisa de IC com o foco em sugestões à prática curricular com estudantes com deficiência, II – planejamento do Caderno INCURSÃO do ponto de vista técnico e de conteúdo, III- produção do material com vistas a garantir maior alcance e IV- apresentação do produto por meio dos canais virtuais da UNEB.

Neste estudo, em particular, face ao desenvolvimento de uma pesquisa em andamento, atemo-nos a apresentar resultados concernentes ao tópico I, sobre concepções de Educação Especial e Currículo Escolar subjacentes às investigações acadêmicas oriundas das pesquisas analisadas na IC.

A análise da Revista Brasileira de Educação Especial ¹oportunizou perceber uma relativa carência de estudos sobre currículo e educação especial durante o decurso de 2015-2019. No período delimitado pela pesquisa, do total de 162 artigos publicados, localizamos 13 artigos versando sobre currículo e educação especial. Com enfoques diversos estes textos variam quanto ao nível e etapa da educação, bem como tipos de deficiência.

Já na análise da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),² utilizando os descritores currículo escolar e educação especial, ao todo, foram encontrados 504 trabalhos relacionados ao tema nos anos de 2015 até 2019. Embora títulos e resumos parecessem indicar textos próximos ao debate pretendido, na primeira análise apenas 109 mostraram ter relação entre os dois descritores. Destes, feita a leitura dos conteúdos dos estudos, apenas 32 trabalhos apresentaram relação direta com os descritores da pesquisa.

A análise dos trabalhos localizados, nos dois bancos de dados, permitiu identificar discussões atinentes a modificações no currículo sob a perspectiva da adaptação curricular, alguns de modo diferenciado apenas para os estudantes com deficiência e outros a partir da organização curricular para toda a turma. No atual momento de realização do projeto de pesquisa, temos procurado identificar contributos para organização do Caderno Incursão sob a perspectiva de um currículo comum a todos. Notadamente, acreditamos ser esta mais uma

¹ <https://www.scielo.br/j/rbee/>

² <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

possibilidade de discussão sobre o currículo aberto às diferenças, como arrematamos em nossas considerações finais.

Considerações finais

No presente estudo apoiamo-nos na ideia de não existirem receitas para a organização curricular em turmas com matrícula de estudantes com deficiência, afinal as pessoas são únicas e permeadas por inúmeras subjetividades (SOARES, 2020). Todavia, consideramos a importância de dialogar sobre o tema com o fito de apoiar outras pessoas em suas dúvidas e práticas.

Por meio da pesquisa aplicada, idealizamos a criação do Caderno de Diálogos entre inclusão e currículo escolar (INCURSÃO) e, adiantamos, suas interfaces com diferentes profissionais/interessados na inclusão escolar. Da forma como compreendemos, o estudo oportuniza vislumbrar a elaboração de um produto no contexto da inclusão escolar, aspecto enriquecedor na inspiração de outras práticas e pesquisas no campo educacional.

Favorece ao intento de organização do projeto relatado neste texto, a articulação com a pesquisa anterior de IC e suas bifurcações com tema de tão grande relevância. Tal aspecto pode ser compreendido como fortalecedor para o desenvolvimento de nossas pesquisas acadêmicas.

Com base no estudo, ratificamos a necessidade de um currículo comum a todos, de modo a visibilizar as necessidades de quaisquer estudantes, com e sem deficiência. Desse modo nota-se a premência da continuidade de pesquisas acerca da temática abordada na perspectiva de reafirmar sua inserção no campo das políticas públicas e do necessário reconhecimento às singularidades humanas.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São

Paulo: Summus, 1998.

BARBOSA, Lícia. Gênero e sexualidade: concepção e metodologia no Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala. In: LIMA, Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural a Diversidade está na Sala: formação d professoras em História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A construção do olhar do pesquisador. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-82.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite a descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial.** Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. p. 21-34.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação: teoria e prática.** Salvador: EdUNEB, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação.).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed., 10ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Marcia Torres Neri. **Sobre (In)visibilidades no currículo escolar: a zona flutuante da escolarização de estudantes com deficiência.** Curitiba: CRV, 2020.

Eixo 4 - Novas formas de subjetivação e organização comunitária

ECONOMIA SOLIDÁRIA NO CONTEXTO TERRITORIAL DA REGIÃO SISALEIRA DA BAHIA

Ana Paula Araújo Lopes
Universidade do Estado da Bahia
anapaulaa.lope@hotmail.com

Jânio Roque Barros de Castro
Universidade do Estado da Bahia
janiocastro@bol.com.br

Janeide Bispo dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
janeidebsantos@gmail.com

Resumo

Este resumo trata-se de um desdobramento da Dissertação elaborada no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, cujo objetivo é compreender como se constroem as práticas de economia solidária no contexto territorial da região sisaleira, a partir da experiência do Conselho Gestor do Fundo Rotativo (COGEFUR). A metodologia foi fundada nos princípios da pesquisa-ação, onde optou-se pelas rodas de conversas presenciais e virtuais e entrevista-semiestruturada, enquanto instrumentos de metodologia participativa. Os resultados apontam que o COGEFUR é um fomentador de práticas de economia solidária, onde a partir do crédito orientado e da assistência técnica rural, pautada nos princípios comunitários, incentiva os empreendimentos econômicos solidários, a participação social e o protagonismo dos sujeitos.

Palavras-chave: Economia Solidária. Fundos Rotativos. Desenvolvimento Territorial.

Introdução

Este resumo apresenta um desdobramento da Dissertação intitulada: “Práticas e experiências de economia solidária no contexto territorial da região sisaleira da Bahia: interlocuções sobre as ações do COGEFUR”, elaborada no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC),

Campus XI, em parceria com o Grupo de Pesquisa Laboratório e Estudos em Geografia e Educação (LEPEGE).

O objetivo é compreender como se dá a atuação do Fundo Rotativo e como as práticas de economia solidária se constroem no contexto territorial da região sisaleira, a partir da experiência do Conselho Gestor do Fundo Rotativo (COGEFUR). O Fundo Rotativo foi fundado no ano de 2001 e possui uma articulação em rede no Território do Sisal, construindo, fomentando e fortalecendo ações e práticas de economia solidária, Finanças solidárias, associativismo e cooperativismo.

A economia solidária como práxis: diferentes abordagens e perspectivas

Segundo Singer (2005), a origem da economia solidária não se constitui algo que surgiu recentemente na história. O que nos dias de hoje denomina-se por economia solidária “ficou por décadas imerso, sob títulos como autogestão, cooperativismo, economia informal ou economia popular”, conforme observou Lechat (2005, pg. 10).

Percebe-se, com base em Singer (2005), que a economia solidária surge com foco na organização da produção no Brasil e no mundo (a partir da primeira cooperativa de Rochdale na Inglaterra em 1844), mas, com o passar do tempo e com as mudanças conjunturais, ela toma outras proporções e significados. Há diversas nomenclaturas na literatura ao se referir sobre a categoria economia solidária: economia popular, economia social, etc. De igual modo, são inúmeras as interpretações sobre o que vem a ser a economia solidária. Para Gaiger (2002), a economia solidária se constitui a germinação de uma nova forma social de produção específica, pautados na cooperação, autogestão, auto sustentação, solidariedade, democracia, desenvolvimento humano, responsabilidade social, participação e igualitarismo.

Já Singer (2005), compreende a economia solidária como um fenômeno econômico e a reconhece como um modo de produção. Na visão de Singer (2005), a economia solidária é uma economia alternativa ao sistema capitalista, dentro das suas contradições. Gadotti (2009) defende uma economia popular, comunitária,

como prática pedagógica e, já França Filho (2017), reconhecem na economia solidária iniciativa econômica com objetivos sociais e de cidadania.

Falar de economia solidária é complexo e polêmico, pois, há diversas interpretações, diversos sentidos, significados e aproximações teóricas. Borba *et. Al* (2010) diz que enquanto uns afirmam se tratar de uma utopia relutante, outros procuram fazer desta utopia uma esperança por melhorias significativas na vida dos sujeitos.

Gadotti (2009) acredita na economia solidária como práxis pedagógica e como instrumento de luta contra a subordinação do trabalho pelo capital. A economia solidária é antes de tudo um processo contínuo de aprendizado de como praticar a ajuda mútua, a solidariedade e a igualdade de direitos. Conforme refletiu Gadotti (2009, p. 50), não podemos falar em apenas um conceito de economia solidária, porém, em todos os tipos alguns princípios são comuns, tais como, as relações solidárias de colaboração, a propriedade coletiva dos meios de produção, a igualdade de direitos e responsabilidades. (GADOTTI, 2009, p. 50).

Quando Bertucci (2003) se refere a economia solidária como um “espaço de produção das comunidades pobres”, compreendemos o termo “produção” para além de atividades comerciais capazes de gerar renda. Compreendemos o termo “produção” como a produção de outra forma de pensar, de se posicionar, a construção de outro sujeito que vê e se coloca no mundo de outra forma, ou seja, a produção da cidadania e da emancipação humana nesses espaços comunitários, a produção de espaços contra hegemônicos e de resistência.

Trata-se de uma nova concepção de mudança da sociedade, conforme afirmamos acima. Um dos desafios da economia solidária, nesse sentido, é promover uma mudança estrutural na sociedade para combater o clientelismo, as políticas compensatórias e assistencialistas que já estão de alguma forma, enraizadas, sobretudo nas comunidades rurais. A origem da economia solidária está ligada a ideologia de reorganização do trabalho coletivo e da produção.

Todavia, essa economia solidária e popular permite a geração de trabalho para aqueles que estão às margens dos circuitos formais da economia convencional, constituídos principalmente pelas esferas do Estado e do mercado, a serviço do capital. Entretanto, os níveis de renda que se obtém são bastante frágeis,

garantindo, na maioria dos casos, apenas a sobrevivência dos grupos implicados em tais projetos. O desafio desta economia popular e solidária consiste, então, em ultrapassar o plano da “reprodução simples” das condições de vida, na direção da “reprodução ampliada”, na busca e garantia do “bem viver”.

Procedimentos metodológicos

Esse trabalho se aproximou de uma pesquisa-ação, norteada a partir da concepção de Thiollent (1985), fundada na abordagem de pesquisa qualitativa. A pesquisa-ação foi desenvolvida em quatro fases: Diagnóstico; Planejamento; Execução e Avaliação.

Conforme observou Baldissera (2001), a metodologia da pesquisa-ação se insere na concepção de educação libertadora, defendida por Paulo Freire, tendo como ponto de partida o diálogo e o incentivo à participação dos setores populares na busca do conhecimento da realidade para transformá-la, conforme observou Dione (2007). Utilizamos as rodas de conversas (presenciais e virtuais por meio da Plataforma *Google Meet*), a entrevista-semiestruturada, a pesquisa bibliográfica e análise documental, enquanto instrumento de metodologia participativa

O lócus da pesquisa foi o COGEFUR, que tem sede em Serrinha-Ba. Participaram da pesquisa uma amostra de sete lideranças, seguindo o critério de gênero e maior envolvimento no processo de constituição do COGEFUR e entrevista semiestruturada, enquanto instrumentos de metodologia participativa (ECOAR, 2008) e como produto final, foi elaborado um Documento Norteador, que retrata o processo de constituição do COGEFUR, e destaca as experiências mais exitosas ao longo dos seus vinte anos de atuação.

Descortinando olhares: uma reflexão dos achados da pesquisa-ação

O COGEFUR é uma associação fundada no ano de 2001 e formada por trinta e cinco entidades sociais, entre elas: Cooperativas de crédito; Cooperativas de produção; Associações comunitárias; Movimento de Organização Comunitária;

Coletivo de Juventudes e de Mulheres e Sindicatos Rurais, as quais são responsáveis pela gestão dos recursos.

A primeira sede do COGEFUR foi no município de Araci, porém, atualmente o Conselho Gestor possui um escritório sede no município de Serrinha. Observa-se a partir dos achados da pesquisa que o COGEFUR já rompeu as fronteiras territoriais e estaduais, ou seja, atualmente a sua atuação não se restringe apenas ao contexto do Território do Sisal¹, mas, as suas ações englobam diversos territórios de identidade do Estado da Bahia, Sergipe e Alagoas.

A análise que se faz é que a rede tem tomado proporções enormes, o que pode gerar, por um lado, uma preocupação com a fragilidade dos trabalhos de base, porém, por outro lado há uma possibilidade de que a economia solidária ganhe cada vez mais visibilidade e possa contribuir para com o desenvolvimento territorial dessas localidades, gerando qualidade de vida, contribuindo uma sociedade mais justa e solidária.

Constatou-se que o processo de autogestão do COGEFUR é democrático e participativo. Além das trinta e cinco entidades, outros mecanismos orientam e fazem parte dos processos autogestionários. Esses mecanismos se traduzem numa diretoria composta por 12 membros e conselho fiscal, ambos eleitos para um mandato de 4 anos, bem como, na realização de assembleias ordinárias e extraordinárias.

Todas essas entidades são responsáveis pela gestão do Fundo Rotativo que, ao que parece, vem desempenhando um papel importante e significativo ao longo desses quase vinte anos de existência, no que tange ao desencadeamento de ações voltadas para a convivência com um semiárido mais justo e solidário, valorização do saber do saber local, organização da produção e comercialização, além de contribuir no processo de consolidação do cooperativismo de crédito solidário, no fomento da economia solidária e das finanças solidárias na região.

Considerações finais

¹ O Território do Sisal está situado no semiárido baiano, abrangendo vinte municípios, ocupando uma área de 3,6% da área total do estado da Bahia.

Para além de propor conclusões definitivas e esgotar todas as discussões, o nosso objetivo nessa pesquisa-ação foi contribuir para com o fortalecimento e a visibilidade do COGEFUR, a fim de potencializar a dinamização da economia solidária no Território do Sisal, levando em conta as peculiaridades socioculturais, locais e regionais. Durante esse processo, buscamos compreender o histórico do COGEFUR, a sua contribuição para a economia solidária no Território do Sisal, sobretudo, no município de Serrinha onde está sediado. Além disso, buscamos analisar em quais momentos da história do COGEFUR, valores, tais como: a solidariedade e a cooperação, se apresentaram de modo mais forte e recorrente.

A partir das narrativas, evidenciou-se que o trabalho educativo do COGEFUR em parceria com o MOC, foi decisivo para buscar estratégias de convivência com o semiárido, para amenizar as estatísticas do mapa da fome e da desigualdade social no território e erradicar o trabalho infantil. De acordo com os achados, o COGEFUR é um fomentador de práticas de economia solidária. Boa parte dos grupos apoiados pelo fundo rotativo se estrutura de modo bastante informal e encontram nas relações de reciprocidade, tecidas no cotidiano de suas formas de vida e nos próprios laços comunitários, os fundamentos para tais práticas.

Esta economia popular permite a geração de trabalho para aqueles que estão às margens dos circuitos formais da economia, constituídos principalmente pelas esferas do Estado e do mercado. Entretanto, os níveis de renda que se obtém são bastante frágeis, garantindo, na maioria dos casos, apenas a sobrevivência dos grupos implicados em tais projetos.

Todavia, acredita-se que as questões suscitadas aqui poderão servir como referencial para posteriores estudos na área da educação não formal, agroecologia e economia solidária e, além disso, pode servir para a reflexão a dos próprios diretores, lideranças e entidades que compõem o COGEFUR no processo de retomada e intensificação da participação social ativa, engajamento e emancipação política.

Referências

BALDISSERA, **Adelina**. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. In: Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2): 5-25, Agosto/2001.

BERTUCCI, A.; SILVA, R. M. **Vinte anos de economia popular solidária**: trajetória da Cáritas Brasileira – dos PAC à EPS. Brasília: Cáritas Brasileira, 2003.

BORDA, Érika Loureiro; ZWICK, Elisa; TORRES, Kelly Aparecida. **Economia Solidaria e Cidadania**. VII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 2010.

DIONE, Hungues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Hungues Dione. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 4. Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. 1 vídeo (16 min). **Série Ideias para Economia Solidária**. Publicado pelo canal da ITES/UFAL, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5M_1meaB0dl. Acesso em 02/05/2020, as 19h 41min.

GADOTTI, Moacir. **Economia Solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GAIGER. **A economia solidária no Brasil**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

INSTITUTO ECOAR PARA A CIDADANIA. **Manual de metodologias participativas para o desenvolvimento comunitário**. São Paulo: ECOAR, 2008.

LAVILLE, J. L.; GAIGER, L. I.; HESPANHA, P. **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Almedina Brasil: 2009.

LECHAT, Noëlle Marie Paule. **As raízes históricas da economia solidária e seu aparecimento no Brasil**. Leituras cotidianas. 2005.

SINGER Paul; SOUZA, André Ricardo de (Orgs). **A recente ressurreição da economia solidária no Brasil**. In: SANTOS, Boaventura Souza (org). Produzir para viver: Os caminhos da produção não capitalista. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. pp. 81-129.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

RACISMO NA ESCOLA SOB A ÓTICA DO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR DAS PRODUÇÕES DO GOOGLE ACADÊMICO

Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques
Universidade Estadual da Bahia (UNEB/GERCS)
eli.direc@hotmail.com

Everton Nery Carneiro
Universidade Estadual da Bahia (UNEB/GEPERCS)
ecarneiro@uneb.br

Josilene Andrade Lima Lourenço
Universidade Estadual da Bahia (UNEB/GEPERCS)
josy.lourenco@hotmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar as pesquisas realizadas no Brasil acerca do racismo sob ótica do livro didático por meio das publicações do *Google Acadêmico* no período de 2015 a 2020. Destacamos sua relevância dada a urgência de intensificar e ampliar este debate, sobretudo no momento atual, considerando os inúmeros livros didáticos distribuídos nas escolas que descaracterizam a população negra. Para tanto, respaldamo-nos na pesquisa qualitativa, optando pela metodologia de Revisão sistemática, utilizando o *Google Acadêmico*, conforme alguns critérios de seleção: publicações com marco temporal entre os anos de 2015 e 2020, com base nos descritores: racismo; escola; livro didático. Na análise desses trabalhos, consideramos o título, as palavras-chave, o problema de pesquisa e/ou objetivo e uma síntese dos principais resultados. Além dos autores dos artigos analisados, debruçamo-nos também sobre as contribuições de Santomé (1998), Santos (2003, 2012), Ribeiro (2019), Carvalho (2006), Almeida (2020). Os resultados explicitam o quanto os negros são vistos como pessoas negativas e invisibilizadas.

Palavras-chave: Racismo. Escola. Livro didático.

Introdução

Refletir sobre os negros/as nos livros didáticos é de suma importância, pois a discriminação e o preconceito se refletem nessa ausência, inferiorizando as camadas mais subalternas. É um estudo relevante, dada a urgência de intensificar e ampliar este debate, sobretudo no momento atual, considerando os inúmeros livros didáticos distribuídos nas escolas, que descaracterizam a população negra. A escola é um espaço que agrega diversas culturas de diferentes fases, sendo que a cada

criança que chega no espaço escolar é de fundamental importância valorizar o que elas trazem de vivência no seio familiar.

As instituições educacionais estão inseridas em uma sociedade cheia de preconceitos, racismo e desigualdades raciais. Assim, essa temática deve ser tratada com muita veemência e muito cuidado entre as crianças e jovens, pois, de várias maneiras, eles trazem consigo gestos referentes ligados diretamente ao racismo. Para Almeida (2020):

Aprendido o conceito de raça, já é possível falar de racismo, mas não sem antes diferenciar o racismo de outras categorias que também aparecem associadas à ideia de raça: preconceito e discriminação (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Corroborando com o autor, ao racismo agregam-se vários conceitos que podem levar a pessoa a sofrer atos que podem ser compreendidos e percebidos como racismo. Almeida (2020) conceitua o racismo como:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagem ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem (ALMEIDA 2020, p. 32).

Essa forma de racismo, consciente ou inconsciente, citada pelo autor, permite perceber que alguns grupos querem tirar proveito da situação e acabam desmerecendo os grupos que são mais prejudicados. Nos livros infantis, por sua vez, não vemos o contrário, visto que os personagens, quase sempre, são brancos, mostrando a representatividade da branquitude na posição de superioridade. Nesse sentido, pautar a temática racismo na escola sob a ótica do livro didático significa possibilitar reflexões e problematizar as desconstruções e concepções de discursos sobre a população negra construídos ao longo do período da colonização. O resumo Racismo na Escola sob a ótica do livro didático: Um olhar nas produções do *google acadêmico* tem como objetivo analisar as pesquisas realizadas no Brasil acerca da ótica do livro didático por meio das publicações do *Google Acadêmico* no período de 2015 a 2020.

No campo metodológico, enveredamo-nos pela pesquisa qualitativa, optando pela metodologia de revisão da literatura, tendo como base artigos já publicados na plataforma *Google Acadêmico* nos anos de 2015 a 2020. Na busca, utilizando os descritores: racismo; escola; livros didáticos, foram encontrados diversos trabalhos em cada ano, compreendendo o marco temporal da pesquisa.

Para dialogar e problematizar os estudos que constituem as bases deste trabalho, apoiamo-nos em pesquisadores que vêm, ao longo dos anos, se dedicando às reflexões acerca da temática em tela. Nesse viés, para esta discussão, baseamo-nos em atores que nos ajudam a refletir sobre essa discussão, tais como: Santomé (1998), Santos (2003, 2012), Silva (2015) Ribeiro (2019), Carvalho (2006), Guedes (2017), Oniesko (2018), Almeida (2000), Lei 10639/03.

Reflexões teóricas

Eu disse: o meu sonho é escrever! Responde o branco: ela é louca. O que as negras devem fazer... É ir pro tanque lavar roupa” (Carolina Maria de Jesus)¹

Começamos esta seção com a reflexão presente no poema de Jesus (1998), no qual retrata o sonho de uma mulher negra de escrever, de revelar seus sentimentos, anseios, angústias e suas alegrias também. Assim desejam alguns negros e negras, apesar dos empecilhos: possuem essa vontade de escrever, falar, trabalhar, ter o direito de ir e vir quando e à hora que quiserem. Mas infelizmente esses direitos são cortados, negados, negligenciados por uma classe da branquitude. Para Ribeiro (2019, p. 33), a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos.

Corroborando com as palavras da autora, as classes dominantes oprimem, interrompem, esmagam os direitos e os sonhos das camadas dos subalternos, tornando, assim, a imagem das pessoas negras inexistente, sem valor nenhum, como herança do colonialismo. Além desses direitos que são negligenciados, mata-

¹ Poesia retirada do artigo: *Poesia resistência: a poética de Carolina Maria de Jesus reivindicada nos diálogos intertextuais da escrita evaristiana*.

se também uma cultura, a identidade de um povo. Santos (2003) retrata a subordinação cultural, defendendo a necessidade de luta em prol da superação do colonialismo cultural que caracteriza os sistemas educacionais, na direção de uma “pedagogia de conflitos”. Nesse viés, a cultura eurocêntrica perpassa os caminhos da escola, deixando grupos dos subalternados, que são negros e negras, invisibilizados e inferiorizados nas margens nos livros didáticos.

Os livros didáticos são recursos utilizados por muitas escolas públicas e privadas em todos os níveis de ensino, seja nas séries iniciais ou anos finais da fase escolar de uma criança. Fica evidente que os livros didáticos são fontes de leitura das crianças e dos adolescentes principalmente das camadas subalternas ou talvez o único recurso do professor que leciona em escolas em situação de precariedade.

Resultados e discussões dos trabalhos analisados

No campo metodológico, dedicamo-nos a pesquisar trabalhos relacionados à referida temática na plataforma *Google Acadêmico*, usando os descritores: racismo; escola; livro didático. Realizamos uma pesquisa bastante cuidadosa, pois apareceram diversos artigos e teses com esse tema. Dentre dos artigos encontrados destacamos os que mais corroboraram para nosso estudo, tais como: Silva (2015), Oniesko (2018), Guedes (2017). Fizemos leituras dos resumos e análise das palavras-chave.

Ao realizar as leituras, analisando os três artigos selecionados, fica evidente o quanto o racismo, o preconceito e a discriminação reverberam na vida do negro e negra, nos livros didáticos das escolas, desde os anos iniciais até os anos finais da vida escolar das crianças e dos adolescentes. Atualmente a Lei n. 10.693/03 sobre História e Cultura Afro Brasileira vem orientando os gestores e professores a ministrarem seus planejamentos relacionados às culturas étnico-raciais na escola. No entanto, infelizmente os livros didáticos são insuficientes, trazendo as imagens dos negros como uma imagem de mal-encarados, escravos, “burros”, entrevedo uma imagem de pessoas negativas. Em uma entrevista realizada no estudo de Silva (2015), a aluna afirma que:

A imagem que eu vi do negro nos livros didáticos é a do negro escravizado. Acho que tinha que ter uma imagem onde o negro fosse mais considerado, mais respeitado, numa posição mais positiva em relação ao povo. Pouquíssimas vezes eu vi uma imagem positiva do negro no livro didático, sempre a imagem que aparece coloca o negro de lado (2006, p.118 *apud* SILVA, 2015, p. 12).

Nesse viés, comove-nos o depoimento tão emocionante dessa aluna, pois são representações que deixam marcas de negatividade. Dessa maneira, tanto a criança branca como a negra não terão uma referência de que os negros são pessoas iguais aos brancos, pois o que diferencia é sua característica fenotípica. Boaventura Souza Santos (2012) afirma que houve um epistemicídio ao se retratar a história e cultura dos povos negros pelo mundo. Quando se nega direitos, mata-se uma cultura, uma identidade, negligenciam-se conhecimentos produzidos e trazidos pelos povos africanos.

Nesse contexto, os livros didáticos são referências para os professores e alunos se debruçarem em conhecimentos propostos por eles, momento em que a escola tem o poder de construir conceitos positivos e, ao mesmo tempo, desconstruir preconceitos que eles tragam referentes às camadas dos subalternos. As pesquisas analisadas, por meio dos artigos, explicitam o racismo nos livros didáticos, amplamente discutido na plataforma *Google Acadêmico*, mas fica evidente também que a branquitude ainda possui seu grau de superioridade em relação aos negros. Racismo, discriminação e preconceitos irão existir para as camadas dos subalternos. Nesse viés, os estudos convergem que os livros didáticos inferiorizam, inviabilizam a valorização da população negra, mediante o conceito de pessoas ruins, deixando os próprios alunos angustiados com essa representatividade.

Considerações finais

O Estudo *Racismo na escola sob a ótica do livro didático: um olhar das produções do Google Acadêmico* apresenta grande relevância ao selecionar e analisar artigos presentes na plataforma relativos à temática em questão, uma vez que tivemos um olhar cuidadoso nessa produção. O presente estudo concentra-se

no racismo, especialmente em como os negros são representados nos livros didáticos e seus conceitos perante os/as próprios/as negros/as. Nosso principal objetivo foi analisar as pesquisas realizadas no Brasil acerca da ótica do livro didático por meio das publicações do Google Acadêmico no período de 2015 a 2020.

Após debruçarmo-nos nas leituras, destacamos que a temática do racismo precisa ser desconstruída no âmbito educacional com mais veemência, pois as crianças negras estão tendo referências bastante negativas. Indiscutivelmente, essa desconstrução precisa chegar ao chão da escola, pois ela é um lugar onde se constrói e se desconstrói fatos históricos que ocorreram no passado. Com base no levantamento das pesquisas, evidenciamos que as pesquisadoras dedicam-se a essa temática porque se preocupam com essa posição em que os negros e negras foram colocados pelos colonizadores. Compreendemos, portanto, que essa temática precisa ser debatida e discutida por todos que se interessam por essa causa – sendo de todos e todas – a fim de alavancar esses debates no seio escolar juntamente com os alunos, pois são os discentes negros e negras quem mais sofrem com o racismo.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2020.

BRASIL. **Lei 10.639/03 e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: . Acesso em: 12 abr. 2016.

DA SILVA, Flávia Carolina. A análise da representação do/a negro/a em um livro didático. 2015. História pelo Centro Universitário Abeu (UNIABEU). **E-revista Historiador**, Número 9. Ano 9. Fevereiro 2017. Disponível em <http://www.historialivre.com/revistahistor>. Acesso em: 10/06/2121

GUEDES, Bruno Sergio Scarpa Monteiro. A representatividade dos negros no livro didático de história: revisão bibliográfica e estudo comparativo. **Revista Historiador**,

n. 9, 2017. Ano 9. Fevereiro 2017. Disponível em <http://www.historialivre.com/revistahistor>. Acesso em: 12/06/2121.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2001.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas **A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as**. 2018. Dissertação de Mestrado em Estudos em Linguagens: área de concentração: Linguagens, Identidades e subjetividades. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médica, 1998.

SANTOS, Boaventura. de Santos. **Pela mão de Alice**: social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Porque as epistemologia do Sul?**<http://youtube.com/watch?v=ErUGilUQHjm>. Acesso agosto 2013. (Publicado 12/05/2012) SANTOS, Joel Rufino. O em que é racismo. São Paulo: Abril cultural: Brasilesse, 1984.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Pólen, 2019.

PSICOLOGIA INCLUSIVA NO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS SURDAS: A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS

Emile Cristina do Nascimento
Fapesb
emile.cristina@hotmail.com

Claudia Regina de Oliveira Vaz Torres
Uneb/Unifacs
ctorres@uneb.br

Resumo

Este trabalho, desenvolvido como pesquisa de iniciação científica, consistiu em compreender a percepção de estudante de psicologia sobre a importância da LIBRAS para a formação profissional. Tratou-se de um estudo exploratório e qualitativo realizado numa universidade privada, na cidade de Salvador/BA. Foram realizadas 25 entrevistas semiestruturadas. 16 participantes afirmaram nunca terem convivido com surdos, ao passo que 9 tinham ou já tiveram convivência com pessoas surdas. Quando perguntados sobre a Libras, as respostas dos estudantes se dividiram, sendo classificadas da seguinte forma: 1. Reconhecem a Libras como uma Língua; 2. Definem como uma linguagem; 3. Acreditam que seja uma junção de gestos; 4. Apenas uma forma de comunicação; e 5. Não souberam responder. Dessa forma, fica claro que é preciso aprimorar a ideia da concepção sobre a LIBRAS, discutir sobre sua importância para a formação profissional, percebendo o seu valor, sobretudo, para a construção humana dos estudantes de psicologia.

Palavras-chave: Surdez. Psicologia inclusiva. Libras. Subjetividade.

Introdução

A LIBRAS está para além da questão apenas da língua, mas representa questões políticas, sociais e culturais (QUADROS, 2005). Compreender a importância da LIBRAS e o seu significado para os surdos é identificar-se com a cultura e identidade surdas, uma vez que a linguagem, no seu conceito mais amplo, funciona como mediação para a internalização da objetividade do sujeito, permitindo assim, a construção de sentidos pessoais, os quais constituem a subjetividade individual (BOCK, 2001).

Tal fato implica para às novas formas de interações e formações de profissionais, sobretudo, de psicólogos, a fim de conhecerem as especificidades

desse grupo social, tornando-se capaz de acolher às necessidades das pessoas surdas.

Destaca-se, portanto, que esta pesquisa pretendeu mostrar a importância dessa visão ampla sobre a inclusão social e o quanto o (a) aluno (a) de psicologia pode e deve esforçar-se para contemplar essa falta enquanto estudante, vencendo barreiras e tornando-se um (a) psicólogo (a) capacitado (a) para um atendimento diferenciado como, por exemplo, o atendimento com surdos.

Referencial teórico

Analisando a subjetividade por meio de uma vertente sociocultural, concebe-se a ideia de que esta é afetada diretamente pelo ambiente social/cultural no qual o sujeito está inserido. De acordo com Gonzalez Rey (2001), é impossível separar o indivíduo e a sociedade, haja vista que ambos aparecem como resultado de momentos da subjetividade social e da subjetividade individual.

À vista disso, a psicologia inclusiva se faz de total importância, já que o profissional de psicologia se compromete em servir aos indivíduos pautado nas diretrizes dos direitos humanos, a partir da compreensão de que todas as pessoas são singulares e possuem direitos iguais, sem acepções e/ou discriminações.

Pensar o ensino da LIBRAS no curso de Psicologia reforça o conceito de que a educação está atrelada aos diferentes espaços da vida social, os quais devem atravessar a dinâmica pedagógica, alcançando as dimensões econômica, social, cultural e política (BATISTA; TORRES; NASCIMENTO, 2020). Portanto, entender as percepções dos estudantes de psicologia sobre a importância desta língua, dentro do ambiente acadêmico, não como disciplina eletiva, mas sim como crédito obrigatório, é de fundamental importância tendo em vista a necessidade urgente de profissionais capacitados para atuar com este público.

Aspectos metodológicos

Tratou-se de um estudo exploratório e qualitativo. A pesquisa foi de campo, uma vez que era necessário entrevistar 25 estudantes de psicologia de

uma Universidade privada de Salvador. Os dados obtidos em campo passaram por uma análise qualitativa a partir do cotejo entre as respostas obtidas e os conhecimentos teóricos elencados com a pesquisa bibliográfica, utilizando-se da análise de conteúdo definida como uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador.

Foi feito um estudo piloto com duas estudantes de psicologia para a aplicação da entrevista semiestruturada, antes da coleta de dados propriamente dita, de modo que se confirmou o entendimento e a validade do instrumento para cumprir os objetivos da pesquisa.

Os dados da entrevista foram analisados qualitativamente a partir de categorias prévias: o entendimento que os estudantes participantes têm sobre a LIBRAS; a visão que os mesmos têm sobre o público surdo, sua identidade e cultura; o que os estudantes de psicologia entendem sobre o papel do psicólogo no atendimento às pessoas surdas.

Por se tratar de um projeto que envolveu seres humanos este foi submetido e aprovado por um comitê de ética e pesquisa direcionado pela Plataforma Brasil/CAAE 16865019.5.0000.5033.

Resultados e discussões

No que se refere aos resultados da pesquisa bibliográfica, ao todo, foram identificados 09 artigos e 04 livros relacionados à temática da história e inclusão dos surdos no Brasil, que se encaixam na área da psicologia e satisfazem todos os requisitos previamente definidos na pesquisa.

A partir daquilo que foi verificado nos estudos acessados, observou-se que, no que diz respeito à história dos surdos no Brasil, os mesmos sempre foram vistos como deficientes mentais, devido às consequências do atraso na aquisição da linguagem, que a maioria dos surdos sofre, já que o contato com a língua de sinais, muitas vezes, demora de acontecer (SKLIAR, 2005).

Na história da psicologia e a surdez, poucos trabalhos foram localizados. A revisão de literatura revela que psicólogos já realizaram pesquisas com surdos

(CATTALINI, 2007; DALCIN, 2009; SKLIAR, 2005; PERLIN; STROBEL, 2014; QUADROS, 2005), contudo, não houve êxito devido à dificuldade na comunicação.

No que tange aos dados quantitativos, obteve-se como resultado, a partir das 25 entrevistas realizadas, a seguinte análise: quanto ao gênero, 84% dos entrevistados se identificaram como gênero feminino e, apenas 16%, gênero masculino. Logo, o público entrevistado constitui-se, majoritariamente, como um público feminino.

Além disso, no que se refere aos semestres nos quais os estudantes estavam cursando no momento da entrevista, foi possível estabelecer a seguinte divisão: 3º semestre – três estudantes; 4º semestre – um estudante; 6º semestre – três estudantes; 7º semestre – quatro estudantes; 8º semestre – quatro estudantes; 9º semestre – cinco estudantes, e 10º semestre – cinco estudantes.

Em relação à convivência dos estudantes com pessoas surdas ao longo da vida, 16 participantes afirmaram nunca terem convivido com surdos, ao passo que 9 compartilharam que tinham ou tiveram convivência com pessoas surdas em ambientes religiosos (igrejas), na família, em ambientes sociais como: escola, trabalho e curso, ou ainda, na própria vizinhança.

Quando perguntados sobre o que eles sabiam sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais), as respostas dos estudantes se dividiram, sendo então classificadas da seguinte forma: 1. Reconhecem a Libras como uma Língua; 2. Definem como uma linguagem; 3. Acreditam que seja uma junção de gestos; 4. Apenas uma forma de comunicação; e 5. Não souberam responder.

Além da análise quantitativa, os dados foram também avaliados qualitativamente. A avaliação das entrevistas permitiu organizar as respostas em quatro categorias previamente definidas, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: 1) o entendimento que os estudantes participantes têm sobre a LIBRAS; 2) a visão que os entrevistados têm sobre o público surdo, sua identidade e cultura; e 3) o que os estudantes de psicologia entendem sobre o papel do psicólogo no atendimento às pessoas surdas.

1) O entendimento que os estudantes participantes têm sobre a LIBRAS:

Ao serem questionados sobre o que eles entendiam sobre a Libras, obteve-se diversas respostas, porém, a que sobressaiu foi a compreensão dos estudantes de que Libras seria simplesmente uma linguagem. Tal concepção reforça o equívoco que existe até os dias atuais, de que a Língua Brasileira de Sinais poderia ser reduzida a uma linguagem. Este dado chama a atenção, uma vez que a realidade vista na sociedade atual é que, para os ouvintes, a língua de sinais não passa de gestos bonitos e expressivos.

De acordo com Ramos (2004), é importante a compreensão de que a LIBRAS não é um compilado de gestos ou até mesmo mímica, mas sim uma língua, já que possui estrutura gramatical peculiar e diversos níveis de abordagens, tais como: fonológico, morfossintático, semântico e pragmático. Portanto, a LIBRAS preenche todos os requisitos que a estabelece como uma língua, reconhecida pela linguística como viva e independente.

2) A visão que os entrevistados têm sobre o público surdo, sua identidade e cultura:

Em relação à identidade e à cultura das pessoas surdas, foi possível averiguar a falta de conhecimento dos estudantes em relação ao público surdo. Apenas três participantes conseguiram responder corretamente sobre a Libras e a sua importância para a comunidade surda. Uma das entrevistadas, ao ser questionada sobre a Libras e sua relevância para os surdos, respondeu:

“É uma língua pertencente a comunidade surda que possibilita os surdos se comunicar, aprender e ter acesso às informações por meio da mesma. A LIBRAS foi aprovada com a 2ª língua oficial do Brasil pela Lei N°10.436, de 24 de Abril de 2002” (J. B., 21 anos).

Tal resposta corrobora com o que é dito por Strobel (2008a, p. 41-43, apud PERLIN; STROBEL, 2014, p. 17-31) – a língua de sinais é “uma das principais marcas da identidade de um povo surdo por ser uma das peculiaridades da cultura surda. É uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal”.

3) O que os estudantes de psicologia entendem sobre o papel do psicólogo no atendimento às pessoas surdas:

Em relação à compreensão dos estudantes de Psicologia sobre o papel do psicólogo no atendimento às pessoas surdas, as respostas foram quase que unânimes. Os entrevistados defenderam a importância da capacitação dos profissionais ainda no período de formação, haja vista que é uma área que carece de profissionais.

“Acredito ser de extrema importância, pois devemos aprender a cuidar de qualquer tipo de paciente, seja ele deficiente auditivo ou não”, respondeu C., de 27 anos. “Ampliaria nosso olhar para esse universo, permitindo um atendimento muito mais efetivo e humano para essas pessoas”, disse um estudante de 26 anos. “Compreender a inclusão de forma ampla e possibilitar que os surdos também tenham acesso ao serviço de psicologia”, reforçou J., de 31 anos.

A percepção que os estudantes possuem sobre a importância da Libras para a formação profissional destes revela uma grande preocupação e insatisfação com o que a grade curricular oferecida, a qual não inclui discussões e disciplinas obrigatórias vinculadas ao público surdo. Para Cattalini (2007), em se tratando do psicólogo, o mesmo enquanto um cientista do comportamento deve obter uma formação teórica e metodológica que lhe permita compreender seu objeto de estudo. Não deve ser um profissional limitado a técnicas a serem aplicadas.

Considerações finais

O estudo permitiu constatar por meio da revisão bibliográfica que há carência de estudos da psicologia sobre a inclusão de surdos, bem como a pouca inserção de psicólogos na área. Tal realidade revela a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas voltadas à temática levantada, como forma de incentivar os profissionais da área da saúde, sobretudo psicólogos, a qualificarem-se para esta atuação.

Os currículos dos cursos de psicologia, embora sejam alicerçados nas temáticas sobre direitos humanos e diversidade, ainda não oferecem a formação em Língua Brasileira de Sinais durante o percurso formativo. Logo, é preciso aprimorar a ideia da concepção sobre a LIBRAS, discutir sobre sua importância para a formação profissional, percebendo o seu valor, sobretudo, para a construção humana dos estudantes de psicologia.

Referências

BATISTA, Janara Aparecida Teixeira; TORRES, Cláudia Regina de Oliveira Vaz; NASCIMENTO, Emile Cristina do. Os desafios da educação na contemporaneidade: discutindo conceitos. *In*: AMORIM, Ivonete Barreto de; SILVA, Sandra Célia Coelho G.; PEREIRA, Rosuel Lima. **Educação, Sociedade e Intervenção**: diálogos entre pesquisas. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 155-165.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. *Psicologia sócio-histórica*, v. 3, p. 15-35, 2001.

CATTALINI, Adriana et al. **A Experiência no tratamento psicológico com pessoas surdas**: um estudo de caso. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium–UNISALESIANO/Lins, SP, 2007.

DALCIN, Gladis. **Psicologia da educação de Surdos**. Apostila usada na Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura Letras: Libras, 2009.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos**: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, n. Especial 2, p. 17-31, 2014.

QUADROS, RM de. O 'B' em bilinguismo na educação de surdos. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 26-36, 2005.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS**: a língua de sinais dos surdos brasileiros. *Revista virtual de cultura surda*, 2004.

REY, Fernando Luis González. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 13, 2001.

SKLIAR, Carlos et al. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32, 2005, 3ª ed.

A OFERTA DE PREPARAÇÕES REGIONAIS COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA CULTURA ALIMENTAR LOCAL NO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Franciele Nascimento dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
E-mail: nutricao.franciele@gmail.com

Everton Nery Carneiro
Universidade do Estado da Bahia
E-mail: ecarneiro@uneb.br

Resumo

O Programa Nacional de Alimentação Escolar constitui-se como uma política pública que objetiva atender as demandas nutricionais, favorecer o rendimento escolar e contribuir com o desenvolvimento biopsicossocial, bem como estimular hábitos alimentares saudáveis de escolares. No entanto, poucos estudos abordam a dimensão cultural desse programa. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar como a oferta de alimentos regionais no ambiente escolar pode contribuir para a formação de hábitos que compõem a cultura alimentar local. Para isso, foi realizado uma pesquisa básica, de caráter exploratório, de abordagem qualitativa através da busca bibliográfica, tendo como referencial teórico a obra *Comida como Cultura* escrita por Massimo Montanari, em 2009. A partir das discussões foi possível compreender que os alimentos regionais, quando inseridos nos cardápios da alimentação escolar, contribuem para a valorização da cultura local, além de melhorar a adesão dos escolares ao programa.

Palavras-chave: Alimentos Regionais. Alimentação Escolar. Cultura Alimentar.

Introdução

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), consiste em uma política pública iniciada na década de 40 com o intuito de fornecer alimentação escolar e realizar ações de educação alimentar e nutricional aos estudantes de todas as etapas de ensino da educação básica, sendo estes matriculados em escolas públicas, entidades comunitárias ou filantrópicas (FNDE, 2021).

Os objetivos do programa visam atender as necessidades nutricionais dos alunos a fim de contribuir com o rendimento escolar, promover o desenvolvimento

biopsicossocial destes e contribuir para a formação de hábitos alimentares saudáveis (CHAVES et al, 2009).

Para tanto, em 2009 foi sancionada a Lei nº 11.947, de 16 de junho, a qual estabelece que, no mínimo 30% dos repasses do FNDE sejam investidos na compra de produtos da agricultura familiar, priorizando a aquisição em âmbito local ou regional (BRASIL, 2009). Dessa forma, os cardápios da alimentação escolar devem conter preparações cujos ingredientes sejam regionais.

De acordo com Beluzzo (2005) as receitas tradicionalmente regionais expressam o patrimônio culinário dos pratos e este patrimônio faz parte da herança cultural e da memória afetiva de um grupo de sujeitos. Nesse contexto, no Brasil, um país composto por regiões e estados ricos em recursos naturais, apresenta uma variedade alimentar complexa e peculiar. Segundo Chaves (2009) tanto os fatores geográficos quanto a diversidade cultural conduzem aos diferentes hábitos locais, incluindo os hábitos alimentares. Dessa forma, estabelecem-se as culturas alimentares de cada região do país.

Para Contreras e Gracia (2005) a cultura alimentar é caracterizada como práticas alimentares aprendidas ou herdadas e compartilhadas por sujeitos de um mesmo grupo social ou de uma mesma cultura. Dessa forma, os alimentos regionais, a partir das preparações culinárias, se constituem como símbolos de representação desses grupos. A exemplo, tem-se o cuscuz, o mungunzá, a tapioca e o cozido que representam o povo nordestino (BRASIL, 2015).

Portanto, de acordo com Montanari (2009), comida é cultura quando produzida, quando preparada e quando consumida. Sendo assim, a alimentação, além da dimensão econômica e nutricional representa valores simbólicos que se expressam como fenômenos a serem estudados e poucos estudos são debruçados acerca dessa dimensão simbólica.

Sendo assim, o objetivo desse estudo é analisar como a oferta de alimentos regionais no ambiente escolar pode contribuir para a formação de hábitos que compõem a cultura alimentar local. Este objetivo está pautado sobre a seguinte questão: De que forma a cultura alimentar regional pode ser fortalecida através da oferta de alimentos regionais na alimentação escolar?

Referencial teórico

Para o entendimento do tema foi utilizada a obra *Comida como Cultura* do historiador Massimo Montanari (2009) como referencial teórico. Nesse livro o autor refere-se a comida como expressão cultural, pois as pessoas são responsáveis por cultivar, escolher e modificar os alimentos de acordo com os critérios culturais que irão resultar na identidade ao longo da história. Montanari é professor de história medieval na Universidade de Bolonha, na Itália, e um importante estudioso sobre alimentação.

Aspectos metodológicos

Esse estudo, segundo Gil (2007) é caracterizado como uma pesquisa básica, de caráter exploratório, uma vez que busca discorrer acerca de conceitos e reflexões sobre o objeto, promovendo uma visão geral do mesmo.

Em relação ao tipo de abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo (2016), analisa os significados, crenças e valores através do nível subjetivo, como é o caso da dimensão cultural da alimentação escolar. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica, que para Gil (2007) permite acessar informações pertinentes a fim de fundamentar de forma teórica o objeto de pesquisa. Foram utilizados teóricos que discutem sobre os temas como exemplo: Cunha (2009), Contreras e Gracia (2005), Silva (2020), Beluzzo (2005), Bauman (2013), Chaves (2009) e Freitas (2013).

Para a discussão foram descritas três sessões. A primeira sessão objetiva apresentar o PNAE, a segunda busca discutir sobre alimentos regionais e cultura alimentar e a terceira estabelece relações entre o PNAE e a cultura.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Atualmente o PNAE vem passando por uma sequência de modificações para melhoria do atendimento aos estudantes das escolas públicas no território brasileiro. A transformação que teve maior ênfase nos últimos anos reforça a importância da educação na formação de hábitos alimentares saudáveis, bem como o

conhecimento dos alunos acerca da cadeia de produção dos alimentos até a chegada no ambiente escolar (BRASIL, 2018).

Para consolidar as adequações que foram realizadas nos últimos sete anos, em 08 de maio de 2020, foi publicada a Resolução N° 06, que visa dispor sobre o fornecimento da alimentação escolar no âmbito do PNAE. Segundo essa legislação, a alimentação escolar é composta por todo alimento fornecido nas escolas durante o ano letivo, independente da sua origem (BRASIL, 2020). Ademais, a resolução apresenta também as diretrizes do programa, sendo a primeira diretriz:

O emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica (BRASIL, 2020, p. 2).

Dessa forma, o PNAE entende a alimentação escolar para além da necessidade física e biológica, uma vez que em suas diretrizes menciona o respeito à cultura e o hábito alimentar regional. Essa dimensão cultural da alimentação também é perceptível quando a legislação discorre acerca dos cardápios que devem ter como base a utilização de alimentos que estejam presentes na cultura alimentar da localidade (BRASIL, 2020).

No entanto, apesar de existir a base legal, pode-se perceber, segundo Chaves e outros (2009) que há incompatibilidade em relação a execução do programa na íntegra, principalmente no que se refere a educação alimentar e nutricional e ao respeito das tradições e crenças dos alunos.

Concepções de alimentos regionais e cultura alimentar

A compreensão da expressão *alimentos regionais* perpassa pelo entendimento do processo de produção dos alimentos, este depende do que a natureza disponibiliza associado aos costumes e tradições dos sujeitos. Sendo assim, a produção de alimentos regionais está relacionada as condições de clima, do solo e da ocupação territorial de uma região específica (BRASIL, 2015).

Portanto, cada local possui sua determinada produção alimentar delimitada tanto pelo ambiente natural quanto pela cultura alimentar da região, embora, a tecnologia tenha avançado para que haja a produção de alimentos em todo o mundo (FABRI, 2013).

Tais alimentos produzidos localmente, fazem parte do que Contreras e Gracia (2005) inserem no conceito de hábitos alimentares e que posteriormente dão origem a cultura alimentar, uma vez que através do consumo de alimentos comuns os sujeitos se reconhecem como pertencentes a um mesmo grupo social, assim como a cultura.

Nesse contexto, o consumo de alimentos regionais é influenciado por valores culturais que caracterizam determinados grupos ou indivíduos. O comer, em geral, está associado ao sentimento de pertencimento e segundo Montanari:

As cozinhas típicas e regionais são processos de lentas fusões de mestiçagens, desencadeadas nas áreas fronteiriças e depois, arraigadas aos territórios como emblemas de autenticidade local, mas cuja natureza é sempre híbrida e múltipla [...] (MONTANARI, 2009, p. 11)

Dessa forma, tanto os alimentos regionais quanto a cultura alimentar estão relacionados a um espaço geograficamente definido, bem como as tradições populares presentes nesse ambiente. A cultura alimentar é, portanto, construída e repleta de símbolos e expressões sociais que representam a experiência do sujeito em determinado lugar. Como expressão dessa associação entre alimento regional e cultura, Djavan Caetano Viana, em 2001, compôs uma música chamada *Farinha* que possui a seguinte estrofe: “A farinha tá no sangue do nordestino, eu já sei desde menino o que ela pode dar, e tem da grossa, tem da fina, se não tem da quebradinha, vou na vizinha pegar pra fazer pirão ou mingau, farinha com feijão é animal [...]” (VIANA, 2001). Ou seja, a música expressa o alimento regional (farinha) presente em preparações (mingau, pirão e feijão com farinha) que caracterizam a cultura alimentar de uma região (Nordeste). Sendo assim, compreende-se que os alimentos regionais possuem uma associação íntima com a cultura alimentar, são, pois, complementares.

Conexões entre alimentação escolar e cultura

De acordo com Bauman (2013), o conceito de cultura foi transformando-se com o tempo. A cultura já foi utilizada para classificar a sociedade e atualmente, seguindo na perspectiva da modernidade líquida, está associada ao consumo. Da mesma forma, foi descrito no estudo de Freitas e outros (2013), no qual observaram que os estudantes enfatizavam a percepção do comer na escola associada a cultura, porém, também ressaltavam a influência do mercado consumidor, além da influência de propagandas.

Já Seewald (2016) descreve a cultura como sendo uma construção social dinâmica, formada pela associação das manifestações que compõe uma sociedade. Sendo assim, a cultura pode ser compreendida como uma manifestação coletiva que se origina no âmbito social, bem como é modificada através dele. Nessa perspectiva, Silva e outros (2020) explicam que há influência dos valores culturais na elaboração dos cardápios para as escolas públicas atendidas pelo PNAE. Para estes autores:

Entre os aspectos culturais pode-se ressaltar a escolha de alimentos mais tradicionais e comuns à região, que não apenas são mais fáceis de serem encontrados no mercado, mas também mais habituais nos outros ambientes de alimentação dos alunos beneficiários dessa política pública. Vale mencionar também que a presença desses alimentos regionais na merenda escolar diminui o choque de cultura entre as gerações que transitam pela escola e as crenças sobre os alimentos facilitando a adesão da comunidade escolar às políticas.” (SILVA et al, 2020, p.8)

Dessa forma, a cultura alimentar da região pode ser inserida no ambiente escolar como estratégia para facilitar a adesão ao programa de alimentação, como também para estimular o consumo dos alimentos regionais. Entretanto, de acordo com Chaves (2009), o respeito a cultura alimentar regional ainda está aquém do esperado quando se observa os cardápios do PNAE. Nesse estudo os autores enfatizam a necessidade de conscientização dos profissionais nutricionistas que atuam na alimentação escolar em relação a recuperação e prevenção da cultura alimentar nas diversas regiões do Brasil através do uso de alimentos ditos regionais nas preparações a serem oferecidas para os escolares.

