

DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) DIANTE DA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

ANAIS DO 9º. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

22 a 24 de Outubro de 2024
Universidade Federal de Pernambuco Recife/PE

Verônica Soares Fernandes - Tatiana Cristina dos Santos de Araújo
Ana de Fátima P. de Sousa Abranches - Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino
(Organizadoras)

Volume II



Apoio:



Parceria:



Realização:



VERÔNICA SOARES FERNANDES
TATIANA CRISTINA DOS SANTOS DE ARAÚJO
ANA DE FÁTIMA P. DE SOUSA ABRANCHES
ORQUÍDEA MARIA DE SOUZA GUIMARÃES PAULINO
(ORGANIZADORAS)

DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) DIANTE DA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

ANAIS DO 9º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

VOLUME II (GT 6 ao GT 12)

 Fundação
Joaquim Nabuco

2024





9º **epePE**

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

“DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) DIANTE DA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA”

22 a 24 de Outubro de 2024
Universidade Federal de Pernambuco Recife/PE

Parceiros

- Universidade Federal Rural de Pernambuco • Universidade de Pernambuco
• Instituto Federal de Pernambuco • Universidade do Estado da Bahia
• Rede de Educação do Semiárido Brasileiro • Centro Universitário Frassinetti do Recife
• Cátedra Unesco Unicap de Direitos Humanos • Universidade Federal do Vale do São
Francisco

Realização

- Diretoria de Pesquisas Sociais • Fundação Joaquim Nabuco
• Universidade Federal de Pernambuco • Ministério da Educação • Governo Federal





“DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) DIANTE DA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA”

22 a 24 de Outubro de 2024
Universidade Federal de Pernambuco Recife/PE

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E56 Desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) diante da necessidade de fortalecimento da democracia. Anais do 9º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (9º epePE) v. 2 (GT 6 ao GT 12) / Verônica Soares Fernandes, Tatiana Cristina dos Santos de Araújo, Ana de Fátima P. de Sousa Abranches e Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino (organizadoras) [recurso eletrônico] / Fundação Joaquim Nabuco; Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE: Realize Eventos, 2024. v. 2 (GT 06 ao GT 12).

ISSN 2176-8153.

Evento realizado na cidade de Recife-PE de 22 a 24 de outubro de 2024 com o tema: Desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) diante da necessidade de fortalecimento da democracia.

1. Identidades de gênero. 2. Educação Infantil. 3. Gestão educacional. 4. Movimentos sociais. 5. Cultura escrita. I. Título.

21. ed. CDD 370

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714



**Fundação
Joaquim Nabuco**

Márcia Angela da Silva Aguiar
Presidenta da Fundação Joaquim Nabuco

Wilson Fusco

Diretor de Pesquisas Sociais (Dipes)

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches

**Diretora de Formação Profissional e
Inovação (Difor)**

Verônica Soares Fernandes (Fundaj)

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (UFPE)

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches (Fundaj)

Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino
(UFPE)

Coordenação Geral

Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE)

Cibele Maria Lima Rodrigues (Fundaj)

Viviane de Bona (UFPE)

Luis Henrique Romani de Campos (Fundaj)

Coordenação do Comitê Científico

Orquídea Maria de Souza Guimaraes Paulino (UFPE)

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (UFPE)

Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa (UFPE)

Luciana Ferreira dos Santos (UFPE)

Adriana Dourado Martins (Fundaj)

Fernanda Lênita Souza da Silva (UFPE)

Thiago Gabriel Arcanjo dos Santos (UFPE)

Coordenação de logística e Infraestrutura

Viviane Toraci Alonso de Andrade

Karla Veloso

Coordenação de Comunicação

Edneida Rabêlo Cavalcanti (Fundaj)

Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa (UFPE)

Luana Rayza da Silva Santos (Fundaj)

Luciana Ferreira dos Santos (UFPE)

Coordenação de atividades culturais

Jonas Gabriel de Oliveira Gomes (UFPE)

Luana Rayza da Silva Santos (Fundaj)

Luciana Ferreira dos Santos (UFPE)

Thiago Gabriel Arcanjo dos Santos (UFPE)

Coordenação de monitores

Suiany Carvalho Padilha (Fundaj)

Verônica Soares Fernandes (Fundaj)

Coordenação de minicursos

Jessica Carine Santos (Fundaj)

Desenvolvimento e manutenção do site

Amanda Dantas Vieira (Fundaj)

Maria do Carmo Gonçalo Santos (UFPE)

Morgana Marcelly Costa Marques (UFPE)

Maria Isabel Teofilo De Souza (UFPE)

Fernanda Lênita Souza da Silva (UFPE)

Elisa Duarte Nascimento (Fundaj)

Cláudia Marina Rodrigues Porto (Fundaj)

Tamara Maciel dos Santos (Fundaj)

Integrantes das Comissões

COORDENAÇÃO DOS GRUPOS TEMÁTICOS

1 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL

Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães (Fundaj), Dayse Cabral de Moura (UFPE), Adlene Silva Arantes (UPE) e José Nilton de Almeida (UFRPE).

2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Mônica Lopes Folena Araújo (UFRPE), Solange Fernandes Soares Coutinho (Fundaj e UPE), Vanice Santiago Fragoso Selva (UFPE) e Edneida Cavalcanti (Fundaj)

3 - CURRÍCULO, ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE), Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE), Patrícia Irene dos Santos (UniFafire) e Maria Elizabeth Varjal (UFPE).