Portanto, a alimentação escolar, para além de fornecer nutrientes necessários para o desenvolvimento dos estudantes e favorecer o rendimento escolar, participa da valorização de hábitos e tradições culturais destes escolares e da sociedade de convívio.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar como a oferta de alimentos regionais no ambiente escolar pode contribuir para a formação de hábitos que compõem a cultura alimentar local, o que possibilitou importantes discussões sobre o tema.

A partir das reflexões aqui expostas, pode-se perceber que o Programa Nacional de Alimentação Escolar apresenta diretrizes que estimulam o respeito à cultura alimentar local e valoriza a aquisição de gêneros da agricultura familiar da região. Sendo assim, esses alimentos contribuem para a presença de símbolos regionais nas preparações destinadas aos alunos durante o período letivo.

Entretanto, a importância direcionada a dimensão cultural da alimentação escolar fica aquém do recomendado na prática e poucos estudos são realizados acerca do comer como ato cultural e carregado de significados, sobretudo no ambiente escolar.

Dessa forma, a alimentação escolar, no âmbito do PNAE, precisa ser repensada para valorizar o consumo dos alimentos regionais da comunidade e, conseqüentemente, valorizar a cultura alimentar local, afim de estimular nos estudantes o sentimento de pertencimento ao lugar de convívio, bem como melhorar a adesão a esta política pública.

Referências

BELUZZO, R. A valorização da cozinha regional. In: ARAÚJO, W. M. C.; TENSER, C. M. R. (Org.). **Gastronomia**: cortes e recortes. Brasília: Senac, 2005. p. 181-188.

BRASIL. **LEI FEDERAL nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar

_____. **RESOLUÇÃO Nº 06, DE 08 DE MAIO DE 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do

Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

_____. **Manual de apoio para atividades técnicas do nutricionista no âmbito do PNAE** / Programa Nacional de Alimentação Escolar. – Brasília: FNDE, 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Alimentos regionais brasileiros** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BAUMAN, Z. **A CULTURA NO MUNDO LÍQUIDO MODERNO**. ZAHAR. Polônia, 2013.

CHAVES L.G., MENDES P.N.R., BRITO R.R., BOTELHO R.B.A. O programa nacional de alimentação como promotor de hábitos alimentares regionais. **Rev. Nutr.**, Campinas. 22(6): 857-866, nov/dez., 2009.

CONTRERAS, J; GRACIA, M. **Alimentación y cultura: Perspectivas antropológicas**. Editorial Ariel, 1o ed, fev. 2005.

FABRI, R.K., **Uso de alimentos regionais da agricultura familiar na alimentação escolar: um estudo de caso em Santa Catarina**. Florianópolis, 2013.

FREITAS, M.C.S., et al. Escola: Lugar de estudar e de comer. **Ciência & Saúde Coletiva**, 18(4): 979-985, 2013.

FNDE. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnaesobre-o-pnae>>. Acesso em 19 de junho de 2021 às 22:15Hs.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

MINAYO MC, TAQUETTE SR. *Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013*. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 26 [2]: 417-434, 2016

MONTANARI M. **Comida como cultura**. São Paulo: editora SENAC São Paulo, 2008. 207 p.

SILVA A.C., ARAUJO R.A., FERNANDES G.P. Atravessamentos culturais na merenda escolar. **Braz. J, of Develop.**, Curitiba, v.6, n.7, p. 52040-52048 jul.2020.

SEEWALD, A. CULTURA ALIMENTAR E SUAS MANIFESTAÇÕES NA ESCOLA. **Revista Even. Pedagóg.**, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1043-1055, ago./dez. 2016.

VIANA, D.C. **Farinha**. Djavan Gravadora, 2001.

RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA: APORTES PARA O CONHECIMENTO DO MUNDO

Gêisa Cunha dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
geisa-cunha@hotmail.com.br

Marize Damiana Moura Batista e Batista
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
marizedamiana@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca do raciocínio geográfico no ensino de geografia na escola, a partir das discussões de autores como Lacoste (1988), Giroto (2015) e Couto (2010, 2016). Frente a esta questão procura situar o papel estratégico da geografia que é ensinada na educação básica, destacando a importância da apropriação da ciência geográfica na prática pedagógica dos professores de geografia no que diz respeito à superação do modelo fragmentário de ensino. Visa com isto defender uma geografia a ser ensinada na escola, comprometida com a formação de estudantes críticos da sua realidade. A metodologia se pautou em estudo bibliográfico com aprofundamento teórico e metodológico, considerando a temática raciocínio geográfico e sua compreensão no processo da geografia ensinada na escola. Os resultados apontaram a necessidade de acionar tal raciocínio na leitura do mundo que se vive, na superação de pensamentos que fragmentam a realidade socioespacial.

Palavras-chave: Raciocínio geográfico. Ensino de geografia. Conhecimento do mundo.

Introdução

A Geografia é um saber que acompanha a humanidade em seu processo de desenvolvimento histórico e socioespacial. Este saber se reproduz no interior das relações sociais, para conformar-se em conhecimento necessário à reprodução das relações em determinada sociedade. Neste sentido, podemos afirmar que a Geografia se coloca como um conhecimento estratégico para a humanidade pensar e agir no espaço. Ela possibilita aos sujeitos produzir um certo tipo de conhecimento do espaço, para tomar posição, conformando o arranjo espacial e compreendendo a dinâmica das relações sociais nas disputas socioespaciais as quais envolvem dominação e liberdade (BATISTA, 2021).

Neste sentido, cabe situar o papel estratégico da geografia ensinada na escola, como uma geografia produzida na disputa das relações da sociedade de classes, visto que o ensino que se produz na escola expressa o modo de produção da sociedade, e carrega em si as contradições desta. Mas quais geografias têm sido disponibilizadas no ensino escolar? Quais objetivos elas tem produzido na formação dos estudantes? São questões que nos conduzem a refletir sobre a importância de ensinar geografia para desenvolver formas de raciocínio que viabilizem a formação de leitores críticos da realidade socioespacial.

Frente a esta questão, este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca do raciocínio geográfico no ensino de geografia na escola, a partir das discussões de autores como Lacoste (1988), Giroto (2015) e Couto (2016, 2010). Procura situar o papel estratégico da geografia que é ensinada na educação básica, destacando a importância da apropriação da ciência geográfica na prática pedagógica dos professores de geografia no que diz respeito à superação do modelo fragmentário de ensino. Visa com isto defender uma geografia a ser ensinada na escola, comprometida com a formação de estudantes críticos da sua realidade.

Referencial teórico

Lacoste (1988), no livro “A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, traz importantes discussões sobre a importância do raciocínio geográfico. Para o autor, o raciocínio geográfico está pautado nos conhecimentos territoriais e nas interrelações existentes no espaço, o que permite entender as relações de poder e estratégias existentes no mesmo. O raciocínio geográfico é um saber estratégico e eficaz, pensado principalmente pelos agentes hegemônicos, buscando a produção e controle do espaço. Por meio dele se explicita uma geografia que serve para muitas finalidades, sendo que uma delas é fazer a guerra, principalmente porque, enquanto conhecimento, este serve ao Estado e aos agentes hegemônicos.

Para este mesmo autor, “a geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares, e são tais

práticas que exigem o conjunto articulado de informações” (LACOSTE, 1988, p.08). São essas práticas e informações que tornam o conhecimento geográfico necessário para entender a expansão do domínio e as influências geopolíticas, assim como superar a prática produtivista e conteudista do ensino da geografia na sala de aula, visando construir um raciocínio geográfico a partir do conhecimento e da consciência espacial da prática social.

O raciocínio geográfico é fundamental para compreender as lógicas e estratégias territoriais, principalmente quando se trata de difusão de informações e produção do espaço. Assim, o processo de análise dos vários fenômenos geográficos demanda por um certo tipo de raciocínio, pois existe uma lógica para que o raciocínio geográfico não aconteça, a qual busca camuflar o verdadeiro papel da geografia, que é estudar as interações e interrelações espaciais a partir de diferentes fenômenos, problematizando a realidade em que se vive.

Desse modo, o referido autor afirma que a geografia ensinada nas escolas não tem o interesse de abordar temas voltados para a geopolítica e para o território, ficando na prática reprodutivista de conceitos e repetições, que em nada alargam o conhecimento dos estudantes. O que contribui para mascarar os saberes geográficos estratégicos negando uma ampla visão de mundo a partir das práticas educativas criadas pela classe hegemônica para controlar e moldar os sujeitos.

O tratamento da geografia escolar como uma disciplina simplória, responsável apenas por descrever lugares e fenômenos, acaba se distanciando da construção do raciocínio geográfico. Decerto que tem uma lógica imbricada para que isso aconteça. Ao reproduzir conceitos e não aguçar a criticidade, os sujeitos não questionam as estruturas, não fazem abordagens políticas e não realizam uma leitura crítica de mundo. Segundo Giroto

É necessário refletirmos sobre as nossas práticas educativas, levando em consideração os processos que ainda contribuem para a reprodução da geografia como uma disciplina enfadonha, desvinculado do raciocínio geográfico e da possibilidade compreensão do mundo pelos nossos alunos [...] (GIROTO, (2015, p. 78)

Ensinar geografia para compreender o espaço geográfico, suas desigualdades e problemas socioespaciais a partir de uma realidade concreta,

buscando assim uma ação transformadora, é tarefa da escola. Segundo Batista (2021, p.297), a Geografia é um conhecimento estratégico para a humanidade pensar e agir sobre o espaço, compreendendo os modos de reprodução material da vida. Ela permite aos sujeitos conhecer o espaço, para nele se posicionar [...]. O conhecimento geográfico é libertador e revelador de complexas relações no espaço. É preciso dar visibilidade a esse conhecimento através da formação crítica dos sujeitos, para que estes entendam as contradições através da totalidade espacial, sendo capaz de transformar a sociedade em que se vive.

Aspectos metodológicos

Ao se considerar a análise acerca do ensino de geografia que se efetiva na escola pública, podera-se sobre a prática pedagógica de professores, tendo a considerar que um dos objetivos essenciais desse ensino é o desenvolvimento de raciocínio geográfico. Tal raciocínio deve ser promissor na elevação da capacidade de pensamento teórico dos estudantes para oportunizar aportes conceituais que permitam aos mesmos serem capazes de realizar a leitura do mundo em que se vive, contemplando múltiplas dimensões da vida e relações de escalas socioespaciais.

Sendo assim, o tratamento dado à geografia, na escola, deverá assumir compromisso social e político fundamentando-se a uma concepção de educação que esteja alinhada ao projeto de transformação da sociedade de classes, na superação das desigualdades socioespaciais. Trata-se de uma educação forjada na luta dos sujeitos atuando na contra hegemonia da sociedade, mediada por processos de trabalho, no mais geral e do trabalho educativo, na especificidade da educação escolar e da prática pedagógica dos professores de geografia.

Em Saviani (2012), o trabalho educativo enquanto atividade intencional dos sujeitos, se manifesta na forma social da escola, no movimento da especificidade e finalidades do ensino. Se configura como ato de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente. Por meio do trabalho educativo, a escola pode exercer sua atividade nuclear: a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Orientando-se por este viés, a geografia ensinada na

escola pública se projeta para o desenvolvimento de aprendizagens que incorporem nos alunos os conhecimentos da produção social do espaço, dos seus conteúdos histórico-sociais e das formas de compreensão dos mesmos.

Neste contexto cabe situar a importância de ensinar geografia conduzindo uma prática pedagógica fundamentada em formas de raciocínio espacial para a instrumentalização teórica e prática da luta de classes, nas disputas “da produção social do espaço do seu conteúdo no presente momento histórico e do sistema de conceitos que permitam sua interpretação” (COUTO, 2010, p.02).

Para Moreira (2007), o raciocínio geográfico deve permitir a análise do arranjo do espaço para o desvendamento das máscaras sociais. Tal desvendamento se efetiva por meio do trabalho educativo no ensino de geografia na escola pública, no aporte do raciocínio geográfico-espacial pelos alunos, criando as condições para a leitura do mundo pelo domínio do espaço (COUTO, 2016) e das paisagens (SOUZA, 2020).

Resultados e discussões

Os autores (1988), Girotto (2015) e Couto (2010, 2016), trazem em suas abordagens, uma crítica ao ensino da disciplina de geografia na escola, visto que a presença desta disciplina na organização do currículo escolar, é orientada por uma concepção descritiva, que não busca uma superação no modo de ensinar a ler, interpretar e compreender a realidade socioespacial. Tal perspectiva de ensino é colocada em debate frente à necessidade de desenvolvimento da criticidade e emancipação dos sujeitos.

Frente a tais questões, se observa a importância de ensinar geografia para construir o conhecimento do mundo do presente. Ensinar o aluno a ler o espaço e as paisagens pelos conceitos geográficos é tarefa fundamental dos professores de geografia na escola pública. É fundamental construir conhecimento da geografia e construir o raciocínio geográfico na relação espaço-tempo, discutindo diferentes temas do ensino de geografia, como a questão das redes, as lógicas capitalistas, a desigualdade, entre outros, abarcando os conhecimentos geográficos em sua totalidade (SOUZA, 2020).

Sendo assim, os autores trazem grandes contribuições no que diz respeito ao tratamento dado à geografia na escola, em seus conteúdos e objetivos, na intencionalidade do trabalho educativo. Procuram expor o potencial do conhecimento geográfico para além do ensino descritivo, como possibilidade de compreender e transformar esse espaço a partir do conhecimento adquirido na escola.

Considerações finais

Ao tratar do raciocínio geográfico no ensino de geografia na escola, a partir das discussões de autores como Lacoste (1988), Girotto (2015) e Couto (2016). Frente a esta questão procura situar o papel estratégico da geografia que é ensinada na educação básica, destacando a importância da apropriação da ciência geográfica na prática pedagógica dos professores de geografia no que diz respeito à superação do modelo fragmentário de ensino.

O conhecimento geográfico é de fundamental importância para que os sujeitos compreendam a realidade e tenham uma ampla visão de mundo. Para isso, é necessário que estes sujeitos compreendam as estratégias por trás das relações sociais e raciocínios existentes no capitalismo, que buscam a reprodução do modo capitalista. Cabe a nós, professores de geografia tornar visível essas estratégias através do ensino da geografia, para que este, além de conhecer o espaço que ocupa, conheça também o mundo e as relações existentes nele.

Referências

BATISTA, Marize Damiana Moura Batista e. Tematizando a globalização na aula de geografia na escola pública. In: **Educação em suas perspectivas, intervenções e diálogos.** / Organizadores: Daniela Aparecida de Melo Costa, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga: Schreiber, 2021. 322 p.; e-book

COUTO, Marcos Antônio. **Princípios de organização curricular da geografia na escola brasileira.** AGB-Niterói, UERJ-FFP, 2016.

_____. **Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola.** Terra Livre São Paulo/SP, V.1, n. 34 p. 109-124 Jan-Jun/2010

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Ensino de geografia e raciocínio geográfico**: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015

LACOSTE, Ives. **A Geografia – Isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, Maria Adélia. **Diálogos em rede - O ensino de geografia e o conhecimento do mundo**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=wYFYbhJcek4>. Acesso em: 27/06/2021.

ASSOCIATIVISMO RURAL E A QUESTÃO DE GÊNERO: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Margarida Vieira Lima Carvalho
Mestrado Profissional Intervenção em Educativa e Social (MPIES)
Grupo de Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e
Educação (LEPEGE)
margovlcarvalho@gmail.com

Marize Damiana M. B. e Batista
Dr^a em Geografia Prof.^a do Curso de Lic. em Geografia - UNEB Campus XI,
Serrinha-Ba
Grupo de Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e
Educação (LEPEGE)
marizedamiana@gmail.com

Resumo

Este estudo, tem como objetivo analisar as experiências das mulheres no contexto do associativismo rural, no Território do Sisal e suas repercussões no espaço de reprodução da vida, na dinâmica campo/cidade rural/urbano. No texto será evidenciado por meio da revisão bibliográfica, as relações históricas desenvolvidas neste território como forma de enfrentar as contradições impostas pela estrutura da sociedade e das relações da política neoliberal a qual é fundamento para a ação do Estado brasileiro. Em termos esquemáticos, apontaremos teóricos sobre o associativismo rural, contextualizando a luta das mulheres, no desenvolvimento de ações para facilitar a condição de vida no campo.

Palavras-chave: Associativismo Rural. Mulheres. Campo.

Introdução

A realidade estrutural contraditória e desigual embalada pelo sistema capitalista impacta nas relações sociais de produção campo/cidade rural/urbano. Nesse sentido, as mudanças ocorridas no contexto político brasileiro, geradas na crise do regime militar entre os anos de 1970 e 1980, abriu oportunidade para a institucionalização do regime democrático que se consolidou com a promulgação da Constituição de 1988.

Esse cenário histórico, de formação e proliferação dos movimentos sociais, segundo Coelho Neto (2019), favoreceu o surgimento do

associativismo rural que se estabeleceu no Território do Sisal, promovido pelas pastorais da Igreja Católica, a Comunidade Eclesiais de Base (CEBs) e o Movimento de Organização Comunitária (MOC). Através das ações em combate às situações de precariedade e vulnerabilidade, essas entidades, gradativamente envolviam as trabalhadoras e os trabalhadores rurais sisaleiros nos movimentos sindicais e associativos, com a finalidade de questionar as precárias condições de vida, além de combater estereótipos da figura feminina que era uma outra situação de luta das trabalhadoras rurais (NASCIMENTO, 2020).

Nesse estudo, busca-se abordar as questões de gênero no contexto do movimento associativista no Território do Sisal, mediante as discrepâncias do sistema econômico produtivo e social e suas reverberações na relação socioespacial no contexto campo/cidade rural/urbano. Tal contexto, que constitui a estrutura associativista, levou a investigação a esse recorte emblemático da questão do gênero, considerando pesquisas já desenvolvidas no território.

A discussão faz parte do objeto de pesquisa no Mestrado de Intervenção Educativa e Social (MPIES). O estudo contempla a metodologia qualitativa, de base bibliográfica. A construção interpretativa se materializa através do embasamento teórico em autores que procuram construir uma interpretação da realidade a partir dos problemas concretos para compreender a dinâmica histórica e social. Sendo assim esse diálogo foi articulado com alguns pesquisadores que se debruçam a esse respeito. É o caso de Coelho Neto (2019), Nascimento (2020), Castro (2020), Alentejano (2003) entre outros.

Nessa perspectiva, desenvolver ações de enfrentamento às condições extremistas de vulnerabilidade social expostas à figura da mulher trabalhadora rural, compreender a fundo a realidade, faz se necessário, visto que não é fácil romper com os paradigmas da cultura patriarcalista e oligárquica estabelecida durante décadas e que ainda é consentida pelo modelo econômico capitalista, que despreza o contexto social em face a manutenção das relações de poder. Desse modo, romper com as ideias individualistas e separatistas que moldam

os processos históricos e que promovem cada vez mais a desigualdade social é uma questão de extrema relevância.

Referencial teórico

No bojo, das transformações advindas dos processos econômicos, sociais e políticos estão presentes a relação campo/cidade, urbano e rural. Hespanhol e Silva (2011) contextualizam essa discussão apresentando conceitos a esse respeito na visão da Sociologia Rural. Está se dedica, em primeira instância, a classificar a sociedade rural àquela que se dedica em termos ocupacionais às atividades agrícolas, enquanto a sociedade urbana se vincula às ocupações mais complexas e variadas.

No entendimento da relação campo-cidade Alves e Vale (2013) afirmam que essa dinâmica espacial envolve muitos fatores, que vão desde a densidade demográfica, atividades econômicas, limites político-administrativos entre outros.

Nesse cenário dicotômico, vale salientar que as estruturas socioespaciais campo/cidade geram discussões diversas. No enfoque desta pesquisa, buscaremos, de modo sucinto, apresentar as dinâmicas dessa estrutura que atendem a interesses da hegemonia capitalista. Estes espaços apresentam características funcionais e morfológicas diferentes porém, na atualidade devido às novas conjunturas sociais, tem apresentado uma nova dinâmica marcada pela urbanização. Segundo Alentejano (2018), essa estrutura urbanizada, preconiza a adoção de medidas compensatórias no enfrentamento da desigualdade social e miséria. Desse modo, é possível compreender que o atraso estrutural do campo brasileiro, representa as contradições presentes na sociedade, na dinâmica campo cidade/ rural/urbano.

O êxodo rural, portanto, é reflexo dessa relação desigual. Castro (2020), afirma que essa realidade é predominante, em especial de jovens, sendo que entre esses, as mulheres, em maior número, participam do êxodo, o que se relaciona à situação precária do campo. A falta de oportunidades educacionais e de realização profissional, bem como o déficit em equipamentos de lazer e

divertimento são os principais motivos dessa realidade. Nascimento (2020), corrobora com isto, afirmando que nesse desafio as mulheres representam 52% desse processo migratório campo-cidade.

Nesse âmbito, a cidade passa a ser palco da acolhida desse público que por conseguinte, passa a viver nas zonas periféricas da cidade, causando assim outros problemas sociais como o crescimento desordenado das cidades que se materializa nas estruturas periféricas, cada vez mais marcado pela violência, miséria e poluição. Ou seja, muda o espaço de lócus dos agricultores familiares, porém não muda as condições materiais.

Desse modo, enfrentar essa disparidade social, envolve estratégias das quais muitas mulheres trabalhadoras rurais no Território do Sisal, com apoio principalmente dos setores católico-progressistas, emergiram nesse cenário através da consciência coletiva que retroalimenta-se com a conquista de novos saberes. Nesse sentido Nascimento (2020) afirma que é importante destacar que as relações estabelecidas por meio dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e das associações refletem o empoderamento das mulheres. São mulheres que em sua dinâmica enquanto trabalhadoras rurais, agricultoras, mães, esposas e militantes consolidam as condições para o enfrentamento das desigualdades de gênero e de classe social que se manifestam quando a elas se somavam a condição de trabalhadora rural/agricultora familiar/camponesa.

Coelho Neto (2019) em seus estudos a respeito dos movimentos sociais, mais especificamente das associações comunitárias rurais, afirma que o potencial desenvolvido nas ações interventivas no Espaço Sisalano, se materializa com a atuação das redes socioterritoriais. Nesse sentido, a investigação no âmbito da territorialidade, aciona as relações de poder. O autor considera que a investigação estratégica desenvolvida em rede, possibilitou avanços na organização dos agricultores camponeses e na ampliação da capacidade de intervir na realidade social. Partindo dessa compreensão, observa-se nesse cenário a manutenção dessas relações de empoderamento dos trabalhadores rurais, de modo especial as mulheres que ainda são vítimas das desigualdades sociais e de gênero.

Aspectos metodológicos

O conjunto das reflexões que compõem esse texto é produto da pesquisa de mestrado que está em construção. Frente ao exposto, a realidade estudada apresenta as fragilidades das relações democráticas na sociedade Brasileira, Baiana e Território do Sisal, no contexto do associativismo rural e da questão de gênero. Assim a compreensão desses fatos se dá na medida que há o reconhecimento das fragilidades das demandas existentes e que por conseguinte se consolidam estruturas de enfrentamento dessa realidade. Trata-se de situar o objeto desse texto na perspectiva de uma abordagem metodológica que reconhece a realidade em seu movimento de tensões, contradições e temporalidades que se interconectam, o que diz respeito ao método de interpretação da realidade (MORAES E COSTA, 1999).

Quanto aos procedimentos da pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica, construída através da definição do aporte teórico pela leitura de um conjunto de autores que possibilitasse compreender a relação entre a organização socioespacial campo/cidade, rural/urbano no cenário que envolve, tensões no que diz respeito às lutas das mulheres trabalhadoras rurais do Território do Sisal.

Resultados e discussões

Com base nesse cenário no enfrentamento às desigualdades sociais, mediante contexto histórico no Território do Sisal, tratando-se das questões de gênero, Castro (2020) destaca a importância de desenhar mais projetos educacionais nas áreas rurais. Tais projetos devem estar voltados à formação das meninas, inclusive com perspectiva de gênero e autonomia das jovens, considerando seus projetos de vida.

Desse modo, os espaços sociais desenvolvidos através da atuação do associativismo rural, operam estratégias de enfrentamento às estruturas de dominação no contexto da agricultura familiar e camponesa, porém não eliminam os impactos do sistema capitalista nas relações de produção e sociais

existentes no campo. É importante destacar que as associações fortalecem a busca constante pela sobrevivência e inserção no mercado dos agricultores, pois através destas fica mais fácil o acesso às políticas públicas. A esse respeito Coelho Neto (2019) com base no estudo de Oliveira e Hespanhol (2011, p.01) ratifica que: Associações têm sido criadas com o objetivo de manter a organização dos espaços produtores rurais e poderem ingressar nos programas governamentais.

Essa realidade alerta quanto às práticas políticas partidárias, mas também, chama à atenção às condições educacionais precárias desse público que tem o associativismo como ponto de apoio e garantia para assegurar seus anseios, sejam eles sociais, produtivos e de gênero. Segundo Castro (2020) de acordo com o Censo 2010, o nível de escolaridade das pessoas residentes no meio rural está bem aquém das que residem nas cidades: 80% das pessoas com 25 anos ou mais, residentes em domicílio rural, não têm escolaridade e conclusão do ensino fundamental. Quando se trata da mulher, essa condição se torna ainda mais dispare, uma vez que esta enfrenta uma demanda de sobrecarga de trabalho que envolve o cuidar dos filhos, atividades domésticas e nas atividades de produção agrícola, para assim garantir o sustento familiar.

Considerações finais

Apesar do fenômeno histórico da exclusão, especialmente vivenciado pelas mulheres rurais, é importante frisar o quão é importante a organização da sociedade civil de modo particular, na inserção das mulheres no enfrentamento aos contrastes sociais, retratados nas abordagens anteriores. Em se tratando da realidade, no Território do Sisal, este demarca a necessidade de exigir políticas públicas que defendam os interesses das mulheres e garantam melhores condições de vida.

Portanto, Nascimento (2020) evidencia que os saberes implicados no empoderamento feminino, permite a compreensão/leitura da própria realidade, favorecendo as condições de mobilizar e atuar na organização dos processos

análogos às suas realidades, bem como, participar da crescente conquista de maior poder de decisão na gestão e distribuição dos recursos financeiros auferidos através da agricultura familiar. Desse modo, as relações de poder e fazer não dão conta de resolver as demandas sociais, mas já concretiza mudanças importantes para a convivência respeitosa com seus locais de identidade.

Referências

ALENTEJANO, P. R. **As relações campo-cidade no Brasil do século XXI.** Terra Livre, São Paulo, n. 21, p. 25-39, jul./dez. 2003.

COELHO NETO, Agripino Souza, **Experiência de Associativismo rural no Território do Sisal-Bahia-Brasil: Rio Rural: significado, resultados e desafios.** Revista Derecho & Sociedad, nº 5. Vol. 1 Ano 2019: 103 - 124.

CARMO, Rafael Matos do. **Fatores de desempenho de associações e cooperativas de agricultores familiares na região de Barretos.** Universidade Estadual Paulista – UNESP, Jaboticabal. São Paulo, 2020.

CASTRO, Mary Garcia, **Mulheres Rurais – reprodução social e direitos humanos, aportes de agências internacionais e literatura ativista panorâmica Brasil, hoje.** Faculdade Latino-Americano de Ciências Sociais, p. 6-32, 2020.

HESPANHOL, Rosangela Aparecida de Medeiros, SILVA, Paulo Fernando Jurado da, **Relações cidade-campo e urbano-rural: contribuição para a análise geográfica do projeto cinturão verde de ilha solteira, São Paulo e para o programa vilas rurais em Lerroville, Paraná, Brasil.** Departamento de Geografia da FCT/UNESP, Presidente Prudente, n. 11, v.2, julho a dezembro de 2011, p.33-48.

MORAES, Antonio Carlos Robert e COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia crítica: a valorização do espaço.** 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

NASCIMENTO, Telma Regina Batista, **Trabalhadoras rurais e empoderamento: relações conjugais e convívio familiar - mulheres líderes de sindicatos.** Faculdade Latino-Americano de Ciências Sociais, 2020, p. 34-49.

ALVES, Flamarion Dutra, VALE, Ana Rute do. **A relação campo-cidade e suas leituras no espaço.** ACTA Geográfica, Boa Vista, Ed. Esp. Geografia Agrária, 2013, p.33-41.

RAÍZES HISTÓRICO-CULTURAIS DO EMPREENDEDORISMO DA MULHER NEGRA NO RECÔNCAVO BAIANO

Mariana Amado Alvarez Coelho

Mestranda do programa de mestrado profissional em intervenção educativa e social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS)
marianaacoelho@gmail.com

Paulo César Borges Martins

Professor permanente do programa de mestrado profissional em intervenção educativa e social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS)
profpaulocezar@gmail.com

Resumo

Este resumo é um recorte do trabalho de pesquisa no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES). Objetiva apresentar as raízes do empreendedorismo da mulher negra no Recôncavo da Bahia, por revisão de literatura subsidiada nos autores Barickman (2003), Castel (1998), Costa e Silva (2002), Gomes e Soares (2002), Panjota (2004), Prestes Motta e Caldas (1997), Ribeiro (1995) e Santos (1959). Busca responder à questão: “quais as raízes do empreendedorismo da mulher negra no território do recôncavo baiano?”. Alguns resultados observados foram a influência da etnia negra em práticas comerciais no estado e da cultura crioula no recôncavo, exercidas por mulheres negras pela necessidade de autossustento, no período pós-abolição da escravatura. Esses fatores demonstram o surgimento da prática empreendedora com raízes histórico-culturais. O trabalho conclui que a mulher negra se constitui como empreendedora mesmo diante dos desafios de uma sociedade historicamente patriarcal, capitalista e de valores eurocêntricos.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Mulher negra. Recôncavo Baiano.

Introdução

Este tema é um recorte do trabalho de pesquisa dentro do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES, na linha de pesquisa “novos contextos de aprendizagem”, em uma análise exploratória sobre o empreendedorismo

social feminino no contexto do Recôncavo da Bahia. A metodologia aplicada foi de abordagem qualitativa, composta de revisão de literatura e de intervenção, sendo possível se debruçar no estudo de gênero e raça dentro do contexto empreendedor, iniciada em 2020. Foram utilizados alguns instrumentos para a coleta de dados que permitiram uma análise apurada dos discursos de mulheres numa feira livre na cidade de Santo Antônio de Jesus, interior da Bahia. Dada a relevância da pesquisa, este resumo objetiva apresentar as raízes do empreendedorismo da mulher negra no Recôncavo Baiano.

Em uma sociedade marcada pelo patriarcalismo e pela presença de culturas assimétricas de gênero e raça, aliado à constante predominância do espírito do capitalismo, mesmo em meio a dificuldades e desafios, é perceptível a emergência do gênero feminino no processo do empreendedorismo, com raízes históricas e culturais.

A formação cultural brasileira é advinda da mistura das matrizes étnicas branca, indígena e negra (africana), Prestes Motta e Caldas (1997) explicam que esse “caldo cultural” constitui a base das crenças e valores compartilhados pelo povo brasileiro. Entretanto, em muitas cidades do Brasil, mulheres negras marcaram a história do empreendedorismo, historicamente encontradas em feiras, mercados ou mesmo nas ruas, com práticas que permanecem até os dias atuais tanto na Bahia, quanto no recôncavo baiano.

Em último censo, o território em questão possuía percentuais que apresentavam mais de 80% da população de etnia negra e 50% do seu povo era representado pelo o gênero feminino (SEI, 2010). A cultura crioula, que se refere à configuração histórico-cultural da implantação da economia açucareira, foi marcada pelos engenhos de açúcar no litoral do Nordeste brasileiro principalmente no recôncavo baiano por meio da sua influência sociocultural (RIBEIRO, 1995).

A emancipação para o trabalho da mulher negra perpassa pelo processo de vulnerabilidade, que foi historicamente negligenciado, as levando a um patamar de desigualdade social, que se coloca como algo permanente. Castel (1998) explica que a perda do pertencimento social se dá pela falta de oportunidades também justificada pelas consequências das desigualdades capitalistas ao longo da história,

como o desemprego e condições trabalhistas precarizadas, fator que contribuiu para a emancipação feminina na busca pelo empreendedorismo.

O Brasil representa uma mistura cultural num contexto socioeconômico. A resistência dos negros escravizados que lutaram por liberdade contra os senhores de engenho, e pelas fugas para territórios chamados de quilombos, deu início a todo processo histórico da inserção da mulher negra em atividades empreendedoras, a exemplo das quitandeiras, mulheres que dão expressividade ao fortalecimento de comércios regionais (GOMES; SOARES, 2002).

Referencial teórico

Diferentes atividades caracterizaram o território do recôncavo baiano na sua história. Integrado por microrregiões, agregou atividades que o caracteriza desde os tempos da existência no contexto da colonização europeia-portuguesa. Santos (1959) explica que o recôncavo se formou “de atividades diferentes [...] recôncavo canavieiro, fumageiro, mandioqueiro e da cerâmica, de zonas pesqueiras, de lenha e carvão vegetal” (SANTOS, 1959, p. 62-65). O autor destaca que o conjunto dessa agricultura foi escravista até a sua abolição. Ao longo do século XIX e XX, a demanda de açúcar aumenta nos países da Europa, principalmente na Inglaterra, impulsionando a revolução industrial e a urbanização no território, focada nas produções de açúcar, pecuária, fumo e mandioca (BARICKMAN, 2003).

Após o século XX, com a modernização econômica do Recôncavo baiano, o engenho é substituído pela usina, as práticas que legalizavam a escravização de africanos começaram a enfraquecer, assim dando início as lutas por alternativas de sobrevivência para sustento após período da abolição da escravatura (BARICKMAN, 2003). No território, o legado cultural dos negros escravizados é comprovado no modo de vida das mais de 45 comunidades quilombolas (PERFIL DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA/SEI, 2016, pg. 136).

Após esse período, os negros passaram a executar formas de trabalho como alternativas de conseguir o seu sustento, o que fez emergir práticas empreendedoras, como o transporte de carga, serviços operários e a venda de alimentos em tabuleiros. Essa última atividade remete-se às quitandeiras, mulheres

negras que utilizavam o tabuleiro para expor seus alimentos à venda nas ruas e feiras, trabalho que teve uma expressividade para o fortalecimento de comércios locais.

Essas mulheres foram grandes precursoras do empreendedorismo feminino, chamadas de negras vendeiras ou de tabuleiro (GOMES; SOARES, 2002). Até os dias atuais, a quitanda representa um forte símbolo cultural de pequenos estabelecimentos comerciais cujos produtos ficam expostos em bancadas ou tabuleiros, a exemplo das baianas de acarajé, um alimento típico da cultura crioula, costume observado até hoje na Bahia e no território do recôncavo.

Antes de serem trazidas para o Brasil, as quitandeiras já existiam na África, Pantoja (2004) cita que elas representam exemplo da vinda dessa rede comercial de gêneros de primeira necessidade ao Brasil, pelas migrações transatlânticas. No cenário brasileiro, Gomes e Soares (2002) explicam que as quitandeiras tiveram que se adaptar a demanda e oferta local, conquistando assim o espaço do chamado “comércio a retalho” que vendiam desde a peixes, carnes, farinha, frutas, hortaliças, doces, tecidos, aguardente, charutos, velas, amuletos, carvão e lenha. Em muitas cidades brasileiras, elas encontravam-se em mercados ou até mesmo nas ruas, prática que se faz presente até os dias atuais nas feiras livres da Bahia, e do recôncavo, onde se encontra o maior quantitativo do gênero feminino e raça em questão. Isso remete ao fato histórico de mulheres negras comprarem as suas cartas de alforria através deste meio. Assim, se tornando uma marca não só de empreendedorismo, mas também de empoderamento (GOMES; SOARES, 2002).

A ideia do empreendedorismo feminino se apresenta como uma ação mobilizadora de mudanças que trazem consigo um legado cultural. Segundo Laraia (1997), a cultura é visualizada como um conjunto de saberes e comportamentos adquiridos por meio das relações sociais e transmitidos para gerações posteriores. Nesse sentido, o processo de empreender perpassa pela valorização da cultura ao considerar hábitos, costumes e práticas sociais adquiridas nos contextos regionais. A história da escravidão africana trouxe práticas de comércio para o Brasil, que influenciaram a criação de pequenos estabelecimentos e se transformaram em costumes culturais, e de tradição familiar, grandes influenciadores da educação de um povo, como reforça Ribeiro (1995).

Dentro dessa perspectiva, Costa e Silva (2002), um historiador que abordou assuntos culturais e históricos do continente africano de grande influência no Brasil, destaca que tudo de matriz africana era visto como um sinal de atraso e deveria ser substituído pelos valores das sociedades europeias ocidentais. Em uma de suas obras, “A Manilha e o Libambo”, o autor traz a perspectiva da África e a escravidão de 1500 a 1700, numa análise que versa sobre como essas sociedades resistiram ao colonialismo, além de relatar costumes que ecoaram no Brasil desde a pré-história do continente africano.

Por ser a cultura uma herança social, é perceptível a influência das etnias, de técnicas agrícolas e de navegação, dos costumes e crenças, das línguas e dialetos, como o iorubá. Nesse sentido, é possível inferir que estes fatores influenciaram a história de formação brasileira, e suas práticas comerciais e empreendedoras, principalmente a respeito da mulher negra.

Aspectos metodológicos

Esse resumo foi elaborado mediante uma pesquisa de abordagem qualitativa, através da revisão de literatura dos autores Barickman (2003), Castel (1998), Costa e Silva (2002), Gomes e Soares (2002), Panjota (2004), Prestes Motta e Caldas (1997), Ribeiro (1995), Santos (1959) e de pesquisa documental no portal da SEI (2010; 2016).

Resultados e discussões

O Brasil foi intensamente marcado pela escravidão dos negros na época dos engenhos de açúcar, principalmente ao longo dos séculos XIX e XX, fato que se reflete na história da Bahia. A predominância dessa etnia resistiu ao colonialismo, trouxe mediante a cultura crioula costumes que resultaram numa herança étnica também no território do recôncavo baiano. Após abolição da escravatura, mulheres negras lutaram diante de uma sociedade patriarcal, marcada pelas diferenças de gênero e raça, e resistiram a desafios históricos ao emergir como empreendedora, mediante lutas e desafios. Um dos exemplos dessas conquistas foi a compra das

suas próprias cartas de alforria, uma vitória que marca o início da história do empreendedorismo da mulher negra no país. Em muitas cidades brasileiras, as chamadas quitadeiras são também mulheres empreendedoras, que exerciam essa prática em meio as ruas, um legado cultural que pode ser observado até os dias de hoje em feiras livres da Bahia, e do território do recôncavo.

Considerações finais

Apesar de a formação cultural brasileira ser advinda de uma mistura das matrizes étnicas, a influência da raça negra no desenvolvimento histórico e cultural baiano é evidente, a exemplo da cultura crioula. A luta dessas mulheres desde o período pós-abolição também pode ser considerada um marco histórico do empreendedorismo do gênero, através de crenças e valores compartilhados, que resistiram ao tempo e permanecem nas práticas comerciais comuns no recôncavo baiano. Em oposição aos valores europeus ocidentais colonialistas, que visualizava a cultura de matriz africana como sinal de atraso, a mulher negra demonstra que é possível ser empreendedora mesmo diante dos desafios de uma sociedade patriarcal, capitalista e eurocêntrica.

Referências

- BARICKMAN, Bert J. **Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social.** 1. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.
- COSTA E SILVA, Alberto da. **A manilha e o Libambo.** A África e a escravidão, 1500 a 1700. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- GOMES, Flávio dos S.; SOARES, Carlos E. L. **Dizem as quitadeiras: ocupações urbanas e identidades étnicas numa cidade escravista.** Acervo, Rio de Janeiro, v.15, n. 2, 2002.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico.** 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PANTOJA, Selma. **Conexões e identidades de gênero no caso Brasil e Angola**, sécs XVIII-XIX. 2004. Disponível em:<<http://www.casadasafricas.org.br/wp/wpcontent/uploads/2011/08/Conexoes-e-identidades-de-genero-no-caso-Brasil-e-Angola-secs.-XVIII-XIX.pdf>>. Acesso em 29 maio 2021.

PRESTES MOTTA, F. e CALDAS, M. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil crioulo**. In: O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Milton. **A rede urbana do Recôncavo**. Salvador: Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais - Universidade Federal da Bahia, Imprensa Oficial, 1959.

SEI, **Superintendência de estudos econômicos e sociais da Bahia**, 2010. Disponível em:< <https://infovis.sei.ba.gov.br/demografia/#>> Acesso em 27 de maio 2021.

_____, **Perfil dos territórios de identidade da Bahia**. Volume 2, Salvador, 2016.

AÇÕES AFIRMATIVAS E ECOLOGIA HUMANA: UMA APROXIMAÇÃO ATRAVÉS DO MEIO AMBIENTE CULTURAL E DIREITOS CULTURAIS

Monique J. B. Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
mjbezerra@uneb.br

Elton Moreira Quadros
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
emquadros@uneb.br

Eliane Maria de Souza Nogueira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
enogueira@uneb.br

Resumo

No Brasil, as ações afirmativas ganharam notoriedade principalmente através das políticas de cotas para ingresso em cursos superiores nas Universidades públicas. No entanto, essas políticas ainda dividem opiniões, apresentam limitações e potencialidades múltiplas e carregam em seu cerne lutas que superaríamos as diferenças de classe social. Um olhar para as ações afirmativas como reparação de dívidas históricas da humanidade para consigo mesma e das desigualdades que daí decorrem pode ser potencializado quando pensamos essas questões numa perspectiva da Ecologia Humana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de perspectiva fenomenológico hermenêutica, que tem como objetivo inserir a temática das ações afirmativas no âmbito da Ecologia Humana e na perspectiva de busca do equilíbrio do Meio Ambiente Cultural pela via da garantia dos Direitos Culturais a estes relacionados.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Política Pública. Cotas. Universidade.

Introdução

No contexto de crise em que vivemos, onde a pandemia por COVID-19 tem atualizado as discussões sobre as desigualdades de acesso e permanência no ensino público em todos os níveis, pensamos que a temática dos Direitos Humanos e das políticas públicas a estes relacionados pode se beneficiar do que a Ecologia Humana pode oferecer rumo à uma consciência planetária e a uma revisão dos ideais de progresso, tendo em vista que permitir problematizar

o contexto dos diversos espaços de democratização e de acesso à bens e Direitos Culturais no contexto do Estado democrático de direito.

Este trabalho tem como objetivo inserir a temática das ações afirmativas no âmbito da Ecologia Humana e na perspectiva de busca do equilíbrio do Meio Ambiente Cultural pela via da garantia dos Direitos Culturais a estes relacionados, essas interseções são desenhadas a partir de uma pesquisa bibliográfica, mais amplamente abordadas a partir da leitura de Ricoeur (2007) e da leitura fenomenológico-hermenêutica dos dados coletados.

Sabendo que esse debate não se esgota aqui, situamos este trabalho a um nível teórico mais geral, enquanto exercício de questionamento e probrematização de apenas uma, dentre tantas outras vertentes, que as ações afirmativas podem engendrar.

Referencial teórico

Indo além da crítica histórica, como qualificada por Ricoeur (2007), a Ecologia Humana, cautelosamente definida por Valera (2017) como “uma reflexão crítica sobre a relação do homem com o meio ambiente e do homem consigo mesmo” se ocuparia do aspecto também conjectural de como essas relações devem ser e não apenas da constatação e comprovação científica que como se dariam essas relações.

Para Ricoeur (2007) lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança; é essa *práxis* sobre a vida, por assim dizer, parte do que nos torna humanos. Se é pela ambição de verdade que a história se distingue da memória (RICOEUR, 2007), pela via da Ecologia Humana é possível compreender que a memória pode “errar” e ser afetada pela amnésia geracional e pelas diferentes percepções dos povos e indivíduos.

Nessa *topia* em que habitamos e à qual damos significado por meio da cultura, o homem foi capaz da realização de grandes feitos ao longo da história, sobre alguns deles pôde refletir e tentar estabelecer possíveis estratégias de solução para algumas consequências que tomaram proporções inimagináveis. Valera (2017, p. 27) considera que o homem se sabe um ser histórico e percebe

o outro como tal num processo de autorreflexão, autoconsciência e autocompreensão. Isso não se dá fora de algum tipo de organização social.

É o entendimento do humano enquanto cidadão que aproxima o objeto último desse trabalho, a saber, as ações afirmativas enquanto Direitos Culturais. A garantia desses Direitos Culturais não engloba apenas a proteção de bens e patrimônio culturais, mas, para além disso, busca abranger também a garantia de usufruto das mais diversas atividades culturais que favorecem o fluxo do fazer e do saber, da memória e até mesmo da construção da própria imagem, através da expressão e difusão do pensamento (SOUZA, QUADROS, 2018). A cultura inclui a organização social (STEWART, 1955 apud BEGOSSI, 1993, p. 6, grifo nosso) e, como completa Ricoeur (2007, p. 140), “a experiência do mundo compartilhada repousa numa comunidade tanto de tempo quanto de espaço”.

Se o homem não tem natureza, mas história (ORTEGA; GASSET, 1983 *apud* VALERA, 2017), pode-se afirmar que a historicidade constitui a essência do homem, quem confere à vida o atributo de história (RICOEUR, 2007, p. 254), sendo necessário considerar o “quem” e o “onde” em unívoco na reflexão ecológica contemporânea (VALERA, 2017, p. 26). Desse modo, pode-se considerar que não existe o ser humano fora da história e, do mesmo modo, não existe a história sem a humanidade.

Aspectos metodológicos

Assim como definido por Prodanov e Freitas (2013), esta pesquisa exploratória, entendida enquanto um estudo que se encontra numa fase preliminar, visa a inserção de um novo tipo de abordagem para uma temática já tratada sob outros aspectos. Para este tipo de investigação, Lakatos e Marconi (2003) citam como prerrogativa o estudo documental de fontes primárias e/ou secundárias, consideramos aqui como um importante meio para problematização de um novo tópico. Uma aproximação qualitativa, portanto, se correlaciona com abordagens que visem a compreensão de nuances de sentido e elos lógicos entre as temáticas reunidas na pesquisa, de modo que estes

elementos possam oferecer significações que escapam amiúde ao domínio do campo mensurável (LAVILLE; DIONNE, 199, p. 227).

A análise dos dados ao longo do artigo, nesse sentido, levanta o como e o que demonstrar e tratar numa perspectiva fenomenológica hermenêutica, respondendo à proposição de trazer as coisas elas mesmas, na medida em que, tratando diretamente fenômeno e historicidade a partir de onde ocorrem, resulta em uma interpretação da realidade do fenômeno, que é também cotidiana dos seres que a compartilham e dotam-na de sentido, mas que, de outro modo, eleva essa realidade à condição de possibilidade, como conclui Heidegger (2005).

Resultados e discussão

Numa visão sociológica, segundo Elias e Scotson (2000, p. 23), “um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”. E é justamente aí onde a cultura e as produções sociais, assim como as produções econômicas, relacionam-se com as produções de poder na busca de uma “dupla mais-valia”, segundo denunciam Guattari e Rolnik (1996), sendo a primeira econômica, fruto do dinheiro e, a segunda de poder, fruto da cultura-valor.

Aqui, portanto, entra a política de cotas na Universidade pública, como forma de quebra de ambas as dimensões de dominação evocadas por Guattari e Rolnik (1996) e, ainda, como meio de modificação da própria delimitação da cultura apenas como aquela erudita, quando as portas passam a ser abertas para grupos historicamente subjugados e suas manifestações culturais.

Sem ênfase na dimensão política, no entanto, esta inclusão pode tornar-se vazia, contabilizável, sendo na promoção do reconhecimento e da celebração das diferenças que esta passaria a ter um enfoque qualitativo. Esse movimento pode ser pensado a partir da noção de Meio Ambiente Cultural, visto que, desse modo, pode-se compreender as “exclusões ou inclusões perversas”, como definem Quadros, Nunes e Novaes (2019), bem como a necessidade de clareza e efetividade nas leis que amparam a diversidade e a necessidade de alcance

de todos os grupos sociais e étnicos a essas categorias de direito em sua realidade cultural (QUADROS, NUNES, NOVAES, 2019, p. 5).

Segundo Souza e Quadros (2018), o direito à educação e à formação de qualidade que respeite a identidade cultural de todos os seres humanos é realizado pela autodeterminação dos povos no desenvolvimento de sua própria cultura e pela criação, difusão e usufruto dos benefícios de suas produções científicas, literárias e artísticas. Ainda segundo os autores, é justamente essa base educacional que permite o desenvolvimento de potencialidades em sua totalidade, sendo os entes estatais os principais responsáveis pela garantia desse direito. À Universidade pública, portanto, cabe esse desafio.

Nesse sentido, segundo Alvim e Castelhanos (2017, p. 46), “o trabalho do ecólogo humano é na verdade, a busca para a construção de uma nova sociedade mais humana, mais justa, mais considerativa com o meio ambiente e, conseqüentemente, mais sustentável”, já que “a Ecologia Humana é o grito dos excluídos, redimensionando as políticas públicas, as inversões nos projetos sociais e ambientais” e, mais que isso, é “parte da compreensão mais holística do entorno-problema daqueles que não conseguem mostrar sua realidade” (ALVIM; CASTELHANOS, 2017, p. 47).

Considerações finais

A ampliação do debate sobre as ações afirmativas, inserindo-as no âmbito das discussões sobre o Meio Ambiente Cultural e os Direitos Culturais pela via da Ecologia Humana pode contribuir para a construção de novas formas de entendimento sobre estas políticas públicas específicas, podendo estreitar os laços entre a comunidade acadêmica e a comunidade em geral na medida em que estas passam a ser vistas sob uma nova perspectiva de convivência e participação social.

Do mesmo modo, inserir o debate sobre as relações de poder no âmbito do Meio Ambiente Cultural e na formação das garantias legais a este relacionado constitui-se como uma nova vertente de estudos nesse campo ainda pouco explorado.

Referências

ALVIM, Ronaldo Gomes; CASTELHANOS, Hernán Gerardo. Ecologia Humana sobre a óptica da construção do saber multidisciplinar. In: ALVIM, Ronaldo Gomes; MARQUES, Juracy (ORG.). **As Raízes da Ecologia Humana**. Paulo Afonso: SABEH, 2017. p. 34-51.

BEGOSSI, Alpina. 1993. Ecologia Humana: Um Enfoque Das Relações Homem-Ambiente. **INTERCIENCIA** 18(1): 121-132. Disponível em: <http://www.interciencia.org/v18_03/art01/>. Acesso em: 14 Julho 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 Junho 2020.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica - Cartografia do Desejo**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

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

QUADROS, Elton Moreira; NUNES, Rita de Cássia Santos; NOVAES, Lucas Pereira. Refletindo sobre o meio ambiente cultural. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v.41, e44820, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/File/44820/pdf>>. Acesso em: 15 Julho 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. **ADPF 186/ DF. 2012**. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=698469>>. Acesso em: 22 Junho 2020.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François (*et. al.*). Campinas – SP: Editora da Unicampi, 2007.

SOUZA, Larissa Fernanda de Alencar; QUADROS, Elton Moreira. Discussões Sobre os Direitos Culturais no Plano Internacional. In: XIV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2018, Salvador. **Anais**. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/edicao-2018-xivenecult/>>. Acesso em: 15 Julho 2020.

VALERA, Luca. *La necesaria presencia del ser humano en una verdadera perspectiva ecológica: Bases antropológicas para una Ecología Humana*. In: ALVIM, Ronaldo Gomes; MARQUES, Juracy (ORG.). **As Raízes da Ecologia Humana**. Paulo Afonso: SABEH, 2017. p. 16-33.

Eixo 5: Novos contextos de aprendizagem

APRENDIZAGEM E PÓS-MODERNIDADE: POR UMA VISÃO ECOLÓGICA

Adriana Soely André de Souza Melo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
adrianaestudos2012@hotmail.com

Monique de Jesus Bezerra dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
mjbezerra@uneb.br

Tamara de Almeida e Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
tasilva@uneb.br

Resumo

Na pós-modernidade, vivem-se os benefícios e as consequências de uma relação humano-natureza na qual esta última foi usada e pesquisada como recurso e exterioridade. Dentre tantas crises, surgiu especialmente a pandemia de COVID-19, que revela a urgência de repensar nossa forma de estar no mundo, de entender o conhecimento e a ciência a partir de novos olhares, assim como também de repensar a aprendizagem para a vida a partir de uma perspectiva ecológica. Nesse sentido, este trabalho situa-se teórico e metodologicamente em discussões em torno do paradigma da complexidade, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória. Nesse sentido, chegamos à conclusão de que a capacidade humana de aprendizagem e adaptação em contextos de crise depende do entendimento da sua própria ecologia.

Palavras-chave: Complexidade. Ecologia Humana. Evolução Cultural.

Introdução

Entender o que é o humano e o que é a vida são questões filosóficas antigas e, segundo Peric e Murrieta (2015), estes questionamentos permeiam também a teoria darwinista sobre a evolução do comportamento humano. O que difere os humanos das demais espécies animais é o uso das habilidades cognitivas. O que Darwin (2019) levantou como sendo a relação diádica entre um alto grau de inteligência compatível com instintos complexos nos animais

superiores, na trama de comunicações cerebral, leva à tendência responder cada vez menos de maneira definida e uniforme, dito de outro modo, de forma instintiva. É, ainda, corroborada por Darwin (2019) a tese de que boa parte do trabalho intelectual do humano se dá pela imitação. Aqui a aprendizagem encontra lugar na interação com o outro e com o meio.

Edgar Morin (1997), por sua vez, fala de uma “relação simultaneamente energética, material, organizacional e existencial com o meio”. Ainda na perspectiva do teórico, a ecodependência permanente dos seres seria regulada por uma dupla identidade: a primeira, uma identidade própria que nos faz distinguir a nós mesmos em relação ao outro e, a segunda, uma identidade que tem relação com o pertencimento ecológico e com a forma de integração do ser humano com o meio.

Ainda segundo Morin (1997), a penetração, o atravessamento e a coprodução são as formas de ligação com o meio que mediarão nossos processos de aprendizagem. Nesse sentido, não compartilhariamos com o meio apenas a temporalidade, mas também a prerrogativa de ser produto e produtor do meio, numa relação contínua de coprodução mediada pela cultura.

As inquietações aqui levantadas constituem uma investigação bibliográfica exploratória sobre a produção do humano pela aprendizagem no contexto da evolução cultural, revelando-se como uma discussão mais estreita sobre a implicação dos seres humanos com o meio ambiente, pelo olhar da Ecologia Humana.

Referencial teórico

Interrogando o alcance da modernidade pelo homem, onde a relação assimétrica entre natureza e cultura, se equipararia à diferença entre passado e futuro, Latour (1995) lança o questionamento do paradoxo entre os pontos nos quais mistura-se ou separa-se totalmente as mesmas natureza e cultura. Para o autor, as duas são parte de uma mesma criação e somente podem sustentar-se juntas, mutuamente, uma sendo contrapeso para a outra, sendo

“dois ramos de um mesmo governo” no qual não é necessário assegurar a humanidade do social e, tampouco a não-humanidade da natureza.

Na assertiva de Morin (1997, p. 191) o caráter coorganizador do meio é aumentado na sua intrínseca relação com o ser vivo ao passo em que este se torna um ecossistema, que é definido pelo autor como sendo “uma máquina espontânea nascida das interações entre os seres vivos dum mesmo „nicho””. Esse nicho não proveria os seres vivos apenas do alimento, mas também das informações, da complexidade e da individualidade.

Dessa mesma ideia comungam Peric e Murrieta (2015), ao citar que o sistema biológico específico da linhagem humana passou por adaptações e seleções, tendo como base a relação de uns com os outros dentro do grupo. Nas palavras dos autores, trata-se de uma “rede social” constituída a partir do aprendizado e modificação mútuos dentro de uma sociedade em permanente construção e alteração dos seus nichos. Assim como Morin (1997), Peric e Murrieta (2015) também levantam a descoberta de novos conhecimentos como motora de novas complexidades sociais, onde novos questionamentos e novos comportamentos individuais e coletivos permeiam a construção da sociedade.

Nesse tocante, Peric e Murrieta (2015) sugerem o “programa de pesquisa dos sistemas adaptativos complexos” como fonte de “*insights*” sobre a evolução do comportamento cultural humano, a partir de uma abordagem não linear das relações entre os indivíduos, de modo a preencher lacunas deixadas pelas interpretações do comportamento humano veiculadas pelas teorias de corrente darwinista, justamente pelo fato de que estas não contemplam de forma satisfatória a abordagem das características próprias do comportamento cultural dos seres humanos, como aquelas relacionadas ao desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua vida, seus mecanismos individuais e coletivos de construção do conhecimento, a formação de redes sociais e a intencionalidade das transformações culturais e seu consequente efeito de alteração dos comportamentos tanto dos grupos, quanto dos indivíduos.

Aspectos metodológicos

Dentre os princípios do paradigma da complexidade em Morin, destaca-se como norte metodológico para esta pesquisa o entendimento de que a sociedade é produto da interação entre os indivíduos humanos e o meio, assim como também a própria humanidade é um produto histórico e social da linguagem e da cultura (BOEIRA; KOSLOWSKI, 2009). A partir desse entendimento, unimos o paradigma da complexidade à potência epistemológica da Ecologia Humana, onde a natureza não é analisada e vista como estranha ao humano (BOMFIM, 2021, p. 259).

A pesquisa bibliográfica estuda a literatura pertinente, constituindo-se como fonte de indícios e subsídios importantes para as indagações levantadas (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 158). Ainda segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 188), de forma geral, os estudos exploratórios visam à formulação de problemas ou hipóteses, assim como também o aumento da familiaridade dos pesquisadores com um fenômeno, ambiente ou fato, para uma pesquisa futura mais precisa.

Resultados e discussões

No contexto de crise desperto na pós-modernidade, a forma de entendimento do humano-ambiente e de sua aprendizagem para o enfrentamento dos problemas ambientais, sociais e econômicos que ela engloba, é inserido em um contexto de rápidas transformações. Nesse sentido, frente às mudanças enfrentadas e catalisadas pela ação da própria humanidade, Peric e Murrieta (2015), a partir dos preceitos do Sistema Adaptativo Complexo, inserem o sucesso evolutivo da espécie humana para além do enfoque puramente biológico, onde a cognição superaria a dimensão genética, passando a alcançar também os fenômenos sociais e de construção coletiva.

Nesse sentido, Latour (1994, p. 120) aponta que, por mais que o natural e o social não sejam compostos dos mesmos ingredientes, “nada sabemos sobre o social além daquilo que é definido pelo que nós acreditamos saber sobre o natural, e vice-versa”. Sendo ainda mais crítico em relação a

essa separação, o autor denuncia que “nós, pobres sujeitos-objetos, humildes sociedades-naturezas, pequenos locais-globais, nos encontramos literalmente esquartejados entre regiões ontológicas que se definem mutuamente”, mas que, de forma antagônica, distanciam-se em grande medida das nossas práticas (LATOUR, 1994, p. 120).

Para Bakhtin (1997, p. 48), o “social” está sempre correlacionado com o “natural” quando se considera o indivíduo não apenas como pessoa, mas como um “indivíduo biológico natural” o qual, pela via de um fenômeno sócioideológico, passa a ser detentor de consciência, autor de pensamentos e dotado de uma personalidade responsável por esses pensamentos e, conseqüentemente, por seus desejos; isso faz o conteúdo do psiquismo deixar de ser visto como individual, para ser entendido como um produto social, tal qual a ideologia.

Em se tratando dessa tendência que temos em estabelecer fronteiras como sendo linhas de exclusão, Edgar Morin (1997) sugere que esta pode ter uma “dupla identidade”, onde distinção e pertença, dissociação e associação, separação e articulação, abertura ou fecho, constituem não apenas barreiras, mas locais de comunicação e de troca, servindo de filtro tanto para repelir, quanto para deixar passar, impedindo a homogeneização e, ao mesmo tempo, permitindo o estabelecimento de “correntes osmóticas”.

Nesse aspecto, Morin (1997, p. 192) defende que a “abertura ecológica” não pode ser definida como uma janela sobre o meio, vista apenas como uma parte do todo; para o autor, embora haja uma distinção entre a organização ativa e o meio, um está no outro, sendo que cada um interage à sua maneira em relações indissociáveis e múltiplas, que podem ser antagônicas/concorrentes ou complementares, podem nutrir ou ameaçar, fazer existir e destruir. É essa relação de transformação do meio pelos seres vivos que vai permitir a autoprodução e a coprodução do seu ecossistema, daí resultando a relação ecológica e a construção coletiva do conhecimento de si, do outro e do mundo.

Considerações finais

A emergência de se falar do meio ambiente modificado é, atualmente, uma questão muito importante e complexa e envolve, dentre muitos aspectos, a capacidade humana de aprendizagem e adaptação.

O homem é um ser social que vai lapidando o ser biológico pela educação formal e não formal, pela socialização e pelo aprendizado dentro de um ambiente cultural. Produto e produtor desse mesmo meio, o indivíduo biológico/cultural parte de uma mesma rede de complexificações, estando em permanente em construção e mudança.

As temáticas aqui apresentadas podem ser ampliadas e abordadas por diversas vias, entre elas, os estudos sobre o Meio Ambiente Cultural que podem servir como base para a compreensão da forma de “estar no mundo”, podendo, de forma prática, especialmente a partir da efetividade de direitos garantidos em lei, não apenas gerir instituições e patrimônios, mas, sobretudo, contribuir para que possamos compreender nossa existência, vivendo de forma “significativamente harmônica e efetivamente extraordinária” (QUADROS, NUNES, NOVAES, 2019).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Filosofia da linguagem e Psicologia Objetiva*. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. Ed. São Paulo: HUCITEC, 1997. Edições Afrontamento, 1995.

BOEIRA, S. L.; KOSLOWSKI, A. A. Paradigma e Disciplina nas Perspectivas de Kuhn e Morin. R. Inter. Interdisc. **INTERthesis**, Florianópolis, v.6, n.1, p. 90-115, jan./jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p90/10796>>. Acesso em: 28 de Jun. 2021.

BOMFIM, Luciano Sergio Ventin. **História e Epistemologia da Ecologia Humana**. Salvador – BA: Editora Mente Aberta, 2021.

DARWIN, Charles. **A origem do homem e a seleção sexual**. Trad. Eugênio Amado. 2 ed. Belo Horizonte-MG: Garnier, 2019.

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

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad, Eliane Lisboa. 5. ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 1. A natureza da Natureza**. 3. ed. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América Lda., 1997.

MORIN, Edgar. *A noção de sujeito*. In: MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. pp. 117-128.

PERIC, Mikael; MURRIETA, Rui Sérgio Sereni. A evolução do comportamento cultural humano: apontamentos sobre darwinismo e complexidade. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, supl. p. 1715-1733, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702015001001715&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702015000500010>.

QUADROS, Elton Moreira; NUNES, Rita de Cássia Santos; NOVAES, Lucas Pereira. Refletindo sobre o meio ambiente cultural. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v.41, e44820, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/File/44820/pdf>>. Acesso em 29 jun. 2021.

O ENSINO REMOTO E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Amanda Moreira Santiago Pereira
Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS
amandamp02@outlook.com

Cenilza Pereira dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS
cpsantos@uefs.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar como o ensino remoto implicou no trabalho docente no Ensino Superior, especificamente no processo de ensino e de aprendizagem. Para esse texto, foi realizada a análise de um único aspecto: os empecilhos detectados durante o ensino remoto que prejudicam a relação professor e estudante e o ensino e aprendizagem no Ensino Superior durante o primeiro semestre remoto no curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade no interior da Bahia. Foram utilizados como referência teórica autores como Bezerra *et al* (2020), Santos (2020) e Dosea (2020). Sob a égide da pesquisa qualitativa, inspirada no estudo de caso foram realizados dois questionários mistos (professores e estudantes) com o objetivo de entender como ambos estão vivenciando esta nova realidade. De acordo com dados coletados, os empecilhos destacados distanciaram a relação dos professores e estudantes e impactaram negativamente no processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ensino remoto. Ensino e Aprendizagem. Relação Professor e Estudante.

Introdução

O presente trabalho é resultante do um recorte feito numa pesquisa de Iniciação Científica, projeto intitulado “A relação professor e estudante, o ensino e aprendizagem remotos: envolvimento e compromisso de professores e estudantes no ensino superior”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este recorte se constitui na análise de um dos instrumentos de coleta de dados, o questionário misto, em que foi selecionado algumas questões que consideramos importantes. A partir do recorte, este texto tem como objetivo compreender o grau de alteração na

relação professor e estudante durante o trabalho remoto na universidade e como esta influenciou a aprendizagem.

De acordo, com os dados coletados nos questionários aplicados, verificou-se a presença de alguns fatores do ensino remoto que implicavam, segundo os colaboradores, no processo de ensino e de aprendizagem, nos provocando o questionamento: Será que os empecilhos gerados pelo ensino remoto alteraram a relação professor e estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia?

Os fatores que mais se destacaram como empecilhos no ensino remoto foram o acesso à internet, saber como manuseá-la e a falta de informações sobre o funcionamento do ensino remoto na universidade para os professores e estudantes dificultando o diálogo entre os sujeitos pedagógicos. Entender como essas implicações refletem na construção de um ambiente propício ao processo do ensino e de aprendizagem, permitirá que os docentes reflitam sobre o desenvolvimento de estratégias para driblarem tais dificuldades e minimizar os impactos no processo de formação dos estudantes, uma vez que, possivelmente, ainda vivenciaremos mais um semestre remoto.

Dessa forma, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, em que se utilizou como instrumentos de coleta de dados o questionário misto, isto é, com questões fechadas e abertas, elaborado na Plataforma *Google Forms*, cujo *link* foi encaminhado via email e WhatsApp para os colaboradores, estudantes e professores do 4^o, 5^o e 6^o semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Referencial teórico

Para que o ensino remoto aconteça com êxito, é necessário que todos os sujeitos envolvidos tenham acesso aos instrumentos tecnológicos essenciais que lhes darão o suporte no decorrer do processo. De acordo com Saviani *et al*

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes,

também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI *et al.*, 2021, p.38)

Ou seja, para que o ensino remoto aconteça é necessário que se ofereça condições mínimas para tal. Além do acesso aos equipamentos e das condições favoráveis para que o ensino remoto aconteça, é preciso uma formação adequada, tanto para os professores quanto para os estudantes, em relação ao uso das ferramentas tecnológicas de forma que propicie e permita o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, dando uma atenção especial aos professores para a utilização das diversas interfaces digitais disponíveis ao bom desenvolvimento da práxis pedagógica, a fim de evitar que nesses espaços virtuais aconteça apenas transmissão de conteúdo.

As práticas de ensino de muitos professores, reforçadas em grande parte pela organização e princípios das instituições que lecionavam, eram hostis a implementação das tecnologias em suas atividades docentes, muitas vezes, por considerarem seu uso mais direcionado aos princípios da Educação à Distância. Isso tornou mais difícil o envolvimento de todos no processo educativo com o advento da pandemia da COVID-19, tal despreparo culminou na “dificuldade dos docentes em responder às necessidades individuais diante da turma; o domínio técnico insuficiente quanto ao uso dos recursos tecnológicos” (DOSEA, 2020, p.03). Assim, como os professores, os estudantes se viram em um espaço que, até então, não usado para esse fim. Desse modo, os sujeitos tiveram um curto período de tempo para se adaptar e saber como desenvolver seu trabalho com as poucas informações que lhes foram oferecidas.

A dificuldade de encontrar um consenso acerca da definição sobre o funcionamento do ensino remoto, resultou que várias informações fossem divulgadas de forma equivocada, gerando desencontros na organização e adaptação ao espaço virtual pedagógico, e na interação entre os sujeitos. Assim como, Bezerra *et al* (2020) e Santos (2020) é importante destacar que ensino remoto não é Ensino à Distância nem ensino on-line, utilizados muitas vezes como sinônimos. O ensino remoto acontece em caráter emergencial, em que os professores utilizam das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como meio para dar prosseguimento as atividades seguindo as mesmas

metodologias e currículo do ensino presencial, cabendo ao professor decidir a melhor forma de organizar seu tempo de aula durante os momentos síncronos e assíncronos.

Aspectos metodológicos

O trabalho é uma pesquisa exploratória tendo como finalidade esclarecer conceitos e uma ideia (GIL, 2008), utilizou-se da abordagem qualitativa com inspiração no estudo de caso qualitativo (ANDRÉ, 2013), comumente usados em pesquisa de educação quando existe uma particularidade que merece ser investigada, pois permite se apoiar em um referencial teórico, mas não se prende a ele, permitindo que novos aspectos possam surgir no decorrer do trabalho e o uso de diferentes fontes de dados e instrumentos de coleta.

Nessa pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: dois questionários mistos (perguntas objetivas e subjetivas) via plataforma do *Google Forms*, direcionados a professores e estudantes e a entrevista semiestruturada realizada via plataforma do *Google Meet*, mas para esse texto as análises referem-se apenas aos questionários. Tivemos como meta atingir, no mínimo, 10% de professores e estudantes do quarto, quinto e sexto semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Resultados e discussões

Essa análise refere-se aos aspectos selecionados dos questionários dos estudantes e professores relacionados aos empecilhos que impedem a relação professor e estudante, e ensino e aprendizagem. As estudantes quando questionadas se estão conseguindo aprender durante o ensino remoto, 56,5% responderam que “Sim”; 34,8% “Não” e 8,7% “Mais ou menos”. No entanto, na justificativa pontuam que o fator positivo no ensino remoto foi darem continuidade aos estudos não atrasando ainda mais o curso. Mas dão destaque a fatores que influenciam diretamente a aprendizagem, como o acesso à internet, pois das 23 estudantes que responderam apenas 4,3% disseram que a internet utilizada era

“excelente”, enquanto que 52,1% avaliam como “regular” e “ruim”. A estudante A pontua “São muitas as dificuldades por conta de internet e acesso a equipamentos. No meu caso, a internet sempre oscila, às vezes cai e demora um dia pra voltar” (Estudante A, 2021).

No caso específico do ensino remoto via espaço virtual, a internet é fundamental, pois permite que os estudantes possam, nas diversas possibilidades que o digital em rede oferece, complementar suas estratégias de aprendizagens e aos professores lançar mão de diversos recursos para implementar suas estratégias de ensino. A não disponibilidade, a esses mecanismos facilitadores pela internet, acaba por distanciar os sujeitos pedagógicos, afetando o processo de ensino e de aprendizagem.

Além disso, as estudantes falam sobre a metodologia utilizada pelos professores. Apontam que estão organizando suas atividades, simplesmente transpondo o ensino presencial para o ambiente virtual com as mesmas demandas de atividades. Nesse aspecto ainda apontam a dificuldade de diálogo com os professores e a falta de informação sobre o funcionamento do ensino remoto.

Os professores ao sinalizarem sobre as dificuldades com o ensino remoto, 70% destacaram “A conexão ruim da internet”, “Mudar a organização do trabalho pedagógico” e “Conciliar as demandas pessoais com as profissionais”; 30% “Conhecer o funcionamento das plataformas”, “Saber utilizar as plataformas para que potencialize a aprendizagem” e “Saber como interagir com os alunos”. E um deles complementa que a “Falta de entendimento dos professores e estudantes com relação ao ensino remoto e aos momentos síncronos e assíncronos. Isso tem gerado uma sobrecarga se atividades que dificulta muito a aprendizagem”.

Ao analisar tais aspectos destacados, percebe-se que ambos (professores e estudantes) compartilham do mesmo anseio de como estabelecer um diálogo qualitativo e uma interação eficiente entre eles. A falta de diálogo é perceptível quando os alunos falam das informações que lhes foram negligenciadas, sendo assim, adentraram no primeiro semestre remoto sem saber ao certo o que lhes esperavam. Sobre o entendimento dos

professores, estava a concepção de ensino remoto como transposição do ensino presencial para o virtual, que conforme Bezerra *et al* mantém “as mesmas metodologias de ensino utilizadas na educação presencial, fundamentada, primordialmente, na transmissão de conhecimentos, por meio de aulas expositivas e exercícios para fixação do conteúdo” (BEZERRA *et al*, 2020, p.5).

Quanto a isso, os professores reconhecem que estão tendo dificuldade em mudar a organização do seu trabalho pedagógico, de se adaptar as plataformas digitais e utilizá-las com intenção didático-pedagógica e que, a falta de entendimento sobre o ensino remoto e o uso das ferramentas digitais, têm gerado uma sobrecarga que dificulta o ato de ensinar e o de aprender. Para Bezerra *et al* (2020), quando os professores identificam e se comprometem com suas responsabilidades é notória uma frequência maior de informações divulgadas, adaptação dos planos de aula à realidade social do aluno e uma melhor escolha de plataformas para auxiliarem no ensino e na comunicação.

Considerações finais

Apesar desses fatores se apresentarem como empecilhos na aprendizagem, não se pode permitir que se tornem barreiras na relação entre os professores e os estudantes. É fundamental desenvolver a sensibilidade, escuta e empatia pelo outro. Tanto o ensinar quanto o aprender se tornaram um desafio em tempos de pandemia, por isso os sujeitos pedagógicos devem se engajar na sua função e estudar as diferentes possibilidades para conseguirem se adaptar as novas perspectivas educacionais.

Porém, apontamos a necessidade de a instituição promover ações, tomando como base a experiência com o primeiro semestre remoto, visando minimizar as dificuldades nos próximos semestres, tanto o de forma remota quanto o presencial, já que, de forma preliminar ficou entendido que a metodologia de ensino não foi alterada. O que nos faz concluir que, apesar do

discurso inovador ainda se evidencia uma prática essencialmente tradicional de ensino que se encontra ultrapassada ao contexto do século XXI.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BEZERRA, K.P. et al. Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. **Research, Society and Development**, v.9, n.9, 21 ago 2020. Disponível em: Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente | Research, Society and Development (rsdjournal.org). Acesso em: 15 jun 2021.

DOSEA, G. S. et al. Métodos Ativos de Aprendizagem no Ensino Online: A Opinião dos Universitários Durante A Pandemia do Covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n.1, p.1-12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/9074/4134/>. Acesso em: 28 mai 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Ed.6ª. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2008.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Revista Docência e Cibercultura**, ago/ 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1119> >. Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, D. et.al. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan/ 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 30 mai 2021.

UMA ABORDAGEM CRÍTICO ANALÍTICA – POR UMA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Ana Cláudia Neves Luz
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
claudia_nl5@hotmail.com

Gabriela Luz Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
gabysouza_3@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo a proposição de uma reflexão sobre as metodologias e práticas docentes empregadas no ensino da gramática normativa, de modo a torná-las eficazes e significativas no que tange o dia a dia dos alunos. Trata-se de um trabalho que apresenta o resultado de um estudo acerca da importância do ensino da gramática normativa de forma contextualizada, sendo este direcionado aos discentes do Ensino Fundamental. O estudo se realiza através da análise do conteúdo de dois livros didáticos e de fundamentação teórica, realizada a partir da leitura de trechos específicos de obras, cujos autores tratam de forma fundamentada o ensino da língua portuguesa.

Palavras-chave: Gramática. Metodologias. Contextualização. Livro didático.

Introdução

O ensino da língua portuguesa tem sido, ao longo dos últimos anos, motivo de inúmeras discussões e estudos, pois o que se tem visto em muitas salas de aulas de todo o país é um confronto entre as propostas metodológicas de trabalhos no que tange, sobretudo, o ensino da gramática – prezar pela gramática tradicional ou abrir-se para novas possibilidades de ensino da língua portuguesa? Deste modo, em meio às novas perspectivas, é preciso considerar o ensino da língua portuguesa voltado não apenas para o conhecimento das normas referentes à língua padrão, mas para um trabalho que contemple o estudo mais contextualizado, considerando o sujeito e sua história, já que este é quem faz uso dela.

Neste sentido, o presente trabalho visa analisar etapas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de gramática da Língua Portuguesa, buscando

subsídios teóricos que comprovem a ideia de que o ensino de língua portuguesa e gramática na educação básica precisa ser revisitado, partindo do pressuposto de que a eficácia do seu estudo depende, dentre outros fatores, de uma sequência didática bem elaborada e significativa não apenas para o trabalho do professor, mas principalmente, significativa ao corpo discente.

Aqui, vê-se o resultado de um estudo que utiliza-se da pesquisa teórica para a fundamentação de reflexões e análises sobre a eficácia do uso do livro didático como recurso de grande importância ao aprendizado da gramática normativa aos alunos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa teórica, cujos métodos dizem respeito ao aprofundamento teórico sobre o tema e a análise da sequência didática apresentada por dois objetos de estudo: livros didáticos de Língua Portuguesa.

É, pois um trabalho de grande relevância por apresentar proposições voltadas para o ensino da gramática na educação básica, já que este gera ainda inúmeros estudos e novas formulações. Tais assuntos são importantes para a educação e sempre retornam as rodas de conversas de pesquisadores, educadores e estudiosos, embora estejam sempre ocasionando desconforto em alguns docentes devido a diversidade de pensamentos e ideais educacionais.

Referencial teórico

São muitos os autores que dedicam seu tempo a promover estudos voltados para o ensino da língua portuguesa, a gramática na educação básica. Exemplo disso são Geraldi, 1984; Neves, 1990, 2011; Perini, 1995; Travaglia, 2007, 2009 e 2010; Cabral, 2015 que mostram, sobretudo, que a estruturação do ensino da gramática não deve ser mecanizado na sala de aula; ao contrário, defendem um ensino que, de fato, tenha funcionalidade, isto é, um ensino que rompa com os padrões tradicionais e o direcione para a compreensão da gramática trabalhada de forma dinâmica e significativa no contexto escolar.

Nesta perspectiva, é interessante mencionar a existência de diversos documentos que tratam da prática do ensino da língua, buscando a primazia pela utilização dos textos. Isto deixa evidente que o ensino da gramática é essencial

para a formação dos alunos e para a construção de conceitos que se observa mediante a abordagem deste documento para uma prática atualizada do ensino, como mostra os PCN's:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998, p. 29)

De acordo com Neves (2011, p.10), o ensino de gramática objetiva a aquisição de estruturas da língua, necessárias para uma melhor expressão e compreensão, bem como para um melhor desempenho linguístico. Portanto, torna-se fundamental a elaboração de uma sequência didática condizente com os objetivos pretendidos, mas não apenas com eles, pois a aprendizagem deve ser plena de significado ao aluno e deve fazer parte de seu cotidiano. A expressão da língua deve ocorrer naturalmente, ainda que com marcas da oralidade, dentro da norma padrão. Para tanto, o estudo da gramática é essencial.

Deste modo, assim como a autora citada traz, pode-se afirmar que, atualmente, o ensino da gramática, por vezes, consiste na transmissão de conteúdos e avaliação, baseados em exercícios, acerca do reconhecimento de classes de palavras, das funções sintáticas e suas classificações, especialmente através de exercícios de preenchimento de lacunas, classificação da transitividade verbal, divisão de períodos, substituição de pronomes pessoais em frases, flexão verbos, número do substantivo, justificativa de acentuação, treinamento ortográfico etc. Tais exercícios podem se tornar mecânicos, dependendo do grau de aprendizagem e uso da língua apresentado por alguns alunos. Daí a importância de repensar a sequência didática e novas estratégias para fixação do conteúdo. Alguns docentes não mantêm a sequência didática, porque “os conhecimentos gramaticais são compartimentados, a sequência deve ser adaptada às necessidades dos alunos; a sequência de outros livros didáticos é melhor”. (NEVES, 2011, p.27).

Conforme mostrado, parece haver um certo condicionamento, na prática docente, e uma sequência didática pré-determinada, a qual apresenta

algumas variantes, de acordo com o livro didático adotado. O trabalho realizado a partir da escolha de uma boa sequência didática abre possibilidades para diversos caminhos ao trabalhar a leitura, interpretação de texto, oralidade, escrita e mecanismos textuais, que estão para além da gramática. Além de abordar também a gramática, não de forma exclusiva e isolada de contextos de produções, mas interagindo com demais recursos para levar os alunos ao desenvolvimento cognitivo e a ampliar suas competências linguísticas.

A mudança de paradigmas implica em grandes esforços, pois mesmo quando se fala em ensino da gramática contextualizada muitas vezes, o que se vê é apenas o uso de gêneros textuais, mas a prática normativa permanece, se atentando somente à busca dos componentes gramaticais, sem interagir com os discentes, distanciando-se assim da abordagem sociointeracionista tida como meta. No que tange a gramática contextualizada Antunes (2014), diz o este termo surge como acordo no qual se assume o uso do texto ao mesmo tempo em que se mantém os mesmos procedimentos para o ensino gramatical.

Aspectos metodológicos

Para a realização desta trabalho foram tomados como objeto de pesquisa dois livros didáticos: *Linguagem: criação e interação – 5ª série*, de Cassia Leslie Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavéquia (3ª ed., São Paulo: Saraiva, 2002); bem como, *Português: linguagens – 6ª ano*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Magalhães Cochar (9ªed., São Paulo: Saraiva, 2015), objetivando, a partir da análise, estabelecer relações e parâmetros condizentes com o ensino de gramática da Língua Portuguesa voltado aos alunos do Ensino Fundamental II. Esta análise inicia-se por meio de uma visão mais geral e, posteriormente, tratar-se-á dos pormenores de cada uma delas.

Com o objeto definido, para o prosseguimento do trabalho foi escolhida a pesquisa qualitativa por apresentar vínculo indissociável entre o mundo e a subjetividade do sujeito, bem como por proporcionar uma interpretação dos fenômenos e uma maior atribuição de significados considerados básicos para

este tipo de pesquisa. Deste modo, levando-se em conta o objetivo da pesquisa foram considerados também as fundamentações da pesquisa exploratória, já que a exploratória possibilita uma maior familiaridade com o problema, tendo em vista torná-lo claro para a construção de possíveis hipóteses e/ou análise de situações que estimulem a compreensão do mesmo.

Através de tais metodologias percebe-se que o livro precisa prezar por um ensino da gramática que considere as multifaces da língua, considerando o ensino da gramática de modo reflexivo, de forma a possibilitar aos alunos que eles compreendam a língua de forma objetiva em que o trabalho com o estudo da gramática aconteça em consonância com textos orais e escritos.

Resultados e discussões

A partir do trabalho realizado, verificou-se que o livro traz, de forma bastante pertinente, uma visão acerca do processo de aquisição da língua e do estudo da gramática, fazendo com que a interação entre o professor e o alunos aconteça através do planejamento de atividades significativas, interagindo os estudos da teoria gramatical tanto com a prática do cotidiano dos alunos, quanto com o trabalho pedagógico como um todo.

Em se tratando do primeiro livro *Linguagem: criação e interação – 5º série*, vê-se, que a língua é trabalhada, considerando o seu uso, numa abordagem gramatical. No entanto, essa abordagem acontece de modo contextualizado através de atividades práticas. Neste sentido, o livro em questão é interessante por apresentar os conteúdos gramaticais de modo a facilitar a compreensão dos conceitos trabalhados em sala de aula. Nele, os estudos gramaticais são mesclados, acarretando em uma facilitação da compreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, fazendo com que, ao longo dos estudos iniciais os alunos possam construir seus próprios conceitos no que tange determinado conteúdo, mesmo que isto tenha sido apresentado apenas superficialmente ao aluno. Quanto aos livros didáticos Neves (2011, p.25) afirma que todos “possuem parte gramatical e a maioria traz pouca teoria e muitos exercícios [...] e que a maioria

dos docentes [...] recorre à parte gramatical do livro didático, mas [...] não se limita ao que o livro oferece”.

No que tange o segundo livro *Português: linguagens – 6º ano*, tem-se uma proposta provocadora com relação ao estudo da língua/gramática. Vê-se uma apreciação da gramática normativa; respeitando as diferentes variantes presentes na língua em seu uso no cotidiano. Nele, a língua/gramática é apresentada de modo interativo em meios a textos, charges, quadrinhos e poemas. Assim, o mesmo pode deixar de ser utilizado isoladamente e passe a ser utilizado em atividades como produções de texto, por exemplo. Assim, embora a gramática seja estudada em todos os capítulos, especificamente na seção “Língua em foco”, nota-se uma abordagem contextualizada em todas as seções, visto que a aplicabilidade dos conteúdos estudados é sempre estimulado em vários momentos do livro didático.

Considerações finais

São muitas as críticas direcionadas aos livros didáticos; são muitos os estudiosos que mostram as divergências existentes tanto quanto ao uso do livro didático em sala de aula. Ora o livro didático é considerado objeto de apoio; ora é utilizado simplesmente como roteiro de conteúdo, sendo trabalhados tradicionalmente nas salas de aulas.

Neste trabalho, são mensurados a dinamização de conceitos, bem como a apresentação de conteúdos contextualizados, além de mostrar as inúmeras possibilidades que o professor tem ao trazer esta contextualização para a realidade dos alunos, até porque o livro didático não pode ser usado como o único elemento de apresentação do conteúdo. Assim, apesar destes serem bastante interessantes para o trabalho em sala de aula, é importante destacar o quanto necessário é que o professor esteja consciente de sua liberdade pedagógica e não prender-se, exclusivamente, a ele. Através deste estudo verificamos também a necessidade do professor saber utilizá-lo como mecanismo de construção do conhecimento de modo flexível, o que exige do professor uma abertura maior para o novo, para um ensino mais interativo.

Assim, considerando uma nova perspectiva do ensino da gramática, em que o ensino da língua portuguesa não esteja pautado apenas na transmissão da gramática normativa, fica evidente que observar o livro didático que levamos para a sala de aula é necessário, já que este é um material de extrema importância para o trabalho do professor e suas atividades devem estar focadas na relação que a língua estabelece no contexto da fala, ou seja, no uso da língua de modo que este estudo seja, de fato, significativo para o aluno.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, Willian Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães. **Português: linguagens**. 6. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p.9-28.

SOUZA, Cassia Leslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **Linguagem: criação e interação – 5ª série**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> - Acesso em 15/11/2018.

NARRATIVAS DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE REPETIR A SÉRIE ESCOLAR

Catiane Santos Ferreira
Secretaria da Educação do Estado da Bahia
catianeferreira@gmail.com

Resumo

O presente texto é um relato de experiência de uma atividade de pesquisa realizada nos limites de um componente curricular do curso de graduação em psicologia da UFRB. O presente texto é o relato de uma pesquisa qualitativa e exploratória cujo objeto de estudo foi investigar como os estudantes vivenciam a experiência de repetir a primeira série do ensino médio. As informações foram coletadas individualmente por meio de entrevista semiestruturada, tratadas e organizadas em dois grandes eixos: aprendizagem e experiência. Na narrativa dos participantes, repetir a série escolar é uma experiência ruim, mas que, para eles, trouxe benefícios, tais como: engajamento e compromisso com as tarefas escolares; e construção de vínculos entre pares. Por consequência, isso refletiu, de alguma maneira, no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Repetência. Cotidiano escolar. Adolescência.

Introdução

A repetência escolar, a reprovação e o fracasso escolar são temas de muitos debates e produção acadêmica no Brasil e revelam as dificuldades e impasses que o sistema educacional brasileiro vem enfrentando ao longo dos últimos 60 anos. Estudiosos têm se debruçado sobre o tema de modo a produzir conhecimentos que possibilitem ampliar as perspectivas de compreensão dessa problemática (JACOMINI, RIBEIRO, PATTO, SILVA, VIÉGAS).

Até o início da década de 90, acreditava-se que a evasão escolar era a principal dificuldade de escolarização dos jovens. Entretanto, os estudos de Ribeiro (1991) evidencia a reprovação escolar como um dos principais entraves para o aumento da escolarização e por consequência pode levar à evasão. Silva (2016) em um trabalho sobre o sucesso e o fracasso escolar no ensino médio comparou as taxas de abandono e de repetência nos anos de 1999 e 2014 e mostrou que a taxa

de evasão diminuiu de 1999 para 2014 enquanto que a da repetência escolar aumentou neste mesmo período.

Os estudos de Jacomini (2010) e Viégas (2015) demonstram que para pais, alunos e professores repetir a série escolar é uma forma de garantir a aprendizagem dos estudantes. Talvez, por essa razão, a reprovação seja vista como algo “natural” no processo formativo. Viégas (2015) amplia o problema da repetência escolar nomeando-o problema de escolarização, ou seja, o aluno não é o único responsável pelo seu fracasso escolar, mas sim todos os envolvidos no processo de escolarização.

Viégas (2015) ainda chama atenção para a existência de outras variáveis – internas e externas – que compõem o contexto escolar, a saber, a organização do trabalho pedagógico, a preparação/formação docente, os objetivos formativos, a estrutura administrativa e o contexto sócio-político-econômico no qual a escola e os alunos estão inseridos. Estas variáveis, de algum modo, interferem no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, a repetição da série escolar não se constituiria um instrumento eficiente para assegurar a aprendizagem.

A partir das reflexões feitas sobre a repetência escolar e do acesso ao número de estudantes reprovados na primeira série do ensino médio de uma escola pública, fui motivada a compreender a perspectiva do estudante repetente sobre este fenômeno – a repetência. Assim formulou-se o problema de pesquisa: como os alunos percebem/vivenciam a experiência de repetir a série escolar?

Aspectos metodológicos

Essa pesquisa de natureza qualitativa exploratória foi realizada em uma escola de ensino médio da rede pública, situada em Santo Antônio de Jesus, Bahia.

A partir do registro de matrículas, foi feito o levantamento de matriculados na 1ª série, a fim de identificar os estudantes que estavam cursando pela segunda vez ou mais a 1ª série. Os participantes foram recrutados a partir dos critérios: ser repetente da 1ª série e estudar no turno diurno. Foi comunicado, aos voluntários, o objetivo da pesquisa e os procedimentos prévios à realização da entrevista, entre estes a leitura e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram realizadas individualmente e áudio-gravadas, em uma sala reservada pela direção da escola, no período de 12 a 27 de setembro de 2019.

Participaram dessa pesquisa oito estudantes, quatro do turno matutino e quatro do turno vespertino. Destes, seis do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idade variando de 16 a 18 anos, de cor autodeclarada preta (cinco), parda (dois) e amarela (um), todos moradores de bairros periféricos e com renda familiar de dois a três salários mínimos.

Resultados e discussões

Na 1ª série do ensino médio regular no turno diurno estavam matriculados 258 alunos, aproximadamente 30% do total de matriculados nessa escola, sendo 202 no turno matutino, distribuídos em seis turmas e no vespertino, 56 distribuídos em duas turmas. Desse total, 76 estavam repetindo a 1ª série, o que representa 29% dos matriculados nesta série, segmento objeto desta pesquisa. Desse grupo de repetentes, 42 estavam matriculados no turno da manhã, representando aproximadamente 20,7% do total de alunos da 1ª série neste turno e 34 no turno da tarde, o que representa 60,7% do total de alunos da 1ª série do turno vespertino. Esta pesquisa contou com oito participantes, representando aproximadamente 10% do total de alunos que repetiram a 1ª série nesta escola.

As entrevistas foram transcritas e os dados foram organizados em dois grandes eixos: experiência e aprendizagem, e cada um dos eixos subdivididos em categorias conforme mostram os quadros adiante.

Nesse estudo, o eixo experiência significa o modo como foi vivida a experiência de repetir a série escolar. Neste eixo, as categorias “significado” e “repercussões” são compreendidas como atribuição de sentido à experiência de repetir a série escolar e o efeito dessa experiência, respectivamente.

No eixo aprendizagem, as categorias “efeitos”, “estratégias do sujeito” e “apoio” são entendidas, respectivamente, como: a percepção do estudante sobre sua aprendizagem; um conjunto de ações/práticas (planejamento do percurso escolar) do estudante no processo de aprendizagem; e suporte instrumental, emocional e pedagógico recebido ou não pelo estudante.

Quanto aos aspectos da experiência de repetir a série escolar, na categoria significado, os entrevistados atribuíram valor negativo (cinco), valor positivo (dois) e apenas uma entrevistada atribuiu o valor positivo e negativo simultaneamente.

Na categoria repercussão, os entrevistados relataram não ter motivação para estudar (um); ter adquirido habilidade na resolução das tarefas (um), planejar o ano seguinte e identificar comportamentos a serem melhorados (um), engajamento na tarefa de estudar (um) e aprender mais (um).

Na categoria sentimento (associado à experiência de repetir a 1ª série do ensino médio), os entrevistados relataram sentir tristeza (dois), frustração (um), decepção (um) ou arrependimento (um).

Embora a categoria expectativa esteja agrupada no eixo experiência, ela se refere às ideias prévias dos estudantes de como seria o ensino médio, quando estes ainda cursavam a última série do ensino fundamental. Do total de entrevistados, três relataram que o ensino médio seria fácil tal como nono ano do ensino fundamental (série anterior) e um relatou que a nova escola seria igual a do ano passado.

Quadro I – Experiência

EXPERIÊNCIA				
ENTREVISTADO	EXPECTATIVA	SIGNIFICADO	REPERCUSSÕES	SENTIMENTO
A	“Cheguei aqui achando que ia ser fácil, que ia conseguir”	“Não é bom não” (“Porque é um ano perdido”)		
B	“Cheguei aqui com o mesmo intuito [do ano passado]”	“Foi muito ruim” (“porque um ano é muita coisa”)	“Muitos assuntos do ano passado que eu não tinha noção do que fazer, esse ano eu sei e faço com perfeição”.	“Decepcionado comigo mesmo”
C		“Não é muito legal não. Não é muito boa. É chato”.	“A gente não fica com aquela empolgação” “Não fica com tanta vontade de estudar”	Arrependimento de não ter me esforçado mais.
D	“Eu pensei que seria fácil como no ensino fundamental”	“Repetir de ano é um atraso de vida”		
E		“Foi bom numa parte e ruim na outra”. “é porque eu tô aprendendo mais		
F		“Ah, foi... pra mim foi legal”. (“porque eu comecei a me importar mais com a escola e	“Depois de dezembro, eu comecei a pensar mais no meu outro ano e ver no que eu ia melhorar nesse ano”.	“fiquei um pouco frustrada, meio triste”.

		comecei a ter mais responsabilidade que antes eu não tinha, eu só vinha pra aula porque minha mãe mandava, agora eu tô vindo pra estudar mesmo")		
G		"é muito triste". ("eu perdi exatamente porque não estudei, não me dediquei na verdade").		
H		"na minha experiência eu achei bom"	"porque eu tô aprendendo coisas que eu acho que por isso que eu repeti e eu tô percebendo outras coisas e... só isso, eu achei bom"	"Uma tristeza muito grande"

Em relação ao eixo aprendizagem, na categoria efeitos, todos os entrevistados (oito) relataram ter percebido mudança positiva na aprendizagem em comparação ao ano anterior. E ainda destacaram os aspectos: desempenho (dois), compreensão das matérias (dois) e engajamento no estudo (três).

Na categoria estratégias do sujeito, os entrevistados relataram estudar em casa (dois), cumprir/fazer as tarefas escolares (dois), hierarquizar as dificuldades (um) e mobilizar recursos no contexto da escola ou da família (um).

Na categoria apoio, três estudantes reconheceram/buscaram suporte nos colegas para realizar as atividades escolares ou estudar mais as matérias.

Quadro II – Aprendizagem

APRENDIZAGEM			
ENTREVISTADO	EFEITOS	ESTRATÉGIAS DO SUJEITO	APOIO
A	"Eu melhorei muito"	"eu vou priorizar mais em matérias tava com mais dificuldade, em primeiro lugar, do que as que eu já sei e eu deixar para depois. E eu fui fazendo aí minhas notas foram melhorando".	"Tem uma diferença bem grande do ano passado e desse ano. A gente é bem mais unido nos trabalhos, no trabalho de dança, apresentação... E ano passado era mais assim individualismo".
B	"Muito mais!! Muito mais facilidade".	"eu tô achando os assuntos agora muito mais fáceis e porque eu já tenho todos, um conhecimento de todos e mesmo assim tô me aplicando muito mais pra conseguir".	
C	"Melhor. o aprendizado foi bem melhor. Passei a estudar bem"	"Até as pessoas [os colegas] motivam, ajuda a gente".	"A gente já é repetente... Já fica meio parado ali... quando o professor não dá aquela motivação para gente".

	mais”.		
D	“Muita mudança! Ano passado eu não tava nem aí para os que professores estavam falando”.	“Esse ano, eu tô tirando dúvida, esse ano, eu tô anotando tudo o que os professores estão botando no quadro, eu tô estudando em casa quando em casa, vejo vídeo aula. Esse tipo de coisa para tentar ajudar. Uma coisa que eu não entendi, o professor explicou de novo, eu tento, quando eu chego em casa, assistir alguma coisa, pedir ajudar a um familiar, para ver se eu consigo aprender a matéria”.	“Depois que a gente repetiu de ano, a gente tá tentando fazer sempre que o nosso <i>triozinho</i> estude, faça os trabalhos, passe de ano” “A gente tá sempre ali tentando se <i>ajudar</i> , nós três fazendo sempre o melhor que a gente pode. Tipo, o que eu não sei, alguma das duas vai saber, vai me explicar. O que eu sei, eu tento explicar para elas também. E assim a gente vai se ajudando.”
E	“Eu tô entendendo mais o assunto, tá sendo mais fácil		
F	“Tô bem melhor esse ano. Antes eu era muito ruim em Química e agora eu tô tirando 7... 6, tô muito bem”.	“agora eu sento na primeira cadeira, eu participo das aulas, faço as atividades, todas as atividades na verdade, participo dos trabalhos que antes eu não participava”.	
G	“Bom, é, eu estou prestando mais atenção nas aulas, por isso eu estou conseguindo absorver mais o que os professores passam pra gente	“eu estou estudando um pouco em casa”	
H	“Eu estudo o mesmo tanto, só que agora não tem tanta pressão e a ansiedade não tá tanta como antes”		

Os resultados encontrados na pesquisa sugerem que a experiência de repetir a série escolar é uma experiência negativa e causadora de sentimentos ruins para a maioria dos entrevistados, porém os efeitos causados por essa experiência possibilitaram mudanças de atitudes consideradas positivas tanto na experiência escolar como no processo de aprendizagem. De acordo com a narrativa dos alunos, apesar de alguns terem considerado uma perda de tempo repetir a série escolar, para muitos repetir pode não ter sido ruim porque tiveram a oportunidade de aprender mais, formar vínculos com os pares e mostrar-se capaz de dar conta das atividades escolares e superar o estigma da repetência.

Embora as narrativas colhidas nesta pesquisa tenham apontado alguns aspectos que poderiam ser considerados positivos da repetência escolar, uma

questão se coloca: será que essa mudança de atitude, que refletiu no processo de aprendizagem, não poderia ocorrer por outra motivação que não fosse a retenção na série escolar? Nesse sentido, PATTO (1997) destaca que a repetência escolar é um risco à escolarização de crianças e jovens, pois o aluno pode não retornar no ano seguinte. Assim, é necessário repensar as condições e estratégias de ensino-aprendizagem, de modo que, o educando dê continuidade à sua formação escolar.

Considerações finais

A repetência escolar é um fenômeno complexo e dificulta o processo de escolarização dos estudantes. Nesta pesquisa, me chamou atenção a postura do aluno em não se sentir fracassado. Na percepção deles, houve maior engajamento nas tarefas escolares e maior articulação entre os pares para apoiar-se mutuamente e superar o estigma da repetência.

Essa pesquisa, apesar de breve e modesta, me fez pensar possíveis temas para pesquisas futura, tais como: qual o papel que os pares exercem na aprendizagem do indivíduo? Como os docentes percebem os estudantes repetentes e quais são os efeitos no processo de ensino-aprendizagem?

Referências

JACOMINI, M. A. ***Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?*** Cadernos de Pesquisa, volume 40, número 141, p.895-919, setembro/dezembro 2010.

PATTO, M. H. S. ***A família pobre e a Escola Pública: anotações de um desencontro.*** Psicologia USP, São Paulo, 3(1/2), p. 107-121, 1992.

RIBEIRO, S. C. ***A pedagogia da repetência.*** Estudos Avançados, São Paulo, volume. 5, número 12, p. 7-21, 1991.

SILVA, P. B. C. da *et al.* ***Sobre o sucesso e o fracasso no ensino médio em 15 anos (1999 e 2014). Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação***, Rio de Janeiro, volume 24, número 91, p. 445-476. Abril/junho 2016.

VIÉGAS, L. S. ***Progressão continuada e patologização da educação: um debate necessário.*** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 1, p.153-161. Janeiro/Abril de 2015.

DISLEXIA: O QUE “FAZEM” DOCENTES NAS ESCOLAS?

César Costa Vitorino¹
(MPIES/UNEB, EPODS/UNEB)

Márcio Costa Vitorino²
(FABS)

Resumo

Refletimos nesse trabalho que a dislexia é uma condição neurobiológica, mas uma equipe multidisciplinar com propostas interventivas pode ajudar a realizar várias atividades com a leitura, a escrita e a socialização. Objetivo: Traçar novas estratégias na tentativa de melhorar o desempenho da leitura e da escrita dos disléxicos. Teóricos que dão suporte ao estudo: Cidrim, Braga e Madeiro (2018); Martins (2021); Minayo; Oliveira (2021); Pinheiro e Scliar - Cabral (2017); Thiollent (1988); Vitorino e Vitorino (2021). A metodologia seguiu orientações de pesquisa de abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos a pesquisa é uma pesquisa - ação. Os resultados e discussões sintetizam respostas de 66 (sessenta e seis) professores que responderam ao questionário através da plataforma Google Forms. Conclui-se que as dificuldades de aprendizagem dos disléxicos estão associadas a uma incapacidade ou impedimento principalmente na aquisição efetiva da leitura, da escrita, bem como no desempenho de outros aspectos da vivência social seja de crianças, jovens ou adultos.

Introdução

Crianças e adultos com dislexia ativam de forma diferente as regiões de seus cérebros quando leem palavras em comparação com crianças e adultos sem dislexia quando leem as mesmas palavras nas mesmas circunstâncias. A dislexia é uma condição neurobiológica.

As técnicas modernas de neuroimagem permitem tirar “fotos” do cérebro e localizar quais regiões são ativadas durante a leitura ou ao realizar outras atividades. Essa condição é também conhecida como alexia. Sabe-se, por vários estudos

¹ Doutor em Letras, Professor Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES)/ UNEB. Membro dos Grupos de Pesquisas: EPODS - Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social/ UNEB. Pesquisador das áreas de Sociolinguística e Psicolinguística com ênfase em pesquisas relacionadas ao contexto escolar público.

² Pedagogo, Educador Social, Coordenador de Esporte e Lazer da Federação das Associações de Bairros de Salvador - FABS, Conselheiro Distrital de Saúde do Distrito Sanitário Cabula/ Beirú – Salvador - BA.

realizados (diversas áreas do conhecimento) que, felizmente, existem tratamentos que curam a dislexia. (PINHEIRO; SCLIAR; CABRAL, 2017).

Na verdade, no ano de 2021, pesquisar, estudar, propor ciclos de debates (online)¹ e sugerir diálogos constantes com gestores, coordenadores pedagógicos, educadores, psicopedagogos, psicólogos, neuropediatras, pais e/ou responsáveis de educandos (online), sobre causas e consequências da dislexia e propostas de intervenção constitui-se real interesse dos apresentadores desse resumo expandido.

A indagação para a realização da pesquisa é: *O que fazem docentes em escolas baianas para ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes disléxicos?* O objetivo geral consiste em traçar novas estratégias na tentativa de melhorar o desempenho da leitura e da escrita dos disléxicos. Somos de opinião que docentes unidos em prol de benefícios da educação podem apresentar excelentes propostas interventivas.

Partindo de interesse particular de Vitorino e Vitorino (2021)² sobre ações didático-pedagógicas em salas de aula iniciou - se uma pesquisa com docentes através da plataforma Google Forms.

Referencial Teórico

Quando o assunto é dislexia, no panorama brasileiro, Martins (2021), Oliveira (2021), Cidrim, Braga e Madeiro (2018), dada às recentes pesquisas realizadas, constituem-se em leituras indispensáveis para pensar atividades de uma equipe multidisciplinar em prol de ações benéficas aos disléxicos.

Quando o assunto é dislexia, no panorama brasileiro, Martins (2021), Oliveira (2021), Cidrim, Braga e Madeiro (2018), dada às recentes pesquisas realizadas, constituem-se em leituras indispensáveis para pensar atividades de uma equipe multidisciplinar em prol de ações benéficas aos disléxicos.

Martins (2021) esclarece que:

¹ Devido à pandemia COVID – 19 e a orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS) para manter isolamento e distanciamento social.

² Elaboraram um questionário DISLEXIA NA ESCOLA contendo 10 questões (objetivas e subjetivas) e enviaram pelas redes sociais a docentes de várias localidades do território baiano.

1) o documento do MEC (2009) – Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos com Transtornos Funcionais Específicos na perspectiva da Educação Inclusiva (doravante D -TFE) – foi socializado com os sistemas estaduais e municipais de ensino, em territórios brasileiros, para (re) pensar a escolarização de crianças com dislexia;

2) é necessário que os profissionais que atuam na educação, principalmente docentes que trabalham com a linguagem escrita, na educação especial, sondem as dificuldades de seus discentes para conhecer melhor seus limites e potencialidades e pensem em possibilidades de intervenção com materiais que possam ajudar os disléxicos em atividades escolares;

Oliveira (2021) argumenta que Processamento Auditivo Central (PAC) é a competência do sistema nervoso central em proporcionar o uso da informação sensorial que chega através da audição, sendo diretamente associado às habilidades auditivas estruturadas desde o nascimento.

Segundo a pesquisadora, o funcionamento adequado do PAC permite o desenvolvimento da linguagem em crianças em fase de aquisição, principalmente no que diz respeito à construção e internalização dos níveis linguísticos. Ressalta, entretanto, que: a) as dificuldades de aprendizagem na fase escolar podem estar relacionadas a diversas causas, uma delas é a dislexia; b) as pessoas que apresentam dislexia possuem também dificuldades na percepção dos sons e quanto à sensibilidade à melodia das palavras.