4 - FORMAÇÃO DOCENTE

Carla Patrícia Acioli Lins (UFPE), Maria de Fátima Gomes da Silva (UPE) e Sirlene Barbosa de Souza (UFRPE), Orquídea Guimarães (UFPE)

5 - ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Edilene Rocha Guimarães (IFPE), Ramon de Oliveira (UFPE) e Katharine Ninive Pinto Silva (UFPE/CAA)

6 - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

José Paulino Peixoto Filho (UniFafire), Maria do Carmo Santos (UFPE) e Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (UFPE).

7 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Conceição G. Nóbrega Lima de Salles (UFPE), Juceli Bengert Lima (Fundaj), Patrícia Maria Uchôa Simões (Fundaj) e Marlene Burégio Freitas (UPE)

8 - POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Ana de Fátima Pereira Abranches (Fundaj), Henrique Guimarães Coutinho (Fundaj) e Luciana Rosa Marques (UFPE).

9 - MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Mauricio Antunes Tavares (Fundaj), Moises de Melo Santana (UFRPE) e Rui Gomes de Mattos de Mesquita (UFPE).

10 - EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

Flávia Peres (UFRPE), Sônia Regina Fortes da Silva (UPE) e Viviane Toraci (Fundaj).

11 - TRABALHADORES E EDUCAÇÃO

Darcilene Claudio Gomes (Fundaj), Zarah Barbosa Lira (Fundaj) e Vitor de Oliveira Rodrigues (IFPB)

12 - CULTURA ESCRITA, LINGUAGEM E SOCIEDADE

Andrea Brito (UFPE), Eliana Albuquerque (UFPE), Leila Britto (UFRPE) e Abda Vieira de Souza (UPE)

13 - CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO

Marcos Lucena (Fundaj), André Luis da Mota Vilela (UPE), Augusto César Lima Moreira (UFPE) e Kênio Erithon Cavalcante Lima (UFPE)

14 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Mirele Moutinho Lima (UPE), Juliana Montenegro (UFPE) e Cristiane Rocha (UFPE/CAA)

15 - POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ana Lúcia Borba de Arruda (UFPE), Bruna Tarcília Ferraz (UFRPE) e Luis Henrique Romani (Fundaj).

16 - ARTES/EDUCAÇÃO

Ana Paula Abrahamian de Souza (UFRPE), Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE) e Marcus Flávio da Silva (UFPE)

17 - APRENDIZAGENS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Fabiana Wanderley (UFRPE), Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim (UFRPE), Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Sirlene Vieira Souza (UPE).

18 - DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Manoel Severino Moraes Almeida (UNICAP), Aline Daiane Nunes Mascarenhas (UFPE) e Odaléa Feitosa Vidal (UPE).

19 - EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E DIVERSIDADE DOS POVOS DO CAMPO

Angela Maria Monteiro da Motta Pires (UFPE) e Waldênia Leão de Carvalho (UPE)

20 - RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

Joanildo Burity (Fundaj), Carolina Falcão (UFRPE) e Péricles Moraes de Andrade Júnior (UFS)

21 - EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Edilene B. Pinto (Fundaj/Resab), Edmerson dos Santos Reis (Uneb/Resab); José Jaime Freitas Macedo (Univasf/Resab)

22 - ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

Alexandre Zarias (Fundaj), Tatiane Oliveira de Carvalho Moura (UFPE) e Marili Peres Junqueira (UFU).



APRESENTAÇÃO

Em 2024, a Fundação Joaquim Nabuco, por meio da sua Diretoria de Pesquisas Sociais (Dipes), promoveu o 9º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (Epepe), em parceria com o Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e com a Diretoria de Formação Profissional e Inovação (Difor).

Neste momento em que o governo federal retoma a agenda das políticas educacionais no processo de reconstrução, o tema central do evento **“Desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) diante da necessidade de fortalecimento da democracia”** reafirma o compromisso das instituições com o direito à educação. O tema foi escolhido de forma colaborativa, com a participação de representantes das instituições parceiras, uma vez que o PNE é considerado o epicentro das políticas educacionais. O Plano resulta de um processo participativo que envolve conferências municipais, estaduais e, principalmente, a Conferência Nacional de Educação. Ele reúne propostas de diversos segmentos organizados da sociedade e concebe a educação de maneira sistêmica, abrangendo desde a Educação Infantil até a pós-graduação, incluindo as diversidades reivindicadas pelos movimentos sociais. Este debate é fundamental, pois, mesmo com o documento elaborado, a luta pela sua aprovação e efetiva implementação persiste. É um momento importante para publicizar as propostas e buscar sua aprovação.

Na sua nona edição, o Epepe continua a se afirmar como o principal evento em Pernambuco para pesquisa e pós-graduação em educação. Um espaço de formação e discussão para estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores da área. O evento conta com o apoio institucional de parceiros como UFPE, UFRPE, UPE, IFPE, Univasf, UNEB, Resab, UniFafire e a Cátedra Unicap de Direitos Humanos.

O 9º Epepe registrou um aumento expressivo no número de submissões, com 728 resumos expandidos e relatos de experiência. Desses, 546 foram aprovados para apresentação, tanto presencial quanto on-line.

O evento contou, ainda, com 15 mesas simultâneas propostas pelos programas de pós-graduação parceiros e pelos Grupos Temáticos. Registrou-se a presença de aproximadamente mil participantes presenciais, além dos on-line.

Seus 13 minicursos foram realizados entre 14 e 18 de outubro de 2024 de forma on-line.

Agradecemos aos que se empenharam para o êxito do evento.