Cidrim, Braga e Madeiro (2018) comentam a respeito de um aplicativo desenvolvido para dispositivos móveis, denominado Desembaralhando, para a intervenção no problema do espelhamento de letras por crianças disléxicas. O desenvolvimento do aplicativo é resultado de um conjunto de informações de experiências fonoaudiológicas, que apontam a ocorrência de espelhamentos de letras como um problema desafiador em crianças com dislexia.

As pesquisas apresentadas aqui (superficialmente) merecem ser lidas e analisadas com interesse de se pensar propostas interventivas para disléxicos no espaço da sala de aula.

Aspecto metodológico

A metodologia adotada para a coleta dos dados seguiu orientações de pesquisa de abordagem qualitativa. Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa busca uma relação com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ratificamos que uma das ferramentas que se mostrou muito eficiente nesse momento foi o Formulários Google, conhecido também como Google Forms. Na nossa pesquisa contamos com 66 (sessenta e seis) respondentes.

Quanto aos procedimentos a nossa pesquisa é uma pesquisa - ação. Nesse tipo de pesquisa pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. (THIOLLENT, 1988).

Resultados e discussões

Apresentamos os dados coletados no questionário **DISLEXIA NA ESCOLA** (VITORINO e VITORINO, 2021), respondido por **66** (sessenta e seis) professores através da plataforma Google Forms. A seguir estão as sínteses do que foi perguntado a /aos professores/as e respondido por eles/elas, mas só aparecem algumas respostas (questões abertas):

1) A identidade de gênero com maior número é de **mulheres** (83,3%); 2) A autodeclaração em relação a cor/raça tem maior representação de **pretos** (51,5%); 3) O nível mais elevado de educação formal concluído pelos participantes da pesquisa é de **especialização** (*Lato Sensu*), que corresponde a 39,4%; 4) Em relação ao tempo de trabalho (anos) na área de educação houve um empate com percentual de 6,1% entre educadores com 6, 15 e 25 anos de serviço; 5) O atual vínculo da maioria dos professores é **efetivo** (71,2%); 6) Em relação ao turno de trabalho mais evidenciado é o **matutino** (89,4%); 7) Quando perguntados se tinham alunos com dislexia na turma as respostas negativas foram equivalentes a 72,7%; 8) Entre os docentes que afirmaram possuir alunos com dislexia, informaram de maneira breve o que fazem para ajudar os estudantes a superarem “dificuldades” de

leitura e escrita. Podemos ilustrar com algumas transcrições das escritas dos participantes da pesquisa, a saber:

Trabalho jogos que façam desenvolver a atenção focada nos conteúdos da aula, observando a ordem das informações, trabalhar a lateralidade e os movimentos das mãos na direção da escrita das letras/palavras e números, movimentos da boca na fala é pronúncia de letras, sílabas e palavras. Uso de recursos como labirinto, quebra-cabeças, circuito da leitura, alfabeto móvel... (SIC¹ Professora do AEE – Sala de Recursos, com 30 anos de experiência).

Na educação infantil busco promover o conhecimento do alfabeto por via da ludicidade e da experimentação, diante de uma dificuldade buscamos a variação de estratégia personalizando na medida do possível o processo de ensino para promover as aprendizagens esperadas. (SIC Professora da Educação Infantil com 6 anos de experiência).

Procuro realizar atividades pedagógicas de acordo o nível de dislexia do aluno. Na leitura uso textos curto como poesia e/ou poema pela repetição do som das palavras. (SIC Professora do 5º ano e EJA com 24 anos de experiência).

9) O percentual dos que estão dando aula no ano de 2021 é de 79%; 10) Os docentes comentaram, em linhas gerais, que as aulas estão sendo realizadas remotamente através de plataformas de comunicação via videochamadas pelo Zoom e Google Meet, sendo que uma docente sinalizou que as aulas estão ocorrendo presencialmente com 35% dos alunos e os demais participam de forma remota.

Considerações finais

Os professores precisam conhecer a realidade de seus alunos para descobrir os caminhos que possam ajudá-los a superar dificuldades da leitura e da escrita.

Pelo exposto, na perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem estão associadas a uma incapacidade ou impedimento principalmente na aquisição efetiva da leitura, da escrita, bem como no desempenho de outros aspectos da vivência social seja de crianças, jovens ou adultos. Nesse sentido, a aprendizagem desses indivíduos exige contribuições de profissionais de várias áreas, unindo esforços para que a dislexia seja superada.

¹ O advérbio latino *sic* (por extenso: *sic erat scriptum*, traduzido como "assim estava escrito").

Referências

CIDRIM, L.; BRAGA, P. H. M.; MADEIRO, F. **Desembaralhando**: um aplicativo para a intervenção no problema do espelhamento de letras por crianças disléxicas. In: Rev. CEFAC. 2018 Jan-Fev; 20(1): 13-20.

MARTINS, V. de P. da S. A dislexia em sala de aula: o agir do professor. In: MARTINS, V. de P. da S. (org.). **Dislexia, disgrafia e disortografia**: aspectos cognitivos e linguísticos das dificuldades em leitura, escrita e ortografia em sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 17 – 29.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, L.S. de. A relação entre o processamento auditivo central e a aprendizagem de crianças com dislexia. In: **Semana Acadêmica Revista Científica**. Fortaleza - CE, edição 206, v.9. ano 2021. p.1 – 12.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira; SCLIAR - CABRAL, Leonor. **Dislexia**: causas e consequências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

VITORINO, C.C. e VITORINO, M.C. **Dislexia na escola**. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewcitcdHn3rWRE8-qWcf2sNgmQapKOMXEwuqAWsO-PELrVtw/viewform?usp=sf_link. Acesso em: 30 jun.2021.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DE ESCOLARIZAÇÃO

Cristina Barreto Santos da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
cristinabarretosantos@gmail.com

Prof.º Dr.º César Costa Vitorino
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
vitorinoleitura66@gmail.com

Resumo

O estudo nomeado *O lúdico no processo de alfabetização de crianças do 1º ano de escolarização* é uma proposta de um projeto de pesquisa, em andamento, do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pretende-se verificar como a ludicidade contribui na alfabetização dos alunos de primeiro ano do ensino fundamental. Nesse contexto, essa pesquisa de cunho qualitativo, busca repensar a aprendizagem da leitura e da escrita através dos jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos na atuação do professor/mediador desse processo de escolarização. Os aportes teóricos estão ancorados nos seguintes autores: Soares (2020), Souza (2016), Kishimoto (2000), Ferreiro (1985), dentre outros autores.

Palavras-chave: Lúdico. Alfabetização de crianças. Escola.

Introdução

O presente estudo está diretamente ancorado no projeto de pesquisa de mestrado, em andamento, do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/UNEB), tendo como objetivo verificar como a ludicidade contribui na alfabetização dos alunos de primeiro ano do ensino fundamental. Nessa perspectiva, pensamos na ludicidade como ponte no processo de alfabetização de crianças.

A alfabetização é uma atividade pedagógica, inserida no processo ensino/aprendizagem de línguas, que tem como alvo munir o sujeito aprendente com mais um instrumento de comunicação verbal, a escrita.

O/a professor/a que alfabetiza é um/a professor/a que ensina uma língua. Como se pode ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e seu funcionamento? A resposta a esta pergunta leva ao consenso de que o / a professor/a de língua, no exercício de sua função, deve não somente conhecer a língua que ensina, os métodos e as técnicas de ensino, bem como os aspectos psicológicos envolvidos neste processo, mas, também, precisa conhecer algo sobre a linguagem, objeto de seu ensino.

Santos (2010), como sugestões de atividades que possam dar visibilidade e possibilitar a promoção da cultura afrodescendente nas classes de alfabetização, deve-se: a) ouvir e contar histórias, lendas e mitos africanos e afrodescendentes; b) cantar, escrever e ler músicas afrodescendentes. Essas sugestões possivelmente possibilitarão aos educadores alfabetizadores conscientização de que a alfabetização começa na infância. Faz-se necessário, entretanto, “trazer a cultura das crianças de origem afrodescendente como conteúdo significativo no processo de alfabetização e defendê-las como sujeitos de direito [...]”. (SANTOS, 2010, p. 97). Esse é o encaminhamento didático - pedagógico coerente para atuar e ajudar a educar crianças de escolas públicas.

A partir da vivência da primeira autora desse resumo expandido em escola pública, enquanto professora da Educação Básica, em especial, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ela pode perceber as dificuldades das crianças em se apropriarem com o mundo da escrita. Com isso, agregou às aulas jogos pedagógicos como elemento essencial na sala de aula. Assim, a questão norteadora dessa investigação constitui-se em saber: quais são os benefícios que os jogos e brincadeiras podem contribuir para o processo de alfabetização? Sabemos que a alfabetização se torna um momento único e inesquecível. É nesse período que as crianças experimentam ler e escrever.

Referencial teórico

Na busca por compreender esta situação, encontramos concepções teóricas que apontam para diversas causas, como Soares (2020), Souza

(2016), Kishimoto (2000), Ferreiro (1985) dentre outros, que trazem no seu bojo, discussões acerca do processo de alfabetização e da ludicidade como instrumento favorável no processo de alfabetização.

Soares (2020) esclarece ao leitor relações importantes sobre: alfabetização e letramento, a entrada da criança na cultura da escrita, o despertar da consciência fonológica, consciência fonêmica: a apropriação do princípio alfabético, leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento e planejamento no processo de alfabetização e letramento.

Soares (2020), a partir de experiência vivenciada no ciclo de alfabetização e letramento no município de Lagoa Santa-MG, expõe com detalhes como o Alfalettrar pode ser utilizado por todos /as aqueles/ as que estão envolvidos na alfabetização e no letramento. Longe de ser considerado como um receituário a ser seguido, a riqueza de detalhes da obra possibilita ao leitor/a reflexões sobre como toda criança pode aprender a ler e a escrever.

Segundo Kishimoto (2000, p.22) “o jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino”. Deste modo, os jogos são recursos essenciais para promover uma aprendizagem prazerosa e eficaz. Além disso, os jogos, os brinquedos e brincadeiras fazem parte da ludicidade, sendo assim, a criança se desenvolve a partir da sua participação e comparação com os outros participantes.

Do ponto de vista de Ferreiro (1985, p.48), à luz da psicogênese da língua escrita, “Ao iniciar a escolarização, as crianças já têm hipóteses sobre a leitura e a escrita”. A autora apresenta aos leitores de forma detalhada como as crianças constroem diferentes hipóteses, muito lógicas e curiosas, em relação à escrita e leitura antes de estarem alfabetizadas. Elas avançam em ideias primitivas pautadas no desconhecimento da relação entre a fala e a escrita para ideias extraordinárias sobre como seria essa relação.

Nessa perspectiva, Soares (2020), a partir de uma realidade vivenciada em Lagoa Santa – MG, traz sua contribuição sobre a leitura e escrita, em que consiste em uma análise do reconhecimento das palavras como prioridade para a criança se familiarizar com as representações ortográficas através da

leitura. Devemos acatar a ideia de que “O desenvolvimento da escrita e da leitura ocorre de forma diferenciada: há maior facilidade da escrita em relação à leitura durante o processo de compreensão do princípio alfabético. (SOARES, 2020, p. 196)

Fortuna (2012) enfatiza a importância do lúdico como “facilitador” da aprendizagem no contexto escolar, sendo parte para o desenvolvimento da criança, na qual permite as suas diversas expressões relacionadas ao imaginário e/ou campo real.

Nesse sentido, a ludicidade oportuniza a criança aprender de forma significativa, embora muitas vezes o brincar e jogar não estejam presentes nos anos Iniciais. Geralmente os pais e/ou responsáveis não concordam que os educadores utilizem jogos e brincadeiras para auxiliar na aprendizagem. Algumas pesquisas realizadas no território brasileiro apontam que muitas pessoas veem a escola como lugar de aprender (talvez o bê-a-bá) de forma mecanizada e é fato que muitas crianças desfavorecidas economicamente permanecem pouco tempo na escola e talvez seja esse pensamento que logo no início da escolarização deve-se ter acesso exaustivo a materiais de leitura e escrita para ter a falsa ideia de que as crianças estão aprendendo.

Assim, é importante destacar que a participação do aluno nos jogos e brincadeiras e o papel do professor nesse processo de interação lúdica, é de extrema importância, pois através desses processos é desenvolvida diversas habilidades e competências na criança. Conforme afirma Souza (2016),

A relação professor – aluno é fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir da interação com o outro que o ser humano adquire valores, costumes, habilidades e atitudes de convívio social, ou seja, o processo de construção do conhecimento é essencialmente interativo, acontecendo por meio das relações professor-aluno e aluno-aluno. (SOUZA, 2016, p.22)

Aspectos metodológicos

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta como metodologia a pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico. Faremos uso dos dispositivos:

observação, escuta sensível com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Salvador – Bahia.

André (2005), na obra *Etnografia da prática escolar*, se propõe a fazer análise das possibilidades e dos limites da metodologia de estudo de caso etnográfico para uma investigação sistemática das situações do cotidiano escolar. A autora, em síntese, enfatiza:

podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 2005, p. 44).

Reforça-se a ideia de que a preocupação da pesquisa de cunho etnográfico é com o significado que têm as ações e os possíveis eventos para as pessoas ou para os grupos estudados. Na pesquisa etnográfica temos a descrição e a indução. Por isso o pesquisador faz uso de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

Resultados e discussões

Para a realização da pesquisa, a pesquisadora - autora teve contato com crianças do 1º ano do ensino fundamental, onde pôde-se construir um portfólio do processo de alfabetização da turma. Pretende-se fazer detalhamento com imagens e a socialização (de forma reduzida) do planejamento diário da interação com as crianças através de jogos e brincadeiras que ajudaram no processo de alfabetização na escola pública municipal, cidade de Salvador - Bahia.

Ao brincar a criança interage com o mundo e consigo mesma, incorporando conceitos, desenvolvendo seu lado afetivo, cognitivo e social, além de aprender de modo significativo e prazeroso.

A ludicidade aqui é compreendida como um instrumento pedagógico e não apenas como prática recreativa. É fato que professora que conta as suas ações em sala de aula fará detalhamento a partir de uma análise crítica coerente com as ações de uma Pedagoga consciente de seu papel de cidadã. Em se tratando de um processo de alfabetização, a ludicidade apresenta inúmeras contribuições para o desenvolvimento desse processo.

O jogo (brincadeira) pode ser utilizado em diferentes etapas do processo de alfabetização, desde a descoberta das propriedades do sistema de escrita à reflexão fonológica, ou seja, apropriação propriamente dita do SEA – Sistema de Escrita Alfabética.

Considerações finais

Ao refletir sobre a ludicidade no processo de alfabetização de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, observa –se a necessidade de apresentar a elas espaços que sejam favoráveis ao seu desenvolvimento de forma lúdica e prazerosa, oportunizando uma aprendizagem significativa. Desse modo, os jogos e brincadeiras se constituem como um recurso fundamental para contribuição do processo de alfabetização, desenvolvendo diversas habilidades para o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, o professor, que será o mediador desse processo, tem a função de promover atividades diversificadas no processo de alfabetização inicial de crianças de classes populares, por meio da ludicidade oportuniza-se uma aprendizagem prazerosa e significativa dos educandos.

Referências

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A.. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, A. K. A. dos. Formação do educador alfabetizador e infância afrodescendente. In: SANTOS, A. K. Alves dos (org.). **Alfabetização para a infância**: perspectivas contemporâneas, vol I. Salvador: EDUFBA, 2010. cap. 5, p.93-117.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, C. C. De. **Ludicidade**: jogos e brincadeiras de matemática para educação infantil. 1. ed. Curitiba: Appirs, 2016.

REGIÃO: DISCUSSÃO NECESSÁRIA A PARTIR DAS OBRAS DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA DO PNLD

Gilton Cruz dos Santos
UNEB/PROET/Geo(bio)grafar
gilton270@gmail.com

Simone Santos de Oliveira
UNEB/PROET/Geo(bio)grafar
ssoliveira_valentec3@yahoo.com.br

Resumo

Trabalho decorrente de uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa, vinculada à Linha de Pesquisa II – Processos Territoriais e Dinâmica Urbano Regional, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A intenção da pesquisa foi analisar como a região, enquanto conceito fundante da Geografia, e a regionalização são apresentadas nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD de 2017 a 2019, de modo a comparar as abordagens da regionalização feitas nas coleções didáticas escolhidas no quadriênio 2020 a 2023, com vistas a compreender como essas obras apresentam os conceitos de região e de regionalização para discutir temáticas pertinentes à Educação Geográfica. Além das análises comparativas dessas duas coleções, foi feita uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que concerne às questões pertinentes ao componente Geografia e do Guia Digital PNLD de Geografia de 2020.

Palavras-chave: Região. Livros didáticos de Geografia. PNLD. Ensino Fundamental II.

Introdução

O conceito de região, dentre outros objetos do conhecimento, pode ser explorado, no intuito de explicar os fenômenos do inter-relacionamento do homem com a natureza, pois o estudo, de forma integrada, proporciona um arcabouço teórico-metodológico rico em informações e de grande potencialidade, passíveis de serem explorados em outras áreas do conhecimento.

A Geografia Escolar e a utilização dos livros didáticos nos anos finais do Ensino Fundamental são essenciais, pois, através desse componente curricular, o

educando passa a despertar suas habilidades sensoriais de localização, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Saviani (1989), o livro didático passa a ser o principal suporte para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, principalmente no tocante à comunicação, que abrange quatro elementos fundamentais: transmissão, mensagem, receptor e meio. Sendo assim, o recurso em evidência tem que estar contextualizado de acordo com os acontecimentos atuais e ser propício à faixa etária do público ao qual se destina.

O livro didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) constitui-se como um importante recurso para as aulas de Geografia na Educação Básica, sobretudo porque abrange estratégias didáticas, metodologias, procedimentos e as diversas linguagens (trechos de músicas, diferentes mapas temáticos, gráficos, infográficos, fotografias, tiras, histórias em quadrinhos, dentre outras formas de linguagens), para abordar temas e conceitos da Geografia Escolar. É importante ressaltar que, no PNLD, o procedimento de seleção do livro didático pelos docentes esbarra em dificuldades impostas por algumas secretarias estaduais, pois os professores, muitas vezes, não têm autonomia de escolha do material e acabam utilizando um livro que não está de acordo com a proposta pedagógica da escola e com sua linha teórico-metodológica, mas, segundo Schäffer (2003), o livro didático tende a estar paralelo aos objetivos traçados pelo professor em seu planejamento.

A decisão por esse tema como objeto de estudo surgiu a partir de uma análise do espaço escolar do Colégio Estadual Polivalente de Aratu, localizado na cidade de Simões Filho, BA, no decorrer dos anos 2017 e 2018, ao observar as necessidades e dificuldades dos colegas professores da área de Ciências Humanas, em busca de novos dispositivos didáticos, materiais paradidáticos e metodologias para dinamizar suas aulas e atividades práticas.

Assim, este trabalho decorre da pesquisa de Mestrado vinculado à Linha de Pesquisa II, Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-Regional, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), do Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus I*, Salvador, cujo problema foi: como o conceito de região é abordado nos livros

didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do triênio 2017 a 2019 e do quadriênio 2020 a 2023, adotados na escola pública Estadual Polivalente de Aratu, localizada na cidade de Simões Filho - BA, no Território de Identidade Metropolitano de Salvador e como esse conceito possibilita compreender o processo de regionalização, de modo a contribuir para uma melhor Educação Geográfica?

O objetivo geral consistiu em analisar como a região, enquanto conceito fundante da Geografia, e a regionalização são apresentadas nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD de 2017 a 2019, de modo a comparar as abordagens da regionalização feitas nas coleções didáticas escolhidas no quadriênio 2020 a 2023, com vistas a compreender como essas obras apresentam os conceitos de região e de regionalização para discutir temáticas pertinentes à Educação Geográfica.

Além disso, os objetivos específicos que envolvem a referida pesquisa são: - historicizar o PNLD como importante política pública voltada para a Educação Básica e para o ensino de Geografia; - discutir a região como um dos principais conceitos e categoria de análise espacial para o ensino da Geografia; - analisar a abordagem do conceito de região nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD, selecionados e utilizados no Colégio Estadual Polivalente de Aratu, da rede pública da cidade de Simões Filho, tendo em vista comparar as obras didáticas do PNLD de 2017 a 2019 com as obras do quadriênio 2020 a 2023 do PNLD 2020; - identificar as principais linguagens apresentadas e indicadas nos volumes dos livros adotados no Colégio Estadual Polivalente para abordar conteúdos relacionados ao conceito de região e como estes podem ajudar o professor a discutir questões voltadas para os modelos de regionalizações Geoambientais, brasileira, africana e europeia, possibilitando uma melhor Educação Geográfica.

Mediante as intenções apresentadas, estruturalmente, a dissertação, produto desta pesquisa, foi organizada em sete seções. A primeira seção, intitula-se “Páginas iniciais: por uma introdução”; a segunda seção, “Caminho metodológico: o contexto da pesquisa”; a terceira nomeada como “Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)”; a quarta seção, “Programa Nacional do Livro e do

Material Didático (PNLD)”; a quinta seção, “Região: importante conceito e categoria de análise espacial”. Por fim, são apresentadas as seções referentes à conclusão, nomeada como “Páginas finais: considerações”, nas quais são retomadas às questões norteadoras da pesquisa, de modo a concluir a escrita do texto da dissertação, acompanhadas, na sequência, pelas “Referências”, contendo as obras e os autores consultados, que ajudaram a fundamentar este trabalho.

Referencial teórico

De acordo com Haesbaert (2010), a região é um espaço momentâneo, articulado, em fase de transição, o qual envolve várias dimensões e escalas. No entanto, antes de compreender o seu conceito, é necessário que o pesquisador entenda os processos de regionalização, os quais são efetivamente dinâmicos e transformados por grupos sociais. Assim, afirma esse geógrafo:

Em outras palavras, a região pode ser vista como um „espaço momento” cuja diferenciação resulta muito mais da efetiva articulação espacial em rede, complexa, amplamente aberta à transformação, cuja dominância em termos de densidade, disposição e dimensão espaciais (econômica, política, cultural ou „natural”) dependerá dos grupos sociais e do contexto geohistórico em que estiver inserida. (HAESBAERT, 2010, p. 196).

Outro ponto a ser debatido é a influência da globalização que, ao invés de proporcionar a igualdade entre os espaços, efetuou a proliferação de movimentos regionais devido aos fatores de diferenciação e à luta por resistências em algumas áreas. Assim, são notórias as diversas manifestações regionais na atual fase da mundialização, o que dificulta um conceito universal sobre região.

No tocante à temática da Educação Geográfica, é importante pontuar a função dos pesquisadores que estudam, analisam e explicam várias metodologias e dispositivos pedagógicos que podem potencializar as práticas de ensino de Geografia realizadas pelos professores da Educação Básica. Sob essa perspectiva, Portugal (2017) menciona que:

[...] uma reflexão sobre a nossa própria prática, a pensar sobre a maneira como ensinamos, reafirmando que os temas e os conceitos geográficos existem dentro de um contexto que deve estar relacionado com o modo de vida singular dos alunos que vivem num determinado espaço, seja ele rural

ou urbano, de modo a retratar suas relações com a realidade plural, a partir das discussões de temas, conteúdos e conceitos da Geografia no âmbito escolar. (PORTUGAL, 2017, p. 22).

O maior desafio nesse contexto é transposição didática do objeto do conhecimento científico para a vivência cotidiana dos estudantes, pois o modelo de educação vigente está pautado em uma lógica tradicional e, muitas das vezes, esse fator não contribui para a utilização de novos métodos de estudos e relações didático-pedagógicas.

Aspectos metodológicos

O viés metodológico que sustentou o desenvolvimento do estudo que decorreu a dissertação de mestrado, ao qual este trabalho está vinculado, intitulado como “Região: uma análise das obras didáticas de Geografia a partir do PNLD” (SANTOS, 2021), caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2006), descritiva, ancorada na análise das coleções dos livros didáticos do PNLD, Guia Didático Digital e da BNCC¹.

Os objetos desta investigação são: (i) a obra didática *Homem & Espaço*, de autoria de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, aprovada no PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental do triênio 2017-2019, utilizada no Colégio Estadual Polivalente de Aratu, da rede pública da cidade de Simões Filho (SF), no estado da Bahia; (ii) obra didática *Araribá Mais Geografia*, de autoria de Cesar Brumini Dellore 2020 a 2023, aprovada no processo de avaliação das obras didáticas referente ao Edital 01/2018 no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020 – Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme produzido a partir do que apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Resultados e discussões

¹ Esse documento define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica e está estruturado com foco no desenvolvimento de competências e habilidades (aprendizagens essenciais) para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e sua atuação na sociedade.

A análise comparativa das duas coleções didáticas aponta que o estudo da Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em especial o 9º Ano, fomenta um olhar crítico nos estudantes, pois os conteúdos correlacionados com a temática regional que foram destacados permitem uma construção de conhecimento humano e científico que perpassam por diferentes lugares, países, continentes do globo terrestre, abordando características e funções de várias sociedades, em diferentes contextos, espaços e tempos.

Considerações finais

A principal mudança, no âmbito regional, apresentada na análise comparativa, foi que a coleção didática *Homem & Espaço*, adotada entre 2017–2019, apresenta um viés crítico, por exemplo, a regionalização adotada no 7º ano aponta o critério geoeconômico, as disparidades econômicas regionais brasileiras são discutidas ao decorrer do livro didático, enquanto a coleção didática *Araribá Mais Geografia*, adotada para o período de 2020–2023, embora aborde a regionalização do IBGE, tem um embasamento científico pautado na corrente da Geografia Humanística ou da Percepção, a qual valorizou as relações do homem com a natureza, bem como de seus sentimentos, emoções e ideias a respeito do espaço vivido, o conceito de Região não ficou limitado por critérios estáticos, outras regionalizações, principalmente do território brasileiro apontaram que fenômeno regional pode ser analisado como um processo produzido historicamente.

Durante a pesquisa, pode-se perceber que os editores e os autores visaram adaptar as respectivas coleções didáticas, de acordo com as exigências dos programas oficiais de ensino e mudanças de currículos, além de propor dicas tecnológicas que se encaixam no cotidiano escolar.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Regional Global**: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PORTUGAL, Jussara Fraga. (org.). **Educação geográfica**: temas contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2017.

SANTOS, Gilton Cruz dos. **Região**: uma análise das obras didáticas de Geografia a partir do PNL D. 190 p. Dissertação de mestrado. Linha de Pesquisa II – Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-Regional. Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET). Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET). Salvador: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2021. (Digitalizado).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHÄFFER, Otero Neiva. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, A. C *et al.* (Org.). **A geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 132-135.

DESAFIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Gisélia Lima da Silva
Mestranda do Programa em Intervenção Educativa e Social (MPIES/ UNEB)
Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social
(EPODS)
giseliasilvacpdirec@gmail.com

Luciana Oliveira Simões Pereira
Mestranda do Programa em Intervenção Educativa e Social (MPIES/ UNEB)
(MPIES/ UNEB) Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social (EPODS)
lucsesimoes2@gmail.com

Ivonete Barreto de Amorim
Professora do Programa em Intervenção Educativa e Social (MPIES/ UNEB)
Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social (EPODS).

Resumo

O resumo expandido, intitulado “Desafio da coordenação pedagógica na formação continuada para professores da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”, tem como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades do trabalho do coordenador pedagógico nas Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, no que diz respeito a formação continuada em serviço para professores licenciados e bacharéis. Os autores que ancoraram esse resumo foram Gatti; Barreto (2009); Gadotti (2011), Oliveira M. (2010), Libâneo (2004); bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – Res. CNE/CP Nº 1 de 05/01/2021. Na metodologia realizou-se uma análise qualitativa por intermédio de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008). O resultado conclusivo foi que, para além de um pacote incipiente de uma capacitação técnico-didática, exige-se desse todo pedagógico uma formação continuada para a docência, nas condições que se apresentam em relação a tempo, espaço, sob anuência desses profissionais.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Educação Profissional.

Introdução

O presente trabalho versa sobre a formação continuada de professores da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, considerando a especificidade na composição do seu quadro docente. Tem como objetivo analisar o desafio enfrentado pela coordenação pedagógica de escolas ofertantes de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, no que diz respeito a formação continuada em serviço para professores licenciados e bacharéis.

A questão que norteia este estudo é: como acontece a formação continuada em serviço na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio diante da dualidade do quadro de professores: licenciados e bacharéis? A metodologia tem abordagem qualitativa, a qual segundo Gil (2007, p. 17) desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema, a pesquisa bibliográfica, até a apresentação e discussão dos resultados.

Referencial teórico

Os aspectos fundantes deste trabalho se ancoram nos estudos de Gatti; Barreto (2009), acerca da formação de professores nos tempos atuais; Oliveira M. (2010), com foco na formação de professores que atuam na Educação Profissional; Gadotti (2011), com a reflexão crítica como eixo norteador da formação continuada de professores; o trabalho de Libâneo (2004) em torno da organização da gestão escolar, com o recorte sobre a temática em estudo. Utiliza-se como documento normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – Res. CNE/CP Nº 1 de 05/01/2021.

Aspectos metodológicos

Realiza-se uma abordagem qualitativa por intermédio de uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008). Assim, busca-se no levantamento bibliográfico, indicativos acerca da importância da formação continuada de

professores, com destaque para a modalidade da educação profissional, considerando a especificidade na composição do seu quadro de professores. Nesse percurso, os estudos de Gatti; Barreto (2009); Gadotti (2011); Oliveira M. (2010); Libâneo (2004), constituem-se como base teórica. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica servem como aporte documental para este estudo, no que concerne à formação continuada de professores.

Resultados e discussões

Existem peculiaridades que destacam a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI) em relação a outras modalidades de ensino, dentre elas, a composição do seu quadro docente: professores licenciados (com formação docente) e professores bacharéis - poucos possuem formação para a docência (através de cursos de pós-graduação). Reconhecendo que a necessidade de formação continuada em serviço é condição basilar para a melhoria do trabalho docente, independentemente do nível, modalidade em que o profissional atua, essa prioridade se torna mais atenuada, mas não resolvida, para aqueles que atuam na EPI e que não possuem licenciatura.

O trabalho teórico desenvolvido por Gatti; Barreto (2009) indica que a formação continuada não tem alcançado o que se tem desejado e definido como satisfatório quanto à aprendizagem dos alunos. Aponta para um movimento de valorização da formação continuada do professor, tanto no jurídico quanto nas Políticas Públicas para a Educação, constituída de elementos incontestáveis, considerando a necessidade do aprimoramento contínuo para responder às novas demandas educacionais, e, principalmente, à precária formação inicial de professores no nosso país.

É possível pensar que um dos fatores para o avanço desse movimento em prol da formação continuada encontra-se na confirmação de que a formação inicial dos professores é apenas uma fase primária no processo de desenvolvimento profissional da carreira docente e que esta enfrenta problemas diversos que vão desde o grau de empenho de cada profissional no

enfrentamento das dificuldades individuais até as características e limitações das diferentes Instituições de Ensino Superior. Corroborando com essa afirmação,

Libâneo explica:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Todavia essas iniciativas em direção à formação continuada, empreendidas através de políticas públicas ou institucionais não atendem às reais necessidades do coletivo de profissionais graduados, não licenciados, que exercem docência na EPI. Não se verifica políticas reguladoras que corroborem para a resolução do problema da falta de formação para a docência, para esses profissionais que ocupam as pastas dos componentes curriculares específicos da formação profissional na modalidade EPI.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - Res. CNE/CP Nº 1, de 05/01/2021, no Cap. XVII que trata da formação docente, no art. 53 §2º, assegura aos professores graduados que não possuem licenciatura, a participação em programas de licenciatura (formação ou complementação pedagógica), em cursos de pós-graduação *latu sensu* com foco pedagógico para a referida modalidade de ensino e, como possibilidade para sua atuação nesse campo “ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes [...] equivalente à licenciatura” com experiência mínima de cinco anos na educação profissional. Embora as diretrizes estabeleçam orientações para a formação docente, no cotidiano de muitas escolas ofertantes de EPI, pouco se visualiza esse direito efetivado nos currículos de professores bacharéis, pela não obrigatoriedade desse percurso formativo para o exercício da função pleiteada, uma vez que se apresenta como uma opção para o profissional, cabendo a este a iniciativa em embrenhar-se nesse percurso formativo ou não.

Nas referidas diretrizes, o terceiro parágrafo prevê a necessidade de formação continuada de docentes da educação profissional, uma vez que a formação inicial não é condição limítrofe para o exercício profissional com

qualidade. A despeito disso, Oliveira M. (2008, p. 168) denuncia: “Quanto à natureza da função docente, há uma tradição na área no sentido de se considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à (s) disciplinas que leciona”. Assim, o tratamento dado a esse problema tem reverberado na práxis docente e por conseguinte na formação fragmentada do jovem estudante da EPI.

Nesse contexto, sabendo que a composição da formação para a docência, dos professores bacharéis que atuam na EPI, perpassa por deliberações que estão acima da organização escolar e que, à escola, compete a função de prover condições básicas para formação continuada em serviço para todos os professores, nesse ínterim, a coordenação pedagógica da escola se debruça diante do desafio de orquestrar o processo formativo em serviço, com especial atenção a esse entrave da falta de preparação pedagógica dos profissionais em questão. Todavia, existe um risco iminente de se confundir esse processo formativo como a oferta de cursos de capacitação para desenvolvimento de técnicas, estratégias metodológicas, vazias de episteme, de embasamento político, filosófico, pedagógico, como é alertado por Gadotti:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. (GADOTTI, 2011, p. 41).

Desafio posto, a coordenação pedagógica de escolas ofertantes de EPI se desdobra na tentativa de diminuir a lacuna existente entre o saber teórico e a prática pedagógica, pela via da formação permanente dos professores, criando possibilidades de estudo no campo didático pedagógico, análises das ações empreendidas pelos professores em sala de aula, compartilhamento de experiências entre licenciados e bacharéis como espaço para que a interlocução entre os diferentes saberes, com a finalidade de aproximar a formação geral da técnica em prol de uma formação integral dos estudantes.

Não obstante, essas tentativas de provisão básica da formação continuada em serviço para professores licenciados e de maneira especial para professores bacharéis atuantes na EPI, não substituem a formação pedagógica acadêmica, com todo seu arcabouço epistemológico necessário para o pensar e fazer pedagógico. O trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica trata-se, portanto de outro viés formativo, numa outra dimensão, que propicia ao professor a prática constante da ação-reflexão-ação em seu exercício profissional.

Considerações finais

A competência técnica-teórica, o domínio técnico-científico, não supre a formação didático-pedagógica e esta última acontece pelas vias da formação docente através de uma licenciatura. Todavia, no interior de boa parte das escolas que ofertam a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio o que se tem observado é a existência de um quadro docente dual: professores licenciados ensinando componentes curriculares da base comum – ensino propedêutico - e bacharéis lecionando disciplinas da área técnica.

Neste trabalho fica evidente que diante da carência de uma formação pedagógica acadêmica por parte de professores bacharéis que lidam constantemente com o fazer docente, mesmo sem habilitação para tal, a coordenação pedagógica é desafiada a planejar espaço-tempo de formação permanente para estes profissionais, prática, aliás, que faz parte das suas atribuições profissionais, contudo com uma demanda diferenciada, tendo em vista o hiato existente no legado acadêmico daqueles professores bacharéis.

Para esse fim, constata-se que esse desafio não é superado com a efetivação de treinamentos para elaboração ou aquisição de métodos ou técnicas isoladas, tampouco com o simples repasse de estratégias metodológicas. Trata-se, na verdade, de uma formação numa dimensão processual, paulatina e progressiva. Sua estrutura deve ir além de uma rasa capacitação técnico-didática, precisa vislumbrar a formação perene para a docência, nas condições que se apresentam em relação a tempo, espaço, sob anuência desses profissionais.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2021; Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-6Ey8IWTkl12CHg>. Acesso em: 06/06/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, M.R.N.S. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O AGIR E O REFLETIR EM PROJETOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO PARA A VIDA¹

John Wolter Oliveira Silva

Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES)
Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS)
e-mail: johnwollter@outlook.com

Raiane Cordeiro de Araújo

Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES)
Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS).
e-mail: raianeacuneb@gmail.com

Maria Lúcia de Fátima Melo Alves Calábria

Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES)
Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS).
e-mail:

Resumo

Partindo do pressuposto de que a educação oferece condições de transição de um contexto de vulnerabilidade social para um contexto de plena cidadania, inquietamos com a seguinte questão: de que forma a educação pode contribuir para o encaminhamento de uma mudança social? Para tanto, este trabalho busca discutir o agir e o refletir de sujeitos em projetos sociais de formação para a vida. O referencial teórico é composto por reflexões Freire (2020) e Gohn (2016). A metodologia é de abordagem qualitativa, constituída de revisão de literatura, pesquisa do tipo Estado do Conhecimento e análise de conteúdo. Conclui-se que a atuação de projetos sociais tem contribuído significativamente com a formação de sujeitos para vida, por que a educação que acontece nesses espaços orienta-se em questões ligadas a realidade da sociedade, como de lutas sindicais, reivindicação de direitos, profissionalização, artes e entre outras áreas que objetivam potencializar os sujeitos para uma cidadania plena.

Palavras-chave: Educação. Mudança social. Agir e pensar. Projetos sociais.

Introdução

Educação e mudança social são temas que frequentemente são apresentados juntamente correlacionados, devido ao potencial de transformação humana e social que a educação pode realizar, não exclusivamente no formato

¹ Trabalho orientado pela Prof^a Dr^a Ivonete Barreto de Amorim.

escolar convencional, mas também por meio de outros espaços e formas de aprendizagens que não estão vinculados à mesma, como as instituições e projetos sociais que promovem experiências e vivências que de alguma forma são formativas para a vida em sociedade.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a educação oferece condições de transição de um contexto de vulnerabilidade social para um contexto de plena cidadania, inquietamo-nos com a seguinte questão: de que forma a educação pode contribuir para o encaminhamento de uma mudança social? Para tanto, este trabalho busca discutir o agir e o refletir de sujeitos em projetos sociais de formação para a vida. O referencial teórico é composto por reflexões Freire (2020) e Gohn (2016). A metodologia é de abordagem qualitativa, constituída de Revisão de literatura, pesquisa do tipo Estado do Conhecimento e Análise de Conteúdo.

As discussões sobre educação e mudança social tendem a se acentuarem em período de crises sociais, uma vez que a procura por soluções imediatas são intensificadas. No entanto, o processo educativo requer um projeto contínuo, objetivos explícitos e ampla interação com a sociedade. A escola não deve ser uma deslocada da comunidade e nem os movimentos e projetos sociais devem ser isolados em guetos, pois uma mudança social, logo, de ampla proporção exige conhecimento, reconhecimento e integração, primeiro dos iguais e, segundo, entre os diferentes.

Portanto, este trabalho procurou enfatizar a importância do agir e refletir individual e coletivo em projetos sociais como forma de promoção da cidadania. As análises e discussões puderam conferir a relevância do ambiente democrático no processo de mudança social, o qual é necessário para o estabelecimento do diálogo e do direcionamento das tomadas de decisões.

Referencial teórico

Agir e refletir constituem-se como a primeira condição a qual uma pessoa pode comprometer-se com um ato (FREIRE, 2020). Em sociedade, agir e refletir são indispensáveis, pois trata-se de um contínuo processo de busca pela consciência sobre si e tudo ou boa parte daquilo que se encontra situado ao nosso redor, ou

seja, dos contextos sociais, os quais somos cotidianamente inseridos e envolvidos, para que cada ação aconteça em conformidade com os princípios humanos e, também, de justiça.

Para Freire (2020) a impossibilidade de refletir sobre si e sua situação no mundo, “associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo”, prejudica o estar e “reduz” a capacidade de “transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. [...]” (FREIRE, 2020, p. 7). Atingir o conhecimento sobre si e sobre o seu lugar não é uma tarefa fácil, demanda o enfrenta de inúmeros valores e sentimentos particulares, os quais nem sempre estão disponíveis para tal movimento, uma vez que tende a romper uma série de relações estabelecidas e alimentadas de forma romântica. Entretanto, pode-se considerar como um mal necessário.

Nesse sentido, “a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. [...] deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.” (FREIRE, 2020, p. 14). A escola tem um grande potencial de estímulo e desenvolvimento da uma reflexão comprometida com o conhecimento de si e dos contextos sociais os quais os sujeitos estão inseridos. No entanto, por diversos fatores, essa potencialidade tem passado despercebida nos processos de ensino-aprendizagem.

Para Gohn (2016) devemos observar a educação não formal e suas possibilidades como uma via de potencialização e resolução de determinados aspectos relacionados à educação formal, que é constituída pelo sistema de ensino escolar convencional. A educação não formal “é um processo de aprendizagem [...] ela ocorre pelo diálogo tematizado.” (GOHN, 2016, p. 62), ou seja, é uma educação também voltada para a promoção da cidadania e que ocorre em diversos espaços, com base em experiências que são oportunizadas por instituições ou projetos sociais e que se tornam formativas aos sujeitos envolvidos na medida que se desenvolvem.

As instituições ou projetos sociais, assim como outras instâncias normatizadas de fora do sistema convencional de ensino, também são palcos e produtoras de educação não formal, desde que promovam uma interação entre a

população e diversas dimensões sociais da sociedade, “necessitando do exercício de práticas cidadãs para que a interação se realize” (GOHN, 2016, p. 64).

Nessa perspectiva, Freire (2020) explicita que “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos.” (FREIRE, 1979, p. 14). O inacabamento do sujeito o permite vivenciar inúmeras situações de modo que as suas intencionalidades determinem quais informações devem ou não ser convertidas em conhecimento para a atuação profissional ou para a vida em sociedade. Daí a importância do conhecimento de si e do seu posicionamento no mundo.

Aspectos metodológicos

A metodologia deste trabalho é de abordagem qualitativa, constituída de revisão de literatura, pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. A revisão de literatura consistiu na discussão teórico-metodológica de reflexões de Freire (2020) sobre o agir e o refletir com vistas à mudança social a partir da educação e Gohn (2016) sobre a importância da educação não formal em instituições sociais como forma de promoção de cidadania.

As buscas da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento aconteceram com base em buscas realizadas na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que é um portal e biblioteca digital científica de acesso livre que reúne inúmeros periódicos científicos de diversos países, dentre eles o Brasil, armazenando assim uma gama de publicações de qualidade, criteriosamente avaliados e selecionados para tal base de dados (MOROSINI, KOHLS-SANTOS e BITTENCOURT, 2020).

A análise de conteúdo com base em Bardin (1977) consistiu no conhecimento e sistematização dos conteúdos dos artigos científicos que derivaram da pesquisa do Estado do Conhecimento, posteriormente, sendo interrelacionados com os pressupostos do referencial teórico.

Resultados e discussões

As buscas foram realizadas tendo como recorte temporal o período de 2010 a 2020, utilizando as seguintes palavras-chave: Educação e Mudança Social; e Educação e Projetos Sociais. A busca por meio da primeira palavra-chave apresentou como resultado cinco trabalhos na de bibliografia anotada, os quais apenas dois apresentaram aderência temática na fase de bibliografia sistematizada. Já na busca por meio da segunda palavra-chave foram encontrados dois trabalhos, permanecendo apenas um após análise de aderência (TABELA 1).

Tabela 1 – Artigos científicos selecionados no portal SciELO, 2010-2020

AUTORES/ANO	PERIÓDICOS	TÍTULO/PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
GHANEM, Elie (2012)	Educar em Revista	A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum Educação; Mudança Social.	Reportar as características das ações de reforma educacional nos anos 1990, confrontando-as com iniciativas circunscritas, abarcadas pela denominação de inovação educacional.
BATRA, Poonam (2012)	Cadernos de Pesquisa	Empoderamento dos professores entre direito à educação e mudança social Políticas Educacionais; Formação de Professores; Direito À Educação; Índia.	Argumentar que o empoderamento de professores é condição para alcançar uma educação de qualidade e mudanças sociais.
RAMOS, Thays Anyelle Macêdo da Silva MEDEIROS, Rosie (2018)	Educar em Revista	Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais Dança; Educação; Projetos sociais.	Investigar a dança enquanto fonte educativa, a partir de uma experiência desenvolvida no Projeto social, da UFRN denominado Nova Descoberta (PND).

Fonte: Elaborada pelo autor e pela autora com base em dados do SciELO (2021).

Em face da análise dos trabalhos, destacaram-se as seguintes categorias: a) o papel da educação na mudança social; e b) agir e refletir em projetos sociais através da educação.

Os escritos de Ghanem (2012) e Batra (2012) inserem-se na categoria o *papel da educação na mudança social*. O primeiro sustenta a tese de que há uma discrepância de concepções sobre o lugar da educação no processo de mudança social, principalmente, entre a concepção geral de educação atribuída pelos enfoques sociológicos e aquela concepção de educação compreendida pelas autoridades públicas e profissionais de organizações escolares, mesmo tendo a mesma como um elemento fundamental para mudança social (GHANEM, 2012).

Segundo Freire (2020, p. 20) uma “sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática.”. Freire propõe um amplo diálogo entre as estruturas organizativas e os sujeitos que são coparticipes da mudança social, com liberdade de agir, refletir e escolher.

Batra (2012) aborda que a falta de investimento na formação de professores está diretamente ligada com a marginalização da educação, o que dificulta a participação e engajamento da população nos processos de mudança social, uma vez que um só “um professor fortalecido, com boa formação profissional e como um agente humano motivado” (BATRA, 2012, p. 928), pode inspirar o enfrentamento de problemas. Contudo, o papel do professor ou do educador não é o de estar como um “ser superior que ensina os ignorantes” e que transforma os educandos em depósitos ou armazéns de determinadas informações, pois o “destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.” (FREIRE, 2020, p. 21).

Nesse sentido, a arte de criar pode ser considerada como uma condição intrínseca à vida. O trabalho de Ramos e Medeiros (2018) insere-se na categoria *agir e refletir em projetos sociais através da educação*, que destaca a importância de projetos sociais de educação/formação, no caso específico, tendo a inserção da dança no convívio de crianças e jovens como uma forma de construir “uma realidade social, cultural e política” que envolva “consigo identidades de povos específicos”, podendo ser “compreendida como uma linguagem voltada à transformação do homem em benefício da educação”. (RAMOS e MEDEIROS, 2018, p. 312).

Por tanto, trata-se da constituição de “espaços de cidadania” nos quais a interação com os sujeitos contribuirá para com a construção de “um novo tecido

social” de inclusão social e promoção à cidadania, inclusive, com potencial de surgimento de lideranças endógenas que possam torna-se protagonistas de tais ações (GOHN, 2016).

Considerações finais

Pode-se perceber o quão importantes e interrelacionadas estão essas três interfaces: educação, projetos sociais e sociedade. Uma mudança social que toma a educação como um elemento secundário tende a enfrentar inúmeros problemas, pois o inacabamento humano, como exposto por Freire (2020), revela que o mundo em si não é ou não deveria ser apreendido como algo dado, mas sim construído, preferencialmente, por meio do diálogo e da liberdade do agir e do refletir que caracterizam uma democracia.

Nesse sentido, conclui-se que a atuação de projetos sociais tem contribuído significativamente com a formação de sujeitos para vida, por que a educação que acontece nesses espaços orienta-se em questões ligadas a realidade da sociedade, como de lutas sindicais, reivindicação de direitos, profissionalização, artes e entre outras áreas que objetivam potencializar os sujeitos para uma cidadania plena.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2002.

BATRA, Poonam. Empoderamento dos professores entre direito à educação e mudança social. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 920-949, set./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 44. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2020.

GHANEM, Elie. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 213-229, jul/set. 2012.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016.



RAMOS, Thays Anyelle Macêdo da Silva; MEDEIROS, Rosie. Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 311-324, maio/jun. 2018.

MODELAGEM DIDÁTICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A UNIDADE CURRICULAR GESTÃO DE CUSTOS¹

Prof^a Msc. Karine das Neves Paixão Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) /Campus XI/ Grupo de Pesquisa EPODS

Prof^a Dr^a Selma Barros Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) /Campus XI/ Grupo de Pesquisa EPODS
selmadaltro@gmail.com

Resumo

A modelagem didática tem se configurado como uma importante alternativa pedagógica para potencializar o ensino e a aprendizagem em cursos da educação profissional. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida objetivou construir uma ferramenta que auxiliasse e desse suporte ao docente em sua prática pedagógica, na Educação Profissional, por meio da modelagem da unidade curricular Custos Logísticos. O referencial teórico tem aporte em autores como Kuenzer (2000), Saviani (2008), Biembengut (2009), Jaccoud (2005). A metodologia, de perspectiva de intervenção educacional, utilizou-se da coleta de dados aplicação de questionários, a realização da modelagem didática e a análise documental como procedimentos para a coleta de dados. A modelagem didática realizada possibilitou trabalhar os conteúdos técnicos da unidade curricular Custos Logísticos de forma interdisciplinar, com interação a interação, o engajamento e envolvimento do discente no processo educacional.

Palavras-chave: Modelagem didática. Educação Profissional. Gestão de Custos.

Introdução

O presente estudo, acerca da modelagem didática na Educação Profissional (EP), é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida no Programa de Mestrado profissional em Intervenção Educativa (MPIES), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Delineou-se como questão da pesquisa: de que forma a modelagem didática pode contribuir para a construção de uma ferramenta pedagógica que possibilite: a) ao discente compreender e resolver problemas de forma contextualizada; b) ao docente uma prática pedagógica eficaz no processo de

ensino. A problemática da pesquisa surge da vivência como docente em um Centro de Formação Profissional (CFP) no Município de Feira de Santana.

O objetivo geral foi construir uma ferramenta que auxiliasse e desse suporte ao docente em sua prática pedagógica, na Educação Profissional, por meio da modelagem da unidade curricular Custos Logísticos. Como objetivos específicos, teve-se: 1) Apresentar perspectivas históricas e contemporâneas da Educação Profissional no Brasil; 2) Estabelecer relação entre educação profissional e a modelagem didática como estratégica pedagógica.

Metodologicamente, a pesquisa qualitativa de natureza interventiva foi a estratégia utilizada no processo de investigação. Para a efetivação teórica, destacou-se aspectos a respeito das perspectivas contemporâneas da educação profissional e sobre modelagem didática.

Referencial teórico

A trajetória da educação profissional no Brasil brasileira perpassa pelo movimento de construção e reconstrução histórica de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. A relação entre trabalho e educação se modifica na medida em que as relações sociais se modificam. No contexto social pré-industrial, segundo Jaccoud (2005), tinha-se a economia de subsistência e o ato da produção de bens de consumo se restringia ao atendimento às necessidades de um pequeno número de pessoas – existia maior oferta e menor demanda – e o trabalhador tinha controle sobre o processo de trabalho.

Do ponto de vista da profissionalização, a proposta do ensino profissional é ensinar ao aluno aquilo que o mercado exige, ou seja, formar pessoas que tenham condições de se desenvolver e principalmente de contribuir com o desenvolvimento econômico do país. A preparação e a disciplina do proletariado para o exercício profissional, a serviço da República, passam a ser justificadas, de acordo com Kuenzer (2000), pela “necessidade” da formação de um proletariado instruído em prol do progresso industrial do país. A Educação Profissional apresenta alguns marcos histórico-educacionais, sendo que o primeiro deles foi a criação das escolas de aprendizes e artífices, criada pela União a partir de 1909, num total de 19 escolas

vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo uma para cada estado brasileiro, direcionadas a formar operários especializados em trabalhos realizados manualmente, visando suprir a demanda de mercado por mão de obra qualificada. Suprir essa demanda significa pensar a educação por uma perspectiva de mundo neoliberal, onde o que determina o que vai ser ensinado, como vai ser ensinado e de que forma isso será desenvolvido dentro da sala de aula, advém de proposições mercadológicas. A educação, nesse processo neoliberal, passa a ter um papel fundamental: formar indivíduos para atuarem socialmente, bons cumpridores de papéis numa sociedade funcionalista e treinados para a eficácia do mercado de trabalho, deixando assim de exercer um trabalho de esclarecimento e de abertura de consciências (SAVIANI, 2008).

Numa perspectiva hegemônica, a ação educativa também se caracteriza enquanto ação política e ao longo da história do ensino da matemática não foi diferente. Discentes que se destacavam nessa disciplina eram classificados como gênios, privilegiados por serem dotados de sabedoria. Nos dias atuais não é diferente, o ensino de conteúdos matemáticos continua sendo feito como instrumento de elitização e alienação, já que pode ser utilizado para reproduzir pessoas desprovidas de capacidade crítica, subordinados e passivos. Além disso, existem modelos e práticas pedagógicas que dificultam o ensino da matemática, reforçando a prática catequizadora e alienante.

De acordo com D' Ambrósio (2008, p. 17), “a Matemática tem, como qualquer outra forma de conhecimento, a sua dimensão política e não se pode negar que seu progresso tem tudo a ver com o contexto social, econômico, político e ideológico e com fatores psicoemocionais, inclusive espirituais”. Nada adianta continuar com a prática tradicional do ensino de conteúdos matemáticos sem a atribuição de percepções reais, utilitária. Senão, qual o sentido de ensiná-los? Na EP não é diferente. O interessante é que o ensino desses conteúdos aconteça de forma contextualizada à inserção cotidiana e sociocultural do discente de maneira que o ensino tenha sentido.

A modelagem, desta forma, se constitui uma ferramenta fundamental que auxilia o docente quando do ensino e educação matemática, principalmente por representar a possibilidade do discente ver sentido no que se aprende. Coadunando

com esse pensamento, Biembengut (2009, p. 17) cita que “a modelagem, a cada dia, ganha adeptos e defensores em níveis oficiais de educação, devido a possibilidade em promover aos jovens, em particular jovens da geração tecnológica, melhores conhecimentos e habilidades em utilizá-los”. A modelagem consiste numa estratégia de ensino e aprendizagem e pressupõe uma multidisciplinaridade, que para ser eficiente deve trabalhar com aproximações da realidade, com representações de um sistema ou parte dele.

Aspectos metodológicos

As investigações acerca de uma metodologia pedagógica que pudesse ser aplicada de forma a abarcar toda a unidade curricular Gestão de Custos, contextualizada e que ao tempo subsidiasse o processo de ensino e aprendizagem, começou a tomar forma em 2019.1 com o início do MPIES. Para o presente trabalho, o espaço do estudo foi um CFP existente na área delimitada pela pesquisa, que é a cidade de Feira de Santana, localizada no Território de Identidade Portal do Sertão. Os participantes da pesquisa foram 03 docentes que compõem o quadro de docentes efetivos da instituição de ensino em questão e 06 discentes da unidade curricular custos logísticos. Quanto à abordagem, a pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa e quanto à natureza, foi uma pesquisa de intervenção em educação que, de acordo com Pereira (2019), agrega metodologias que investigam a prática no seu acontecer.

As estratégias utilizadas para a coleta de dados foram a aplicação de questionário, a análise documental de relatórios institucionais e a intervenção. Ao final da unidade curricular, foi realizada a avaliação da intervenção por meio de reflexão dos resultados obtidos após aplicação de pesquisa de satisfação discente e evolução da produtividade de aprovação, memórias das práticas educativas aplicadas e eventuais elementos que compunham a análise e execução da intervenção.

Resultados e discussões

A situação problema ou situação de aprendizagem (SA) teve o objetivo de tentar minimizar eventuais dificuldades encontradas pelo discente no processo de assimilação e/ou apreensão dos conteúdos ministrados na disciplina Custos Logísticos, que são conteúdos matemáticos e de raciocínio lógico. A proposta de intervenção em questão teve como resultado um novo método pedagógico, mais aderente aos requisitos e necessidades da formação do profissional para o mercado, consistindo na modelagem da UC Gestão de Custos, no curso técnico em Logística.

A SA sugeriu um roteiro com as informações que deverão ser levantadas, pelos alunos, inerentes ao processo de gerenciamento dos gastos, que subsidiará as seguintes entregas: a) apresentação dos elementos gerenciais (custos) que foram analisados, por meio de um mapa conceitual; b) apresentação da análise técnica (parecer técnico) do cenário abordado, por meio de vídeo; c) socialização / seminário, dos elementos que compõem os custos abordados e sua respectiva classificação (CD, CI, CF, CV, CT, CP). Além disso, foram disponibilizadas orientações ao docente que utilizará a SA em sua prática docente, como por exemplo: I) os conteúdos técnicos, dispostos na ementa da unidade curricular, é uma sugestão quanto à ordem a serem trabalhados, respeitando a interdependência entre eles; II) sugere-se também a inclusão do conteúdo “introdução à contabilidade de custos” à ementa da UC, para facilitar o entendimento quanto a compreensão e contextualização dos demais conteúdos; III) é sugerido que a entrega 01 seja individual, por se tratar de uma atividade que reflete o entendimento de cada aluno acerca dos conceitos trabalhados ao tempo que tem a finalidade de facilitar a memorização do que foi trabalhado.

Como métrica, para se mensurar a eficácia da modelagem, utilizou-se: a) percepção discente quanto à metodologia utilizada; b) percepção docente quanto a adoção da modelagem. Na perspectiva dos discentes, ao ministrar a unidade curricular utilizando diferentes metodologias educacionais, como atividades realizadas em pares, pesquisa, mapa conceitual e gravação de vídeo, além de favorecer ao aprendizado, o docente pôde tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, estimulando a participação e interação dos discentes, seja entre si ou na relação docente x discentes. No que tange a percepção docente quanto a relevância da modelagem realizada na unidade curricular, o docente A explanou que

“sem sombra de dúvidas, envolver o aluno em um contexto mais próximo da realidade é o caminho para alcançar a entendimento”. O docente B acredita “que ela vai nortear o planejamento do docente no processo de desenvolvimento e avaliativo”. O docente C considera “extremamente relevante, uma vez que esta modelagem traz aspectos metodológicos de construção de conteúdo ao longo do processo, fazendo com que os alunos possam ter um contato gradativo, com espaços para discussões e trabalhos em grupos, o que também propicia um maior sucesso no aprendizado”. Portanto, todos os docentes consideram a modelagem didática de grande relevância à UC.

Nesse sentido, o produto da intervenção proposta nesta pesquisa, modelagem didática da UC Gestão de Custos, que visou minimizar eventuais dificuldades encontradas pelo discente no processo de assimilação conteúdos ministrados, além de oportunizar ao discente o desenvolvimento do aprendizado de conteúdos matemáticos, obteve uma devolutiva positiva e satisfatória, tanto na percepção discente como docente.

Considerações finais

Em se tratando da Educação Profissional Tecnológica, a formação laboral não pode resumir-se à preparação do indivíduo especificamente enquanto mão de obra qualificada para as exigências e necessidades do mercado de trabalho. A EP, além da tentativa de garantir a empregabilidade juntamente com a emancipação social, representa uma estratégia de inserção e adaptação do indivíduo no contexto social. Por esse motivo, a EP não tem como ser emancipatória sem levar em consideração o mercado de trabalho, da mesma forma que não tem como ser o inverso, pensando o sujeito na sua condição de vida e de sujeito social.

Há uma necessidade em se eliminar a ideia do tecnicismo por meio da articulação da EP à experiência profissional, de forma que não seja somente colocar o indivíduo em uma sala de aula e possibilitar a integração e inclusão deste ao sistema e a eventuais indicadores, mas também possibilitar sua inclusão nas eventuais oportunidades da sociedade. Não é somente especializar-se a uma profissão e condicionar-se a ela, apenas, de forma especializada e restrita.

A modelagem didática realizada possibilitou trabalhar os conteúdos técnicos da ementa de forma interdisciplinar, uma vez que todas as UCs constantes no plano do curso articulam-se entre si, principalmente as UCs técnicas. Essa interdisciplinaridade foi essencial para a formação profissional, pois ajudou o estudante a compreender melhor a proposta da UC e sua relação com o cotidiano laboral. A modelagem didática, além de ser um fator motivador para o aluno, pois estimulou a interação, o engajamento e envolvimento do discente no processo educacional.

Referências

BIEMBENGUT, M. S. **30 anos de modelagem matemática na educação**

brasileira: das propostas primeiras às propostas atuais. In: Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.2, n.2, p.7-32, jul. 2009.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e História da Matemática. 2008. In: FANTINATO, M. C. C. B. (org). **Etnomatemática** – novos desafios teóricos e pedagógicos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

JACCOUD, L. (org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília, DF: IPEA, 2005.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Cortez, 1980.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maraísa dos Santos de Lima
Faculdade Anísio Teixeira
maraysa.slima@gmail.com

Poliana Lima de Almeida
Faculdade Anísio Teixeira
poli.fat2020@gmail.com

Tamires Santos Moreira
Faculdade Anísio Teixeira
tamiresmoreira5115@gmail.com

Resumo

Neste artigo apresentamos o nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem por objetivo analisar a concepção dos professores sobre jogos e os fatores que os levam a utilizá-los em suas aulas de matemática como recurso lúdico, a partir de uma pesquisa qualitativa exploratória, onde reunimos informações dos professores entrevistados e com os dados sistematizamos a nossa proposta e a fundamentamos nos estudos de Antunes (1998), Kishimoto (1998, 2003, 2009), Muniz (2010), Smole (2003), entre outros, considerando os pressupostos teóricos que investigam o desenvolvimento integral da criança e a importância do jogo para a construção de conceitos matemáticos na Educação Infantil. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada com professores de duas escolas da rede municipal de ensino de Santo Estevão, e dos resultados obtidos, evidenciamos que para as professoras o uso dos jogos como recurso pedagógico contribui significativamente para o processo ensino-aprendizagem de ideias matemáticas, além de tornar as aulas mais prazerosas e significativas.

Palavras-chave: Aprendizagem matemática. Jogos. Ludicidade. Formação de professores.

Introdução

Um dos desafios dos professores que ensinam na Educação Infantil, atualmente, é o de encontrar/criar diferentes estratégias que possibilitem auxiliar as crianças na construção de uma aprendizagem significativa referente

à área de conhecimento da matemática, mas os jogos já são considerados recursos que favorecem a aprendizagem de matemática.

Assim, este nosso Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) que consistiu em uma pesquisa exploratória, busca responder a seguinte pergunta: qual a concepção que professores que atuam na Educação Infantil da rede pública de Santo Estevão tem acerca dos jogos como mecanismo para a formação de conceitos matemáticos no ensino-aprendizagem? e tem por finalidade analisar a concepção dos professores sobre jogos e os fatores que os levam a utilizá-los em suas aulas de matemática como recurso lúdico, além de compreender a importância dos jogos para um ensino contextualizado da matemática, investigar as concepções dos professores acerca dos jogos no ensino matemático e identificar as dificuldades encontradas pelos professores no ensino da matemática na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, a importância dos jogos para o ensino da Matemática na Educação Infantil já é um consenso e o seu uso nas aulas de matemática não deve ter espírito de competição, mas sim o prazer de descobrir e aprender. As crianças necessitam de uma aprendizagem significativa, então precisam ter diversas oportunidades de vivenciar novas experiências desafiadoras, e os conteúdos precisam ser contextualizados com a sua realidade.

Referencial teórico

Para fundamentar a nossa escrita, procuramos entender as produções de estudiosos como Antunes (1998), Brenelli (1996), Fraga (1988), Kishimoto (1998, 2003, 2009), Muniz (2010), Piaget (1971), Smole (2003), que investigam o desenvolvimento integral da criança e a importância do jogo para a construção de conceitos matemáticos na Educação Infantil.

Os jogos e as brincadeiras infantis contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança, prioritariamente, quando nos referimos a conceitos matemáticos. Os jogos matemáticos são instrumentos que facilitam a aprendizagem, mas não a constitui em si, dessa forma, não podem ser utilizados com uma mera distração em sala de aula, e sim aplicados

pedagogicamente, visto que possibilitam que o ensino de conceitos matemáticos se torne mais lúdico e significativo para as crianças. Assim, “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa” (KISHIMOTO, 2003, p 36).

Como os jogos matemáticos são recursos de aprendizagem, eles podem contribuir para promoção da autonomia do aluno, construção de regras, desenvolvimento de competências e habilidades diante do convívio social da criança. Kishimoto (2009) afirma que a função pedagógica dos jogos é proporcionar o desenvolvimento integral da criança, além de permitir a expressão do imaginário infantil.

Quando nos referimos a matemática, logo pensamos em quantidades e cálculos, mas ela é muito abrangente, e não se resume a apenas isso. Segundo o RCNEI (1998), a matemática ajuda no desenvolvimento de pessoas independentes, capazes de argumentar e solucionar problemas. Quanto mais cedo à criança for inserida no contexto matemático, melhor será o resultado futuramente, pois ela estará preparada para o desenvolvimento de atividades matemáticas complexas.

É um equívoco ensinar a matemática através de repetições e memorizações, as crianças não obtêm uma aprendizagem significativa, e passam a não gostar da disciplina. Atualmente, o que era ensinado de forma repetitiva e sem criatividade, já está sendo substituído por jogos e brincadeiras divertidas e educativas, trazendo um novo espaço para o uso do lúdico na sala de aula, principalmente na Educação Infantil, pois é a fase que a criança está em constante interação com os jogos e os brinquedos.

Para Kátia Smole (2003), “(...) a escola deve fazer o aluno ir além do que parece saber, deve tentar compreender como ele pensa e fazer as interferências no sentido de levar cada aluno a ampliar progressivamente suas noções matemáticas” (SMOLE, 2003, p.62), sendo assim, o professor deve propor à criança problemas matemáticos reais para desenvolver, criando uma situação de aprendizagem significativa através dos jogos.

Aspectos metodológicos

O nosso trabalho está inspirado na abordagem qualitativa e foi concretizado através da realização de estudos exploratórios quanto ao referencial teórico e ida a campo.

Realizamos uma entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados. A entrevista foi aplicada para quatro professoras. As professoras estão identificadas por pseudônimos de Joana, Maria, Luiza e Ana. A entrevista formulada contou com cinco perguntas abertas.

Para sistematizar os dados obtidos fizemos uso do levantamento bibliográfico destacando as ideias dos autores e tomamos consciência da concepção das quatro professores sobre o uso dos jogos como recurso pedagógico para a formação de conceitos matemáticos na Educação Infantil.

Resultados e discussões

Com base nas respostas, sobressai que o uso dos jogos na Educação Infantil como um recurso necessário, além da necessidade das educadoras em pensar em atividades lúdicas a exemplo dos jogos como ferramenta em diferentes momentos das suas aulas de matemática, é um excelente e eficaz recurso para que o aluno além de construir conhecimentos próprios, assimilem novos. Esta constatação corrobora com o que nos diz Antunes (2002, p. 38): “os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento”.

Na visão das professoras que participaram da pesquisa os desafios sinalizados, pelo que estudamos durante a nossa formação e pelas experiências de estágios que tivemos, já são bastante conhecidos, então nos perguntamos por que ainda persistem a falta do reconhecimento da família, a linguagem técnica matemática, a metodologia tradicional, e a falta de relação do conhecimento matemático com a vida cotidiana? De um modo particular, enquanto futuras professoras, concordamos que para ir de encontro a tais

desafios, será preciso um professor com mais conhecimento sobre como possibilitar um ensino de matemática mais contextualizado, como também uma escola e comunidade, que reflitam sobre o papel do conhecimento e que trabalhe em comum, visando o crescimento de todas e uma aprendizagem de fato significativa, para quem ensina e para quem aprende.

Considerações finais

Os jogos no ensino da matemática na educação infantil contribuem positivamente para o desenvolvimento de conceitos, faz com que as crianças obtenham sucesso na busca por novos conhecimentos de forma eficaz, significativa e prazerosa, promovendo a ampliação de diversas habilidades como, por exemplo, noção e respeito às regras, contagem, seriação, concentração, organização, lateralidade, noção de espaço e tempo, atenção, dentre outros.

Sendo assim, diante dos dados analisados comprovamos que as professoras entrevistadas utilizam os jogos no ensino de matemática como recurso pedagógico e sinalizam que eles nas suas diferentes formas, criam inúmeras possibilidades de acesso a novos conhecimentos além de criar condições para as aprendizagens específicas que se quer promover. Portanto, cabe ressaltar que as professoras entrevistadas da rede municipal de Santo Estevão têm clareza que os jogos expandem o conhecimento e são aliados nas suas práticas pedagógicas, e servem como um facilitador.

E, do estudo decorre, como implicação para a formação de professores da Educação Infantil, a relevância de conhecer e estimular o uso dos jogos nas aulas de matemática na Educação Infantil, possibilitando recursos lúdicos para a promoção de aprendizagens significativas dos alunos e desmistificando o ensino da matemática como uma disciplina de difícil entendimento.

Referências

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de Ensinar - Novas formas de Aprender.** Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil:1998.

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

BRENELLI, P.R. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas.** Campinas, São Paulo: Papirus,1996.

FRAGA, Maria Lucia. **A Matemática na escola primária: uma observação do cotidiano.** São Paulo: EPU, 1988.

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

KISHIMOTO, Tisuko Mochida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Tisuko Mochida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tisuko Mochida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática.** Belo Horizonte, Autêntica Editora: 2010.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre, Editora Artmed, 2003.

PIAGET, J.A. **A formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente.** 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS LIVES COMO PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO DE SABERES E FAZERES

Vânia Santos de Souza
UNOPAR- Universidade Norte do Paraná
Coletivo de Mulheres do Lemarx – Grupo de Estudos das Obras de
Angela Davis (UFBA)
vaniass1914@hotmail.com

Márcia Lidiane Rodrigues Santana
Fundação Visconde de CAIRU
Grupo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em
Línguas e Culturas – GEALC (UNEB)
Coletivo de Mulheres do Lemarx – Grupo de Estudos das Obras de
Angela Davis (UFBA)
marciacomboniana@hotmail.com

Resumo

Objetivou-se compreender as lives como proposta de socialização de saberes e fazeres durante o confinamento social devido a pandemia Covid-19. Discutem-se as novas formas de relações sociais que movem a sociedade atual ressaltando a importância das lives sejam elas de cunho cultural, educacional ou informativo. Neste sentido, a pesquisa apresenta a seguinte questão central: Qual a importância das lives como proposta de socialização de saberes e fazeres? E tem como objetivos específicos: analisar como a interação através de lives tem impactado ou fomentado o desejo de comunicação ou informação de grupos intergeracionais e refletir como as lives evitam a exclusão social levando não só um simples entretenimento, mas informação, formação, prevenção e cultura. As pesquisadoras reconhecem que cada plataforma digital convoca aos seus usuários uma forma de compor sua produção discursiva, com um repertório mais ou menos estável de temas e um estilo próprio, envolvendo o gradativo domínio dos recursos lexicais e fraseológicos como uma forma de estruturar os enunciados fazendo reflexão sobre possíveis potencialidades e desafios que as transmissões ao vivo podem apresentar. Detalham-se as cinco fases da pesquisa- ação, a saber: articulação, planejamento, divulgação, operacionalização e avaliação. Concluiu-se que desde o início da pandemia, em março de 2020, as lives vêm se destacando como fenômeno bastante usual nas redes sociais por intermédio da Internet.

Palavras-chave: Live. Educação. Comunicação Digital. Pesquisa-ação.

Introdução

No atual contexto mundial de pandemia¹, vimos países inteiros emergidos numa crise generalizada dos sistemas de saúde, economia e tantas outras áreas de nossa vida bem como a Educação, no qual todo tipo de contato social foi restringido para a evitar a proliferação do vírus letal. Nos vimos impelidos/os a desbravar novos caminhos de comunicação e aprendizagens que nos possibilitassem a manter um mínimo de socialização.

Nesse interim, vimos como uma das soluções para esse contexto e que tem ocupado um importante papel para manter as pessoas longe do sentimento negativo provocado pelo isolamento social a importância das lives, sejam elas de cunho cultural, educacional ou informativo. Pois muito mais que um ambiente de socialização tem sido uma excelente ferramenta para levar conhecimentos aos variados públicos.

Desde o começo buscamos analisar de que forma este tipo de interação tem impactado ou fomentado o desejo de comunicação ou informação, e como as pessoas se comprometem diante de acordos digitais. Para tal, participamos de vários momentos de interação ora como participantes, ora como organizadoras e mediadoras. No período de abril de 2020 a junho de 2021, interagindo com grupos de diversas áreas, como gênero e sexualidade, direito, racismo, sociedade, religião e política.

Para atingir tais objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base em estudos que problematizam a realidade no contexto de pandemia. Em seguida cruzamos as informações obtidas com as várias experiências compartilhadas nesses espaços, com intuito de provocar novas construções e novos diálogos.

Referencial teórico

¹ O novo coronavírus é chamado cientificamente de SARS-CoV-2. SARS é uma abreviação de uma síndrome chamada de Severe Acute Respiratory Syndrome, que é traduzida como Síndrome Respiratória Aguda Grave. Essa é a forma grave de muitas doenças respiratórias e o principal sintoma é a dificuldade de respirar; CoV é uma abreviação de coronavírus, a família de vírus que ele pertence; por fim, o número 2, porque ele é muito parecido com uma outra espécie de coronavírus que quase virou uma pandemia em 2002, o SARS-CoV.

Sem sombras de dúvidas a pandemia do Covid-19 ao nos colocar em uma quarentena forçada nos ensinou que se faz necessário inventar e reinventar a cada momento, para que no combate dessa doença a qual o distanciamento social tem se mostrado eficaz as pessoas percebam o valor do afeto, do contato, dos encontros e desencontros tão essenciais para o desenvolvimento humano.

Diante de acontecimentos de tamanha magnitude como uma pandemia, muitas pessoas puderam aprender na prática que as diferenças, sejam elas sociais, políticas e religiosas tem pouca relevância, afinal o vírus não leva em consideração essas características e atinge a todas as pessoas na mesma proporção. Apesar de termos visto a ferocidade do vírus, em atingir um grande número de pessoas, percebemos a falta de escrúpulo de alguns cidadãos nas suas múltiplas tentativas de burlar os sistemas vigentes, desde desvios de EPIs até os desvios de suntuosas verbas públicas.

Ao fazer tal leitura, nos remetemos a Paulo Freire que ao afirmar que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), nos faz perceber com isto, a necessidade de entender o mínimo do que se passa ao nosso entorno, e como podemos constatar isso nas lives, de como se faz necessário obter apoio na realidade vivida e partilhada como base para qualquer construção de conhecimento e resistência.

Boaventura em seu livro a *Cruel Pedagogia do Vírus*, nos remete a esse fato, ao afirmar que:

As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga. É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação. (SANTOS, 2020, p.23)

Desta forma, podemos pensar em como amenizar através das lives as mais diversas exclusões sociais levando não só um simples entretenimento, mas informação, formação, prevenção e cultura. Nestes espaços as pessoas se permitiram aprender, ensinar, partilhar suas alegrias, dores e lutos e por um breve momento um sentimento de “igualdade” se fez presente.

Em momentos de construção como estes, a pessoa que assume o papel de mediadora, pode fazer surgir os conflitos e obter o espírito de criticidade das pessoas, bem como a vontade de construir algo novo e combater o espírito de competição cruel alimentada pelo capitalismo selvagem. Estes encontros com flexibilidade de horários, tem por objetivo propor a liberdade de expressão com responsabilidade, oportunizando espaços onde as pessoas se sintam cidadãos de direitos e cuidados.

Santos, nos alerta para tal realidade, quando diz que:

O surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. (SANTOS, 2020 p.7)

Em muitas ocasiões, percebemos como o mundo da internet invadiu os lares sejam para o trabalho, estudo, diversão... bem como nos fez redobrar a atenção e o cuidado diante de golpes e ataques cibernéticos.

Aspectos metodológicos

No que concerne à metodologia, pautamo-nos pela revisão bibliográfica, pela disposição do tema e por este se constituir a partir da nova realidade que se apresenta, onde as interações sociais presenciais são sinônimos de risco iminente de contágio do novo Corona vírus e interpõe-se como dissolução as comunicações por meio das lives. Para tanto, o estudo se baseia nas publicações que discorrem sobre o tema, que é tão urgente e também sobre as nossas impressões e vivências nesses espaços de interações e socializações informacional.

Segundo Severino (2007, p.122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisa anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”

De acordo com a Revista Forbes, 2020 será um ano lembrado pela Covid-19, e também pela popularização das livestreams (ou lives), uma forma de vídeo onde o produtor grava e transmite o conteúdo em tempo real, por meio de uma plataforma na internet. O que nos impulsiona a acreditar na habilidade nata do ser humano de inovar.

A pesquisa quanto à abordagem é qualitativa e as pesquisadoras buscam explicações para os fenômenos na compreensão das relações humanas, nas crenças e valores.

Resultados e discussões

Os dados apresentados indicam que as lives realizadas se estabeleceram em acervos significativos que poderão ser aplicados posteriormente, para possibilitar aprofundamento dos assuntos apresentados, mas evidenciaram que no primeiro momento se constituíram em espaços de encontros para manter vivo o vínculo da universidade ou de ambiente de aprendizado com os seus pares e a comunidade acadêmica.

A pesquisa-ação foi concretizada neste estudo mediante cinco fases: 1) **da articulação** - com o mote de reunir 30 (trinta) pessoas e saber a utilidade das lives nas suas vidas; 2) **do planejamento** – tomou-se a decisão de realizar lives com caráter cultural, educativo e informativo, pois o agravamento da Covid-19 e do isolamento social exigia ações com certa urgência; 3) **da divulgação** – mediante o compartilhamento dos banners virtuais pelo aplicativo multiplataforma de mensagens Whatsapp e nas redes sociais virtuais, Instagram e Facebook de pessoas que participam de projetos sociais; 4) **da operacionalização** – moderador e debatedores participaram de suas próprias casas, utilizando seus computadores ou smartphones e a Internet residencial ou do celular; e 5) **da avaliação** - registrou - se o interesse demonstrado pelos participantes, a regularidade na participação on-line e a interação social por meio das perguntas depositadas previamente nos stories ou em tempo real no chat.

Considerações finais

Esta pesquisa nos amparou na realização de múltiplas interpretações sobre a integração das tecnologias digitais na socialização de saberes e fazeres, possibilitando-nos compreender que há desafios a serem enfrentados em relação à promoção do ensino remoto, durante e pós-pandemia: distribuição de artefatos tecnológicos para estudantes de baixa condição socioeconômica; democratização do acesso à internet, possibilitando explorar plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem; a formação permanente dos professores para (re)construção de teorias e práticas necessárias à ressignificação da atuação docente, com vistas a atender as demandas da atualidade, relacionadas à integração das tecnologias digitais à prática pedagógica.

Destarte, se as lives em seus mais diversos campos, forem direcionadas para fins pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento intelectual e cultural de todas (os), estarão contribuindo impreterivelmente numa nova forma de concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo. É necessário salientar que o essencial é a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Proporcionando a participação de grupos intergeracionais contribuindo para a construção de novos diálogos capazes de criar uma nova ordem socio-econômica-cultural.

Referências

Eventos On-line: **Entenda a importância das lives**. ATMO, 2021. Disponível em: <<https://atmodigital.com.br/eventos-on-line-entenda-a-importancia-daslives/>>.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TESINI, Brenda. **Coronavírus e síndromes respiratórias agudas (covid-19, Mers e Sars)**. Manuais MSD (Manual Merck de informação médica), 2021. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/ptbr/casa/infec%C3%A7%C3%B5es/v%C3%ADrusrespirat%C3%B3rios/coronav%C3%ADrus-e-s%C3%ADndromes-respirat%C3%B3rias-agudas-covid-19-mers-e-sars>.

OXFAM BRASIL. **Pandemia de coronavírus reforça desigualdades da população mais vulnerável**. São Paulo, 29 Abr. de 2020. Disponível em: <https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em 28 de maio de 2021.

CONFLUÊNCIAS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: REFLEXÕES À LUZ DE UM MESTRADO PROFISSIONAL

Marcia Torres Neri Soares
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI-Serrinha*
profa.marciatorres@gmail.com

Izabel Cristina Lima Dias Alves
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI-Serrinha*
icldias@uneb.br

Patrícia de Sena Araújo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI-Serrinha*
patynery2003@hotmail.com

Resumo

Este texto objetiva discutir a imprescindibilidade da articulação entre a educação básica e superior na consecução de pesquisas mais equivalentes ao reconhecimento dos partícipes da realidade escolar e suas contribuições para o fortalecimento das práticas identificadas nos contextos investigativos. Desse modo, aposta na ideia de superação da hierarquização ou supremacia do ensino superior, como identificamos historicamente, para a construção de estratégias metodológicas condizentes com intervenções colaborativas. Com base teórica em Pimenta e Anastasiou (2007); Franco (2011) e Garcia (2011), oportuniza dialogar com estudos decorrentes de pesquisas oriundas de um mestrado profissional, especialmente no reconhecimento da relevância das práticas colaborativas. Sobremaneira, o estudo conclui acerca da necessária aproximação entre os níveis de ensino, porque incontestemente pode favorecer a concretização de práticas mais eficazes, não apenas sob pretexto de qualificação profissional e acadêmica das pesquisadoras, mas sobretudo na participação dos colaboradores e continuidade das ações nos respectivos *lócus* de atuação.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Superior. Colaboração. Mestrado Profissional.

Introdução

O presente texto tem por objetivo discutir a imprescindibilidade da articulação entre a educação básica e superior na consecução de pesquisas mais equivalentes ao reconhecimento dos partícipes da realidade escolar e suas

contribuições para o fortalecimento das práticas identificadas nos contextos investigativos.

O interesse pelo tema decorre de nossa inserção no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XI/Serrinha-Ba*, em especial no desenvolvimento da pesquisa-ação de cunho colaborativo e em suas intersecções com o *lócus* de atuação profissional das pesquisadoras, a saber, escolas da educação básica. As reflexões de origem deste texto, portanto, têm início em 2019 até os dias atuais e orientam-se pelos resultados de intervenções sob a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) na vertente da pesquisa-ação colaborativa com base em Franco (2011) e Pimenta (2005).

Com o fito de organizar seu conteúdo, além desta seção *introdutória*, apresentamos as *Bases teóricas de sustentação da discussão*, seguida dos *Aspectos metodológicos: dados para reflexão*. Nesta seção pretendemos debater a ideia sobre a relevância de trabalhos colaborativos como estratégia de diminuição da distância entre a educação básica e superior. Desse modo, chegamos às *Considerações Finais* com expectativas para a realização e fortalecimento de trabalhos vindouros. No seguimento, iniciamos o diálogo com as bases teóricas deste estudo.

Bases teóricas de sustentação da discussão

O rigor na condução de nossas pesquisas no âmbito de um mestrado profissional à guisa de uma correspondência com intervenções, sem prescindir da sustentação teórica necessária para sua realização, fez-nos olhar para as pesquisas desenvolvidas no contexto educacional e, especialmente, suas contribuições para os contextos investigativos com mais atenção.

Representam nosso cuidado, questionamentos como realizados por Garcia (2011, p. 2011, p. 18) sobre nossas pesquisas contribuir ou não para melhoria da escola “[...] Ou ainda ‘Será que conseguimos compreender o compreender do outro ou continuamos a ‘ler’ a realidade a partir de velhos pressupostos apesar de muitas vezes os criticarmos? ”. De forma ainda mais

incisiva, “[...]’Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre estes dois níveis de escolaridade?’ (GARCIA, 2011, p. 18-19).

Notadamente, o questionamento – sobre nossas propostas de intervenção na educação básica ajudarem ou não a superar o hiato entre a educação básica e superior – favoreceu a opção para caminhos metodológicos assentados no cunho colaborativo para apreensão dos nossos objetos de estudo.

Outro aspecto relevante, uma maior inserção no contexto profissional, prerrogativa dos mestrados profissionalizantes, também circunda nosso aporte teórico, haja vista reconhecermos a importância de conhecer, sob algum nível, a experiência profissional dos colaboradores na realidade escolar, afinal “[...] A escola era o retrato de prática e relações interpessoais construídas por aqueles profissionais em contato com alunos/pais e demais segmentos presentes no local de trabalho (FRANCO, 2008, p. 222-223).

Além do exposto, perseguir o distanciamento entre a educação básica e superior, fez-nos reconhecer as incongruências deste último nível e atentar sobre a importância de analisar nossas propostas com base nas práticas instituídas “[...] em nossas universidades e instituições de ensino superior, em seus vínculos com os modelos oponentes de universidade, o social e o organizacional, (aspecto que) permitirá que se explorem suas contradições (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 170-171).

Conforme acreditamos, a opção por um viés metodológico mais democrático e participativo, pode nos auxiliar a enxergar tais contradições e perseguir propostas mais correspondentes às expectativas ou necessidades formativas de nossos colaboradores. Tendo compartilhado as bases teóricas de sustentação do estudo, iniciamos sua interlocução com a metodologia adotada.

Aspectos metodológicos: dados para reflexão

Ao falar sobre nossa opção pelo cunho metodológico, devemos considerar os desafios no/para o desenvolvimento da pesquisa-ação no bojo de

um mestrado profissional, afinal o peculiar e curto espaço de tempo, acrescido da permanência dos pesquisadores em seus espaços profissionais – com a continuidade do desempenho de suas funções – apresentam implicações no envolvimento e realização deste tipo de pesquisa. “Assim há que se realçar que não é fácil o papel de pesquisador principal de uma pesquisa-ação, uma vez que esta deve produzir um saber, transformar ações e, além do mais, oferecer condições formativas aos sujeitos da prática.” (FRANCO, 2011, p. 172).

Consideramos esta inserção no espaço profissional concomitante a realização dos estudos em nível de mestrado, todavia, um ponto positivo, dada a ambiência e inserção necessárias ao desenvolvimento de uma pesquisa-ação nos moldes pretendidos em nossa experiência. “A necessidade de falar com a escola, e não sobre a escola, levou os pesquisadores a imergirem naquela realidade, com a finalidade de problematização as práticas existentes e a possibilidade de gestação de novas.” (FRANCO, 2008, p. 222-223).

Neste texto, tomamos duas pesquisas – uma finalizada, do ponto de vista da defesa da dissertação, mas em continuidade com os colaboradores do Complexo Integrado de Educação de Ipiaú-Ba; e outra em desenvolvimento na educação pública municipal de Barrocas-Ba – como molduras para as reflexões compartilhadas. Estas pesquisas¹ possuem aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa e representam nosso modo de entender as perspectivas metodológicas de cunho colaborativo.

Todo o fazer metodológico depende, portanto, da confluência com os colaboradores, suas contribuições, pontos de vista, primando pelo respeito entre os participantes da pesquisa. Nesse sentido, ouvir os colaboradores é o ponto inicial para o desenvolvimento de nossas investigações, a fim de partilhar todo andamento da intervenção, afinal é preciso construir os dados junto ao coletivo.

A realização de pesquisas de intervenção também possibilitou-nos visitar um tempo/espaço para organização das atividades como discentes e docente no MPIES. Ademais, permitiu identificar pontos de intersecção entre as

¹ Respectivamente intituladas: Aproximações e tensões entre a educação básica e o ensino superior: uma proposta de intervenção no Complexo Integrado de Educação de Ipiaú-Ba e Educação Pública Municipal do Campo em Barrocas-Ba: construção de um banco de dados digital como possibilidade de enriquecimento do currículo vivido.

pesquisadoras para assumirem seus lugares de fala frente ao contexto investigado (SOARES; ALVES; ARAÚJO, 2020).

Destarte, o desenvolvimento das pesquisas contribui, sobretudo, para refinar um olhar mais cuidadoso com os contextos investigativos e para com nossas próprias inferências ou suposições acerca destes contextos. Isso se reveste de inúmeros desafios, os quais são compartilhados e redimensionados entre pesquisadoras e demais colaboradores na tentativa de adentrar nas escolas e favorecer o trabalho com fenômenos demasiadamente complexos.

Considerações finais

O estudo evidenciou a importância de construção de estratégias metodológicas colaborativas como via de superação da hierarquização ou supremacia do ensino superior. A partir das considerações realizadas, oportunizou dialogar com reflexões decorrentes de pesquisas oriundas de um mestrado profissional, aspecto importante para melhoria dos nossos fazeres metodológicos e, quiçá, inspiração de outros trabalhos.

Sobremaneira, o estudo conclui acerca da necessária aproximação entre os níveis de ensino, porque incontestemente pode favorecer a concretização de práticas mais eficazes, não apenas sob pretexto de qualificação profissional e acadêmica das pesquisadoras, mas sobretudo na participação dos colaboradores e continuidade das ações nos respectivos *lócus* de atuação.

Não há como deixar de depreender os conflitos e desafios enfrentados durante as pesquisas, pois a crença no diálogo como impossível de ser realizado sem conflito (FREIRE, 1997) persegue a complexidade das relações estabelecidas em contextos educacionais. Conquanto, estes não impedem a realização das intervenções, antes oferecem outras formas de olhar sobre o mesmo objeto de estudo.

O desenvolvimento de pesquisas de intervenção de cunho colaborativo parece indicar um caminho de proximidade entre os aludidos níveis de ensino e pode favorecer a construção de produtos mais representativos das comunidades investigadas, aspecto a contribuir com o fortalecimento dos mestrados

profissionais e seu alcance e interesse face a outros profissionais desejosos de lograr tal formação. Novas pesquisas poderão ampliar as perspectivas de análise e aplicabilidade destes e outros constructos.

Referências

FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 219-223.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Olho d'água, 1997.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-41.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação.).

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set-dez. 2005.

SOARES, Marcia Torres Neri; ALVES, Izabel Cristina Lima Dias; ARAÚJO, Patrícia de Sena. Diálogos com a educação básica sob contribuições da pesquisa interventiva: perspectivas para um olhar investigativo. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 646-658, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**: - São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1986.

A LINGUAGEM LITERÁRIA E O ESTUDO DA PAISAGEM: A DOCÊNCIA GEOGRÁFICA EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Maria Aparecida de Oliveira Gordiano (MPED-UNEB)
Mestranda Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e
Diversidade (MPED)
cidinhagordiano@hotmail.com

Ely Makeise Araújo dos Santos Martins (MPED-UNEB)
Mestranda Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e
Diversidade (MPED)
elymakeise@gmail.com

Ilka Meyre Alves da Silva (MPED-UNEB)
Mestranda Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e
Diversidade (MPED)
ilkameyre@hotmail.com

Resumo

Este trabalho propõe refletir sobre a relevância da prática docente no ensino de Geografia no Colégio José Leitão, em Santaluz, município baiano. Essa ação foi desenvolvida ao longo do primeiro semestre desse ano de 2021, período pandêmico que o mundo vivencia um contexto histórico pandêmico, causado pela COVID-19, com isso várias modificações ocorreram na maneira das escolas/professores transmitem as aulas para os (as) alunos (as). Os conteúdos trabalhados foram o conceito de paisagens e os conflitos de terra, assim foi utilizada a obra *Grito da Terra* de Ciro Carvalho Leite. Pautadas em estudiosos como Lévy (1999); Anacleto (2018); Marandola (2010), Santos (2014), Brosseau (2007), Castro (2015), Nuñez (2010). Propomos diálogos reflexivos acerca do comportamento humano em tempos de pandemia, a partir de trechos da obra enviados para os (as) estudantes de maneira que contribuiu para que eles (as) olhassem de forma crítica e sensível o momento desafiador pelo qual o mundo vem passando. Em suma, esses sujeitos puderam perceber sobretudo de que maneira a Literatura e as novas tecnologias podem contribuir para a ressignificação da vida.

Palavras-chave: Linguagem literária. Paisagem. *Grito da terra*. Docência geográfica

Introdução

O presente artigo propõe relatar uma experiência acerca do estudo do conceito geográfico de paisagem em um trabalho envolvendo a arte literária. A presente ação aconteceu a partir da mediação tecnológica das aulas no período pandêmico, no Colégio Estadual José Leitão, situado na cidade de Santaluz, Território do Sisal, no Sertão da Bahia.

O diálogo geo-literário busca inovar as propostas metodológicas dos (as) professores (as), que, por vezes, são realizadas de maneira fragmentada e restrita a uma disciplina. Pois acreditamos que o diálogo numa perspectiva inter/transdisciplinar, complementam-se, interagem entre si, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

O conteúdo estudado foi paisagem, assim utilizamos a obra *Grito da Terra*, de Ciro Carvalho Leite, essa que mostra transformações na paisagem da caatinga. Vale ressaltar que o lugar dos sujeitos da presente ação, tem a caatinga como bioma.

As reflexões propostas neste texto estão ancoradas numa abordagem qualitativa de cunho bibliográfico possibilitando-nos uma relevante fundamentação teórico-analítica acerca de conceitos geográficos trabalhados em sala de aula.

O artigo está subdividido em três tópicos: Diálogos geo-literários em contexto pandêmico, no qual discutimos sobre a relação geo-literária, as possibilidades para o ensino geográfico em período pandêmico. Em seguida, o conceito de paisagem e como este é forjado nas narrativas literárias. Por fim, a reflexões da prática.

Diálogos geo-literários em contexto de pandemia

A Geografia é uma ciência social que abarca vários conceitos e temas. Seu estudo requer diferentes possibilidades que enriquecem ainda mais o aprendizado. O estudo literário é umas dessas possibilidades.

Como cita Marandola (2010, p. 26), “as maiores virtudes entre o diálogo da Geografia com a Literatura é buscar traços essenciais da experiência geográfica do mundo... trazer da experiência do mundo narradas na pena do escritor, sentidos para a Geografia”. Nesse sentido, o autor Brosseau (2007, p. 79) ainda destaca que:

São muito variadas as maneiras como a geografia aborda a literatura. Embora em termos numéricos os trabalhos que exprimam um ponto de vista humanista, também são propostas outras abordagens, tanto no sentido da história, da crítica social, quanto no sentido da linguagem e do discurso.

Devido à pandemia foi preciso recorrer ao ensino remoto, para que a aprendizagem/comunicação fossem mantidas nesse período. Assim, gostaríamos de destacar as tecnologias digitais como aparato que vem nos auxiliando para mediação de ensino nesse contexto de incertezas e dúvidas, embora saibamos dos grandes desafios como, a falta de acesso e as dificuldades que muitos profissionais ainda possuem na utilização das ferramentas tecnológicas, como afirma Levy (2014), não é boa, não é má, a depender do uso, do contexto, do ponto de vista. Para Anecleto (2018), “As tecnologias digitais contribuíram para o surgimento de uma nova sociedade interconectada, favorecendo a criação de redes de comunicação, que ampliaram as participações dos sujeitos em diversos espaços públicos”.

O conceito de paisagem na linguagem literária

Um dos conceitos estudados pela Geografia é paisagem, embora muitos entendam paisagem como algo belo, o conceito vai muito mais além, segundo Santos (2014, p. 67) “Tudo o que nós vemos, o que nossa visão alcança é a paisagem. Esta pode ser definida como domínio do visível, aquilo que a vista abarca. É formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc”. Já Castro (2015, p. 40) destaca que “[...] a paisagem vai além daquilo que se vê. Ela também abarca aquilo que pensamos, sentimos, acreditamos, tememos, desejamos (nossos sonhos) e tudo isso abarca a dimensão do imaginário...”

Nesse sentido, as obras literárias são recheadas de paisagens, como afirma Nuñez (2010).

Desde os primórdios da literatura, o espaço aparece como um dos mais importantes recursos de instauração da ficcionalidade [...] da epopeia ao romance, da poesia ao teatro espaços reais servem de suporte a paisagens parcial ou totalmente concebidas pela imaginação, tornando-se o lugar onde

fantasias adquirem estatuto de realidade e realidades inconscientes conseguem se materializar. (NUÑES, 2010, p. 77)

Reflexões da prática docente

A prática pedagógica ocorrida na disciplina de Geografia ocorreu da seguinte forma. Inicialmente foi dialogado o conceito de paisagem, em seguida enviamos para os (as) alunos trechos retirados da obra *Grito da Terra*, solicitando a leitura, observação das paisagens descritas, suas transformações e os conflitos da terra. Na sequência, foi pedido que fizessem desenhos que representassem seu entendimento, ou seja, uma (re)leitura de trechos obra, em forma de mosaico (várias imagens), história em quadrinho, ou uma tirinha. No mosaico abaixo, figura 1, mostra algumas das atividades dos (as) alunos (as), sendo possível observar os detalhes da obra que percorre períodos de chuva, períodos de seca, desmatamentos e plantações, criações de animais, demarcando as várias configurações da paisagem. É importante destacar que essa é uma paisagem que mostra o espaço campesino, o qual foi retirado a caatinga para plantações e criações de animais.

Figura 01: Mosaico das (re)leituras



Fonte: Gordiano (2021)

Reflexões finais

Evidenciamos que as tecnologias digitais estão sendo fundamentais nesse período pandêmico, onde a presente prática pedagógica a partir do diálogo geoliterário realizaram uma (re) leitura das paisagens, possibilitando uma ação significativa que no qual os (as) alunos (as) aprenderam de forma diferenciada, entrando em contato com a arte literária, essa que é tão importante, imprescindível para reinventar a vida. Em suma, esses sujeitos puderam perceber sobretudo de que maneira a Literatura e as novas tecnologias podem contribuir para a ressignificação da vida.

Referências

ANECLETO, Úrsula Cunha. **Tecnologias digitais, ação comunicativa e ética do discurso em redes sociais**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 304-317, mai.-ago. 2018

BROSSEAU, Marc. Geografia e Literatura. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 17 à 78.

BROSSEAU, Marc. O romance: outro sujeito para a Geografia. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 79 a 123

CASTRO, Jânio Roque Barros de. **Paisagens e visões míticas, questões de gênero e a cidade no romance “Mar morto”, de Jorge Amado**. Revista Geograficidade | v.5, n.2, Inverno, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. Tradução Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

MARANDOLA JR, Eduardo. Geograficidades vigentes pela literatura. In: SILVA, Maria Auxiliadora da; SILVA, Harlan Rodrigo Ferreira da (org.) **Geografia, Literatura e Arte: Reflexões**. – Salvador: EDUFBA, 2010. p. 487-508.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. Uma Odisseia no espaço: A Geografia na Literatura. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.) **Temas e caminhos da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. p. 73 a 114.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 2. Reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

LETRAMENTOS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM OLHAR PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS NO TRABALHO REMOTO

Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Goes
Universidade do Estado da Bahia
noharavanessa@gmail.com

Vanessa Rios Macedo
Universidade do Estado da Bahia
nessarios.uneb@gmail.com

Resumo

O ensino remoto emergencial, imposto pela COVID-19, vem exigindo novas configurações na organização do trabalho docente, o que implica novas habilidades e saberes docentes que favoreçam a apropriação das tecnologias digitais. Nesse contexto, o presente artigo, a partir de um estudo bibliográfico, tem o objetivo de analisar as contribuições dos letramentos digitais mobilizados nos processos formativos para a construção de saberes docentes e para a formação profissional no contexto do trabalho remoto. Foram realizados estudos a partir de autores como Buzato (2006), Ribeiro (2020), Souza (2007), Tardiff (2011), Nóvoa (1999), entre outros. As considerações tecidas nesta pesquisa, que se encontra em desenvolvimento, apontam para o potencial transformativo dos letramentos digitais, enquanto mobilizadores de saberes docentes, especialmente no contexto do trabalho remoto.

Palavras-chave: Letramentos Digitais. Saberes Docentes. Formação Docente.

Introdução

O tão falado “novo normal” da educação, advindo com a pandemia do Covid-19 em 2020, de certo, não era tão normal, muito menos novo. Não era “normal”, porque a configuração em que foi gerada a escola, na qual perdurou por centenas de anos, era muito distinta de como ela passou a se apresentar no contexto de distanciamento social físico. Somado a isto, este cenário também não era “novo” – contrariamente ao que se dizia – porque as plataformas digitais e as metodologias associadas a elas já existiam, só não tinham ainda encontrado um lócus privilegiado para uma incorporação massiva na educação, como aconteceu no contexto pandêmico.

Essa foi a realidade em que o tema dos Letramentos Digitais ganhou a tonicidade que precisava para ser definitivamente alavancado no trabalho docente. Uma lacuna existente na formação de professores tornou-se um fosso diante das dificuldades apresentadas por muitos em se apropriar das tecnologias digitais, especialmente na prática profissional. Dessa forma, o ensino remoto emergencial contingenciou uma corrida pela apropriação de softwares, aplicativos e redes que possibilitassem a continuidade da atividade educativa. Novos saberes emergiram das práticas de letramentos produzidos nessas atuais experiências de mediação tecnológica; letramentos que vão além da mera digitalização de textos e imagens, pois se servem de uma linguagem multimidiática e multissemiótica que dá outros contornos ao trabalho docente e, por conseguinte, traz novas exigências aos processos formativos.

Diante desse contexto, cumpre-nos responder o seguinte questionamento: De que modo os letramentos digitais mobilizados nos processos formativos contribuem para a construção de saberes docentes e para formação profissional no trabalho remoto? Portanto, nosso objetivo neste artigo foi fazer um estudo teórico que analisasse as contribuições dos letramentos digitais, mobilizados nos processos formativos para a construção de saberes docentes e para a formação no contexto do trabalho remoto. Para tanto, esta pesquisa está referenciada nos estudos de Buzato (2006), Ribeiro (2020), Souza (2007), Tardiff (2011), Nóvoa (1999), entre outros.

Letramentos Digitais e Formação Profissional Docente

A compreensão acerca dos letramentos já passou por diferentes fases e abordagens, porém, o entendimento de que eles estão associados às práticas sociais de leitura e escrita e estão relacionados ao contexto em que ocorrem, é quase que unânime entre os autores. Os letramentos são sempre funcionais em algum sentido, porém, não estão reduzidos ao cumprimento de uma demanda social externa (BUZATO, 2006). “Um letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um

grupo e, portanto, carrega traços identitários e significados compartilhados por esse grupo” (BUZATO, 2006, p.6).

Tais práticas de leitura e escrita carregam em si uma complexidade que se justifica pelas diferentes linguagens utilizadas, pela influência dos contextos espaciais e temporais nos quais os discursos são produzidos e pelas subjetividades que conferem diferentes sentidos aos textos e imagens. Tudo isso, no âmbito de uma plataforma online, ganha uma nova potência devido às especificidades técnicas do meio digital e às singularidades das relações sociais produzidas nestes ambientes.

Dessa forma, falar em letramento digital implica numa ampliação dos letramentos devido às novas possibilidades que entram em cena com as tecnologias digitais (RIBEIRO, 2020). Essa concepção se confirma com a definição dada pela mesma autora, juntamente com Coscarelli, quando afirmaram que os letramentos digitais constituíam-se na “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9). No artigo que aqui se apresenta, segundo classificação sugerida por Souza (2007) que divide os conceitos sobre letramentos digitais em “restritos” e “amplos”, a acepção adotada será ampla, por entendermos tais letramentos como práticas sociais culturalmente construídas e que por isso, deve-se considerar o contexto social, histórico e político no qual estes ocorrem (SOUZA, 2007).

Ao transpor essas práticas para o âmbito do trabalho docente, notamos que tais letramentos sempre se constituíram numa problemática, já que a apropriação tecnológica nos processos educativos ainda eram deficitários. Com a pandemia e o ensino remoto emergencial, este cenário mudou compulsoriamente diante da necessidade de dar continuidade às atividades escolares. Entretanto, pesquisas como a de Carvalho et.al (2020), mostram que os professores reconhecem que ainda precisam ter mais domínio com as tecnologias, indicando uma urgência nos processos formativos que preparem os docentes para essa nova conjuntura.

Vale ressaltar que os letramentos digitais vão além de uma mera apropriação técnica de equipamentos, plataformas e mídias, pois é necessário

que os professores desenvolvam habilidades linguísticas e detenham uma compreensão dos aspectos comunicacionais e sociopolíticos das interações mediatizadas pela tecnologia. Segundo FREITAS (2010), importa conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais de forma a integrá-los criativa e construtivamente ao cotidiano escolar, bem como realizar uma apropriação crítica da tecnologia, ao invés de restringi-la ao mero consumo passivo.

Formação do Professor e os Saberes Docentes para/no Trabalho Remoto

A construção de olhares acerca da formação docente perpassa por situar de que lugar falamos e como compreendemos a formação desses profissionais. Essa formação será aqui entendida a partir de um contexto referenciado e situado que reconhece as novas aprendizagens diante dos atuais contextos e, por conseguinte, a importância da continuidade dos processos formativos.

A partir de estudos sobre o conceito de formação e, posteriormente, sobre formação docente, realizados por autores como Dominicé (2012), Macedo (2010), Garcia (1999) e Josso (2002), percebe-se que os argumentos teóricos em torno da formação docente estão mais relacionados ao que é exterior ao sujeito, e às ações e atividades que são desenvolvidas nas instituições de ensino. Para estes teóricos, a formação docente é compreendida como um caminho trilhado pelos professores, sujeitos autores dos seus processos formativos.

Novoa (2010) também traz importantes reflexões teóricas sobre a formação de professores, especialmente para pensar o fenômeno da formação do professor para/no trabalho remoto, pois ele defende essa formação a partir do terreno profissional, valorizando o desenvolvimento pessoal do professor. Assim, os saberes da profissão docente estão imbricados entre as fontes e experiências formativas carregadas de saberes construídos no âmbito individual e, também, coletivo nos espaços formais e “não formais” de ensino.

Ao deslocar essa discussão para os novos contextos de aprendizagem constituídos na pandemia do COVID-19, entendemos que

estruturar um trabalho remoto emergencial exige a ampliação e a construção de novos saberes docentes, além de novas metodologias para o exercício do trabalho remoto. Corroboramos com Ramirez quando destaca a importância do trabalho, considerando as múltiplas dimensões, sejam elas as sociohistóricas, ou político-ideológicas, visto que são delas que originam “as concepções de trabalho vigentes no dia a dia do professor e que condicionam sua formação” (RAMIREZ, 2014, p. 80).

Entre os quatro tipos de saberes classificados por Tardif (2011), destacamos aqui os saberes da formação profissional e os saberes experienciais. Os primeiros são aqueles saberes oriundos das ciências da educação, bem como os conhecimentos pedagógicos referentes às técnicas e métodos de ensino legitimados e “transmitidos” aos professores ao longo da sua formação (TARDIF, 2011). Já os saberes experienciais “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2011, p. 38). Esses são saberes produzidos pelo professor a partir de vivências relacionadas ao ambiente escolar, mas também estabelecidas com os estudantes e colegas de profissão.