18 ANOS DO EPEPE

Iniciado em 2006, sob a coordenação de Maria Eliete Santiago e José Batista Neto, Professores da UFPE, à época cedidos à Fundação Joaquim Nabuco e lotados na Diretoria de Pesquisas Sociais (Dipes)/Coordenação Geral de Estudos Educacionais (CGEE), o EpePE nasce com a perspectiva de estimular a produção e difusão do conhecimento sobre educação do Estado de Pernambuco. Inicialmente pensando para atender prioritariamente graduandos, em sua expansão, incluiu pós-graduandos, se interiorizou e tem alcançado públicos dos mais diversos Estados do País.

Sua estrutura, parcerias, foi aos poucos tomando forma e ganhando uma grande proporção tanto pelos vínculos institucionais com Universidades, Faculdades, Secretarias de Educação, como alcançando estruturas internacionais como a Clacso e a Red Estrado em 2018. De um evento local focalizado, para a participação na programação dos grandes eventos do país.

Em 2012, a proposta de interiorização foi decisiva para a realização do III Epepe em Caruaru, seguida de Garanhuns e Petrolina.

Em 2021, diante do cenário de uma pandemia que assolou o país, um novo desafio está posto, de ser um evento totalmente *on-line*, superando fronteiras.

ANO	TEMÁTICA	LOCAL	COORDENAÇÃO	PARCEIROS INSTITUCIONAIS
2006	A pesquisa educacional em Pernambuco: desafios e perspectivas	Fundaj Casa Forte/Recife	Maria Eliete Santiago (UFPE/Fundaj) e José Batista Neto (UFPE/Fundaj)	UFPE, UFRPE, UPE e Unicap
2008	Objetos de Investigação e inserção social	Fundaj Derby/Recife	Semada Ribeiro (Fundaj) e Rosângela Tenório (UFPE/Fundaj)	UFPE, UFRPE, UPE e Unicap
2010	Educação e participação: qualidade social em questão	Fundaj Derby/Recife e Memorial de Medicina	Maurício Antunes (Fundaj) e Ana de Fátima Abranches (Fundaj)	UFPE, UFRPE, UPE e Unicap

ANO	TEMÁTICA	LOCAL	COORDENAÇÃO	PARCEIROS INSTITUCIONAIS
2012	Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas	UFPE Caruaru	Ana de Fátima Abranches (Fundaj), Carla Acioly (UFPE/CAA) e Verônica Fernandes (Fundaj)	UFPE Recife e Caruaru, IFPE, Fafica, UFRPE, UPE – FFPNM, UNICAP, Fafire, Secretaria de Educação do Estado, Secretaria Municipal de Educação do Recife, Secretaria Municipal de Educação de Caruaru e Recife, Anpae
2014	Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação	UFRPE Garanhuns	Ana de Fátima Abranches (Fundaj), Patrícia Simões (Fundaj), Airon de Melo (UFRPE Garanhuns) e Mônica Araújo (UFRPE Garanhuns)	UFRPE Recife e Garanhuns, IFPE, Fafica, UFPE Recife e Caruaru, UPE/FFPNM, Unicap, Fafire, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Secretaria Municipal de Garanhuns e de Recife, Anpae e SBPC.
2016	O PNE e o Sistema Nacional de Educação: desafios para o fortalecimento de políticas de igualdade e justiça social	Univasf Petrolina	Cibele Rodrigues (Fundaj), Patrícia Simões (Fundaj), Luciana Marques (UFPE/Fundaj) e Ednaldo Torres (Univasf Petrolina)	UFPE Recife e Caruaru, Facho, Univasf, Fafica, UFRPE, UPE - FFPNM, Embrapa Semiárido, IFPE, UNICAP, IF Sertão PE, UNEB, Fafire, Secretaria de Educação do Estado e Secretaria de Educação de Recife, Caruaru, Garanhuns, Instituto Federal da Bahia, Olinda e Petrolina
2018	Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação	UFRPE/ Recife	Cibele Rodrigues (Fundaj), Darcilene Gomes (Fundaj), Viviane Toraci (Fundaj), Monica Folena (UFRPE), Flávia Peres (UFRPE), José Nunes (UFRPE)	UFRPE, UFPE, UPE, IFPE, Fafire, Red Estrado, Clacso, SBPC

ANO	TEMÁTICA	LOCAL	COORDENAÇÃO	PARCEIROS INSTITUCIONAIS
2021	EDUCAÇÃO: Esperanças em tempos de crises	On-line	Verônica Fernandes (Fundaj)	UFPE, UFRPE, UPE, IFPE, Univasf, Resab, Fafire e a Cátedra Unicap de Direitos Humanos.

A 1ª edição do EPEPE foi realizada nos dias 4 e 5 de dezembro de 2006, levando o tema “A pesquisa educacional em Pernambuco: desafios e perspectivas”. Nessa iniciativa pioneira, o EPEPE contemplava duas formas de participação: Mesas Redondas para os pesquisadores e Exposição de Pôsteres para os pesquisadores em formação.

O II EPEPE, realizado entre 1 a 3 de dezembro de 2008, representou um avanço significativo como evento de apresentação e intercâmbio entre pesquisadores da área da educação em Pernambuco, reunidos sob o tema “Objetos de Investigação e Inserção Social”. Os trabalhos foram organizados em torno de sete Eixos Temáticos: 1) Currículo: teoria, práticas e políticas; 2) Educação e diversidade cultural; 3) Educação e memória; 4) Educação e movimentos sociais; 5) Ensino e aprendizagem; 6) Formação de Professores; 7) Política e Gestão Educacional. Abriu-se espaço para a apresentação de 55 comunicações orais e 45 posters e realização de 8 mesas redondas. Esta edição foi marcante pelo modelo de organização, com parcerias efetivas com universidades sediadas em Pernambuco: UFPE, UFRPE, UPE e UNICAP.

O III EPEPE foi realizado no período de 31 de agosto a 1º de setembro de 2010, com o tema “Educação e Participação: Qualidade Social em Questão” caminhou no sentido de consolidar a visibilidade do campo da pesquisa em educação, ampliando as oportunidades para a socialização das pesquisas educacionais realizadas pelas instituições de ensino superior e de pesquisa, a começar pelas instituições parceiras na organização: UFPE, UFRPE, UPE e a Unicap. Contou com 6 Eixos temáticos: Educação e Diversidade Cultural; Educação e Memória; Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação; Formação de Professores; Política e Gestão Educacional; Educação, Ciência e Tecnologia. Foram realizadas 5 mesas redondas, apresentadas 75 comunicações orais e expostos 29 posters, com a participação dos 401 participantes, pesquisadores de diversas

instituições e de outros estados brasileiros. Nesse EPEPE foi introduzida a premiação de trabalhos, com a publicação do livro intitulado “Múltiplos Olhares na Pesquisa em Educação”.

O IV EPEPE teve como tema “Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-metodológicas” e foi realizado nos dias 13 e 14/09/2012, com o início da interiorização do evento, sendo realizado em Caruaru. A partir de uma vivência consolidada o IV EPEPE buscou ser um encontro itinerante, contribuindo com a discussão e a pesquisa em todo o Estado. Teve como meta promover a maior participação da comunidade acadêmica e científica e contribuir para divulgação e difusão das pesquisas em educação realizadas na graduação e pós-graduação. O evento contou com 8 eixos temáticos, a apresentação de 104 comunicações orais e 34 posters. Introduziu a realização de minicursos (13) e contou com a participação de pesquisadores, alunos e professores. Com os trabalhos indicados, foi publicado o livro “Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas”.

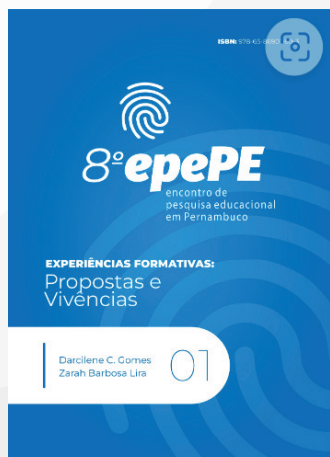
Em sua 5ª. Edição (28 e 29 de agosto de 2014) teve como tema “Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação” e ampliou para 11 o número de eixos: 1 - Educação, currículo e diversidade cultural; 2 - Educação socioambiental; 3 - Processos de ensino-aprendizagem e avaliação; 4 - Formação de professores e práticas pedagógicas; 5 - Trabalho, educação profissional e tecnológica; 6 - Gênero, sexualidade e direitos humanos; 7 - Educação de crianças de 0 a 6 anos; 8 - Políticas e gestão educacional; 9 - Movimentos sociais, educação no e do campo; 10 - Educação e suas tecnologias; 11 - Ensino de sociologia e educação. Foram apresentadas 148 comunicações orais, 26 posters e introduzido o relato de experiência (32). Com os trabalhos indicados, foi publicado o livro “Pesquisa Educacional e o Direito à Educação: Múltiplas abordagens”.

O VI EPEPE, realizado no período de 18 até 20 de maio de 2016 com o tema “O PNE e o Sistema Nacional de Educação: desafios para o fortalecimento de políticas de igualdade e justiça social”. O evento contou com 15 eixos, a apresentação de 300 comunicações orais, 50 posters e 12 Minicursos. A partir dos trabalhos indicados, foi publicado o livro “Educação, diversidades e culturas”.

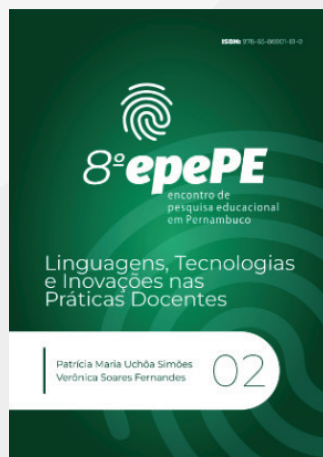
O VII EPEPE, realizado no período de 26 a 28 de setembro de 2018 com o tema “Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação”. O evento contou com 21 eixos, a inscrição de 1.664 pessoas, a apresentação de 506 comunicações orais, 07 relatos de experiência e 24 minicursos. Com os trabalhos indicados, foram publicados três ebooks: 1) Infâncias; 2) Direitos Humanos e Diversidade; 3) Desafios para a formação e a prática docente e uma edição do Caderno de Estudos Sociais “Dossiê: EPEPE- Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação” (link [v. 34 n. 2 \(2019\): Dossiê: EPEPE- Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação | Cadernos de Estudos Sociais \(emnuvens.com.br\)](#)).

O VIII EPEPE, realizado no período de 23 a 25/11/21 com o tema “EDUCAÇÃO: Esperançar em tempos de crises”. Ao todo, 59 professores coordenaram os 21 Eixos temáticos e, juntamente com quase 200 professores, avaliaram 520 trabalhos, entre artigos, relatos de experiência e resumos expandidos. Foram 339 trabalhos aprovados e apresentados em mais de 80 sessões.