Tais saberes merecem destaque no contexto do trabalho remoto dos professores, visto que as experiências de vida e as experiências acumuladas resultantes do exercício da docência têm sido fundamentais na construção de novas práticas, métodos e estratégias de trabalho.

Aspectos metodológicos

A abordagem metodológica está respaldada na pesquisa qualitativa, a partir de um estudo bibliográfico com revisão de literatura e análise do contexto do trabalho remoto e da relevância dos letramentos digitais nesse cenário. Tal opção metodológica justifica-se pelo fato dessa pesquisa se constituir num estudo teórico, enquanto uma etapa inicial de uma pesquisa maior que está em andamento e que culminará numa investigação realizada com professores que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Salvador. Os resultados gerados ao final serão publicados num artigo complementar.

Resultados e discussões

Os estudos trazidos a partir da revisão de literatura aqui realizada, juntamente com a análise do contexto do ensino remoto, nos apontam para uma ampliação dos letramentos digitais na docência devido ao maior contato dos professores com dispositivos e interfaces comunicacionais que alargam as possibilidades linguísticas das interações e promovem a construção de novos saberes e maior diversidade de experiências educativas.

As reflexões teóricas aqui abordadas compõem uma pesquisa que encontra-se em desenvolvimento e pela complexidade do tema entendemos que este estudo não se esgota aqui, haja vista a necessidade de continuidade e de ampliação dessa investigação que, para tanto, se reverberará numa análise *in lócus* dos letramentos em escolas da rede municipal de Salvador.

Considerações Propositivas

Ao considerar o contexto atual, que envolve práticas de trabalho remoto de caráter transformativo, vimos que a formação docente está implicada com as mudanças e com a necessidade de apropriação de dispositivos digitais de modo a ampliar os saberes docentes e mobilizar novas linguagens e semioses no contexto do trabalho remoto. Vimos, a partir dos autores, que novos saberes docentes podem ser construídos a partir dos letramentos digitais. Em outras palavras, a promoção dos letramentos digitais nos processos formativos podem potencializar a produção de saberes docentes, tanto os experienciais, quanto os saberes da formação profissional.

Referências

BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 2006.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; LIMA, Elidiene Gomes Oliveira de; LEITE, Nahara Moraes. Os Professores e o Uso de Tecnologias Digitais nas Aulas Remotas

Emergenciais, no Contexto da Pandemia da COVID-19 em Pernambuco. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** – vol. 11 - número 2 – 2020.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, R. S. et. al (Orgs.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 19-38.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação de Professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.

GARCIA, M.C. **Formação de professores – Para uma Mudança Educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Trad. de José Cláudio e Julia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

MACEDO, Roberto S. **Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

NOVOA, Antonio. **Palestra de Antônio Nóvoa**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=XK63TTIYjY4>. Acesso em 20 jun. 2021.

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Histórias de vida na formação do professor**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 21 jun 2021.

SOUZA, V. V. Soares. **Letramento digital e formação de professores**. Revista Língua Escrita, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

REVISITANDO AS LITERATURAS PRODUZIDAS SOBRE LIDERANÇAS FEMININAS, GÊNERO E RELIGIÃO NO TERRITÓRIO BAIANO: IMPLICAÇÃO DOS PESQUISADORES/AS

Rafaela de Carvalho Azevedo
Universidade do Estado da Bahia, Campus XI
rafaela.pedguneb@gmail.com

Lidia Maria Santana Bispo de Jesus
Universidade do Estado da Bahia, Campus XI
lidiasantana251@gmail.com

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia, Campus XII
scsilva@uneb.br

Resumo

Ao longo da história, as mulheres foram vistas como inferiores aos homens. Isso se deu por uma construção cultural influenciada por ritos e crenças. Nesse processo a liderança feminina esteve distante da realidade. Atualmente, a luta pelo direito das mulheres e a participação ativa, possibilitou uma mudança de pensamento em relação ao gênero, e conseqüentemente, na inserção nos espaços de poder como na religião. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo compreender as implicações dos autores diante das pesquisas sobre lideranças femininas, gênero e religião no território baiano. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma revisão integrativa, corroborando com os pensamentos de Beauvoir (1980), Scott (1995), Sweet (2007), Carneiro (2003), entre outros. Diante dos resultados se pontua a necessidade de pesquisas na área de lideranças femininas e a implicação dos pesquisadores/as voltada ao envolvimento e participação com os grupos pesquisados.

Palavras-chave: Lideranças Femininas. Religião. Gênero.

Introdução

As produções das pesquisas relacionadas a lideranças femininas, gênero e religião, vem ganhando espaços a partir dos movimentos de luta das mulheres diante a participação social e a ocupação nos lugares de poder, anteriormente exercidos apenas por homens. Ainda, o papel do gênero dentro do contexto religioso, se apresenta na relação da história e da religião.

Por isso, o interesse na pesquisa surgiu diante ao envolvimento das pesquisadoras, enquanto membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS), com a temática abordada. Além disso, diante aos resultados se possibilitou o fortalecimento do percurso de aprendizagem do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES),

Diante do avanço científico e do crescimento das pesquisas na área, surgiu a seguinte questão de pesquisa: como se dão as implicações dos autores diante as pesquisas sobre lideranças femininas, gênero e religião? Objetivando compreender as implicações dos autores diante as pesquisas sobre lideranças femininas, gênero e religião no território baiano. Para isso, se utilizou da revisão integrativa, que possibilitou a categorização e análises.

Lideranças femininas, Religião e Gênero: aportes teóricos

Segundo Bobbio (2000), a liderança se desenvolve em uma concepção de poder social, dentro da capacidade de ordenar um grupo como um pai dar ordens aos filhos. O autor ainda compara a ação de liderança com a ação de governar. Com isso, ao longo da história as mulheres foram proibidas de exercer papéis de poder. As autoras Chantler e Burns (2015), afirmam que as lutas feministas possibilitaram a inserção das mulheres em outros ambientes antes negados. Por isso, as pesquisas nas áreas de gênero tiveram um crescimento significativo.

Segundo Santana (2016), na escrita da dissertação intitulada *A participação política das mulheres nas irmandades de nossa senhora do rosário dos homens pretos do pelourinho*, o gênero está presente como uma forma primária de conceder significados nas relações de poder social, corroborando com o pensamento de Scott (1995). A autora pontua que existe uma necessidade de compreensão da categoria gênero como um processo de construção social, sendo diferente para mulheres brancas e negras. Para isso, ela utiliza Sueli Carneiro (2003) trazendo a concepção do movimento de mulheres negras no Brasil.

Além disso, a melhor definição da história construída pelas concepções de raça e gênero, é a compreensão dos papéis sociais desenvolvidos. Segundo Barros (2020), na dissertação *Entre lá e Babá: experiências de mulheres no Culto de Babá*

Egum, se debruça nas formas de diferenciação abalizadas pelo gênero, que contribuem para formação de agrupamentos mais específicos. Para isso, a autora utiliza Conceição (2017), afirmando que em um processo histórico a construção dos grupos se deu a partir do sexo.

Ainda, a autora Souza (2018), no desenvolvimento de sua dissertação *Relações de gênero e sexualidades no confessionário sacramental: a solicitação como transgressão nos Cadernos do Promotor e Regimentos da Inquisição, século XVII*, corrobora a definição de gênero diante a uma compreensão social e cultural. Para isso, ela utiliza Friedan (1971), que pontua a relação de poder desenvolvida pelo machismo ao longo dos anos, produzindo uma inferiorização das mulheres.

Conforme afirma Beauvoir (1980), a construção da mulher se constitui dentro das dimensões biológicas colocando o feminino dentro uma categoria de fragilidade, não compreendendo o processo pelo qual o ser “não nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9). Esse pensamento é defendido pelo autor Silva (2017), na dissertação *Buscando o fenômeno: quando gênero, educação sexual e a moral religiosa se encontram na sala de aula*, e por Santo (2020) na escrita da dissertação *Você tem certeza que quer isso pra sua vida?: uma autoetnografia sobre religiosidades, identidades de gênero e sexualidades na ambiência escola*”.

No que se refere ao conceito de religião, Santana (2016) afirma que ela se dá enquanto um fenômeno social, que segundo Sweet (2007), a religião é fundamental em qualquer cultura, permitindo a construção de valores e ritos. Segundo Santo (2020), o candomblé, sendo uma religião afro-brasileira, possui uma história da própria comunidade. O autor utiliza Filizola e Botelho (2019), para denominar o candomblé como uma ligação com a ancestralidade. Diferente dessa concepção, Souza (2018), afirma que a religião tem um papel de dominação dos seus fiéis, principalmente o poder exercido pelo cristianismo ao longo dos anos.

Além disso, Silva (2017) pontua que a religião deve estabelecer um diálogo com a comunidade pertencente, e as diferentes comunidades religiosas. O autor dialoga com uma concepção mais colaborativa da religião, diante ao pensamento de Silva et al. (2008), na definição da incompletude que a religião possui, buscando se completar em sociedade. Diante disso, compreende-se os pensamentos dos pesquisadores/as diante aos conceitos de Lideranças Femininas, Gênero e Religião.

Aspectos metodológicos

Este estudo teve como abordagem metodológica a revisão integrativa de literatura. Conforme Mendes, Silveira e Galvão (2008), esse método tem o objetivo de elencar e estruturar os resultados de uma pesquisa sobre um determinado assunto ou indagação de modo sistematizado.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa intitulada “Reflexões das produções acadêmicas sobre lideranças femininas no contexto religioso do território baiano”, utilizando como fonte de pesquisa o banco de dados de teses e dissertações da CAPES. A partir da busca pelas palavras: Lideranças femininas, Gênero e Religião, estabelecendo como critérios de inclusão textos completos, disponíveis nos repositórios ou bases de dados, assim, excluídas publicações incompletas e fora do período estabelecido de cinco anos.

Foram selecionados os trabalhos da área de Ciências Humanas, pertencentes ao território baiano, tendo pelo menos dois descritores relacionados. A partir dos critérios, foram selecionados cinco trabalhos, categorizados num quadro (**Quadro 1**), contendo o nome dos autores, sua formação, a instituição ao qual pertencem e a justificativa de cada pesquisador/a.

Implicações dos pesquisadores/as no território baiano

A partir da categorização, foram encontradas pesquisas pertencentes às instituições: Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No que se refere a formação acadêmica e profissional dos pesquisadores, compreendendo por formação: graduação, especialização e mestrado, observa-se uma diversidade de graduações e especializações por parte dos pesquisadores/as, como presente no quadro abaixo:

Levando em consideração a diversidade de formações/ especializações tendo como base o **Quadro 1**, torna-se evidente o quanto esses profissionais vêm na sua qualificação uma forma de mudança de paradigmas adicionando mais valor à sua formação profissional “[...] todas as áreas profissionais precisam estar em constante atualização para não se extinguirem da sociedade [...]” (SANTOS, et.al, 2020, p.75).

A multiplicidade dos programas de pós-graduação favorece não só o desenvolvimento da pesquisa no Brasil, como também contribui para a valorização profissional do pesquisador, agregando conhecimentos pessoais e valor ao currículo dos mesmos.

Quadro 1 - Categorização dos pesquisadores/as

Autor	Formações	Instituições	Justificativa
Edimar dos Santos Santo.	Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Jorge Amado (2008); Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB, campus I.	Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – campus I. Programa de pós-graduação em educação e contemporaneidade.	"Neste trabalho, tomando como cenário a ambiência escolar e a partir de minhas experiências, refleti acerca das experiências religiosas dos jovens e como estas influem nas manifestações de identidade de gênero e sexualidades". (SANTO, 2020, p. 28).
Eduardo Barreto da Silva	Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Educação Afetiva e Sexual pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Professor da rede municipal de ensino de Amélia Rodrigues - BA. Professor da rede estadual de ensino da Bahia.	Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências.	"Esta pesquisa parte de momentos, experiências e escolhas anteriores ao meu próprio mestrado. Como pesquisador e professor que entende o ato de pesquisar diretamente relacionado a quem o faz, apresentarei alguns detalhes importantes deste período que me conduziram até esta pesquisa e me influenciaram ao longo deste trabalho". (SILVA, 2017, p. 10).
Joseane Pereira de Souza	Graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia. Especialização em História da África, da Diáspora e dos Afrodescendentes no Brasil (UFRB). Mestre Em História Social Pela Universidade Federal Da Bahia (UFBA).	Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História.	"Desde o início da pesquisa, fui orientada pelo professor Marco Antônio a construir um projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação. Esse projeto poderia ser aperfeiçoado posteriormente em um curso de mestrado. Assim foi feito, com algumas adaptações, ingressei no mestrado em História Social na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2015, onde pude contar com a orientação de um especialista nos Estudos de Gênero, Marcelo Pereira Lima, e assim investigar os casos de solidificação a partir dos parâmetros teóricos e metodológicos desse campo. Sou muitíssimo grata a essas duas pessoas lindas e enuditas". (SOUZA, 2018, p. 6).
Lara Rosa Meirelles Barros	Graduação em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade Federal da Bahia (2016); Mestrado em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (2020).	Universidade Federal Da Bahia Faculdade De Filosofia E Ciências Humanas Programa De Pós-Graduação Em Antropologia.	"Um relevante ponto de partida que marcou a escolha do tema de pesquisa foi a minha circulação em um terreno de "candomblé" na cidade de Salvador, o Axetolá" (BARRIOS, 2020, p. 13).
Analia Santana	Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Fundação Visconde de Cairu 2007. Pedagoga, com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Formação em Magistério no Colégio Cecenista São Judas Tadeu, Município de Itarã - BA 1990; Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB) 2013.	Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.	"Integrante da Irmandade". (SANTANA, 2018, p. 29).

Fonte: desenvolvido pelas autoras/junho de 2021.

Outro ponto a ser considerado é a importância não só para a comunidade acadêmica como para a sociedade em geral que cada vez mais universidades federais e estaduais ofertam cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, oportunizando que uma gama maior de profissionais tenham acesso a uma educação profissional qualificada e especializada. "[...] a pós-graduação tem como

conceito regulador o princípio da inovação por meio da produção de conhecimentos expressa na pesquisa (CURY, 2004, p. 779).

No que tange a justificativa dos pesquisadores/as para desenvolvimento de seus estudos, encontrou-se como argumentos: o cenário da pesquisa sendo parte do ambiente profissional do pesquisador; fazer parte do ambiente do pesquisador desde a graduação; o fato de estarem envolvidos em uma ambiência de caráter religioso. Tendo em vista que a maioria das pesquisas são desenvolvidas no próprio ambiente onde o pesquisador possui uma relação preestabelecida, seja em caráter social, profissional e até mesmo de ordem religiosa/espiritual.

Segundo Pinheiro (2008), o desenvolvimento da ciência na sua totalidade deve ser encarada como uma atividade social, crítica e dinâmica ambicionando a produção de conhecimento acerca de distintos assuntos. Diante disso, a inserção dos pesquisadores nos contextos sociais de pesquisa, fortalece seu objeto de estudo, pois o envolvimento pessoal e profissional dos pesquisadores mediante seus objetos de pesquisa servem como ponte entre a universidade e a sociedade.

Considerações finais

Tendo em vista as discussões realizadas, foi compreendido que existe uma diversidade de implicações dos pesquisadores/as sobre lideranças femininas, gênero e religião no território baiano, referentes ao percurso formativo, as instituições pertencentes e as justificativas de cada estudo. Diante disso, pode-se perceber que existe no território baiano a falta de pesquisas sobre lideranças femininas. Também, existe uma abordagem dos autores em comum aspecto no que diz respeito ao gênero enquanto construção social e em diferentes concepções sobre religião, abordada como dominação, participação comunitária e importante no desenvolvimento da cultura.

Referências

BARROS, Lara Rosa Meirelles. **Entre lá e Babá**: experiências de mulheres no Culto de Babá Egum. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Bahia. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9674314. Acesso em 15 de junho de 2021.

SANTANA, Analia. **A participação política das mulheres nas irmandades de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, p.205, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie/wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153221.

SANTO, Edimar dos Santos. **Você tem certeza que quer isso pra sua vida?: uma autoetnografia sobre religiosidades, identidades de gênero e sexualidades na ambiência escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, p.123, 2020.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie/wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10063159. Acesso em: 23 de junho de 2021.

SILVA, Eduardo Barreto da. **Buscando o fenômeno: quando gênero, educação sexual e a moral religiosa se encontram na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Federal da Bahia. Salvador, p.148, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie/wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5279964.

SOUZA, Joseane Pereira de. **Relações de gênero e sexualidades no confessionário sacramental: a solicitação como transgressão nos Cadernos do Promotor e Regimentos da Inquisição, século XVII**. Dissertação (Mestrado em História) faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, p.169, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie/wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6953564. Acesso em: 23 de junho de 2021.

RESSIGNIFICAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA PRÁXIS EDUCATIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Regiane da Mota Queiroz Santiago
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS
E-mail: regysantiago@hotmail.com

Patrícia Magalhães Teixeira
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS
E-mail: pattygby@hotmail.com

Ivonete Barreto de Amorim
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS
E-mail: ivoneteeducadora623@gmail.com

Resumo

O presente texto tem como objetivo compreender o papel do/a coordenador/a pedagógico/a na gestão democrática da práxis educativa no âmbito da escola pública. Para isso, busca-se discutir a respeito do seguinte questionamento: quais os desafios e perspectivas na atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, tendo como base a gestão democrática da práxis educativa no âmbito da escola pública? Para tanto, propõe-se refletir sobre a importância da coordenação pedagógica na articulação dos processos educativos; analisar os desafios e perspectivas para o desenvolvimento da gestão pedagógica democrática no contexto da escola pública e discutir acerca das contribuições da gestão democrática no fortalecimento da práxis educativa escolar. Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica ancorada nas ideias de Vasconcelos (2002), Bobbio (2009), Teixeira (1947) e Freire (2013). Fica evidenciado que a ressignificação do papel do/a coordenador/a pedagógico/a perpassa pela capacidade de atuar na articulação democrática da práxis educativa, sobre a qual envolve um processo constante de ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Gestão democrática. Práxis Educativa. Escola Pública.

Introdução

A consolidação da escola pública como espaço democrático constitui-se um dos grandes desafios no âmbito do sistema educacional brasileiro. Embora a discussão acerca da gestão escolar democrática seja recorrente e esta preconização esteja presente no campo da legislação, sobretudo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a sua efetivação é tarefa

complexa, a qual exige o esforço e comprometimento de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, ao abordarmos o papel do/a coordenador/a pedagógico/a como gestor/a da dimensão pedagógica no contexto da escola pública devemos levar em consideração a importância da articulação de ações visando o estabelecimento de parcerias e a intensificação da prática de se pensar democraticamente e agir na coletividade.

O objetivo deste estudo consiste em compreender o papel do/a coordenador/a pedagógico/a na gestão democrática da práxis educativa no âmbito da escola pública. Desse modo, busca-se discutir a respeito do seguinte questionamento: quais os desafios e perspectivas na atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, tendo como base a gestão democrática da práxis educativa no âmbito da escola pública?

A relevância de trabalhos com esta temática justifica-se pela necessidade de aprofundarmos as discussões em torno do/a coordenador/a pedagógico/a como profissional que tem como importante atribuição promover a gestão da dimensão pedagógica da escola levando em consideração o princípio democrático. Desse modo, espera-se contribuir com reflexões que ancorem possibilidades de ressignificação da função do/a coordenador/a pedagógico/a, diante do reconhecimento dos desafios vivenciados e da busca de alternativas para a efetivação da gestão democrática da práxis educativa no contexto da escola pública.

Referencial teórico

O referencial teórico deste estudo encontra-se ancorado nas ideias de Vasconcelos (2002) quando refletimos sobre a importância da coordenação pedagógica na articulação dos processos educativos escolares, assim como nas abordagens de Bobbio (2009) e Teixeira (1947) quando buscamos analisar os desafios e perspectivas para o desenvolvimento da gestão pedagógica democrática no contexto da escola pública e, na concepção de Freire (2013),

através da discussão acerca das contribuições da gestão democrática no fortalecimento da práxis educativa escolar.

Aspectos metodológicos

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, cujo percurso metodológico consiste na busca de materiais já publicados, como livros, artigos, periódicos, com temáticas que dialogam com a proposta de abordagem deste texto. Assim, selecionamos quatro autores que possuem produções relevantes nas áreas de coordenação pedagógica, gestão democrática e práxis pedagógica e após leitura criteriosa dos referidos materiais aprofundamos os estudos e tecemos importantes discussões acerca da ressignificação do papel estratégico do/a coordenador/a pedagógico/a na articulação da gestão democrática da práxis educativa no âmbito da escola pública.

Resultados e discussões

A função do/a coordenador/a pedagógico/a como conhecemos atualmente no Brasil tem influência no modelo que surgiu nos Estados Unidos no século XVIII como “Inspeção Escolar”, no período da industrialização. Nesse contexto, “a introdução da supervisão escolar traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre, os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos) e os que executam [...]” (VASCONCELLOS, 2002, p. 86). Desse modo, a inserção do/a coordenador/a pedagógico/a no contexto escolar configura-se como um técnico entre o professor e a sua total liberdade para o planejamento e realização das aulas, provocando uma disputa de poder.

Percebe-se então, que em virtude da origem da função de coordenar estar relacionada a mecanismos de poder e controle, fez com que tornasse difícil a aceitação e acolhimento deste profissional como articulador dos processos educativos no ambiente escolar. Isso faz com que seja necessário que o/a

coordenador/a pedagógico/a precise lidar com muitos desafios e se empenhe, antes de tudo, em conquistar o espaço entre os educadores.

Nesta perspectiva, ainda que a legislação educacional e os aportes teóricos descrevam e enumerem uma série de atribuições/funções do/a coordenador/a pedagógico/a, quando pensamos na efetividade das ações, a realidade da função é muito mais complexa em virtude das várias tarefas que precisa desempenhar no contexto da escola, de ordem administrativa, de secretariado ou determinadas pelo diretor. Desse modo, a maioria percebe-se como uma figura solitária dentro do grupo, rejeitados pelos professores, como se representassem uma ameaça e não um/a colaborador/a indispensável ao processo educativo escolar.

Deste modo, os/as coordenadores/as muitas vezes são vistos de forma negativa como “fiscais do professor, burocrata, tapa buracos (entre outros)” (VASCONCELLOS, 2002, p. 86-87). Faz-se necessário, portanto, refletir sobre a importância desse profissional na articulação dos processos educativos escolares e a necessidade de ressignificação do seu papel nesse contexto. Cabe ao/a coordenador/a o papel de mediador dos processos educativos, como explicita Vasconcellos (2002, p. 90), “[...] a especificidade da atuação da coordenação pedagógica são os processos de aprendizagem, onde quer que ocorram”. Ademais, enquanto educador é pertinente assumir uma postura crítica e reflexiva, de combate a tudo que desumaniza a escola e que a torna excludente.

A instituição escolar é um dos mais importantes espaços sociais para se exercer a democracia, cuja manifestação permita a participação e a inclusão de todos. Anísio Teixeira foi um grande defensor de uma sociedade democrática, e desse modo, de uma escola também democrática, justa, acolhedora das diversidades e inserida na luta pela equidade. Teixeira (1947), considera a democracia um regime de saber e virtude, e por isso, existe uma intrínseca relação com a educação. Ele ressalta que a educação não é consequência da democracia, mas sim condição indispensável para que ela exista.

Desse modo, o/a coordenador/a pedagógico/a é um profissional articulador que tem um importante papel na gestão democrática dos processos

educativos, por ser um comunicador e fomentador das políticas educacionais na escola. De acordo com Bobbio (2009, p. 19), “Para um regime democrático, o estar em transformação é seu estado natural: a democracia é dinâmica, o nepotismo é estático e sempre igual a si mesmo”. Assim, é preciso desenvolver ações autônomas e emancipatórias, participativas, influenciar o clima colaborativo na instituição com possibilidades para o debate, o confronto das ideias, as decisões coletivas e o trabalho em equipe.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma atuação convergente com a gestão pedagógica de forma democrática no âmbito da escola pública é um desafio para o/a coordenador/a em virtude da complexidade das relações que se estabelecem no cotidiano. Assim, é preciso propor ações e provocar a reflexão da prática de forma contextualizada, sem ser impositivo, rompendo com o sistema hierárquico, conduzindo de forma dialógica e empática a práxis coletiva. Desse modo, é preciso compreender o que diz o artigo 60 do regimento escolar unificado da rede pública estadual de ensino da Bahia,

As normas de convivência escolar orientam as relações profissionais e interpessoais que ocorrem na unidade escolar e pautam-se em princípios de responsabilidades individual e coletiva, de solidariedade, de direito, de ética, de pluralidade cultural, de autonomia e gestão democrática [...]. (REGIMENTO ESCOLAR, 2011)

Percebe-se, desse modo, que a qualidade das relações interpessoais do grupo é indispensável para conseguir que os encontros sejam produtivos e dialógicos. A conquista da confiança prescinde, portanto, de práticas emancipatórias, sendo necessário a manutenção da coerência entre o discurso, o que se prega e o que se faz diariamente, na prática.

A implementação da gestão pedagógica democrática exige cada vez mais a compreensão da práxis como elemento basilar no processo de transformação das relações educativas que se estabelecem no contexto escolar. Reconhecer a importância da práxis educativa no bojo do trabalho pedagógico favorece o processo de mobilização de toda a comunidade escolar com vistas a uma participação efetiva no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Conforme Freire (2013, p. 52), um dos sentidos da práxis é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nesse sentido, o

diálogo, o pensamento reflexivo e a ação transformadora são práticas que materializam o exercício da práxis e possibilita a incursão crítica e emancipadora dos sujeitos no contexto educacional.

Desse modo, a práxis educativa fortalece o processo contínuo de construção e reconstrução do fazer pedagógico e configura-se como uma atividade conscientemente orientada, dentro de uma realidade educacional concreta, objetivando-se compreendê-la e responder às necessidades constatadas. A atuação do/a coordenador/a pedagógico/a como articulador do exercício coletivo da práxis, tendo como premissa o enfoque democrático é, sem dúvidas, uma prática de grande relevância no processo de fortalecimento da gestão pedagógica democrática e ressignificação do papel estratégico que este/a profissional desenvolve na dinâmica escolar.

Pensar democraticamente a realidade educacional dentro de um contexto de vivências coletivas no âmbito da escola pública é uma tarefa que exige a busca incessante de estratégias que legitimem a participação dos estudantes, famílias, professores, funcionários, equipe gestora e comunidade. Conceber a escola como um organismo vivo, que se constitui a partir das relações estabelecidas entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar é um importante princípio que fundamenta a gestão democrática.

As discussões realizadas contribuem efetivamente para uma maior compreensão acerca dos desafios e perspectivas para a efetivação da atuação do/a coordenador/a com base na gestão democrática da práxis educativa escolar, assim como para a ressignificação do papel deste/a no processo de articulação da dimensão pedagógica no contexto da escola pública.

Considerações finais

A ressignificação do papel do/a coordenador/a pedagógico/a perpassa pela capacidade de atuar na articulação democrática da práxis educativa. A gestão da dimensão pedagógica, numa perspectiva democrática, capaz de garantir o processo participativo de toda a comunidade escolar é uma das

principais atribuições deste profissional a qual deve ser fortalecida gradativamente no contexto da escola pública a partir do exercício dialógico.

Promover, articular e envolver toda a comunidade escolar na gestão da práxis pedagógica é uma tarefa complexa que requer do/a coordenador/a pedagógico/a uma escuta sensível e o esforço no sentido de fortalecer os espaços de discussão e práticas coletivas.

Conceber a escola como um bem social, cuja gestão da práxis educativa deve ser de responsabilidade coletiva de todos os segmentos que dela fazem parte, contribuirá efetivamente para o reconhecimento desta instituição como um espaço democrático e participativo, capaz de promover a formação cidadã e a emancipação humana.

Referências

BAHIA. **Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino**. Secretaria da Educação, 2011. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br>. Acesso em 28/06/2021.

BOBBIO, Roberto. **O Futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 11^a Ed, 2009.

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Autonomia para educação na Bahia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947. p.89-104.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

ENSINO REMOTO NA BAHIA: CENÁRIO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Rosa Maria de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
142110018@uneb.br

Mônica Moreira Oliveira Torres
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
mtorres@uneb.br

Manoel da Cruz Lima
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
manoel.cruzlima@gmail.com

Resumo

Este estudo está inserido no Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS) e pretende refletir sobre o ensino remoto na Bahia, perpassando pela análise dos desafios e suas perspectivas. O objetivo é analisar a oferta do ensino remoto nas escolas de Ensino Médio na rede estadual da Bahia, identificando desafios e sinalizando possíveis perspectivas. O estudo é voltado para a análise da infraestrutura e da oferta do ensino remoto no contexto de escolas públicas do ensino médio no estado da Bahia, bem como identifica e analisa as dificuldades e fragilidades dessa experiência no tange ao uso das tecnologias digitais nessa oferta de ensino neste cenário emergencial. O estudo tem abordagem qualitativa e procedimento metodológico baseando em escutas e diálogos que corroboraram para a compreensão das fragilidades percebidas à luz da realidade sentida, com proposta de reflexão e oportunidades de pontuar sugestões que visem o fortalecimento de parcerias na oferta do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial - Tecnologias Digitais. Educação Básica.

Introdução

A partir do ano de 2020 passamos a vivenciar um momento peculiar em nossas vidas decorrente da Pandemia do Covid-19, com grandes perdas para população e desafios para a contenção da propagação do vírus na sociedade. O anúncio da situação de emergência sanitária e o fato de ser um dos países com maior número de pessoas doentes e de óbitos, vem requerendo medidas de segurança e ações acertadas para proteção e preservação da vida de todos. Neste momento, as medidas de isolamento social são imprescindíveis como algumas das

estratégias para assegurar a redução do contágio entre as pessoas, dentre outras ações. Todavia, essas medidas de isolamento vêm imprimindo novas rotinas no cotidiano institucional, pessoal e profissional nos desafiando a focar em atividades diversificadas, em novas aprendizagens laborais e na busca do equilíbrio físico e emocional na esperança de que essa situação passará.

A publicação de dispositivos legais foi feita no intuito de ajustar e regulamentar a oferta da educação no país nesse contexto, tendo em vista reduzir os efeitos da pandemia na aprendizagem dos estudantes. Dentre eles podemos destacar algumas: Parecer Nº 5/2020 CNE/CP que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19; Parecer CNE nº 9/2020 que faz um reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; Parecer 11/2020 que emite Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia: A Resolução CEE/BA nº 40, de 22 de junho de 2020, que revoga a Resolução CEE n.º 34/2020 dispõe que as instituições escolares podem aderir ao regime especial de desenvolvimento de atividades curriculares nos domicílios dos estudantes, de acordo com as determinações e orientações do Conselho. Na rede estadual de ensino na Bahia, a Portaria 637/2021 reorganizou as atividades letivas com recomendações e orientações tendo em vista a continuidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas com adoção de aulas e outras atividades remotas. Nesse contexto, o ensino remoto vem sendo adotado pelas escolas públicas independente das condições de estudantes, professores e gestores para condução desse processo. A institucionalização do ensino remoto como alternativa para continuidade das aulas não presenciais vem impondo novas rotinas para professores, estudantes e famílias no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, esse cenário revela a ausência de medidas nacionais que favoreçam a adoção do ensino remoto emergencial em condições mínimas para aprendizagens, o que tem levado professores, gestores e estudantes a vivenciá-lo mesmo sem acesso às tecnologias. Diante disso problematizamos como vem se configurando o ensino remoto nas escolas de Ensino Médio na rede estadual da Bahia? Quais desafios e perspectivas? O texto objetiva analisar a oferta do ensino

remoto nas escolas de Ensino Médio na rede estadual da Bahia, identificando desafios e sinalizando possíveis perspectivas.

AS TICS E O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA BAHIA

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), podem ser encaradas como mecanismos úteis na aproximação entre discentes e docentes, especialmente neste período de ensino remoto. Compreende-se que nesse processo as propositivas curriculares seguiram outros rumos, cujas decisões não foram apontadas pelos autores do processo.

Para Levy (1993) as (TIC) são todas as tecnologias que intervêm e intercedem nos processos de informação e comunicação interpessoal, as quais se subdividem em três categorias centrais: a fala, a escrita e a comunicação digital. Outrossim, utiliza-se o termo TIC para caracterizar os dispositivos tecnológicos e eletrônicos, como computador, internet e tablet, dentre outros. Neste sentido, Kenski (1998) destaca que o termo novas tecnologias e tecnologias digitais têm sido mais utilizados por estudiosos e pesquisadores para se referir às Tecnologias digitais da Comunicação e Informação – TDIC.

De acordo com Hetkowski (2020) as Tic são assim definidas:

As TIC são compreendidas como tecnologias digitais que permitem a difusão das informações associadas as diversas formas de comunicação entre emissor e receptor (síncrona, assíncrona, analógica, digital, entre outras), as quais são potencializadas pelos computadores, *tablets*, *smartphone*, *smart tv*, relógios inteligentes entre outros, à exploração de serviços digitais como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Plataformas Digitais de Videoconferência (*Zoom*, *Meet*, *Teams*, *Hangout*), *Facebook*, *Youtube*, *Instagram*, *Tumblr*, *Twitter*, videochamadas, *Snapchat* e outros aplicativos que ainda não conhecemos, mas que muitos países já utilizam (HETKOWSKI, 2020, p.13)

As TIC têm importância fundamental para o ensino remoto emergencial nas escolas pelas possibilidades pedagógicas que podem ser construídas com estudantes da Educação Básica.

Paradoxalmente, a adoção do ensino remoto no contexto das escolas da rede estadual se deu de forma aligeirada que induziu a todos os envolvidos a adesão a esse processo de ensino em condições diferentes em relação ao acesso

aos artefatos mínimos de escolarização, às tecnologias, à internet, bem como em relação à preparação para tal.

A promoção das aprendizagens neste período de pandemia está dentro de um processo de adaptação não tão confortável e viável para professores, gestores e estudantes. A aprendizagem é um grande desafio para os estudantes, devido a necessidade da utilização das ferramentas digitais e também pela escassez do acesso à internet, considerando a realidade de algumas famílias que vivem no estado da Bahia em condições próximas à de vulnerabilidade. Cabe ao professor o desafio de utilizar as tecnologias digitais, possibilitar que a mediação pedagógica chegue aos estudantes de forma inovadora e mantendo-os interessados e conectados no processo de ensino e aprendizagem, mesmo sabendo que esse processo não está ao alcance de todos. Se nos inspirarmos em, Paulo Freire, diríamos que estamos vivendo a Pedagogia do Oprimido invés de a Pedagogia da Esperança. O que traz à tona muitas preocupações é a escassez da indignação, a cegueira para perceber esse terremoto de demandas direcionadas aos professores dentro de um cenário desestruturado.

É importante colocar que a as dificuldades na oferta do ensino remoto, no contexto da escola pública do ensino médio na rede estadual da Bahia, não se limita apenas ao acesso à internet, pois ela é plural e se apresentam de diferentes formas dentre as quais destacamos: a qualidade desigual da aula entre os que têm acesso a internet, aulas online, e os que não têm e que recebem atividades impressas, sem direito a intervenções síncronas, impossibilitados de compartilhar dúvidas e saberes, numa aula fria sem interação. Vivencia-se um currículo fragmentado, pois não há atividades que incluam reflexões mais abrangentes sobre valores, temas transversais, temáticas de cunho social e provocativos, visto que, os componentes curriculares são trabalhados de forma isolada com atividades impressas, focadas em aprendizagens apenas conteudistas. A dificuldade de acesso à internet promove a não participação dos estudantes em programas e olimpíadas, a exemplo do Programa Mais Estudo, as diversas Olimpíadas, além da complementação de estudos através de *lives*, colóquios ou seminários. A ausência da interação social (mesmo que virtual) uma vez que os estudantes sem acesso à internet recebem o material impresso, sem participar da mediação pedagógica do professor com as

orientações, explanação das aulas, diferentemente daqueles que possuem acesso à internet e participam idas aulas interagindo com colegas e professores.

Além disso, a problemática envolve os professores que residem em povoados e necessitam se deslocar para cidade ou espaços onde é possível acesso à internet, indicando que, a negação afeta a estudantes e professores. Não foi ofertado aos estudantes acesso a centros digitais em suas comunidades, mas foi proposto o acesso a canal de tv, porém sem sucesso. Esse processo de exclusão gera um sentimento de impotência por parte dos estudantes, reforça o estigma de discriminação dos estudantes da zona rural gerando sentimentos de incertezas, medo, impotência com reflexos nos resultados das aprendizagens.

Por outro lado, a oferta excludente gera um processo avaliativo movido pela injustiça, evidenciando no processo fraquezas em seu sistema, a forma de avaliar tornou-se desigual, com critérios diferentes para estudantes com acesso à internet e estudantes sem acesso. Há um desprezo do aluno no processo avaliativo e ao processo de conhecimento “... conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. (FREIRE, 1968.p.7)

A falta de conhecimento sistemático dos pais em auxiliar os filhos revelam que as dificuldades enfrentadas por estudantes e professores não diferem muito dos pais. Esses também precisam ser acolhidos em suas dificuldades, precisam de orientação, visto que sua função também sofreu mudança, acréscimo de suas demandas e obrigações. Há uma sobrecarga que se intensifica, pois a percepção de que os estudantes precisam de mais conteúdos replicam sobre os pais, que precisam exercer a função de home office, no lugar de professores.

Aspectos metodológicos

A abordagem metodológica é qualitativa (ANDRÉ, 1985) e busca compreender os fenômenos investigados a partir da realidade dos mesmos. É um estudo exploratório com ênfase na pesquisa documental, bibliográfica e estudo de caso. (ANDRÉ, 1985) e (GIL, 2008). Buscamos analisar algumas informações sobre

a oferta do ensino remoto na rede estadual de ensino da Bahia a partir da escuta aos coordenadores pedagógicos com atuação nas escolas de Ensino Médio. Utilizamos como estratégia de escuta e coleta de informações para o estudo, a roda de conversa e diálogos on-line com 29 coordenadores pedagógicos do ensino médio vinculados à rede estadual de ensino na Bahia através do uso do suporte do *WhatsApp*. O diálogo e roda de conversa on-line tematizou a oferta do ensino remoto nas escolas e as dificuldades vivenciadas nas mesmas, sendo realizado no período de março a maio de 2021.

As ideias que moveram o desenvolvimento deste texto emergiram das inquietações oriundas da realidade de dois Coordenadores Pedagógicos e uma professora, da Rede Estadual de Educação da Bahia, onde vivenciam desafios, perspectivas e reflexões acerca do novo modelo de ensino, adotado de forma emergencial advindo do novo contexto da Pandemia do COVID-19.

Resultados e discussões

A escuta aos 29 coordenadores pedagógicos da rede estadual vinculados à escolas de Ensino Médio na Bahia foi realizada através de roda de conversa e diálogo através do dispositivo do *Whatsapp* onde tematizamos sobre a oferta do ensino remoto nas escolas e as dificuldades vivenciadas nesse período de início das atividades remotas envolvendo a I Unidade letiva. Neste sentido ficou perceptível a ausência de um planejamento participativo na oferta do ensino remoto que inclui gestores e professores. O professor precisa participar do no processo de discussão das ideias, organização das ações e alternativas para implantação do ensino remoto ou de outras proposições, visto que ele faz parte do processo de ensino, é um dos principais autores na condução da mediação pedagógica e fortalecimento da aprendizagem. A escuta indica a importância da realização da busca ativa mais eficaz, em articulação com parceiros, como agentes comunitários de saúde das comunidades rurais e urbanas, as rádios locais, os líderes de classe, agentes de saúde, os diretores escolares das comunidades rurais, presidentes das associações, etc. Assim, o trabalho de identificar os estudantes que outrora se distanciaram da escola poderia ser reduzido, ampliando o retorno dos mesmos às escolas.

Considerações finais

Freire sustenta que o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, desta forma embasamos o nosso estudo defendendo a importância da interação, da oferta de ensino de forma igual para todos, sem momentos de aprendizagens deficitárias. É necessário um contexto igualitário, é imprescindível promover a resistência dentro desse processo de opressão do estado, porque resistindo a gente se humaniza, conforme afirma Paulo Freire. A importância das Tecnologias Digitais pontuadas por autores como Levi e Kenski corroboram para a valorização do processo do ensino remoto emergencial, contrapondo apenas a ausência de infraestruturas das escolas públicas

Por fim, compreendemos que as dificuldades existentes no ensino remoto tão elencadas pelos professores poderiam ser diminuídas se a gestão democrática no planejamento do ensino remoto fosse efetivada proporcionando momentos de escutas e valorização das ideias daqueles que vivem a educação e, portanto, têm sensibilidade para opinar e apontar caminhos ampliando a participação dos mesmos. Considerando o Coordenador Pedagógico um forte aliado nesse contexto, subentende-se que este também deve ser inserido no processo de escuta e consequentemente um fazedor, apoiador e realizador dessas ações que visam melhorar essa oferta de ensino.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1985.

BAHIA. Portaria nº 637/2021 - SEC, que dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da rede estadual de ensino. 03. mar. 2021.

Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/sec-publica-portaria-sobre-reorganizacaodas-atividades-letivas-nas-escolas-estaduais>. Acesso em: 2. jun. 2021

BAHIA. Resolução CEE/BA nº 40 2020, que revoga a Resolução CEE nº34/2020. Disponível em:

<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112>. Acesso em: 30. mai.2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação-Cartas Pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora-UNESP-2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.1.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT): REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL WORK AND USE OF TIC IN THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK** Linguagens Educação e Sociedade. Teresina. N46. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc>. Acesso em 28 de jun de 2021

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34,1993.

MEC.2020. **Portaria 343. 17.03.2020.** Brasília. Disponível em: Acesso em: 29 junho 2021.

SILVA, M.; CLARO, T. **A docência online e a pedagogia da transmissão.** Boletim Técnico do SENAC., (s.l.), v.33, p. 81-89.2020

A (RE) INVENÇÃO DAS IMAGENS URBANAS NA POESIA DE ÁLVAROS DE CAMPOS

Ruthiane Cordeiro de Araújo¹
Universidade do Estado da Bahia – *Campus XIV*
Ruthcaraujo@hotmail.com

Adriano Eysen Rego²
Universidade do Estado da Bahia – *Campus XIV*
Adrianolittera@hotmail.com

Resumo

O estudo teve como objetivo desenvolver uma pesquisa acerca da (re) invenção das imagens urbanas na poesia de Álvaro de Campos, analisando de que maneira o poeta potencializa as memórias da sua infância, dando ênfase à falta de ser numa poética da ausência em que o seu desassossego se origina de uma vida de grandes tumultos existenciais. A metodologia está ancorada na pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, baseada em fontes teórico-críticas das áreas de literatura e filosofia. Dentre os resultados, encontramos a fragmentação do sujeito deslocado em meio ao alarido da urbe e imerso numa áurea nostálgica. Desse modo, a busca pelo próprio eu aparece como força motriz num jogo lírico oriundo de um poeta marcado pela civilização moderna e por um pretérito no qual a infância e a cidade natal lhe inquietam, levando-lhe a um contínuo estado de desencontros consigo mesmo e com o outro.

Palavras-chave: Modernidade. Lírica da ausência. Cidade. Fragmentação do sujeito.

Introdução

O presente trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa *A escrita da ausência das Literaturas de Língua Portuguesa* coordenado pelo Professor Adriano Eysen na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XIV, Conceição do Coité. Desse modo, o estudo discute a respeito da cidade em Álvaro de Campos, elegendo, como ponto fundamental, o que se revela como uma falta de ser numa poética da ausência em que a procura frenética de si

¹ Discente do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB *Campus XIV* – Conceição do Coité.

² Professor de Literatura Portuguesa e Brasileira da UNEB, Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela UEFS e Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC-Minas.

mesmo e a incompreensão da própria existência parecem ser motivos obcecantes da sua criação poética.

O estudo teve como objetivo desenvolver uma pesquisa acerca da (re)invenção das imagens urbanas na poesia de Álvaro de Campos, analisando de que maneira o poeta potencializa as memórias da sua infância, dando ênfase à falta de ser numa poética da ausência em que o seu desassossego se origina de uma vida de grandes tumultos existenciais. A metodologia dessa investigação está ancorada na pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, baseada em fontes teórico-críticas das áreas de literatura e filosofia.

Nesse sentido, ressaltamos que Álvaro de Campos, nascido em 15 de outubro de 1889, na cidade de Tavira/Portugal, é uma das mais importantes criações heteronímicas do escritor Fernando Pessoa. O heterônimo forma-se engenheiro naval por Glasgow (na Escócia) e retorna a Lisboa permanecendo em inatividade no que se refere à sua profissão, mas se dedica à escrita e se consagra o poeta da cidade em constante estranhamento e repulsa aos padrões da sociedade moderna da primeira metade do século XX.

Campos expressa em sua linguagem poética experiências vividas na capital portuguesa numa ambiência em que passado e presente muitas vezes entrelaçam-se. Os ares lisboetas refletem no eu lírico o sentimento de aniquilamento de si mesmo em contrapartida à exaltação das máquinas. Nesse contexto, nota-se o avanço tecnológico que prenunciava a depreciação do trabalho operário na virada do século XIX.

O engenheiro naval, em companhia de Alberto Caeiro e Ricardo Reis, faz parte de uma tríade pessoa na de grande complexidade poética. Embora a palavra remeta à ideia de trindade, cada heterônimo possui sua forma de pensar e existir. Caeiro e Reis eram vinculados à vida campestre, enquanto Álvaro de Campos era o poeta absorvido pela vida citadina. Encontrar-se e encaixar-se em meio ao caos da modernidade revela-se uma das mais significativas lutas interiores de Campos, entretanto, ele utiliza desse desassossego para forjar a sua poesia.

Com efeito, este trabalho ficou estruturado em quatro seções: *introdução*; *metodologia*; *referencial teórico*, no qual discutimos a respeito de um poeta mergulhado na urbe numa busca conflitante por si mesmo e as *considerações finais*,

nesta, buscamos reforçar a ideia de um poeta que utiliza das memórias da infância e dos tumultos cotidianos da modernidade para forjar sua poesia como uma maneira de (re) inventar o seu próprio ser.

Fundamentação teórica

Álvaro de Campos reverbera em sua poética contínua inquietude, utilizando-se de uma linguagem ao mesmo tempo emotiva e intelectual. Marcado por uma profunda angústia, que o acompanha desde seus poemas iniciais, o autor de *Opiário* (poema publicado pela primeira vez na Revista *Orpheu* nº 01, em março de 1915) desnuda-se um ser deslocado, um estrangeiro em qualquer lugar do mundo.

Detentor de uma “ironia dialética”, cético e de constante profusão sentimentalista, Álvaro de Campos compõe seu percurso literário tornando-se um dos mais importantes heterônimos da tríade pessoana. O estar no mundo causa-lhe estranhamento em demasia, impulsionando-o a gestos revoltosos marcados por uma irritabilidade neurastênica. Segundo Ricardo Reis (2007, p. 298), em *Nota Preliminar*, os poemas do engenheiro são “um extravasar de emoção. A ideia serve a emoção, não a domina [...]”. De fato, a emotividade lírica é contida num jogo de tensão que se estabelece em poemas predominantemente longos, métrica irregular e ritmo apressado como quem necessita expor de forma intensa um eu insatisfeito consigo mesmo e com o mundo. As palavras fluem num jogo ora contido de sensações, ora em estado de intensa disposição verbal.

Em poemas como *Lisbon Revisited* (1923) e *Lisbon Revisited* (1926) textos homônimos publicados na revista *Contemporânea*; o primeiro na de n.º 8 em 1923, e o segundo na III série, n.º 22 em junho de 1926, configura-se, já nos versos iniciais, um ritmo marcado por um tom de revolta. O eu lírico, no primeiro poema¹, define, de maneira exaltada, a sua recusa diante da vida e seus paradigmas pré-estabelecidos. Observemos estes fragmentos: “NÃO: não quero nada. / Já disse que não quero nada. // Não me venham com conclusões! / A única conclusão é morrer. // Não me tragam estéticas! / Não me falem em moral!” (CAMPOS, 2007, p. 356).

¹ Referimo-nos ao *Lisbon Revisited* (1923).

Em várias obras do heterônimo, persiste a busca insistente pelo próprio eu, o que não se faz diferente nos dois poemas em estudo. Neles, a cidade de outrora e de hoje levam o eu lírico a pensar numa infância que habita sua memória, onde a velha e nova Lisboa é cenário de vivências passadas e lembranças que o inquietam. *Em Lisbon Revisited* (1923), o comportamento humano apresenta-se mais enfático, irrequieto, demarcado por sucessivas interrogações, reticências e interjeições.

Aspectos metodológicos

A metodologia dessa investigação está ancorada na pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, baseada em fontes teórico-críticas das áreas de literatura e filosofia, bem como em estudos específicos a respeito da poesia de Álvaro de Campos. Desenvolvemos algumas reflexões críticas sobre um corpus de poemas extraídos da *Obra completa de Álvaro de Campos* (2014), edição de Jerónimo Pizarro e Antonio Cardiello, em especial os poemas homônimos, “Lisbon Revisited” (1923), “Lisbon Revisited” (1926), “Tabacaria” (1928) e “Aniversário” (1929). Conjunto de textos que possibilitarão análises crítico-teóricas comparativas sobre a maneira como são (re)constituídas as imagens urbanas da infância do autor das obras supracitadas.

Resultados e discussões

No conjunto da obra de Campos a civilização moderna causa-lhe repugnância, uma aversão aos modelos de vida em sociedade. Há um forte desejo em estar sozinho em meio à multidão, rejeitando qualquer tipo de contato físico. Percebamos de que maneira esse comportamento surge nos fragmentos a seguir: Não me macem, por amor de Deus! // Queriam-me casado, fútil, quotidiano e tributável? / Queriam-me o contrário disso, o contrário de qualquer coisa? / Se eu fosse outra pessoa, fazia-lhes, a todos, a vontade. / Assim, como sou, tenham paciência! / Vão para o diabo sem mim, / Ou deixem-me ir sozinho para o diabo! / Para que haveremos de ir juntos? / Não me peguem no braço! / Não gosto que me

peguem no braço. Quero ser sozinho. / Já disse que sou sozinho! / Ah, que maçada quererem que eu seja de companhia! (2007, p.357).

Dessemelhante da áurea harmônica constituída em *O Guardador de Rebanhos* de Caeiro, em Álvaro de Campos a cidade impulsiona o sujeito a atitudes ásperas, levando-o a um clima intimista. O ambiente citadino causa-lhe estranhamento, fragmentando-o e corroborando para a perda de identidade, portanto o melhor é estar sozinho. Inserido na multidão, da qual sente repúdio, o eu lírico em Campos mostra-se entediado com a vida e seu cotidiano. A urbe para o heterônimo configura-se símbolo da desordem, do deslocamento, da fragmentação do sujeito, da ausência amorosa, afetiva e identitária.

Em geral, o engenheiro naval se apresenta em meio aos tumultos citadinos numa contínua busca pela infância, pela cidade de ontem: paraíso perdido. Nesse contexto, surge nitidamente a figura do *flâneur*, um sujeito envolvido pelo alarido da cidade na qual se descortina um espírito arredio e fadado ao tédio, visto que ele necessita de espaço e privacidade ao flunar pelas ruas. Não é raro percebermos na poesia do heterônimo um *flâuner* capaz de recobrar flashes do tempo vivido presentes nos escrínios da sua memória, lembranças que o fazem visualizar a cidade com áurea ora triste, ora alegre. O que representa o reflexo de um eu profundamente abatido, pois rever a urbe e todo seu cenário dinâmico, no qual imperam o ir e vir das pessoas, as chaminés das fábricas, o barulho dos automóveis, as construções civis, é posicionar-se entre as experiências distintas da *vita activa* e *vita contemplativa*.

Desse modo, não de maneira ingênua, mas lúcida, o poeta, com notável acuidade, perambula por Lisboa numa tentativa inútil de recobrar uma infância sucumbida pela civilização moderna, ou seja, pelo apogeu do *homo faber*. A cidade de outrora só existe em suas lembranças, único meio de reviver um passado que o lança na contramão da história. Nesse heterônimo, eu lírico encontra-se tomado pelo que Leyla Perrone-Moisés (2001, p. 147-8) denomina de “doença ocidental”, levando-o a se debater “na busca de um eu ‘profundo’ que quanto mais se busca

¹ Poema de Alberto Caeiro composto de quarenta e nove cantos cujo universo bucólico se faz cenário de um eu lírico envolvido pela tranquilidade da natureza.

mais se perde – porquanto o pensamento se volta, afiado e aniquilador, contra o próprio ser pensante [...]”.