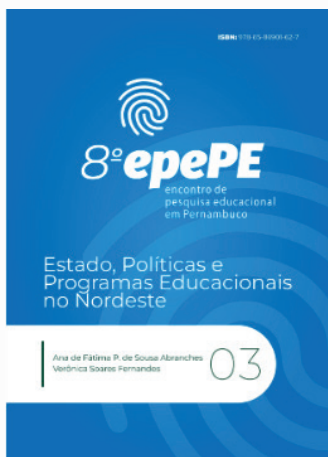
Com os trabalhos indicados, foram publicados quatro ebooks com os artigos completos:



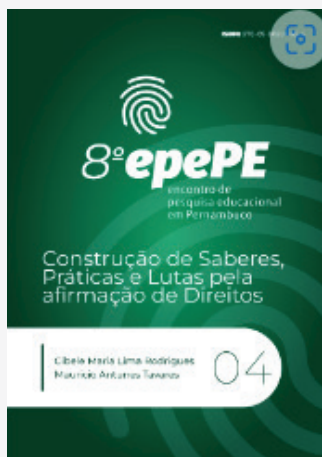
[E-BOOK 1 VIII EPEPE |
Plataforma Espaço Digital](#)



[E-BOOK 2 VIII EPEPE |
Plataforma Espaço Digital](#)



[E-BOOK 3 VIII EPEPE |
Plataforma Espaço Digital](#)



[E-BOOK 4 VIII EPEPE |
Plataforma Espaço Digital](#)

Foi publicado, ainda, um ebook com os Relatos de Experiência [E-BOOK 5 VIII EPEPE | Plataforma Espaço Digital](#) e uma edição do Caderno de Estudos Sociais v. 38 n. 1 (2023): 15 anos do EPEPE: Pernambuco e suas pesquisas educacionais, disponível em [Nova edição da Cadernos de Estudos Sociais \(15 anos do EPEPE\)](#).

O evento contou, ainda, com 15 mesas simultâneas, propostas pelos programas de pós-graduação parceiros e pelos grupos de pesquisa da Fundaj.

SUMÁRIO

06 GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

**A PERCEÇÃO DAS E DOS ESTUDANTES EGRESSOS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA, ACERCA DA MATERIALIZAÇÃO DE
POLÍTICAS E PRÁTICAS, NO ENFRENTAMENTO DA LGBTFOBIA
PELA GESTÃO ESCOLAR 50**

Deivson dos Santos Morais

Maria do Carmo Gonçalo Santos

Ernesto Valdes Rodrigues

AÇÃO CULTURAL NA BIBLIOTECA PARA COMUNIDADE LGBTQIAPN+56

Danielle Karla Martins da Silva

Marcos Antonio Ferreira Guedes

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS CATEGORIAS GÊNERO, SEXUALIDADE
E FEMINISMOS PARA OS ESTUDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO 61**

Jessica Priscila Garcia de Souza

**CULPABILIZAÇÃO DA MULHER: CONSIDERAÇÕES SOBRE A
VIOLÊNCIA DE GÊNERO A PARTIR DA OBRA DESCONSTRUINDO
UNA 67**

Lyzandra Regina do Rego Souza

Rosângela Tenório de Carvalho

**DISCUTINDO GÊNERO EM PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DA
CARTILHA DIREITO, GÊNERO E IGUALDADE 74**

Camila Ferreira de Lima

Cláudio Henrique Ribeiro dos Santos Silva

Keli Maria Rodrigues da Silva

Vinícius de Melo Silva

**EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, ESTUDOS DE GÊNERO E
SEXUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO TEÓRICO ÀS
ASSIMETRIAS E VIOLÊNCIAS GENERIFICADAS NO ESPAÇO
ESCOLA 80**

Divaneide Ferreira da Silva

Dr.ª Bernardina Santos Araújo de Sousa

**ENSINANDO A TRANSGREDIR: RELATO DE EXPERIÊNCIA (AUTO)
ETNOGRÁFICO DE UMA TRAVESTI ESTAGIÁRIA DE SOCIOLOGIA
NUM COLÉGIO PÚBLICO EM RECIFE 85**

Rub de Paula Oliveira

**GESTÃO ESCOLAR E VIDAS TRANS: A CONTRUÇÃO DA CULTURA
ORGANIZACIONAL DA ESCOLA COMO MEIO DE JUSTIÇA
SOCIAL PARA ESTUDANTES TRANSGÊNERO 90**

Maria do Carmo Gonçalo Santos

Herbert Lucas Arruda Fonseca

GRAFITO LATRINÁRIO NA ESCOLA E SEU PAPEL QUEER DE GÊNERO 97

Melk Andrade Costa

Iran Ferreira de Melo

LETRAMENTO DE GÊNERO: DO CONCEITO À CRÍTICA 103

Amanda de Moraes Silva

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A NÃO-
BINARIEDADE DE GÊNERO 110**

Amanda Monteiro da Silva

Iran Ferreira de Melo

**LIVROS DIDÁTICOS E O COMBATE À TRANSFOBIA NAS
ESCOLAS: POR QUE MINHA EXISTÊNCIA FERRE SUA VIVÊNCIA?..... 117**

Elaine Manuela da Silva

Daniele Basílio Nunes Castro

**MENINAS E MULHERES NA CIÊNCIA: CONSTRUÇÃO DE UMA
ELETIVA COM DISCUSSÃO DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO 122**

Carla Gabriela Morais da Silva

**NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO E COMBATE À VIOLÊNCIA
CONTRA A MULHER: LUTA, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO 128**

Glenda Carla Ferreira da Silva

**NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E ENFRENTAMENTO DA
VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: CONFABULANDO UMA PANE
AO SISTEMA 134**

Hblynda Morais de Holanda

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE
DESIGUALDADE DE GÊNERO NA CIÊNCIA 140**

Júlia Hellen Lira Oliveira

Maria Carolina Xavier Beltrão

Maria Izabella da Silva Rosa

Virginia Paula de Lemos Sousa

Daniela Pedrosa de Souza

**POR UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DECOLONIAL (E
DESOBEDIENTE) A PARTIR DE PERNAMBUCO 148**

Katharine Nataly Trajano Santos

Janaina Guimarães da Fonseca e Silva

**PROJETO DE EDUCAÇÃO POPULAR MÃOS QUE TRANSFORMAM:
AGENDAMENTO DE GÊNERO DAS MULHERES TRABALHADORAS
NA COMUNIDADE DE CARNEIRINHOS - PE..... 152**

Maria do Carmo Gonçalves Santos
Shivo Araújo (Sivonaldo Nunes Araújo)

**REGRAS ESCOLARES E MARGINALIZAÇÃO: UM ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE PERNAMBUCO 158**

Julyana Nascimento de Andrade
Maria Isabel do Nascimento Silva

07 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 06 ANOS

**(RE)PENSAR OS (DES)CAMINHOS CURRICULARES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS DIZERES DAS CRIANÇAS 165**

Fernanda Santos da Cruz
José Jardel Silva Mergulhão

“ABRAÇAR PARA AFETAR NOS ENCONTROS DA VIDA” 171

Crislaine Carla de Souza
Fernanda Maria de Lima Ferreira

**“VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID” 176**

Ana Beatriz Ramos Pereira
Maria Jaqueline Paes de Carvalho

**A CHAMADA ESCOLAR COMO RECURSO NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 182**

Polliana de Moraes Mariano

**A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELATOS FORMATIVOS A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO 186**

Marina Feitosa dos Santos Alves
Natasha Walkyria Sena da Silva
Catarina Carneiro Gonçalves

**A CRIATIVIDADE NO “OCEANO” DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
NAVEGANDO PELO ESTADO DA ARTE 192**

Aline Maria Souza da Silva
Flávia Mendes de Andrade e Peres

**A FUGA DA ROTINA ESCOLAR: RECORTES DAS INFÂNCIAS QUE
HABITAM O AGRESTE NORDESTINO 200**

Vannessa Rebeca Santana Aquilino Gomes
Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles

**A INVENCIONÁTICA DAS CRIANÇAS CARTÓGRAFAS E
SUAS PROFESSORAS: CONVITES PARA A COMPOSIÇÃO DE
CURRÍCULOS OUTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 205**

Vanessa Galindo Alves de Melo
Thiago Gonçalves Silva
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

**A PRESENÇA DO BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DOCENTES E DAS
CRIANÇAS PEQUENAS 211**

Beatriz da Costa Pinto
Ana Paula Fernandes da Silveira Mota

**A TRANSFORMAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: UM
OLHAR SOBRE A PLURALIDADE E DIREITOS 216**

Maria Isabel do Nascimento Silva
Julyana Nascimento de Andrade
José Almir do Nascimento

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA” 222**

Maria Eduarda da Silva Pimentel
Ana Beatriz Ramos Pereira

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ANÁLISE DO PIBID SOBRE A APRENDIZAGEM DO G4 229**

Anthony Viery de Azevêdo Silva
Maria Carolina Andrade Silva

**AS CONQUISTAS E DESAFIOS VIVIDOS NO ESTÁGIO NÃO
OBRIGATORIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL 236**

Daiane Gilvaneide da Silva
Maria Jaqueline Paes de Carvalho

**BRINCANDO QUE SE APRENDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
DA DISCIPLINA DE PRÁTICA EDUCACIONAL, PESQUISA E
EXTENSÃO (EDUCAÇÃO INFANTIL) – PEPE (EI) 242**

Nicole Souza de Oliveira
Maria Eduarda de Brito Rizzuto
Yza Borba Pinheiro

**CAMINHOS PARA SE PENSAR A PROMOÇÃO DA
APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS
PRÉ-ESCOLARES NO CONTEXTO BRASILEIRO 247**

Manoela Aureliano dos Santos
Pompéia de Villachan Lyra
Alexandra Marques Pinto

**CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DAS EMOÇÕES DE EMMI PILKER E
WALLON PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL 253**

Sara Regina Campelo Dias dos Santos

**CRENÇAS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E FAMILIARES
DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL 257**

Gracielle Roberta Farias Ferreira
Maria Eduarda Souza de Andrade
Luana Santana da Silva

**DESCOBRINDO CAMINHOS: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL 263**

Maria Luiza Baade de Melo
Lúcia Maria Caraúbas

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MINI-HISTÓRIAS: PESQUISAS
QUE FALAM DO COTIDIANO INFANTIL 269**

Sabrina Gabriely Rodrigues Pina
Emília Juliana Correia do Nascimento

**ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMENTO DURANTE A PANDEMIA DO
COVID-19: DIFERENÇAS ENTRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL PÚBLICAS E PRIVADAS EM PERNAMBUCO 275**

Nara Ferreira de Araújo
Patrícia Maria Uchôa Simões

**EU VOU CONTAR ATÉ TRÊS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO
ADULTO- CRIANÇA E O RESPEITO À BRINCADEIRA EM UMA
ESCOLA EDUCAÇÃO INFANTIL 279**

Juliana Cavalcanti Seabra de Albuquerque
Caroline Elizabete Cavalcanti Silva
Jamyle Patricio Silva Gomes
Catarina Carneiro Gonçalves