Assim, notamos um indivíduo regido pela melancolia, por uma ausência que o conduz a um fim incerto pautado numa fragmentação do seu ser cansado pela busca, tentativa de regresso a uma cidade agora apenas viva na sua memória. Por outro lado, a urbe pode ser o reflexo do próprio estado nostálgico do poeta, uma vez que ambos foram sucumbidos pelo tempo, causando, dessa maneira, tumultos irreversíveis a esse *flâneur* de uma vida há muito aniquilada.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa notamos um Álvaro de Campos solitário e desassossegado. Imerso na atmosfera urbana, o heterônimo contempla a cidade, lugar de potência para a sua criação poética, encontrando na escrita a única forma de externalizar os seus traumas, revoltas, anseios e questionamentos frente à vida. É no fluxo da linguagem que Campos encontra uma forma de preencher-se temporariamente na companhia dos seus fantasmas interiores.

Nessa perspectiva, observamos um poeta a (re)inventar imagens urbanas transitando entre um passado harmônico e um presente solitário e angustiante, pois, mesmo imbuído na civilização, Álvaro de Campos desfrutava apenas da sua própria companhia. Os ares modernos causam no poeta estranhamento, fragmentação do ser e, conseqüentemente, uma perda de identidade que o lança a uma procura exaustiva de si mesmo. Com efeito, essa batalha interna é acompanhada por um crescente sentimento de vazio, força motriz da sua criação literária.

Mergulhado no pessimismo e na negatividade, o heterônimo busca adaptar-se à realidade banal, mesmo ciente de que é um estrangeiro em sua terra natal. Nesse contexto, o seu comportamento é reflexo de um eu aniquilado, preso a um passado como uma âncora que o prende a uma vida solitária.

Nos poemas analisados neste trabalho, notamos o esforço de Álvaro Campos para deslocar-se da nova Lisboa na tentativa de reaver a cidade de outrora existente apenas em sua memória. Por certo, o heterônimo apropria-se das lembranças da infância e do cenário moderno, marcado pelas máquinas, pela multidão às ruas, pela

efemeridade da vida, pela aceleração do tempo e pelas mudanças do comportamento humano, para potencializar a sua escrita poética.

Em suma, é por meio da poesia que Campos revisita e (re) cria uma Lisboa na qual é possível habitar e existir, mesmo quando se encontra atravessado por grandes tumultos existenciais numa procura frenética por si mesmo e pela compreensão da própria vida.

Referências

BENJAMIM, Walter. **Charles Baudelaire: Um Lírico no Auge do Capitalismo**. Rio de Janeiro, 1994.

BERARDINELLI, Cleonice. **Fernando Pessoa: outra vez te revejo...** Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2004.

DUARTE, Lélia Parreira Duarte. **Fernando Pessoa, rei da nossa Baviera: um jogo no limite do silêncio**. In: *Ironia e humor na literatura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas; São Paulo: Alameda, 2006.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da Lírica Moderna: da metade do século XIX a meados do século XX**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

LOPES, Teresa Rita (org.). **Vida e obras do engenheiro**. Lisboa: Editorial, 1990.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 36 ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

PERERONE-MOISÉS, Leyla. **Aquém do eu, além do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Biblioteca Luso-Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira: Coleção Nova Aguilar, 2007.

PIZARRO, Jerónimo; CARDIELLO, Antonio; (orgs.). **Obra completa: Álvaro de Campos**. Lisboa: Tinta da China, 2014.

POUND, Ezra. **Abc da Literatura**. São Paulo: Cultrix, s/d.

REGO, Adriano Eysen. **A lírica da ausência na poética de Álvaro de Campos e Mário de Sá-Carneiro**. Salvador: Quarteto, 2015.

GESTÃO ESCOLAR E PERSPECTIVAS EXTENSIONISTAS: UM PROJETO PARA EVIDENCIAR AS AÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Selma Barros Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
scastro@uneb.br

Caroline Biscardi de Araújo
UNEB
biscardecarolaine@gmail.com

Karina Macêdo de Assis
karina.seduc@gmail.com
UNEB

Resumo

O fazer da gestão escolar tem se configurado como um exercício desafiador para o campo educativo, por isso, propor ações extensionistas na universidade que priorize a gestão escolar, torna-se aspecto imperativo. Esse trabalho visa apresentar o projeto de extensão, intitulado *Gestão escolar no mural: compartilhando as experiências das escolas públicas do Território do Sisal*. Fundamenta-se em Paro (2016), Santos e Castro (2020) em tem abordagem qualitativa de pesquisa. Os resultados iniciais apresentam a execução do levantamento teórico sobre os conceitos de gestão escolar e inovação educacional, a articulação da graduação com a pós-graduação, construção dos primeiros esboços da matriz de referência e do blog.

Palavras-chave: Gestão escolar. Extensão universitária.

Introdução

A interação entre a universidade e escola básica, assim como a circularidade dos saberes emergentes dessa relação apontam para a necessidade de dar publicidade as ações desenvolvidas tanto na universidade quanto na escola, assim como, criar ou potencializar os espaços de comunicação e aproximação entre esses dois espaços educativos.

A extensão universitária se constitui, juntamente com o ensino e a pesquisa, um dos pilares da universidade, que de forma interdisciplinar e indissociável, pode ser o processo mais efetiva de relacionar o ensino superior, com a comunidade

externa, demais instituições da sociedade, incluindo a escola básica. De acordo com Fernandes, Silva, Machado, Moreira (2012), algumas situações históricas permearam as políticas de extensão desenvolvidas nas universidades, entre elas a falta de articulação entre pesquisa e extensão, assim como, a falta de investimentos financeiros para financiar projetos extensionistas.

Concordando com Tauchen (2011) e Vasconcellos (2009) sobre a importância da gestão escolar no processo de aproximação e mediação da universidade e escola básica esse artigo visa apresentar o projeto de extensão, intitulado *Gestão escolar no mural: compartilhando as experiências das escolas públicas do Território do Sisal*, bem como seus resultados preliminares no que diz respeito à problematiza a gestão escolar como conceito teórico-metodológico para o campo da educação.

O texto a seguir está organizado de forma a apresentar aspectos conceituais sobre a gestão escolar, procedimentos metodológicos desenvolvidos, bem como caracterização do projeto de extensão que objetiva a socialização de práticas de gestão escolar por meio do blog educativo.

A gestão escolar e sua implicação com processos educativos

A gestão escolar se revela como elemento importante para os processos de democratização e alcance da qualidade da educação pública no Brasil, pois de acordo com Santos e Castro (2020) a gestão precisa superar o conceito de gerencialismo e se inserir como um ação teórico-metodológica, construída em cenários colaborativos, valorizando as dimensões da participação social e democracia para efetivação do direito de aprender.

A construção de um modelo democrático de gestão escolar (PARO, 2016), não nega a efetivação de condutas empíricas necessárias ao cotidiano da escola, mas que, por vez, não conseguem ser eficientemente desenvolvidas, tendo em vista os cenários de precarização aos quais estão submetidos os gestores e comunidade escolar, como a falta de formação adequada para a atuação gestora e a descontinuidade administrativa nos sistemas educacionais locais.

Do ponto de vista legal, a gestão democrática está respaldada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei

9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014. Essa regulamentação reforça a concepção de que a gestão escolar é

uma área importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais globalmente, mediante visão de conjunto, e se busca abranger, pela orientação com visão estratégica e ações interligadas, tal como em rede, pontos de atenção que, de fato, funcionam, e se mantêm interconectados entre si, sistematicamente, reforçando-se reciprocamente (LUCK, 2006, p.28).

Por se tratar de um contexto que interliga um setor ao outro, é de suma importância que cada área busque abranger/responder os fatos existentes na instituição, de forma que todos trabalhem interligados conduzindo de forma responsável a organização da escola, para que assim, alcance os objetivos propostos.

Essa interligação sempre foi muito bem conduzida por meio dos pensamentos de Freire (1989), quando o mesmo afirmava a necessidade de uma práxis que rompesse com verbalismos e ativismos. É nesse sentido que, o alinhar das práticas educacionais fomentam na gestão escolar um trabalho amplo, fundamentado em teorias do campo da Educação, capazes de criar e modificar realidades por meio de uma real redução das distâncias entre os saberes da academia e da escola.

Aspectos metodológicos

A metodologia desenvolvida para a consecução desse trabalho, inspira-se na pesquisa de abordagem qualitativa Chizzotti (1998) e André e Ludke (1986), com a utilização da análise documental, sendo os documentos a literatura acerca da gestão escolar, o projeto de extensão aprovado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bem como as notas de campo.

As notas de campo se constituem como as anotações produzidas pela equipe executora do projeto e sistematizadas no instrumento de registro das atividades desenvolvidas, criado pelos membros do grupo e preenchidos ao final de cada reunião virtual, produzidas nesse trabalho até o mês de junho de 2021.

Projeto de extensão, gestão escolar e *blog* educativo

O projeto de extensão é desenvolvido UNEB, Campus XI, por meio do grupo de pesquisas Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), no ano de 2021, tendo articulação com a graduação do curso de Pedagogia e com Programa de Mestrado Profissional Intervenção Educativa e Social (MPIES). Submetido ao edital nº 012/2021 da UNEB, publicado no Diário Oficial do Estado de 13/02/2021, objetiva socializar experiências consideradas positivas no âmbito da gestão escolar e apresente resultados que indiquem inovação educacional para a comunidade escolar e região do Território de Identidade do Sisal, por meio de espaço virtual, no formato *blog*.

O referido projeto está cadastrado no sistema de da Pró-reitoria de Extensão (SISPROEXT) e no Sistema de Integrado de Planejamento (SIP), conforme figuras 1 e 2, com previsão de execução entre março e novembro de 2021.

Figura 1- Cadastro do projeto no SISPROEXT **Figura 2-** Cadastro do projeto no SIP



Fonte: SISPROEXT, UNEB



Fonte: SIP, UNEB

Do ponto de vista metodológico o projeto inspira-se na abordagem da pesquisa aplicada, pois busca a geração de “conhecimento para aplicação prática, dirigido a solução de um problema específico” (KAUARK, 2010, p.26), objetivando a socialização de experiências consideradas positivas para a unidade escolar no campo da gestão escolar e que apresente um resultado de inovação educacional para a comunidade e região do Território de Identidade do Sisal, por meio de um espaço virtual, formato *blog*.

A equipe executora do projeto está composta por três professoras vinculadas ao Campus XI da UNEB, atuantes na graduação e/ou no mestrado, três estudantes

de Pedagogia, sendo dois bolsistas e uma voluntária, além de uma mestrande do MPIES. Os procedimentos previstos para efetivação do projeto estão sendo executados considerando o quadro a seguir:

Quadro1- Procedimentos previsto para o projeto e situação de execução

Procedimento	Situação
Investigação teórica sobre a gestão escolar e inovação educacional, através da leitura de artigos científicos, livros, dissertações e teses que versam sobre as temáticas;	Concluído
Reuniões semanais para sistematização dos estudos e ações desenvolvidas	Em andamento
Construção de uma matriz de referência para cadastramento dos projetos a serem considerados válidos para socialização	Em andamento
Reunião com gestores escolares do Território do Sisal para apresentação do projeto;	Não realizado
Construção do <i>blog</i> com o registo das experiências	Em andamento
Apresentação/ Socialização do <i>blog</i>	Não Realizado

Fonte: CASTRO, 2021

Tendo em vista a necessidade do distanciamento social, imposto pela pandemia da COVID-19, os encontros semanais entre os membros da equipe executora do projeto têm acontecido de forma virtual, com a utilização das ferramentas *Teams* e aplicativo do *Whatsapp*. Além dos encontros virtuais, a equipe desenvolve as atividades de estudos, produção de textos acadêmicos e, mais recentemente, entre os meses de junho e agosto a ênfase está na construção da matriz de referência para cadastramento dos projetos a serem considerados válidos para socialização e no *layout* do *blog*.

O *blog* está sendo construído de forma colaborativa, a partir de uma plataforma *Wixsite*, tem título provisório de Gestão Escolar em Evidência e apresenta espaços para contextualização do projeto, divulgação das experiências das escolas, dicas e informações para a gestão escolar e contatos.

Considerações finais

As ações de extensão se apresentam como um importante canal de interlocução entre a universidade e a escola básica. Nesse sentido, o projeto de extensão que focaliza a divulgação das experiências de gestão escolar, através da exposição num *blog* educativo já apresenta como resultado o levantamento teórico sobre os conceitos de gestão escolar e inovação educacional, articulação da graduação com a pós-graduação, construção dos primeiros esboços da matriz de referência e do *blog*.

Referências

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

CASTRO, Selma Barros Daltro de Castro. **Gestão escolar no mural: compartilhando as experiências das escolas públicas do Território do Sisal**. Projeto de Extensão. Universidade do Estado da Bahia, 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 1998.

FERNANDES, Marcelo Costa. SILVA, Lucilane Maria Sales da. MACHADO, Ana Larissa Gomes, MOREIRA, Thereza Maria Magalhães. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 169-194, dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

KAUARK, Fabiana; Manhães, Fernanda; Medeiros, Carlos. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Literarum, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Solange Mary Moreira e CASTRO, Selma Barros Daltro de. Gestão Escolar em Feira de Santana: análise dos textos oficiais. **Educ. Real**. vol.45. Porto Alegre 2020.

TAUCHEN, G. (Org.). **Gestão Educacional**. v. 3. Rio Grande: Editora da FURG, 2011.



VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA: REFLETINDO A ATUAÇÃO DA MULHER EM TEMPOS DE PANDEMIA

Tanísia Ferreira Nascimento
Universidade do Estado da Bahia
142010013@uneb.br

César Costa Vitorino
Universidade do Estado da Bahia
cvitorino@uneb.br

Resumo

Este trabalho versa sobre o agravamento dos conflitos que docentes da Educação Básica, no interior da Bahia, têm enfrentado durante a pandemia da COVID-19. Objetiva-se demonstrar como a jornada dupla das mulheres tem se intensificado durante o período pandêmico, desde o início de 2020. A problemática está pautada na desigualdade de gênero no trabalho, tendo em vista que as mulheres, quase sempre, se encontram sobrecarregadas com muitas atividades. Além disso, salientamos outros percalços enfrentados pelas professoras da Educação Básica, como a falta de formação continuada, no que concerne ao uso das tecnologias digitais, que tem afetado a vida das profissionais da educação, ao elevar as tensões e a saúde emocional.

Palavras-chave: Mulher. Educação básica. Desigualdade de gênero. Tecnologias digitais. Pandemia.

Introdução

Diante da nova conjuntura atual de ensino, desde meados de março de 2020, temos nos deparado com um cenário educacional ainda mais desafiador. A chegada de uma doença causada por um vírus invisível *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (SARS-CoV-2) que tem provocado alterações no modo como se vive em sociedade. A contaminação pelo vírus provoca um quadro inflamatório, popularmente conhecido como coronavírus 2019 (COVID-19). A chegada desse vírus tem provocado mudanças drásticas em todo o mundo. No âmbito educacional, principalmente, professores de diversas instituições (públicas e privadas), se viram perdidos ao tentar desenvolver propostas pedagógicas condizentes a atender a comunidade nesse período de crise.

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeras incertezas para o cotidiano das pessoas, visto que as causas pela contaminação ainda eram desconhecidas. Até que em meados de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde ¹ (OMS) emitiu uma declaração referente às causas da contaminação e proliferação da doença. Segundo a OMS, a COVID-19 é uma doença contagiosa causada por um vírus que se desenvolve em humanos. A doença é transmitida por meio da saliva, no momento que uma pessoa contaminada espirra, fala ou tosse. Dessa forma, como medidas protetivas para a não propagação do vírus, a OMS tem recomendado o distanciamento social, o fechamento do comércio e também das instituições escolares por tempo indeterminado.

Em consequência disso, o distanciamento social mostrou-se ineficaz, até que outro parecer emitido pela OMS tem recomendado medidas mais restritivas, tendo em vista que as orientações iniciais foram insuficientes, resultando na proliferação do vírus. Desse modo, o ensino presencial foi suspenso e as aulas passaram a ser remotas, sendo mediadas via plataformas digitais por professores a partir de suas residências. Todavia, neste resumo, daremos ênfase ao trabalho docente do sexo feminino. Portanto, trataremos aqui de conflitos enfrentados por professoras da Educação Básica em tempos de pandemia.

Um dos mais recorrentes conflitos referem-se à utilização das tecnologias, principalmente as digitais, que sempre foram vistas como importantes recursos para contemplar as práxis em sala de aula. No entanto, em se tratando da Educação Básica, a utilização das mesmas tem sempre se constituído como um obstáculo a ser rompido. No ensino em tempo pandêmico a falta da formação continuada, no que concerne ao uso das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TIDIC), tem dificultado não só o acesso às ferramentas e plataformas para mediação do ensino remoto, mas tem integrado outros impasses, como o compartilhamento dos recursos disponíveis para o presente momento: vídeos, slides que ficam visíveis nas

¹ Considerando a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para o enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional decorrente da Doença por Coronavírus – COVID19 (decorrente do SARS-CoV-2, novo Coronavírus), visando à proteção da coletividade; Considerando as restrições impostas pelos estados e municípios diante do quadro de Pandemia, anunciado pela OMS, em 11 de março de 2020, dentre elas as orientações de isolamento social e/ou quarentena em especial para as pessoas que se enquadram nos grupos de risco (maiores de 60 anos, pessoas imunodeficientes e/ou portadoras de doenças crônicas ou graves, gestantes e lactantes).

telas de computadores ou celulares. Desse modo, essa lacuna, provavelmente, tem afetado a vida da maioria das profissionais da educação, ao elevar as tensões e a saúde emocional.

Outros percalços enfrentados pelas docentes nesse período, tem sido o aumento da quantidade de tarefas impostas às mulheres, que têm que se dividir entre os afazeres domésticos e o trabalho remoto com aulas e participação em eventos educacionais. Além disso, muitas professoras que são mães têm, ainda, que auxiliar os filhos nas atividades escolares, sobrecarregando-as ainda mais. Em virtude disso, justificamos a proposição desse trabalho no que tange a necessidade de ser adotado um olhar de gênero em resposta a tantos conflitos da pandemia da COVID-19.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho divide-se da seguinte maneira: na primeira seção abordaremos a respeito dos conflitos enfrentados por docentes da Educação Básica em tempos de pandemia, no que se refere a migração abrupta do ensino presencial para remoto; na segunda seção, serão discutidas questões referentes ao papel da mulher, que tem que se desdobrar sob diferentes funções; na terceira seção, explicaremos a metodologia abordada, na quarta e última seção serão apresentados os resultados e discussões quanto ao trabalho desenvolvido.

Ensino remoto na Educação Básica: reflexões acerca dos desafios frente ao uso das tecnologias digitais em meio ao período de crise

A formação docente mesmo na contemporaneidade, século XXI, ainda é precária. Encontramos professores que ainda não sabem sequer manusear recursos considerados por muitas pessoas comuns no âmbito escolar. No ensino presencial, já era frequente as docentes apresentarem dificuldades no manuseio de equipamentos como computador, retroprojetor, data show e afins. O quadro epidemiológico provocou, em regime emergencial, mudanças no modo como professoras atuavam em sala de aula obrigando-as, sem preparação alguma, a ministrar aulas no formato remoto. Nesse sentido, faz-se necessário

compreendermos como funciona o ensino remoto. Conforme Moreira e Schlemmer (2020) o conceito de ensino remoto ou aula remota

[...] se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (MOREIRA; SCHLEMER, 2020, p. 8).

Dada a definição do ensino remoto proposta pelos autores, observa-se que o quadro docente teve que “aprender”, sem nenhum preparo prévio, a utilizar ferramentas digitais, pouco ou até então desconhecidas de modo imediato. Esse processo instantâneo o tem afetado a vida pessoal e profissional das docentes da Educação Básica, visto que a maioria das professoras tem que encontrar tempo para conciliar entre o trabalho doméstico e o ensino remoto, já que as mudanças na forma de ensino fez com que professoras tivessem que adaptar os planos de aula, adequando-os a atual forma de ensinar. De acordo com Pischetola (2016), são habilidades necessárias para o século XXI.

Sabe-se que como requisito para lecionar na Educação Básica as Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem exigido a formação em nível superior (BRASIL, 1996, art. 87, § 4). No entanto, a referida exigência não tem atendido às demandas de um ensino de qualidade, visto que a procura por nível superior tem resultado na universalização do ensino, transformando essa busca num mercado, que privilegia, muitas vezes, uma educação tradicional, aquela que ignora outros conhecimentos que são também importantes para a formação docente, especialmente para a Educação Básica, pois, durante a pandemia, ficou evidente o despreparo de uma quantidade expressiva de professores frente ao uso das tecnologias e plataformas digitais.

Diante disso, observa-se que há uma imensa necessidade em reavaliar a matriz curricular da formação de professores, que possam ser inseridas disciplinas técnicas e tecnológicas com vistas a contribuir para uma formação mais completa, que possa dar mais segurança aos profissionais, sobretudo, da Educação Básica.

Destarte, abordaremos na segunda seção, a respeito da atuação da mulher em tempos de pandemia da COVID-19.

Desigualdade de gênero e a jornada dupla das profissionais da Educação Básica

A chegada da COVID-19 tem evidenciado ainda mais as desigualdades de gênero no Brasil e também no mundo. Não que antes esse fator tivesse sido menor, mas no contexto da pandemia as mulheres têm trabalhado de forma exacerbada. Segundo dados da pesquisa “Sem parar: O trabalho e a vida das mulheres na pandemia”, uma pesquisa que foi efetuada pelas Organizações Gênero e Número e Sempreviva ¹ constatou-se que 42% das mulheres têm que lidar sozinhas com as demandas dos trabalhos, sem ter o apoio de ninguém, nem de familiares, nem de amigos, vizinhos. Outro dado da pesquisa demonstrou que 49% das mulheres têm afirmado que além de terem que cuidar do lar, de trabalhar dentro ou fora de casa, têm ainda que auxiliar os filhos nas tarefas escolares. Nesse sentido, as mulheres têm que se desdobrar para desempenhar tantos e diferentes papéis, já que a elas, estes, são atribuídos como consequência da reprodução do machismo em nossa sociedade.

Em consonância com os dados da pesquisa, concordamos que o trabalho doméstico e docente tem se intensificado, sobrecarregando demais as mulheres de um modo geral e, por consequência, vem contribuindo para a o aparecimento de doenças físicas e principalmente psicológicas. Como forma de reiterar as informações supracitadas, encontramos em Souza Santos (2020) em seu mais recente livro “A cruel pedagogia do vírus”, mais especificamente no capítulo 3 intitulado “A sul da quarentena.” No citado capítulo, o autor retrata o “Sul” não no seu sentido geográfico, mas no plano metafórico, ao retratar os níveis de vulnerabilidade social que tem aumentado durante a pandemia. O sul, segundo ele, seria a periferia, onde vive a população menos favorecida. Dentro desse quadro estão englobados (deficientes, sem-abrigo, trabalhadores informais, mulheres, dentre outros). Ainda

¹ Dados retirados do site disponível em: <https://www.generonumero.media/metade-mulheres-passou-cuidar-pandemia/>. Acesso em: 29 jun.2021.

neste mesmo capítulo o autor traz importantes reflexões acerca do papel da mulher que tem se sobrecarregado ainda mais nesse período. Para o respeitado pesquisador e provocador de reflexões sobre temáticas sociais e educacionais, a quarentena está sendo difícil para todos e para as mulheres ainda mais, pois conforme ele argumenta “as mulheres são consideradas as cuidadoras do mundo, dominam na prestação de serviços, cuidados dentro e fora de casa, dominam em profissões como enfermagem ou assistência social, que estarão na linha da frente da prestação de cuidados a doentes e idosos dentro e fora das instituições. Não se podem defender com uma quarentena para poderem garantir a quarentena de outros.” (SOUZA SANTOS, 2020, p.15).

Em outras palavras, as mulheres cuidam de tudo e de todos, mas quem cuida/cuidará dessas mulheres? Como mitigar essas desigualdades? Fazemos estes questionamentos, sabendo que não iremos obter respostas, tampouco soluções. O que espera-se, na verdade, é que haja um cuidado com essas mulheres, mas não apenas o cuidado individual, mas institucional. Como forma de reiterar a nossa justificativa, almejamos que seja adotado um olhar de gênero em resposta a tantos conflitos provocados pela COVID-19. Na seção seguinte, estão pontuados o tipo de metodologia utilizada para a efetivação dos resultados.

Metodologia e Resultados

O percurso metodológico adotado foi a pesquisa qualitativa que busca de forma detalhada descrever os fenômenos e elementos envolvidos. Para coleta de dados foi realizada uma entrevista com duas docentes da Educação Básica (escola pública e privada) mediada pelo aplicativo *whatsapp*. Como forma de preservar as identidades das docentes investigadas, decidimos identificá-las por Ddep1 (para a docente de escola pública) e Ddep2 (para a docente de escola privada). A seguir descrevemos as 04 (quatro) perguntas que foram direcionadas às docentes para análise dos dados da nossa pesquisa.

Pergunta 1- Como tem sido para você a experiência com o trabalho remoto?

Pergunta 2- Você sabia/sabe utilizar ferramentas e plataforma digitais?

Pergunta 3- Qual a sua carga horária semanal?

Pergunta 4- Como tem sido conciliar trabalho e família?

Para a coleta de dados utilizamos a análise de conteúdo pautados em Bardin (2006). A análise de conteúdo tem se consolidado como umas das mais relevantes técnicas no quesito de pesquisa qualitativa, visto que pelo método Bardin (2006) podemos fazer análises baseadas na interpretação, como pontua Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Ou seja, esse tipo de técnica objetiva a descrição de conteúdos que permitam inferência, dessa forma, acreditamos que fosse a mais adequada diante da nossa proposta.

Conclusão

O propósito deste trabalho foi discutir a respeito do papel que as mulheres têm desenvolvido ao longo dos anos e como nesse contexto de pandemia a figura feminina, que é mais frequente na docência, tem sofrido com as consequências do trabalho exacerbado. Debates, ainda, como tem sido o enfrentamento das docentes da Educação Básica mediante o processo de migração abrupta do ensino presencial para o remoto. A nossa pretensão com este trabalho além de pontuar as informações supracitadas, foi demonstrar como se faz necessário a adoção de um olhar de gênero para o cuidado com as mulheres

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online.** Revista UFG, 20(26).

<https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação:** a nova cultura da sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

SOUSA SANTOS, B. de. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO TRABALHO REMOTO

Tarcyla de Jesus Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana
tarcyladejesus03@gmail.com

Cenilza Pereira dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana
cpsantos@uefs.br

Resumo

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa que buscou compreender a percepção de estudantes do Curso de Pedagogia sobre a relação professor e estudante e sua implicação na aprendizagem no contexto do trabalho remoto, para esse texto o recorte foi feito com o objetivo de refletir sobre os impactos positivos e negativos do ensino remoto no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Como referência teórica foram utilizados Saviani; Galvão (2021), Oliveira et al (2014), Santos; Soares (2011). A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e inspirada no estudo de caso e teve como instrumentos de coleta de dados o questionário misto. Os resultados parciais apontaram que houve uma alteração na relação professor e estudante entre o contexto presencial e o remoto e que essa mudança afetou o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes durante o semestre vigente.

Palavras-chave: Ensino Superior. Relação professor e estudante. Ensino remoto. Aprendizagem.

Introdução

Este trabalho é fruto da pesquisa intitulada “A relação professor e estudante no contexto do trabalho remoto: a percepção dos estudantes do curso de Pedagogia” desenvolvida no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Feira de Santana e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB).

O contexto atual, em que vivenciamos a pandemia do novo coronavírus que se instalou no Brasil desde março de 2020, afetou diversas áreas sociais, dentre elas a educação. As universidades, como outras instituições de ensino, tiveram que se adequar a esse novo contexto sem nenhum preparo e suporte

tecnológico suficientes para aderirem o ensino remoto. Com isso, os processos de ensino e aprendizagem foram afetados de uma forma ou de outra.

Nesse sentido, esse texto se traduz num recorte da pesquisa que tem como objetivo geral compreender a percepção de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia sobre a relação professor e estudante e sua implicação na aprendizagem no contexto do trabalho remoto, considerando a forma como esta proposta foi efetivada. Sendo assim, o objetivo desse texto é refletir sobre os impactos positivos e negativos do ensino remoto no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes no primeiro semestre de 2021. Se constitui uma pesquisa de abordagem qualitativa com inspiração no estudo de caso. Os dados foram coletados a partir de um questionário misto com alunos do 4º, 5º e 6º semestres.

Referencial teórico

A relação professor e aluno na universidade é marcada por aspectos que tanto facilitam como dificultam a evolução da aprendizagem dos estudantes (OLIVEIRA *et al*, 2014). No contexto das aulas presenciais essa relação já era vista como facilitadora da aprendizagem, contudo, se essa relação for dirigida de maneira autoritária, implicará no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, fragilizando-a. Como enfatiza Santos e Soares (2011, p. 04), é necessário [...] “mudanças da qualidade da relação professor-aluno de forma a torná-la dialógica e afetiva em proveito do desenvolvimento integral dos sujeitos”. Dessa forma, pode-se afirmar que o professor exerce uma função que vai além da transmissão de conhecimentos, uma vez que seu posicionamento frente ao aluno afeta todo o seu ser.

No contexto do trabalho remoto, essa relação entre os docentes e discentes sofreu alterações que afetou o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes universitários. O distanciamento entre esses atores tomou uma proporção maior devido aos limites do ensino remoto e a falta de preparo tanto dos docentes como dos discentes para essa nova alternativa de aprender e ensinar.

É sabido que as mudanças no cenário atual aconteceram de maneira rápida e repentina. Contudo, essa não pode ser a justificativa para um processo de ensino e de aprendizagem frágil, quando se tem meios de favorece-los. Os estudantes estão tendo que lidar com uma forma de aprender que se concretiza com a quantidade e não a qualidade do ensino. Os mesmos estão sendo sobrecarregados a todo momento, seja com quantidades excessivas de atividades como de tempo frente às telas digitais.

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42)

Portanto, a pandemia do coronavírus implicou na necessidade de reinvenção da prática pedagógica e da construção do próprio contexto pedagógico. O novo contexto em que as universidades se encontram requer um novo modo de pensar e agir. É necessário de fato uma inovação nas práticas pedagógicas, pois não cabe mais pensar em práticas tradicionais e conservadoras e muito menos implementá-la no ambiente virtual. Entendemos que práticas nessa perspectiva dificultam a relação professor e estudante e o desenvolvimento do ensino de qualidade para todos.

Aspectos metodológicos

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) o “objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações”. Salientamos a inspiração metodológica o estudo de caso.

Utilizamos como procedimento de coleta de dados o questionário misto, com questões fechadas, abertas e questões de múltipla escolha, seguindo as referências de Chaer, Diniz e Ribeiro (2012). O questionário foi elaborado via Plataforma *Google Forms* e disponibilizado via *link* para os estudantes

colaboradores do 4^o, 5^o e 6^o semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública do interior da Bahia. Tínhamos a pretensão de obter 10% de respostas, porém, recebemos o equivalente a quase 50% de respostas. Para esse texto, fizemos o recorte de apenas três questões devido a não possibilitar análises mais amplas.

Resultados e discussões

Para que exista uma boa relação entre o professor e o estudante alguns elementos precisam estar presentes nessa interação. Alguns destes foram identificados como elementos que impactam nessa relação de forma positiva ou negativa. Como elementos positivos, a maioria dos estudantes sinalizou que o professor precisa demonstrar empatia com o outro, compreender o contexto do aluno, se preocupar em entender o motivo do baixo rendimento dos discentes na disciplina e considerar suas opiniões.



Diante desse gráfico, percebemos o quanto os estudantes anseiam por professores que estabeleçam uma relação de empatia, que proporcione relações horizontais, preocupando-se de fato com sua aprendizagem, utilizando metodologias mais centradas nos estudantes, dando-lhes voz, proporcionando um diálogo eficaz, e assim, uma aprendizagem com mais qualidade. Ou seja, podemos compreender que o diálogo, de acordo com os colaboradores, é um elemento fundamental no desenvolvimento de uma aprendizagem e de uma formação profissional de qualidade.

Já como elementos negativos que impactam na relação dos estudantes com os docentes, destacam a forma autoritária que assumem na disciplina ministrada, agir como único detentor do saber, não ter sensibilidade com as

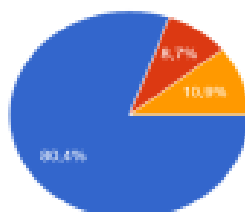
dificuldades dos alunos e não utilizar de estratégias para que os mesmos se sintam motivados para aprender.

Diante desse gráfico, fica claro que, quando o professor não cria pontes entre seu conhecimento e do aluno, quando age de forma autoritária na condução de suas aulas, quando não se sensibiliza com as dificuldades dos mesmos e nem rompe com as práticas que fazem com que os discentes não se sintam motivados, gera impactos negativos nessa relação, o que sem dúvidas irá influenciar no desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos.

Somado a isso, os alunos deixam claro o quanto o professor influencia no seu comportamento para o estudo, chegando a inspirar na sua organização e dedicação no componente curricular, deixando evidente que, quando o docente interage com a turma, afeta diretamente no seu engajamento. Isso ficou evidente no gráfico a seguir.

O professor influencia no seu comportamento para estudo? Sua organização e dedicação para o componente curricular?

46 respostas



- Sim, pois quando o professor interage com a turma nos resulta a uma dedicação maior
- Não, independente do professor eu me dedico da igual forma a todas as disciplinas
- Às vezes

O professor também exerce grande influência na participação ou não dos alunos durante as aulas. A maioria dos estudantes sinalizou que sua participação nas aulas depende muito da forma como o professor organiza a aula, conduz o componente curricular.

Dessa forma, fica evidente que os alunos se sentem à vontade com professores que tem a sensibilidade para ouvi-los, sem pressioná-los. Isso não quer dizer que implica em professores menos exigentes ou que os estudantes querem que os professores minimizem o trabalho do componente. Fica claro, portanto, que é necessário estabelecer relações empáticas, na qual o diálogo precisa ser estabelecido.

Compreendemos, portanto, que a aprendizagem dos estudantes está sendo fragilizada durante o ensino remoto, uma vez que a relação estabelecida

com os docentes influencia em suas aprendizagens e, de acordo com os dados, houveram mudanças em sua grande parte negativas nessa relação. Os colaboradores deixaram claro que, no contexto atual, essa relação teve alterações, os estudantes estão se sentindo mais distantes dos docentes, não sentem abertura para tirar dúvidas durante as aulas virtuais. Portanto, cabe ao professor não somente a habilidade de ensinar, mas de igual forma a capacidade de serem bons facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem, estabelecendo uma boa relação através do diálogo (OLIVEIRA *et al*, 2014).

Considerações finais

A relação professor e estudante é de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Durante o ensino remoto essa relação sofreu mudanças que levaram a uma aprendizagem dos discentes mais fragilizada. Um dos pontos que levou a esse sentimento foi a sobrecarga de trabalho, excesso de atividades dos componentes e o estudo em ambientes não muito propícios. Por outro lado, levantamos a hipótese a partir dessa análise que o que foi pontuado neste texto sempre esteve presente nas práticas pedagógicas do Ensino Superior e foram apenas intensificadas ou melhor percebidas devido ao contexto pandêmico inóspito.

Com isso, se faz necessário uma nova forma de desenvolver o trabalho pedagógico nesse contexto que além das questões vivenciadas no formato presencial, traz outras demandas, outros aspectos que irão interferir na aprendizagem e na relação professor e estudante, principalmente pela forma imediata que ocorreu essa mudança.

Referências

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Revista Evidência, v. 7, n. 7, 2012.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**.

Plageder, 2009. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=dRuzRyElzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=M%C3%A9todos+de+pesquisa+&ots=93Qa02kuPH&sig=kjyil1GCQaNhCAi1rIMr_p_diWE&redir_esc=y#v=onepage&q=M%C3%A9todos%20de%20pesquisa&f=false. Acesso em: 02 jun. 2021.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/s3W5PBQmYJhLGqjpdY7j6jp/?lang=pt>. Acesso em: 14jun 2021

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. **Aprendizagem e relação professor/aluno na universidade: duas faces da mesma moeda.** *In: Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011. Disponível em: <URL>.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto.** *Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em:

https://scholar.google.com/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Educa%C3%A7%C3%A3o+na+pandemia%3A+a+falacia+do+ensino+remoto&btnG=. Acesso em: 15jun 2021.

CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SERTÃO PRODUTIVO BAIANO: INTERLOCUÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL COM AS FAMÍLIAS

Valéria Antunes Dias Fernandes
Universidade do Estado da Bahia – UNEB campus XI
lela_gbi@hotmail.com

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB campus XI
scsilva@uneb.br

Resumo

A Educação Inclusiva vem ganhando espaços de discussões, criação de políticas públicas e regulamentação. Isso se deu pela necessidade de construir uma educação voltada para todos, com igual acesso ao conhecimento. Nesse sentido, os centros especializados e as equipes multiprofissionais exercem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Pensando nessa perspectiva, esta pesquisa (AUTORIZAÇÃO CEP Nº 3.768.391) teve como objetivo analisar como acontece a interlocução da equipe multiprofissional do Centro de Referência da Educação Inclusiva (CREIO), no Sertão Produtivo baiano. Para isso, foi utilizada pesquisa de intervenção, com abordagem qualitativa, bibliográfica, documental e de campo empírico, construindo enquanto produto final um caderno informativo do CREIO. Para isso, foram utilizados autores com Pereira (2015), Bardin (1977), Baptista (2012), Ferreira (2003), Luckesi (1997), entre outros. A pesquisa apontou enquanto resultados, a necessidade da interação dentre os multiprofissionais e as famílias, produzindo o caderno informativo como produto final.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. CREIO. Equipe Multiprofissional.

Introdução

Na sociedade atual, a Educação Inclusiva é um dos temas mais discutidos devido aos avanços e necessidades que surgiram. A educação é agente de transformação social individual, social e econômica, modificando pensamentos e cultura. Sendo assim, a Educação Inclusiva é um direito humano fundamental da pessoa com necessidades educacionais especiais, legitimado pela Constituição Federal de 1988, que prevê o desenvolvimento pleno dos cidadãos sem preconceito de origem, raça, cor e idade, garantindo, assim, o direito de todos à educação. Por

isso, ao longo dos anos as Ciências Humanas o sujeito passa a ser compreendido diante de suas demandas, tanto formativo como sociais.

Diante disso, a pesquisa intitulada “Centro de Referência de Educação Inclusiva no Sertão Produtivo Baiano: interlocução da equipe multiprofissional com as famílias” teve como cenário a região Sudoeste da Bahia, especificamente no município de Guanambi-Ba. Nesse lugar, surge a necessidade de pensar a Educação Inclusiva, sendo criado o Centro de Referência de Educação Inclusiva Operacional (CREIO) no Sertão Produtivo Baiano, contando com a participação de uma equipe multiprofissional que trabalha para o desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa serão pontuados na construção deste trabalho.

Inclusão e o Centro de Referência de Educação Inclusiva no sertão

Segundo o Dicionário Online de Português afirma que inclusão significa a “integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade”, ou seja, em uma sociedade, cuja diversidade está presente em todos os âmbitos. Assim, se apresenta a necessidade da defesa de uma sociedade mais igualitária, que só fortalece a partir do crescimento dos movimentos sociais, em meados do século XX, a luta contra as formas de preconceito tomou proporções relevantes a ponto de influenciar no cotidiano da sociedade e nas dimensões educacionais.

Conforme Santos (2006), qualquer criança tem o direito de receber educação e os alunos com necessidades educacionais especializadas devem estudar com os demais alunos na escola regular, mas para isso é necessária uma mudança na forma de pensar da escola. Esse novo pensamento de inclusão e uma nova pedagogia na sala de aula resultam em uma educação de qualidade, possibilitando o acesso e a permanência na educação. Segundo Raiça (2008), os primeiros sinais de inclusão escolar foram apresentados no ano de 1970, mas só com a promulgação da Constituição Federal (CF), de 1988, que a aplicação da inclusão se fortaleceu.

Para Ainscow & Ferreira (2003), a origem da inclusão escolar se deu na inserção de pessoas com necessidades educacionais especializadas, com o movimento contra a exclusão social. Mesmo com esse início, é importante ressaltar que a inclusão não se dá apenas com alunos com necessidades educacionais especializadas, mas com todos os grupos excluídos e marginalizados ao longo da história. Em uma definição do que seria uma escola inclusiva, Thomas, Walker e Webb (1998) afirmam que ela precisa ser o reflexo de toda a comunidade.

Sendo assim, uma das políticas públicas de inclusão, foi à criação do Centro de Referência de educação Inclusiva (CREIO), no Sertão Produtivo Baiano. Conforme o Projeto Político Pedagógico do CREIO (GUANAMBI, 2013), o eixo de trabalho proposto pelo Centro de Referência da Educação Inclusiva Operacional (CREIO) é a construção participativa do Atendimento Clínico e o Atendimento educacional especializado – AEE. Nesse objetivo, o ponto principal é a inclusão de crianças no sistema educacional de modo que elas possam se desenvolver corretamente.

Dentro das finalidades específicas do CREIO, dispostas no PPP (GUANAMBI, 2013, p. 26), está a necessidade de “realizar visitas à escola e conversar com os professores das salas regulares para melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos”, além do desenvolvimento de projetos, do Atendimento Educacional Especializado AEE, da transversalidade das ações, permanência e continuidade e da interação e formação continuada.

O Projeto Político Pedagógico (GUANAMBI, 2013, p. 26), ainda apresenta outras especificidades, como “estreitar as barreiras de acessibilidade social, educacional e cultural no processo de ensino e aprendizagem, através da produção de recursos didáticos e pedagógicos”. Assim, desenvolvendo um trabalho conforme as necessidades específicas dos atendidos pelo CREIO. Essas ações fazem parte de um projeto político que valoriza o outro e garante em suas práticas e inclusão.

Aspectos metodológicos

A pesquisa se configura em uma abordagem interventiva, qualitativa, bibliográfica, documental e de campo empírico, considerando as especificidades que

circundam o desenvolvimento da pesquisa no Mestrado Profissional, cujo percurso é formativo e investigativo. Conforme Gil (2008), o estudo de campo focaliza uma comunidade, que pode ser de trabalho, de estudo, entre outras, e é realizado por meio de observação do grupo investigado e de entrevistas com os sujeitos pesquisados, para buscar explicações e interpretações do que ocorre no grupo. O *lócus* da pesquisa foi o CREIO – Centro de Referência de Educação Inclusiva Operacional, que fica localizado no Centro da cidade de Guanambi, sudoeste da Bahia, no território de identidade do sertão produtivo.

Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos, através dos nomes das cores e a letra representando a função profissional e a representação familiar. Os nomes ficaram: Verde F; Vermelho Ps; Azul P; Preto A; Roxo M1; Laranja M2. Para a identificação da fonoaudióloga participante, foi utilizado o “Verde F”; para a psicóloga, “Vermelho Ps”; para a psicopedagoga, “Azul P”; e, para a assistente social, “Preto A”. As mães participantes foram identificadas por “Roxo M1” e “Laranja M2”.

Para a coleta dos dados da pesquisa, foram utilizadas como instrumentos entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com as amostras da equipe multiprofissional, bem como com as famílias. Segundo Gil (1999, p. 120), “a entrevista semiestruturada possibilita que o entrevistado fale livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original permite ao entrevistador a retomada do assunto”. Devido a pandemia do COVID-19 as entrevistas foram realizadas de forma virtual, para a preservação da saúde dos participantes.

Para prosseguimento, foi realizada a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) é uma técnica das comunicações, a fim de trabalhar com o que foi coletado nas entrevistas, através das observações do pesquisador. Por isso, os dados coletados foram separados em categorias: Educação Inclusiva, Equipe multiprofissional, Interlocução e Família. Diante dos resultados, realizou-se uma pesquisa de intervenção, que segundo Pereira (2019), tem a finalidade de possibilitar uma construção coletiva de propostas interventivas para a solução de problemas apresentados. Diante disso, como produto final foi construído um Caderno Informativo com orientações educativas para as famílias usuárias e alunos atendidos no Centro de Referência de Educação Inclusiva de Guanambi – Ba.

Interlocução das famílias no campo empírico

O Projeto Político Pedagógico do CREIO (GUANAMBI, 2013) estabelece uma interlocução com a família, que ocorre através do contato inicial e contínuo com os responsáveis. Como dito anteriormente, o primeiro atendimento é com a família, para que se possa compreender melhor a situação. Em seguida, é realizado um cronograma de atendimento, conforme as necessidades da criança. Nos dias de encontro, o profissional também se preocupa em dar o retorno às mesmas. A profissional Verde F (2020) afirma que *“na maioria dos casos, eu reservo um tempo de atendimento, tempo curto de atendimento, no final do dia pra dar esse feedback e pra família quando há necessidade”*.

O Centro também organiza reuniões periódicas com as famílias, além de programações temáticas, como a semana do autismo e a semana da dislexia, dialogando com os pais e/ou responsáveis das crianças. Desse modo, é estabelecido contato efetivo, dando retorno ao trabalho que está sendo realizado. Isso estabelece uma relação de confiança entre a família e os profissionais, podendo ajudar na aceitação e na mudança do olhar dos responsáveis sobre as crianças, contemplado no PPP (GUANAMBI, 2013).

A profissional Azul P (2020) afirma que a interlocução com as famílias acontece de forma constante *“é após o momento de diagnóstico que nós estendemos por oito ou 10 sessões, nestes eu procuro apenas o momento como entrevista ou alguma outra sessão”*. A escuta com os pais, durante o processo de acompanhamento, é fundamental, pois possibilita a intervenção necessária para o sucesso dos atendimentos, através das trocas de informações e orientações complementares, tão necessárias para a reformulação interventiva.

A mãe Laranja M2 (2020) diz que a chegada ao CREIO *“foi um momento de muita expectativa”*. Ela relata que se sentiu muito acolhida no espaço e que desejava que o filho tivesse esse atendimento, devido às queixas dos professores sobre o comportamento da criança. Percebe-se a preocupação da mãe com a melhora do filho, entendendo que o espaço do Centro pode ajudá-lo a desenvolver um processo saudável de aprendizagem, propiciando a inclusão dele em todos os seus aspectos.

Em entrevista com a mãe Roxo M1 (2020), ela demonstra felicidade pelo acolhimento do espaço, afirmando: *“eu tive uma recepção maravilhosa, que são anjos na minha vida e na vida dos meus filhos, foi maravilhoso, daí então Davi começou a desenvolver e estou aí nessa luta com Davi já, no CREIO, há sete anos”*. Ao referir-se aos profissionais como anjos, Roxo M1 demonstra o apoio e o resultado do trabalho da equipe. A mãe confirma, em sua fala, a satisfação pelo trabalho do CREIO no processo de desenvolvimento de seu filho, confiando na instituição e demonstrando sua aceitação e compreensão do diagnóstico, além de demonstrar a alteração e mudança no comportamento da criança.

Segundo Gueiros e Santos (2011), a centralidade da família deve ser estudada como um coletivo, compreendendo e respeitando as necessidades e singularidades de todas, sabendo o momento pelo qual ela está passando. Essa interlocução não é fácil, muito menos simples de ser alcançada. Isso, segundo Teixeira (2010), acontece devido à própria trajetória da construção da família no decorrer da história, em relação à situação e à contradição social em que acontece.

Dessa forma, percebe-se uma sobrecarga sobre a família, uma responsabilização muito grande, com altas expectativas e centralização. Romagnoli (2018, p. 215) afirma que a família “encontra-se sobrecarregada nesse sistema, assumindo tarefas do Estado, sendo que na relação família *versus* políticas públicas, não há a diminuição de suas responsabilidades, mas sim um reforço delas”, sendo perceptível a transferência dos papéis e responsabilidades para a família dentro do contexto social contemporâneo.

Considerações finais

Conforme os documentos legais, compreende-se que o Centro de Referência de Educação Inclusiva Operacional constitui-se como um espaço de garantia dos direitos das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais regularmente matriculadas na rede pública municipal de Guanambi. Desse modo, acontece a interlocução que torna a equipe multiprofissional fundamental para a realização dos atendimentos a esse público. O que foi objeto desse estudo. Também, a pesquisa fortaleceu as discussões realizadas pelo Mestrado Profissional

em Intervenção Educativa e Social (MPIES), assim com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS), aos quais as autoras estão vinculadas e a devolutiva social através do produto final, sendo o Caderno informativo do CREIO.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad.: L. de A. Rego; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

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

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

GUANAMBI. **Projeto Político Pedagógico do Centro De Referência de Educação Inclusiva– CREIO**. Secretária Municipal de Guanambi. Prefeitura Municipal de Guanambi – BA, 2013.

GUEIROS, D. A.; SANTOS, T. F. S. Matricialidade sociofamiliar: compromisso da política de assistência social e direito da família. **Serviço Social & Saúde**. Campinas, v. 10, n. 12, p. 73-97, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8634842/3366>. Acesso em: 18 de junho de 2020.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. **As relações entre as famílias e a equipe do CRAS**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: PUCMG, 2018.

TEIXEIRA, S. M. A família na trajetória do sistema de proteção social brasileiro: do enfoque difuso à centralidade na Política de Assistência Social. **Emancipação**. Ponta Grossa – PR. v. 10, n. 2, p. 535-549, 2010.

THOMAS, Gary; WALKER, David; WEBB, Julie. **The Making of the Inclusive School**. Psychology Press, 1998.

ABORDAGEM SOBRE URBANIZAÇÃO ATRAVÉS DA LINGUAGEM LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID DA UNEB DE SERRINHA-BA

Vitória Letícia de Jesus Sousa
UNEB/ Geo(bio)grafar
vitoria-vivileticia@hotmail.com

Simone Santos de Oliveira
UNEB/ Geo(bio)grafar
ssoliveira_valentec3@yahoo.com.br

Jussara Fraga Portugal
UNEB/ Geo(bio)grafar
jfragaportugal@yahoo.com.br

Resumo

Trata-se de um relato de experiência que objetiva socializar as intervenções pedagógicas realizadas nas aulas de Geografia do Colégio Estadual de Biritinga, na turma do 2º ano D, Ensino Médio, no ano de 2019, ancoradas na linguagem literária para ensinar e aprender temáticas relacionadas à urbanização, cujas atividades vinculam-se ao V Ateliê de Educação Geográfica, uma das ações do subprojeto “Educação geográfica: diversas linguagens, formação docente e Geografia Escolar”, edital CAPES 007/2018, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XI*, Serrinha-Ba. Ao final das atividades realizadas na respectiva turma da escola parceira do subprojeto, pode-se afirmar que a literatura é uma linguagem potencializadora e inovadora que aproxima os estudantes, mobiliza-os no processo de ensino-aprendizagem e permite ensinar e aprender Geografia de forma inovadora na escola básica.

Palavras-chave: Urbanização. Literatura. Geografia Escolar. PIBID.

Introdução

A literatura é um dispositivo didático-pedagógico essencial no ensino da Geografia e nos dias atuais assume uma grande importância na educação Geográfica, pois permite que os estudantes percebam como os conteúdos geográficos estão presentes em nosso cotidiano, pois a linguagem literária pode mobilizar o processo de ensino-aprendizagem e promover aprendizagem

significativa, permitindo um olhar diferenciado e melhor para a compreensão do conteúdo da Geografia Escolar.

Desse modo, o presente trabalho decorre de experiências docentes vivenciadas e proporcionadas pelo Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), através do subprojeto “Educação Geográfica: diversas linguagens, formação docente e Geografia Escolar”¹ (OLIVEIRA; PORTUGAL, 2018), do edital CAPES/UNEB 007/2018, o qual intencionava, dentre outros objetivos primordiais, possibilitar uma melhor articulação entre a universidade e a escola básica, tendo em vista promover uma educação geográfica, a partir das diversas linguagens – cartográficas, digitais, imagéticas e literárias, música, charges, HQ, desenhos, gráficos, infográficos, cinema, dentre outros – que permitissem ensinar e aprender diferentes temas e conceitos da Geografia Escolar, conforme estabelece a Base Nacional Curricular Comum e inserir os licenciandos em Geografia no cotidiano escolar da rede pública de Educação Básica dos municípios de Barrocas, Biritinga e Serrinha-Ba, com o propósito de vivenciar práticas de iniciação à docência, orientadas no princípio da práxis e do exercício docente viabilizadas pelas diversas linguagens no processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se, portanto, de um relato de experiência, vivenciada no âmbito do V Ateliê de Educação Geográfica², cuja linguagem utilizada foi a literatura para abordar o conteúdo da urbanização, na turma do 2º ano C do Ensino Médio, turno vespertino, ano letivo de 2019, do Colégio Estadual de Biritinga³, localizado no Território do Sisal, no sertão baiano.

A urbanização pelo viés literário: aspectos teórico-metodológicos

¹ A vigência deste subprojeto foi de agosto de 2018 a fevereiro de 2020. Ele contava com 8 ações propositivas: 1) Seminário Propositivo Inicial; 2) Rodas (Geo)dialogicas; 3) Observação geográfica do cotidiano escolar; 4) Encontros de planejamentos dos trabalhos pedagógicos; 5) Ateliês de educação geográfica; 6) Seminários de ateliês de educação geográfica; 7) Mosaico de escritas geográficas; 8) Seminário (Geo)formativo.