**FLASH DE EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTENÇÃO DE
CONSOLO ENTRE PARES 285**

Emilia Juliana Correia do Nascimento
Patrícia Maria Uchôa Simões

INFÂNCIA E O DEVIR-CRIANÇA 290

Jessica Villiana da Silva

Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles

**INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UM (RE) ENCONTRO COM A
INFÂNCIA 296**

Jeziel Igor Gonçalves do Nascimento

Sara Beatriz Silva Rego

**NO RITMO DAS PESQUISAS INVESTIGATIVAS INFANTIS NOS
ESPAÇOS DA CRECHE: O QUE AS CRIANÇAS REVELAM? 301**

Priscilla Mayara Ribeiro da Silva

**O BRINCAR NAS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL 305**

Karolayne Gomes de Araújo Silva

Maria Jaqueline Paes de Carvalho

**O ÍNDICE DE INFRAESTRUTURA DA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA
AVALIATIVA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERNAMBUCO 311**

João Gomes da Silva

Wilson Fusco

**O PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE UM PEDAGOGO 317**

Palloma Cristina Agripino da Silva

Rita de Cassia da Silva Lima

**O QUE SABEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL A
PARTIR DA COMPUTAÇÃO DESPLUGADA 323**

Amanda Sales Pereira

Mirtes Ribeiro de Lira

**O USO DA ANTROPOLOGIA PARA EXPLORAR PRÁTICAS DE
CUIDADO INFANTIL NO CMEI PAULO ROSAS..... 330**

Altair Anderson Venancio Dos Santos

**PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES DE/PARA/NA
EDUCAÇÃO INFANTIL..... 335**

Karla Wanessa Henrique Silva

Kátia Silva Cunha

**POSSIVEL NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
COMPARTILHADAS POR PROFESSORAS..... 341**

Luciana Oliveira Freitas Monteiro

Laêda Bezerra Machado

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACERCA DA CONSCIÊNCIA NEGRA E
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 347**

Talita Santos Guedes de Moraes

Alyne Carolayne Serafim de Farias

Bruna Tavares de Oliveira

**PROINFANTIL E SEUS POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 353**

Dercília Carla de Jesus Oliveira

QUALIDADE E OS DESAFIOS QUE IMPACTAM A CRECHE..... 359

Elaine Suane Florêncio dos Santos

**REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DA
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO..... 364**

Núbia de Sousa Leite

Nayanne Nayara Torres da Silva

**UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO E SUAS
RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL..... 370**

Aline Gleicy Lopes de Oliveira

Amanda de Araújo e Silva

Pompeia Villachan-Lyra

08 POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

**GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA EFICIENTE NA ESCOLA DE
REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO OLIVEIRA LIMA POR MEIO DO
PROJETO REVISITANDO O RECIFE..... 377**

Charles Cristian do Nascimento

Ernalva Carmina de Souza

Rivaldo Luiz Freire de Freitas

**“SALVE, Ó TERRA DOS INDICADORES”: UMA ANÁLISE DA
NOVA GESTÃO PÚBLICA E O IDEB NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE
PERNAMBUCO..... 383**

Matheus Henrique Magalhães Cavalcanti

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS INTERESSES EM
DISPUTA PELO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO..... 389**

Fernanda Augusta Claudino Valois dos Santos

Jonas da Silva Rodrigues

**A DOCTRINA MILITAR ENQUANTO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO:
O CASO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES..... 395**

Paulo Vinicius do Nascimento Oliveira

Luiz Batista de Oliveira Neto

Maria Beatriz F. Leandro

Luís Felipe da Silva

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA:
CONCEITOS IMPRESCINDÍVEIS E REFLEXÕES PERTINENTES 401**

Ilca Grasiela da Silva

João Antônio Veloso Junior

Carlos Eduardo de Melo Pereira da Veiga

**A PERFORMATIVIDADE NO PROCESSO DE RESPONSABILIZAÇÃO
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 406**

Viviane Rauane Bezerra Silva

Divane Oliveira de Moura Silva

Kátia Silva Cunha

Leandra Cristiane Pianco da Silva

**A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO EM PERNAMBUCO COMO
FERRAMENTA DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE 412**

Jonas da Silva Rodrigues

Viviane Rauane Bezerra Silva

Ana Lúcia Félix dos Santos

**A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A
LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL DE 1946 418**

Anna Paula Ferreira de Melo Frazão

Virgínia Pereira da Silva de Ávila

**ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NOS ESTADOS DE
PERNAMBUCO E CEARÁ: UMA REVISÃO DOCUMENTAL 423**

Juliana Suellen Gomes Figueiredo

Laura Pinto Nascimento Maia

Ana Lúcia Félix dos Santos

**APLICAÇÃO DO MÉTODO DOS QUADRANTES PARA
PRIORIZAÇÃO E MONITORAMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE RECIFE: UM INSTRUMENTO ESTRATÉGICO PARA A GESTÃO
EDUCACIONAL 429**

Charlis Alberto Cabral de Moraes Júnior

**AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE
GESTÃO ESCOLAR EM PERNAMBUCO 433**

Carla Cristina de Moura Cabral

Luciana Rosa Marques

**AS IMPLICAÇÕES DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NO TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 438**

Jamyle Patricio Silva Gomes

Catarina Cerqueira de Freitas de Santos

**ATRAVESSAMENTOS DA NOVA DIREITA NO CONTEXTO DA
GESTÃO ESCOLAR 444**

Eline Aparecida da Silva Lima

Luciana Rosa Marques

**AUTONOMIA REGULADA E OS DESAFIOS DA GESTÃO
FINANCEIRA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE PERNAMBUCO 450**