² Esta ação faz parte de um conjunto de ações do subprojeto “Educação Geográfica: diversas linguagens, formação docente e Geografia Escolar” (OLIVEIRA; PORTUGAL, 2018), do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, através do edital CAPES/UNEB 007/2018, cuja intenção foi promover atividades formativas ancoradas nas diversas linguagens, como a música, o cinema, a literatura, a cartografia, dentre outras, possibilitando os bolsistas desenvolverem atividades pedagógicas nas escolas públicas parceiras do subprojeto.

³ O Colégio Estadual de Biritinga fica localizado na Rua Eladio Gomes, 390, no centro de Biritinga, Oferta Ensino Médio e possuía um total de 325 alunos matriculados no ano de 2019.

A literatura tem sido uma linguagem muito utilizada por diversos geógrafos, sobretudo àqueles que acreditam na perspectiva de uma Geografia humanística e cultural que percebem a potencialidade das diversas linguagens no processo de ensino-aprendizagem, pois:

[...] a leitura e a interpretação de obras literárias tornam-se, para o geógrafo humanístico objetos de investigação, pois revelam e informam sobre a condição humana: os estilos de vida, as características socioculturais, econômicas e históricas e os diferentes meios físicos de determinada área retratada. (OLANDA; ALMEIDA, 2008, p. 08)

Diante disso, é possível compreender que a literatura e as obras literárias possuem características importantes e fundamentais para a compreensão geográfica do mundo, por retratarem diversas situações, contextos e espaços geográficos, bem como por apresentarem reflexos das relações sociais. Ainda nesse contexto, Olanda e Almeida (2008) afirmam que:

[...] reconhece-se a obra literária como documento de certa realidade, por situar coletividades ou indivíduos de determinado lugar. [...] os escritores refletem uma visão de vida, de espaço, de homem e de lugares de uma determinada sociedade em certo período. Assim posto, as obras literárias revelam-se fontes para a compreensão da experiência humana. (OLANDA; ALMEIDA, 2008, p. 08)

Neste sentido, pode-se enfatizar que diante das diversas abordagens literárias, os estudantes poderão aprender geografias outras, seja através dos diferentes escritos literários, sejam eles melancólicos, românticos, decorrentes de histórias vivenciadas e/ou decorrente de revelações do cotidiano.

Percebendo a potencialidade da linguagem da literatura, foram planejadas atividades pedagógicas tendo em vista abordar a temática da urbanização no V Ateliê de Educação Geográfica, a partir de ações desenvolvidas pelo projeto didático-pedagógico intitulado “A Urbanização expressa na Literatura” (SOUSA; BISPO; GARCEZ, 2019), proposto pelo subprojeto do PIBID do curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

Nos encontros vivenciados na universidade, bolsistas, supervisores e coordenadoras de área realizaram discussões sobre a potencialidade da literatura

para ensinar e aprender temas e conceitos da Geografia. Posteriormente, foi possível planejar e construir o projeto didático contendo planejamento de ações para serem realizadas intervenções didáticas para abordar o conteúdo de urbanização na sala de aula onde realizávamos acompanhamento pedagógico na escola parceira.

A partir da escolha da linguagem e do conteúdo geográfico realizamos duas intervenções didáticas na turma do 2º D do Ensino Médio do Colégio Estadual de Biritinga, unidade parceira do PIBID e conseguimos realizar atividades que permitiram que os estudantes tivessem uma compreensão significativa do conteúdo de Urbanização. Na primeira intervenção realizada com a turma, fizemos uma reflexão sobre o que é literatura, pois alguns dos estudantes não imaginavam como esta linguagem poderia contribuir com a aprendizagem dos mesmos. Para essa reflexão elaboramos slides explicativos sobre o que é literatura, bem como utilizamos um vídeo explicativo “Literatura de Cordel” para abordar o tipo de literatura mais conhecida no Nordeste, de modo a aproximar a realidade do alunado.

Ainda no período da primeira intervenção propomos uma discussão sobre a literatura de cordel e percebemos que grande maioria dos estudantes conhecia a linguagem e ficaram bem animados ao perceber que este tipo de literatura poderia ser utilizado na abordagem do conteúdo geográfico sobre urbanização. Depois da percepção dos estudantes, diante da linguagem que seria utilizada, dividimos o conteúdo com base nas observações das aulas com a regência da professora regente em sala de aula na abordagem do conteúdo de urbanização e esquematizamos divisões de subtópicos do conteúdo de urbanização e também dividimos a turma em grupos e fizemos um sorteio das temáticas e solicitamos que cada equipe elaborasse um cordel que retratasse a temática sorteada ao grupo.

Na segunda intervenção, elaboramos para a turma um momento de interatividade com a exposição e discussão dos cordéis por eles elaborados, ou seja, foi realizada a culminância das atividades com os estudantes, onde os mesmos expuseram seus cordéis para turma. A partir da socialização dos cordéis elaborados, percebemos em cada cordel que os estudantes compreenderam de fato o conteúdo de urbanização e que os mesmos participaram ativamente da construção do cordel. Após as apresentações dos cordéis, construímos um varal de cordel para que todos da turma pudessem ter acesso aos cordéis dos seus colegas e um momento de

discussão sobre os cordéis por eles apresentados diante do conteúdo de urbanização.

Percepções durante as intervenções: resultados e discussões

As atividades realizadas na turma do 2º B do Ensino Médio, do vespertino, da unidade parceira do PIBID de Geografia, do Colégio Estadual de Biritinga, foram muito empolgantes e possibilitaram aprendizagem dos estudantes, possibilitando que estes adquirissem o conhecimento sobre o conteúdo de urbanização, o qual foi abordado de uma forma bastante diferenciada, através da linguagem da literatura de cordel.

A partir das observações vivenciadas no âmbito da sala de aula na unidade parceira, foi perceptível como o uso da linguagem literária pode contribuir para o aprendizado geográfico, desde a discussão dos principais clássicos da literatura brasileira que trazem em seus contos, questões do dia a dia, modos de vida no tempo e espaço até mesmo a literatura de cordel, não menos importante, mas que está entrelaçada na cultura nordestina e que se aproxima da realidade local. Assim, pôde-se perceber que a utilização de novas linguagens, como a da literatura em cordel, no processo de ensino-aprendizagem torna mais acessível o aprendizado de forma participativa e eficaz, possibilitando que o sujeito faça um *link* entre o conteúdo geográfico e a literatura em questão. Além disso, também foi possível notar que os estudantes se sentiam felizes em participar das aulas, pois eles caracterizaram como diferenciada, sendo mais atrativa e dinâmica, oportunizando a interação e participação de todos, revelando talentos ainda não manifestados, acrescido da visão geográfica empregada na construção das atividades propostas em cada intervenção. Neste sentido, o uso da linguagem da literatura de cordel proporcionou uma riqueza na abordagem geográfica, assim como uma riqueza de aprendizado dos estudantes que se sentiram contemplados pela metodologia inovadora utilizada nessas intervenções didáticas.

Considerações finais

Diante das atividades realizadas, propostas pelas ações do V Ateliê de Educação Geográfica, do subprojeto “Educação Geográfica: Diversas linguagens, formação docente e Geografia Escolar” (OLIVEIRA; PORTUGAL, 2018), no âmbito do Departamento de Educação, *Campus XI*, Serrinha, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), consideramos que, mais uma vez, a proposição superou a prática de ensino tradicional. Nessa perspectiva é importante sinalizar a necessidade de utilizar novos dispositivos didático-pedagógicos em sala de aula, de modo que este contribua com a aprendizagem do estudante, a fim de desconstruir práticas tradicionais no ensino da Geografia, destacando a sua importância para o currículo escolar e, sobretudo, evidenciar a potencialidade das diversas linguagens para ensinar e aprender temáticas da Geografia em sala de aula, pois, a partir dessa experiência inovadora, percebemos que os estudantes do Colégio Estadual de Biritinga conseguiram, de fato, aprender utilizando a linguagem da literatura na abordagem do conteúdo de urbanização, ficando explícito, em cada cordel, a temática de cada grupo.

A experiência vivenciada no V Ateliê de Educação Geográfica demonstrou que a utilização da linguagem literária, a literatura de cordel, nas aulas de Geografia, possibilita aprimorar o ensino, permitindo que o professor articule os conteúdos geográficos de maneira dinâmica e produtiva, promovendo aprendizagens dos estudantes, pois se faz necessário conhecer o perfil destes para selecionar novas metodologias de ensino e aproximar os conteúdos às vivências deles. Além disso, o V Ateliê de Educação Geográfica proporcionou novas experiências para os bolsistas de Iniciação à Docência ao permitir a realização de troca de saberes e fazeres, entre os bolsistas ID's, bolsista supervisor e os estudantes da unidade escolar parceira, contribuindo diretamente para uma formação docente mais sólida, ao possibilitar experienciar a docência e utilizar a literatura de cordel como uma importante linguagem para ensinar e aprender temáticas da Geografia escolar no âmbito do PIBID.

Referências

OLANDA, D.A.M.; ALMEIDA, M.G. de. A Geografia e a literatura: uma reflexão. *Geosul*, Florianópolis, v. 23, n. 46, p 7-32, jul./dez. 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2008v23n46p7/11722>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. **Educação Geográfica: diversas linguagens, formação docente e Geografia Escolar**. Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Colegiado do curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha, 2018 (Digitalizado).

SOUSA, Vitória Letícia de Jesus; BISPO, Valdomiro Santos; GARCEZ, Priscila. **A Urbanização expressa na literatura**. Projeto didático-pedagógico coordenado por Simone Santos de Oliveira e Jussara Fraga Portugal. V Ateliê de Educação Geográfica. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. UNEB: Serrinha, 2019, 8 p. (Digitalizado).

Eixo 6: Políticas Públicas, Inovação e Métodos de Ensino para Nativos Digitais

O BLOG COMO INOVAÇÃO EDUCACIONAL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO ESCOLAR NO TERRITÓRIO DO SISAL

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
asoto@uneb.br

Adailma de Araújo Souza
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
adailmasouza374@gmail.com

Paulo de Jesus Ribeiro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
oluaping@gmail.com

Resumo

O presente texto objetiva apresentar uma proposta em andamento que aborda projetos inovadores de escolas do Território do Sisal, tendo como foco a gestão escolar. Apresenta os passos iniciais de um projeto de extensão desenvolvido pelo grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social - EPODS, do *Campus XI* da UNEB, Serrinha - Ba, o qual busca divulgar e publicizar os resultados através de um Blog. O projeto está ancorado numa inter-relação entre extensão e pesquisa, em um percurso metodológico embasado em Minayo (2002), Chizzotti (1998) e André e Ludke (1986), numa abordagem qualitativa; baseia-se ainda na pesquisa aplicada (KAUARK, 2010). Os procedimentos metodológicos definidos consistem em pesquisa bibliográfica acerca dos temas abordados, além de levantamento teórico sobre gestão escolar, inovação tecnológica e tecnologias da informação e comunicação; construção de matriz de referência; reunião virtual com gestores escolares do Território do Sisal e; construção e publicização do blog.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Inovação Educacional. Blog.

Introdução

No espaço da escola, a gestão escolar constitui-se em uma das peças-chave na condução do processo educacional, compreende elementos essenciais para a definição de um processo de democratização e alcance da qualidade da educação pública. Nesse direcionamento, precisa se inserir como

uma ação teórico-metodológica construída em cenários colaborativos, valorizando as dimensões da participação social e da democracia para efetivação do direito de aprender. (SANTOS; CASTRO, 2020).

Em meio à discussão acerca da gestão escolar, outras questões se aproximam como a temática da inovação educacional que, atrelada à proposição de conhecimentos aplicáveis e desenvolvimento no campo educacional, podem se constituir também como premissa para a ação universitária. (TAVARES, 2019).

Nesse viés, o presente texto objetiva apresentar as constatações e discussões iniciais de um projeto de extensão desenvolvido pelo grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods), do *campus XI - Serrinha-Ba*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O projeto intitulado: “Gestão escolar no mural: compartilhando as experiências das escolas públicas do Território do Sisal”, tem o intuito de dar visibilidade a experiências positivas desenvolvidas nas escolas públicas do Território do Sisal por meio de socialização no espaço virtual através do Blog, enfatizando a gestão escolar e as tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Para expor o percurso traçado até este momento, trazemos uma discussão pautada no referencial teórico levantado acerca das temáticas: gestão escolar (PALÁCIO, 2011), tecnologias da informação e comunicação (TIC) (ALONSO, 2007; GOMES e SILVA, 2006), inovação educacional (MESSINA, 2001), além de apresentar dados coletados inicialmente acerca do uso das TICs no cenário educacional do Território do Sisal, a fim de situar o eixo do projeto - o uso do Blog como inovação educacional - e expor as contribuições dessa ferramenta na atuação dos gestores das escolas do Território.

O uso do Blog como inovação educacional: contribuições à gestão escolar

Na contemporaneidade o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) tem sido cada vez mais frequente nos diversos espaços da

sociedade. As mídias sociais são muito utilizadas pelas pessoas como também pelas instituições de ensino e outras instâncias, a fim de apresentar seus projetos, programas, informar e até mesmo divulgar produtos e serviços para um público diversificado ou específico e em pouca quantidade de tempo.

Considerando as contribuições acerca desta temática, Gomes e Silva (2006) introduzem uma propensão que merece destaque, ao apresentarem a representação esquemática das explorações educacionais dos blogs, a alternativa de utilizá-lo como “Espaço de Informação e Gestão”, tanto de caráter institucional como pedagógico-administrativo.

Diante dessa discussão, vislumbramos possibilidades de utilização das TICs, neste caso do Blog, como alternativa para dar visibilidade às boas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares do Território do Sisal, o qual contextualizaremos a seguir.

A gestão escolar no mural: evidenciando as experiências do Território do Sisal

O Território do Sisal é um dos 24 Territórios de Identidade existentes no estado da Bahia e conta com 20 municípios; possui 582.329 habitantes (IBGE, 2010) e fica localizado no nordeste baiano. Fazem parte da sua composição os municípios de Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

Em termos educacionais, possui cerca de 851 escolas, com contingente maior nos municípios de Serrinha com 96 unidades escolares, Conceição do Coité com 94 e Monte Santo com 77 escolas (Censo Escolar, 2020)¹.

A inserção das TICs na escola em certa medida, atende às demandas da gestão escolar alinhando-se aos avanços do mundo em geral, denotando um grande potencial de inovação educacional relacionada com as mudanças,

¹ Disponível: https://www.qedu.org.br/estado/105-bahia/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=

ou seja, o advento das novas tecnologias funciona também como uma difusão da inovação no espaço escolar, possibilitando inserir na prática pedagógica ferramentas como: blogs, youtube, google drive, correios eletrônicos entre outros.

Messina (2001) indica, a partir de estudos realizados, que a inovação educacional em si não funciona como a finalidade do processo pedagógico, mas ela dá os meios para a transformação de si e do meio onde o sujeito está inserido. Portanto, uma ação inovadora pode envolver diversos aspectos, como suporte tecnológico, mídias sociais entre outros.

Nesse cenário, o Blog como ferramenta de acesso à realidade escolar serve como ponto de reflexão e ação para o gestor escolar. Os blogs permitem a visibilidade da produção escrita dos seus autores, a exposição das suas ideias, interesses e pensamentos. “Participar num blog que tenha uma audiência pode ser um estímulo à reflexão e produção escrita desde que exista uma orientação e acompanhamento nesse sentido”. (PALÁCIO, 2011, p. 72)

Por acreditar que as unidades escolares do Território do Sisal têm experiências significativas no âmbito da gestão escolar, o grupo de pesquisa Epods, a partir da vertente extensionista, pretende dar visibilidade a essas ações a partir da execução do projeto de extensão em pauta, esse é o caminho que estamos percorrendo.

Aspectos metodológicos

O desenho metodológico para o desenvolvimento do projeto foi traçado levando em consideração a inter-relação entre extensão e pesquisa, com o embasamento em Minayo (2007), Chizzotti (1998) e André e Ludke (1986), numa perspectiva da abordagem qualitativa, além de inspirar-se na pesquisa aplicada (KAUARK, 2010).

Como procedimentos metodológicos foram selecionados: a) Investigação teórica sobre gestão escolar, tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e inovação educacional, através de levantamento bibliográfico em periódicos, livros, dissertações e teses, além de produções

mediáticas em redes sociais institucionais que versam sobre as temáticas; b) Construção de uma matriz de referência para cadastramento dos projetos a serem considerados válidos para socialização; c) Reunião com gestores escolares do Território do Sisal para apresentação do projeto; d) Orientação acerca da construção do blog; e) Construção do blog com o registo das experiências e; f) Apresentação/ Publicização dos blogs.

Resultados e discussões

Dentre os municípios pesquisados, pudemos constatar uma prática comum de utilização das redes sociais (*Instagram* e *Facebook*), principalmente por parte das secretarias municipais de educação, como veículo informativo. Já no âmbito das instituições de ensino, percebemos que cada vez mais as escolas vêm ingressando nesse tipo midiático com divulgação de práticas pedagógicas, projetos desenvolvidos, comunicados e também entretenimento. Em relação às unidades escolares, no levantamento preliminar, identificamos postagens nas mídias *Facebook* e *Instagram*. Importante salientar que o foco desta pesquisa foram as instituições de ensino públicas. No tocante à utilização dos blogs, até o presente momento fora detectado apenas um blog de uma instituição escolar privada.

Considerações finais

Os resultados obtidos até aqui evidenciam a necessidade de trazer para a escola novas possibilidades de discussão acerca do papel do gestor escolar na condução de um processo democrático e colaborativo, além da inserção das TIC para favorecimento desse processo, a partir da publicização das ações para o público externo.

Ao abordarmos a utilização do Blog como uma inovação educacional adequada para dar visibilidade a práticas significativas de gestão escolar, enxergamos os benefícios à comunidade escolar, uma vez que essa abertura

pode revelar ao público suas conquistas, desafios, dificuldades, realizações; assim, no abrir-se ao mundo é possível aproximar-se dele.

Referências

ALONSO, M. Formação de Gestores Escolares: Um Campo de Pesquisa a Ser Explorado. In: ALMEIDA, M. E. B (Org.); ALONSO, M. (Org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 21-34.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 1998.

GOMES, M. J. ; SILVA, A. R. **A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte**, 2006. Disponível em:
<https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2122>. Acesso em: 25 jun. 2021.

KAUARK, Fabiana; Manhães, Fernanda; Medeiros, Carlos. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Liteterarum, 2010.

MESSINA, Graciela. Mudança e Inovação Educacional: Notas para Reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001. 225-233. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/cp/a/pvQTSjNjyR4nkqGjKLTV9DJ/?lang=pt&format=pdf>>

MINAYO, (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PALÁCIO, Maurícia Simões dos Santos. **O uso do blog em uma escola pública municipal como ferramenta de acesso à realidade escolar: espaço de reflexão à gestão escolar**. 2011. 107 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/11449/99053>>.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Revista Educação**. v. 44. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>.

IDOSOS NOS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS: CONTRIBUIÇÕES DESCOLONIAIS

Fernando de Souza Nunes
GEO(bio)grafar / UNEB Campus XI - Serrinha
fernandodsouzanunes@hotmail.com

Resumo

Este é um trabalho qualitativo de cunho exploratório e descritivo a partir das leituras sobre de(s)colonialidade tendo como objeto de estudo as populações idosas no Brasil. E, nestes termos, apresenta a seguinte problemática: De que maneira a de(s)colonialidade pode contribuir para romper com o pensamento eurocêntrico sobre a pessoa idosa? Elegemos a Geografia para auxiliar na compreensão das espacialidades da pessoa idosa discutindo a de(s)colonialidade em contraponto a colonialidade – fruto do giro decolonial/espacial com base em autores e obras que se propõe a romper o pensamento eurocêntrico e dominante do saber no Brasil, objetivando abrir novos horizontes de pesquisa, do mesmo modo o conceito de espaço geográfico. Propomos dentre outras ações, a descolonização das representações sobre a pessoa idosa que, nas relações socioeconômicas e culturais, tratam o idoso de forma desagradável.

Palavras-chaves: De(s)colonialidade. Terceira idade. Idosa.

Introdução

A pessoa idosa é importante para a sociedade. Sua presença, cada vez mais crescente, é algo a ser celebrado por indicar o aumento da expectativa de vida, no entanto, o pensamento sobre esta parcela da população ainda é permeada por conhecimentos produzidos fora da nossa realidade.

Assim, elegemos a seguinte problemática: De que maneira a de(s)colonialidade pode contribuir para romper com o pensamento eurocêntrico sobre a pessoa idosa?

Este é um trabalho qualitativo de cunho exploratório e descritivo a partir das leituras sobre de(s)colonialidade tendo como objeto de estudo as populações idosas no Brasil, sob o olhar da Geografia.

Nosso objetivo é verificar de que maneira a de(s)colonialidade pode contribuir de sobremaneira para romper com o pensamento eurocêntrico sobre a pessoa idosa; sendo inspiração para o referido tema de trabalho.

Para tentar dar conta desses pressupostos, discutiremos a descolonialidade com base em autores e obras que contribuem para romper o pensamento eurocêntrico e dominante do saber sobre o idoso no Brasil.

Entendemos que este trabalho possui relevância social e acadêmica por se tratar de um tema incipiente para as Ciências Humanas, bem como, apresentar, ao final deste texto, pistas que possam abrir novos horizontes de pesquisa.

Referencial teórico

O pensamento eurocentrista, de origem europeia, se apresenta de modo majoritário e dominante por meio da colonialidade, assim entendida como:

(...) um dos elementos constitutivos e específicos do padrão potência capitalista mundial. Baseia-se na imposição de uma classificação população racial / étnica do mundo como a pedra angular de tal padrão de poder, e opera em cada um dos planos, esferas e dimensões, materiais social e subjetivo, do cotidiano e em escala social (QUIJANO, 2007, p. 93 – tradução livre).

Colonialidade está ligado ao colonialismo: “(...) uma estrutura de dominação e exploração, onde do controle da autoridade política, recursos de produção e trabalho de uma determinada população (...)” (QUIJANO, 2007, p. 93 – tradução livre).

Interessa-nos, pois, entender o pensamento de(s)colonial que: “nasce de uma multiplicidade de influências teóricas. Assim (...) a de(s)colonialidade tem origens que remontam ao pensamento pós-colonial europeu e/ou “diaspórico””. (HAESBAERT, 2021, p. 90).

Dito isso “o colonialismo não foi simplesmente uma configuração geopolítica por meio do qual o mundo se mundializou. (...) A colonialidade é constitutiva das relações sociais e de poder do sistema-mundo nas suas mais diferentes escalas”. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 46).

Eles fazem parte do giro de(s)colonial “(...) embora epistemologicamente recente, decorreria, portanto, desse longo histórico de colonialidade do poder acumulado em nosso continente” (HAESBAERT, 2021, p. 89).

A de(s)colonialidade e o “giro decolonial” trazem mudanças no espaço, visto que, para a Geografia, é a categoria máxima de análise geográfica sendo, pois, “(...) formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2006, p. 39). E sobre esse mesmo espaço geográfico,

(...) podemos afirmar que uma das grandes contribuições do pensamento descolonial é justamente ler o espaço como essa densidade/multiplicidade de tempos acumulados e constantemente refeitos. Rer e refazer o tempo à luz do espaço presente, objetivando um novo futuro que em hipótese alguma abandona o passado, é uma das grandes ênfases da descolonialidade do poder (HAESBAERT, 2021, p. 37).

No contexto político, atual: “(...) mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo”. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 51).

Aspectos metodológicos

A metodologia empregada consiste em utilizar as principais obras sobre as temáticas que envolvem a descolonialidade e confrontá-las com as referências que indicam, ou, reforçam os pressupostos do pensamento eurocêntrico sobre a pessoa idosa no Brasil, a serem superados.

Resultados e discussões

Os estudos demográficos sobre os idosos, com base na pirâmide etária, são permeados pelo pensamento europeu dominante. A transição demográfica com aumento de idosos em suas populações e um declínio na proporção de jovens na década de 1950, nos Estados Unidos, França, a Inglaterra e a

Alemanha, motivou o surgimento de associações e divisões de estudos geriátricos, para estudar “(...) o envelhecimento populacional que os Estados Unidos viriam a sofrer nas décadas seguintes” (GOLDSTEIN, 1999, p. 2 – grifo nosso).

Ao invés do aumento da população idosa representar maior qualidade e aumento da expectativa de vida, tornou-se “ameaça” a lógica econômica dominante. Associam a diminuição da população economicamente ativa com a “crise” da previdência social e da seguridade; maior demanda de serviços públicos essenciais e coletivos. Trata-se da fábula da “escassez dos recursos públicos por parte do Estado”, justificando altas tarifas praticadas pelos planos de saúde e prestadores de serviços aos idosos.

São características eurocêntricas, utilizada para fins de planejamento, que lembram a política de *Ronald Reagan* e *Margareth Thatcher* (aumento do tempo de serviço atrelado a maior expectativa de vida; manter as contribuições previdenciárias diminuição de pessoas em condições de se aposentarem). Todavia, os termos terceira idade, idoso ou aposentado ainda estão permeados e, de certo modo, associados à noção de velho no sentido pejorativo: a de que não tem serventia, utilidade e importância para a sociedade. Seus cabelos brancos, pele enrugada, dificuldades de visão, audição e locomoção, por exemplo, é utilizado pela indústria de cosméticos, em suas peças publicitárias, como algo a ser evitado e até mesmo combatido e, em seu lugar, vende-se um “sonho” e promessa de uma deturbada juventude.

As propagandas sobre os idosos veiculadas em revistas, jornais e demais peças publicitárias, em geral, seguem o mesmo roteiro: brancos de olhos claros, sorridentes, aparentemente alegres e felizes – um padrão de beleza que escondem as pessoas negras.

O termo terceira idade “(...) originou-se na França com a implantação, nos anos 70, das *Universités du T’roisième Âge*, sendo incorporada ao vocabulário anglo-saxão com a criação das *Universities of the Third Ate* em *Cambridge*, na Inglaterra, no verão de 1981” (DEBERT, 1999, p. 1).

Se há terceira idade é um sinal de que antes dela existem outras (primeira e segunda idade) que podem significar prioridades dos primeiros sobre os demais.

Na Europa, a contraposição velhice e juventude surgem “em 1922 Stanley Hall publicou o livro *Senescence, the last half of life*, no qual contradiz a crença de que a velhice é simplesmente o reverso da adolescência” (GOLDSTEIN, 1999, p. 2).

Não obstante, na França do século XIX, segundo Freitas; Maruyama; et. al. (2002), o termo velhice, mais precisamente velho, “*vieux*”, ou velhote “*vieillard*”, significava pessoas que não podiam assegurar seu futuro financeiro e o idoso “*personne âgée*”, aqueles que viviam socialmente bem. Antes, no século XVIII, “a palavra velhice não possuía conotação pejorativa, sendo empregada para designar aqueles que dispunham de bom poder aquisitivo e cuja imagem se associava a “bom pai” ou “bom cidadão”” (FREITAS; MARUYAMA; et. al., 2002, p. 222).

Uma amostra de que a velhice é um tema conflitante está contido numa afirmação do sociólogo italiano Domenico De Masi, comparando o aumento com os gatos com saúde ao acumulado em toda a vida, afirmar que a “velhice é calculada não a partir do ano de nascimento, mas tendo como referência a morte” (DE MASI, 2000, p. 275).

No Brasil a situação se agrava ainda mais com as desigualdades territoriais, visto que, de um lado, o idoso em situação econômica mais confortável dispõe de todo o aparato necessário para o seu bem estar, por outro lado, a maior parte deles sobrevive com até um salário mínimo que não lhe permite atender suas necessidades mais básicas.

Conforme Herrero (2018), o mesmo não ocorre com os idosos indígenas que possuem um tratamento bastante respeitoso e ocupa um papel central na comunidade. Eles são de fundamental importância para a preservação da história, culturas, tradições, religiosidade e memórias coletivas do grupo. Eles têm a última palavra no conselho de anciãos sendo bastante respeitado pelas crianças, jovens e adultos.

Destacamos ainda que a prática da Geriatria e Gerontologia, criadas nos países desenvolvidos, pode contribuir para um processo saudável e pleno do envelhecimento abrindo mão do pensamento dominante do hemisfério Norte e valorizando as ações próprias do Brasil e das “Américas do Sul” que registram o crescimento de especialistas e pesquisas nessa área dispostos a olhar mais a sua realidade, conforme Goldstein (2021).

Considerações finais

A descolonialidade do pensamento sobre velhice, do idoso e terceira idade requer um esforço intelectual, conceitual, político e sociocultural rompendo o ideário de que apenas o eurocentrismo é capaz de produzir algo dessa natureza sendo que, temos as condições de romper essa marca.

Numa breve pesquisa em periódicos científicos e repositórios acadêmicos sobre descolonialidade na área de saber das Ciências Humanas, notou-se que há escassas pesquisas sobre as implicações do eurocentrismo no conhecimento sobre a pessoa idosa.

A descolonialidade se constitui numa corrente de pensamento recente da fenomenologia e das humanidades, espera-se que haja mais trabalhos, a exemplo deste, dispostos a romper com o pensamento dominante e colocar em evidência a capilaridade dos pensadores do chamado Sul periférico do mundo.

Por fim, propomos a descolonização das representações sobre a pessoa idosa que, em sua maioria, no senso comum e nas relações socioeconômicas e culturais, tratam o idoso de forma desagradável.

Referências

DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DEBERT, Guita Grin. **A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, (1997) 12 (34), 39-56. Disponível em:
<http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/34/rbcs34_03.pdf> Acesso em:

26 Jun. 2021.

FREITAS, Maria C. de; MARUYAMA, Sônia A. T.; FERREIRA, Terezinha F.; MOTTA, Ana M. A. **Perspectivas das pesquisas em gerontologia e geriatria:** revisão da literatura. Revista Latino-americana de Enfermagem, 2002, março-abril; 10(2): 221-8. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/ijrlae/a/cSFQc4WPx77ydMLs9gXCnMG/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 28 Jun. 2021.

Goldstein, L. Lucila. **A produção científica brasileira na área da gerontologia:** (1975-1999). Rev. online Bibl. Prof, Joel Martins - v.1, n.1, out. 1999, ETD – Educação Temática Digital, 1(1). Disponível em:
<<https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-106426>> Acesso em 26 Jun. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade:** sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.

HERRERO, Marina M. **Um olhar sobre o envelhecer numa aldeia indígena.** Mais 60 - Estudos sobre Envelhecimento, Artigo 5, Volume 29, Número 72, Dezembro de 2018, p. 86 a 97. Disponível em:
<<https://www.sescsp.org.br/files/artigo/ccc8e42f/0869/422c/bfe7/2ac171474ede.pdf>> Acesso em: 27 Jun. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Oesco-Pensar-Siglo de Hombre, 2007.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo.** Rio de Janeiro: Edit. Sextante, 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **De saberes e de territórios:** diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. GEOgrafia – Ano VIII – N.º 16, Ano 2006. p. 41-55. Disponível em:
<<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13521/8721>> Acesso em: 27 Abr. 2021.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª Ed. São Paulo: EdUSP. 2006.

SANTOS, Silvana Sidney Costa. **Gerontologia e os pressupostos de Edgar Morin.** Textos Envelhecimento, 2003, Rio de Janeiro: v.6, n.2. Disponível em:
<<http://www.portaldoenvelhecimento.com/acervo/artieop/Geral/artigo15.htm>> Acesso em: 26 jun. 2021.

PROJETO DE INTERVEÇÃO: O USO DOS VÍDEOS NO CONTEXTO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Gabriela Luz Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
gabysouza_3@hotmail.com

Ana Cláudia Neves Luz
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
claudia_nl5@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo promover a aprendizagem de modo contextualizado, considerando os diversos aspectos do mundo em que vivemos, dando condições para que sejam ampliadas as possibilidades criativas do aluno através do lúdico, bem como promovendo a ruptura de práticas tradicionalistas de ensino, por meio da inserção de recursos audiovisuais na escola. Trata-se de um trabalho fundamentado em estudos e leituras que mostram o quão necessário é integrar os recursos audiovisuais, trazidos pelas mudanças tecnológicas ao ambiente escolar. Apresentando resultados positivos, este trabalho destaca que a visão acerca do uso de vídeo na escola foi se modificando e muitos componentes curriculares passaram a utilizar os filmes como instrumento pedagógico a fim de fortalecer o aprendizado dos alunos, sendo motivadores no processo de construção dos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação. Audiovisual. Contextualização. Leitura.

Introdução

O presente projeto que tem como título *O uso de vídeos no contexto do ensino aprendizagem* traz uma proposta voltada para uma prática inovadora e contextualizada com a realidade dos alunos. Deste modo, se consideramos a forma como muitas escolas ainda lidam com a práxis será notado que a linguagem adotada do ensino tradicional ainda é muito comum. Isto é, a linguagem escrita e verbal, em que o professor fala, os alunos escutam, realizam leituras e produções de textos, etc., continuam a limitar o uso de outras linguagens no ambiente escolar, dificultando a integração do ensino com metodologias mais inovadoras.

Diante disso, o projeto ora apresentado trona-se importante por defender a ideia de que o uso do vídeo como recurso pedagógico é capaz de promover uma mudança nos processos educacionais atuais, trazendo para o espaço da sala de aula uma realidade mais contextualizada. Vê-se, com isso, que o trabalho com o vídeo tira o “peso” das aulas tradicionais, das “mesmices” do cotidiano escolar, abrindo leques para dimensões que vão além da lousa, do piloto e do livro didático, por exemplo. Daí, a importância deste projeto para a escola; pois, por meio dele é possível se construir uma prática educativa pautada na realidade de nossos alunos, além da possibilidade de se trabalhar com os conteúdos de forma integrada.

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida ao longo de um bimestre com professores e alunos do Ensino Fundamental II da Escola Maria Avelina Oliveira Sousa de Caturama-Ba. Para isso, as metodologias utilizadas neste trabalho foram voltadas para a necessidade de se estimular os profissionais a buscarem compreender os recursos audiovisuais para relacioná-los aos trabalhos com a leitura e produção de textos.

Os recursos audiovisuais e os avanços tecnológicos como um todo são tão importantes na sociedade de hoje quanto a escolaridade e o conhecimento de modo geral. Neste sentido, trabalhar com o uso dos vídeos com funções pedagógicas insere no meio educacional um novo olhar sobre o processo ensino aprendizagem, já que auxilia o professor na mediação do trabalho e facilita a aprendizagem do aluno. Sendo assim, o uso desses recursos contribui para que todos os envolvidos no processo pedagógico compreendam a multidisciplinaridade que o mesmo é capaz de promover na escola.

Referencial teórico

Compreende-se por tecnologia como sendo um conceito com múltiplos significados que variam conforme o contexto podendo ser visto como: artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos. (ALMEIDA 2005 *apud* REIS, 1995, p. 40). Com a chegada do novo milênio e com as inovações tecnológicas,

a sociedade sofreu mudanças significativas que refletiram, inclusive, no contexto educacional. Ou seja, as inovações tecnológicas promoveram uma maior inclusão cultural, fazendo com que a sociedade valorizasse a produção dos saberes de forma mediada e não mais “copiada” como se via até então.

No que tange à visão de educação e ao trabalho pedagógico não foi diferente. As mudanças foram sendo incorporadas aos poucos à prática docente, fazendo com que o uso de recursos audiovisuais passasse a ser uma prática comum na sala de aula. Segundo Silva, “o vídeo é um recurso que pode ser manuseado com facilidade para se atingir objetivos específicos, já que proporciona a visualização e a audição, toca os sentidos, envolve os alunos.” (2009, p. 9).

No entanto, pode-se dizer que o trabalho com vídeos nas escolas brasileiras é algo novo, se consideramos que, somente a partir da década de 1990 é que foram vistas as primeiras manifestações deste trabalho como recurso pedagógico. Segundo Moran (1995), “vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não aula, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso”, o que facilita o trabalho do professor, pois os conteúdos acabam sendo trabalhados de forma lúdica. Nesta perspectiva, é importante que o professor esteja preparado para lidar com estes recursos tendo em vista sua funcionalidade como instrumento de construção pedagógica, desconstruindo a ideia inicial de que, no contexto escolar, o vídeo era algo a ser usado apenas nos momentos de distração e lazer alunos.

Aos poucos e em consonância com as mudanças tecnológicas, o vídeo, já conhecido pelos alunos, passa a ser agregados ao planejamento do professor. Neste contexto, apesar de alguns professores e escola de modo geral, ainda se sentirem inseguros quanto ao seu uso, este recurso audiovisual começa a ganhar espaço e mesmo com a concepção do ensino tradicionalista, embasado unicamente no uso do livro didático, o vídeo vem quebrar paradigmas; embora, as provas e testes escritos acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula, ainda sejam uma realidade no cotidiano escolar.

É importante mencionar que, atualmente, a educação tem a obrigação de caminhar por outros rumos, ganhando novos papéis. Ela não só precisa tirar as

pessoas da escuridão provocada pelo analfabetismo, mas tem o dever de promover a formação do sujeito pensante, pautada em ideais voltadas para a sociedade e para a compreensão do mundo. As mudanças tecnológicas, como é o caso do uso de vídeos na escola, tornam-se aliados na assimilação e contextualização dos conteúdos. Os vídeos trazem vantagens para o trabalho docente como todo; daí a proliferação deste recurso nas escolas como instrumento auxiliador do processo ensino aprendizagem. Mattar (2009) afirma que esta proliferação recebe críticas de alguns autores, mas salienta que a cultura do vídeo é cada vez mais disseminada e faz parte do cotidiano dos alunos. Neste sentido, Vicentini alerta que:

Até hoje, grande parte dos profissionais da educação enfrenta dificuldades para empregar a tecnologia audiovisual como um recurso pedagógico; ora devido à forma equivocada com que alguns programas didáticos propõem incorporação do vídeo ao trabalho em sala de aula, ora devido ao desconhecimento das potencialidades dessa mídia no processo de ensino e aprendizagem. (VICENTINI, 2008)

Ainda assim, os profissionais docentes precisam compreender que os vídeos são aliados no processo ensino aprendizagem, sendo um elemento novo que veio para acrescentar às aulas; por isso, é importante que se tenha um novo olhar acerca dele e de sua aplicabilidade no contexto educacional. É importante, também, que sejam traçadas estratégias pedagógicas que levem em consideração as diferenças existentes entre as aulas ministradas com o uso do livro didático e com o uso dos vídeos pedagógicos. Além disso, é interessante que se tenha a consciência de que a utilização dos vídeos não vem para substituir os demais recursos pedagógicos existentes, inclusive o livro didático, mas como um recurso que surge para integrar os trabalhos realizados em sala de aula.

Aspectos metodológicos

Tendo em vista a necessidade de alcançar o objetivo que move esta pesquisa, definir a metodologia empregada é de extrema importância para este trabalho. Com a construção de metodologias que respeitem estas proposições,

é possível desenvolver atividades que estimulem a leitura e produção de texto, bem como a criatividade do aluno, de modo que, esta seja uma prática que impulse a integração e o desenvolvimento de uma prática prazerosa no contexto escolar.

Por ser uma pesquisa que busca explorar as informações obtidas de modo mais subjetivo, a *pesquisa qualitativa* foi escolhida para ser utilizada neste projeto, já que ela apresenta uma relação bastante dinâmica no que tange o sujeito/objeto pesquisado e o mundo real.

Resultados e discussões

Sabemos que o desenvolvimento de projeto de intervenção no contexto educacional é um importante instrumento para o fortalecimento de uma prática mais próxima dos alunos e de sua realidade. Neste sentido, trabalhar com o projeto trouxe à Escola Maria Avelina Oliveira Sousa uma nova perspectiva no que tange o uso dos recursos tecnológicos, sobretudo dos aparelhos digitais, em favor da prática docente mais inovadora e contextualizada.

Por se tratar de um projeto com objetivos definidos de forma clara, pode-se dizer que através da execução do mesmo é possível perceber um novo olhar sobre a organização da escola que antes tinha o celular, por exemplo, como o atual “bicho-papão” dos professores. Diante disso, é possível destacar a evidência da promoção de uma aprendizagem que contou com a participação direta dos alunos. Com esse trabalho, viu-se crescer as possibilidades de ampliação da criatividade do aluno por meio de atividades lúdicas, além de se vê aumentadas as possibilidades de ruptura de práticas tradicionais no ensino do século XIX, em que a inserção dos recursos audiovisuais precisam ser vistos como uma realidade nas escolas.

Assim, é importante ressaltar que um dos aspectos mais relevantes do trabalho realizado com este projeto, diz respeito à evidente possibilidade de se ver desenvolvidas nos alunos uma atitude crítica e reflexiva diante dos conteúdos levados para a sala de aula, bem como a construção da aprendizagem por meio

de saberes mais significativos, visto que os mesmos são construídos por meio deles e necessário para a construção do mundo em que estão inseridos.

Considerações finais

Os vídeos são recursos que estão, cada vez mais, ganhando espaço no processo ensino aprendizagem, visto que através da linguagem audiovisual as imagens têm ocupado um lugar de destaque não só na educação, mas na sociedade como um todo. Não se pode negar que quando se trabalha com a utilização desta linguagem a tendência é que o discurso seja mais valorizado, tendo uma maior atenção tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Daí a necessário da escola se abrir para os novos “aprenderes”, criando possibilidades para que os alunos ampliem sua aprendizagem por meio das imagens.

Neste sentido, através do desenvolvimento do referido projeto, os conteúdos abordados em sala de aula são tratados de modo criativo e com uma maior aproximação entre a comunidade escolar, entre as identidades construídas e as experiências vividas pelos alunos, já que eles são abordados dentro de um contexto específico. É necessário compreender também que, o presente projeto é um importante aliado para que o professor possa refletir e até mesmo rever sua prática pedagógica na busca por resultados positivos para seu trabalho e para a construção da aprendizagem dos alunos. Mesmo ciente de que o trabalho pautado no desenvolvimento de projetos de intervenção exige do professor uma dedicação maior, é necessário que este assuma seu papel na construção de uma educação mais aberta para o novo, bem como saia de sua zona de conforto e navegar por águas, até então, desconhecidas em favor da construção de um trabalho mais participativo, voltado para a coletividade, embora valorize os saberes próprios de cada aluno.

Assim, o projeto ora relatado pode ser aprofundado tendo em vista a necessidade de se criar estratégias pedagógicas que englobe o uso dos recursos audiovisuais no contexto escolar como um todo. Tais recursos como instrumentos pedagógicos surgem como aliados dos professores para sensibilizar,

e ilustrar os trabalhos de produção e intervenção do trabalho docente que se consolida através das experiências do aluno, bem como a partir do momento em que professor assume seu papel de orientador na construção do conhecimento, que se dará de forma contextualizada e espontânea.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos:** articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel (Orgs.) **Educação à distância:** o estudo da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 16. 112-120.

MORAN, José. Manuel. **O vídeo na sala de aula.** In Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

SILVA, Janete Borges. **O vídeo como recurso didático.** Monografia - Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Chuí, Rio Grande do Sul, 2009.

VICENTINI, G. W., DOMINGUE, M. J. C. S., **O uso do vídeo como instrumento didático em sala de aula.** Curitiba, 2008. Disponível em:
<http://home.furb.br/mariadomingues/site/publicacoes/2008/eventos/evento-2008-09.pdf>

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DE REVISÃO EM EDUCAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DE UM PERIÓDICO (2000 – 2016)

Victória Carneiro Sousa*

Universidade Estadual de Feira de Santana

Email: victoriacsousa727@gmail.com

Elizabete Pereira Barbosa**

Universidade Estadual de Feira de Santana

Email: beteuefs@gmail.com

Resumo

Este texto enfoca os resultados da pesquisa que mapeia e caracteriza as tendências metodológicas dos estudos de revisão na Revista Pro-Posições, no período de 2000 a 2016. Como parte integrante do projeto *Estudos de Revisão em Educação: tipologias e tendências metodológicas (2000-2016)*, tem como aporte teórico Romanowski e ENS (2006). Trata-se de uma análise de quatro artigos da revista que foram catalogados, lidos na íntegra e analisados. Os resultados apontam a ausência de um padrão metodológico nas pesquisas e uso indevido de uma multiplicidade de nomenclaturas ratificando a relevância de ampliar os estudos da produção acadêmica brasileira.

Palavras-chave: Estado da arte. Estado do conhecimento. Estudos de revisão.

Introdução

Os estudos de revisão recebem diferentes denominações e encaminhamentos mas são compreendidos aqui como os estudos que mapeiam campos de conhecimento, bem como avaliam e sintetizam resultados de pesquisas apontando alguns indicativos metodológicos (VOSGERAU;ROMANOWSKI,2014). Apesar das diferentes nomenclaturas para o mesmo tipo de estudo é importante destacar que o valor e a credibilidade do estudo depende fundamentalmente da transparência e do rigor metodológico empreendido pelo pesquisador (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI;ENS ,2006; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Estes estudos englobam todo tipo de pesquisa que tem como objeto a produção acadêmica de uma área, um campo de conhecimento ou uma temática específica, dentro de um recorte temporal e espacial. Segundo Ferreira, os estudos de revisão são:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade. (FERREIRA, 2002, p. 259)

Além das contribuições de Ferreira (2002) a intenção desse tipo de pesquisa é identificar o que já foi produzido num determinado campo do conhecimento, a fim de caracterizar essa produção, indicar tendências e vacuidades e, portanto, promover novos encaminhamentos que ajudam a avançar e organizar a construção do conhecimento e posteriormente, preencher as principais lacunas. Essa identificação precisa levar em conta quem produz, quando produz, de que forma produz e as condições de produção desse conhecimento. Assim:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMA OWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nesse sentido, é necessário investigar de que forma esses estudos de revisão estão sendo produzidos. Assim, o presente texto enfoca os resultados do estudo que é parte integrante do projeto de pesquisa “*Estudos de Revisão em Educação: tipologias e tendências metodológicas (2000-2016)*” que intenta caracterizar os trabalhos que pesquisam a produção acadêmica (estudos de revisão), a partir de um conjunto específico de trabalhos selecionados, a fim de indicar as tendências, as potencialidades e os desafios que se apresentam à área de educação, frente a esse tipo de pesquisa. É necessário entender de que forma esses estudos de revisão estão sendo produzidos e se estes atendem o rigor metodológico exigido em pesquisas dessa natureza. Dentro do escopo dessa pesquisa, o presente trabalho mapeia e caracteriza as tendências metodológicas dos estudos de revisão na Revista Pro-Posições, um importante periódico da área, no período de 2000 a 2016.

Metodologia

Inicialmente, fez-se o levantamento e identificação das produções da revista no período da pesquisa. O periódico encontra-se inteiramente disponível on-line. Nesse processo, a leitura dos resumos foi fundamental para discernir quais textos se adequavam aos estudos, e assim localizou-se quatro artigos. A partir disso, fez-se leitura integral desses textos seguida da elaboração de fichas que destacassem os seguintes aspectos; caracterização dos estudos e categorização de autores e temas abordados, o predomínio de autorias na publicação (se individuais ou grupos); foco de interesse em temáticas, localização geográfica e concentração da produção científica por região. Foi necessário fazer uma avaliação de cada artigo, na íntegra, sem que houvesse muitas categorias ou a necessidade de utilizar gráficos e tabelas. Assim, a análise de cada texto e a perspectiva geral da Pro-posições foi feita sob as abordagens dos estudos de revisão.

Resultados e discussão

Os quatro artigos encontrados foram *“Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993–2007): um estado da arte”* escrito por Marília Pinto Carvalho e publicado no ano de 2012, *“Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos”*, escrito por Heloísa Andreia de Mato Lins em coautoria com Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, publicado no ano de 2015, *“Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica”*, escrito por Cláudia Vianna, publicado em 2012 e *“Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática”* escrito em coautoria por Tércia Rita Davoglio, Carla da Conceição Lettnin e Cristina Generali Baldissera, publicado em 2015.

A temática de gênero esteve presente em dois artigos, o que representa 50% do escopo analisado nesse trabalho. Ambos os textos foram publicados no ano de 2012, obtiveram financiamento do CNPQ e fazem um recorte temporal da década de 1990 até os anos 2000. Enquanto Vianna (2012) discorre acerca do gênero e sua relação com as políticas públicas educacionais no Brasil, Carvalho (2012) é mais

específica e trata da relação entre gênero e desempenho escolar. São duas autoras do sexo feminino, pesquisando as discussões sobre gênero em um momento cujas pautas feministas estão ganhando cada vez mais destaque na literatura.

De forma geral, o trabalho de Vianna (2012) faz uma análise contextualizada, mas deixa a desejar na sistematização das informações dos artigos, não sendo tão detalhado e preciso os dados coletados. Carvalho (2012) faz o oposto, com uma sistematização eficiente, mas uma análise que ainda pode ser aprofundada. Esse aspecto indica a falta de uma metodologia rígida na realização dessas pesquisas, uma vez que há essa flexibilidade do autor em privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros. Contudo, ressalto que a sistematização objetiva, precisa e consistente dos resultados é o primeiro passo para a construção de um estado da arte, de modo que a própria análise feita posteriormente ficará comprometida caso haja evasão na divulgação dos resultados.

O terceiro artigo analisado nesse trabalho intitulado “*Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos*” escrito em coautoria por Heloisa Andreia de Matos Lins e Lilian Cristine Ribeiro Nascimento e publicado no ano de 2015. Sem nenhuma agência financiando a pesquisa (ao menos sem que conste no artigo), as professoras analisaram 73 artigos publicados em periódicos científicos arbitrados e vinculados ao *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no período de 2009 a 2014, em âmbito nacional, acerca da surdez e educação de surdos. É um artigo que cumpre os objetivos anunciados e vai além deles ao sistematizar e discutir as principais tendências no campo da educação de surdos. Mesmo utilizando apenas os resumos dos textos selecionados, apresenta uma análise de caráter global sobre as produções e assim possibilita uma aproximação com as tendências dos estudos da educação de surdos e surdez, no período de 2009 a 2014 (LINS; NASCIMENTO, 2015).

O último artigo que o presente trabalho analisa foi escrito por três pesquisadoras, Tércia Rita Davoglio, Carla da Conceição Lettnin e Cristina Generali Baldissera: “*Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática*”. Foi publicado no ano de 2015, Estuda doze (12) artigos que se debruçam sobre a qualidade de vida - QV de docentes, selecionados a partir dos critérios dos pesquisadores nas Bases de Dados eletrônicas *SciELO*, *Lilacs* e *Pepsic*,

abarcando o período entre 2000 a 30 de abril de 2014. A revisão sistemática é feita com maestria, pois é explicado o conceito de QV, os critérios de seleção dos artigos, a metodologia é detalhada e a análise consegue abarcar todos os pormenores dos textos. Assim, o trabalho se caracteriza como estado da arte, preenchendo todos os requisitos desse tipo de estudo (DAVOGLIO; LETTNIN; BALDISSERA, 2015).

Considerações finais

Mapear e caracterizar as tendências desses trabalhos evidenciou que os textos não apresentam linearidade. Além da ausência de rigidez metodológica, outra característica que chama a atenção é a multiplicidade de nomenclaturas, marcada pelo pouco uso do termo 'estado da arte' ou 'estudo de revisão' bem como o uso dessas palavras em estudos que se caracterizam como levantamentos bibliográficos mais simples.

Em relação às temáticas, é pertinente apontar que todos os textos buscam analisar pesquisas que estudem sujeitos desprestigiados socialmente: mulheres, surdos e professores. Assim, como mostra Certeau (2011) ao dizer que todo discurso está inserido em um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, o lugar social de onde parte esses textos flertam com o movimento de autocritica das produções universitárias, e de forma mais ampla tenta entender como a Ciência faz uso de seu espaço, ao investigar grupos desfavorecidos pelo machismo, patriarcalismo e homofobia, no caso das pesquisas com a temática de gênero, do preconceito advindo de uma sociedade majoritariamente ouvinte, no caso da comunidade surda e da desvalorização da educação cujos docentes são atingidos. O presente trabalho ratifica a relevância dos estudos de revisão para ampliar a pesquisas em temas lacunares na produção acadêmica e sintetizar o que já foi escrito. Assim, é fundamental que haja uma familiarização com a metodologia desse tipo de estudo, a fim de refinar as futuras pesquisas não só para a área da educação mas para todos os âmbitos do conhecimento.

Referências

CARVALHO, Marília Pinto. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993–2007): um estado da arte. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 147-161, jan./abr. 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

DAVOGLIO, Tércia Rita; LETTNIN, Carla da Conceição; BALDISSERA, Cristina Generali. Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 145-166, set./dez. 2015.

FERREIRA, N. S. de A.. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002.

LINS, Heloisa Andreia de Matos; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos. Revista **Pro-Posições**, v. 26, n. 3 (78), p. 27-40, set./dez. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 127-143, mai./ago. 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p.165-189. jan./abr.2014.

* Bolsista de Iniciação Científica- CNPq. Graduanda do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual e Feira de Santana. E-mail: victoriacsousa727@gmail.com

** Doutora em Educação. Orientadora de Iniciação Científica -CNPq. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atualmente é Coordenadora do Centro de Estudos e de Documentação em Educação (CEDE)-UEFS. E-mail: betueufs@uefs.br