Tainá Amélia Vital Oliveira

Sicrano da Silva Santos

AVALIAÇÃO DO PME DE JABOATÃO DOS GUARARAPES 455

Alcivam Paulo de Oliveira

BASES NACIONAIS E A PADRONIZAÇÃO NEOLIBERAL 465

Andréia Ferreira Gomes

Sayarah Carol Mesquita dos Santos

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: CONTROLE SOCIAL E
O ENFRENTAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 470**

Suleyma Roberta Ramos do Nascimento

Neide Rafael Alves Braga

**CONSTRUINDO REDE DE INTERSETORIALIDADE NO CONTEXTO
DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 476**

Luanda Taveira Fernandes
Rosimere Gomes Rocha
Larissa Rannielly dos Santos Bonfim Fernandes

**DEMOCRATIZANDO A ESCOLA: O PODER DA PARTICIPAÇÃO NA
TOMADA DE DECISÕES 483**

Verônica Soares Fernandes
Maria Cristina do Nascimento Silva
Rhayssa Ferreira de Lima
Ozanira Maria Pereira Gomes da Silva

**DIÁLOGO ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A
ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL 489**

Emanuelle Christine Chaves da Silva
Maria Cristina do Nascimento Silva
Sandra Valéria Vasconcelos Patrício
Verônica Soares Fernandes

DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS METAS DO PNE 2014-2024 ... 495

Manoela Rodrigues de Oliveira

**EFEITOS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NO TRABALHO DOCENTE:
NOVOS DISCURSOS, VELHOS INTERESSES 502**

Joseane Maria da Silva Santos
Carla Cristina Moura Cabral
Elissandra Marçal Serafim de Santana

**ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES: CAMINHOS PARA
GESTÃO DEMOCRÁTICA 508**

Maria Andryellen da Silva Marques
Camila C. S. Oliveira

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE CAMARAGIBE-PE 514**

Camile Vitória da Silva
Sarah Bezerra Cunha Albuquerque
Raimundo Nonato Ferreira

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E DESIGUALDADE SOCIAL: UMA
ANÁLISE DA META 19 DO PNE NO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE-PE520**

Emanuelle Santana da Silva

**GESTÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSÃO E PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA EM UMA
CRECHE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE.....526**

Maria Eduarda de Brito Rizzuto
Allan Anderson da Silva Barboza
Nicole Souza de Oliveira

**GESTÃO ESCOLAR E REDUÇÃO DOS CONFLITOS NA ESCOLA: A
DEMOCRACIA EM MOVIMENTOS 532**

Gueroliny Ruany Uchôa Dias
Alice Miriam Happ Botler

**LEVANTAMENTO SOBRE OS ESTUDOS DO ATUAL PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO 538**

Jéssica do Nascimento Silva

**MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA: UM OLHAR A PARTIR DO
SERTÃO PERNAMBUCANO 544**

Marcia Aurelia Nazário
Carla Cristina de Moura Cabral
Joseane Maria da Silva Santos

O ATAQUE REACIONÁRIO À FORÇA DE TRABALHO DOCENTE..... 550

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

**O AVANÇO DAS ALIANÇAS CONSERVADORAS NA EDUCAÇÃO
DE JABOATÃO DOS GUARARAPES 556**

Iagríci Maria de Lima Maranhão

**O DESAFIO DA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL À LUZ DO PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO 561**

Gesuína de Fátima Elias Leclerc

Luanda Taveira Fernandes

Rosimere Gomes Rocha

**O MODELO DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA:
A EFETIVAÇÃO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA POLÍTICA
EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO 566**

Cezar Gomes da Silva

**O ORÇAMENTO PÚBLICO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 572**

Thayane Maria Deodato Cavalcante

O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DAS VULNERABILIDADES SOCIAIS..... 578

Mitishaeli Leôncio da Silva Sousa Albuquerque

Alice Miriam Happ Botler

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL ESPERANÇAR
EM GLÓRIA DO GOITÁ - PE..... 583**

Mirelly De Moraes Andrade

Ione Maria Marques Santos

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

**OFICINAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO OBJETO
ESTRUTURANTE DE UMA POLÍTICA FORMATIVA EDUCACIONAL
DOCENTE.....589**

José Jailton Siqueira de Melo

Waldênia Leão de Carvalho

**OS CENTROS COMUNITÁRIOS DA PAZ (COMPAZ) COMO LÓCUS
DE ESTUDO EM PERNAMBUCO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA
REVISÃO DE LITERATURA.....595**

Maria Luísa Audet Guerra

Diogo Henrique Helal

**PANORAMA DAS INVESTIGAÇÕES NO BRASIL A RESPEITO
DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS:
REVISÃO SISTEMÁTICA.....601**

Meire Jane Menezes de Sá

Mirtes Ribeiro de Lira

**PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO: POLÍTICA E DIREITO DA
EDUCAÇÃO.....608**

Ayana Darla Freitas Silva

**PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL E AS LINHAS DE
PESQUISA QUE VERSAM SOBRE A TEMÁTICA NO ESTADO DE
PERNAMBUCO.....613**

Sarah Maria Romualdo de Menezes

Akauana Gabriela Silva

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO PIBID PEDAGOGIA.....619**

Marina Catolé Guimarães C. Costa

Bruna Tarcília Ferraz

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA PDDE E AS
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA
EXECUÇÃO DOS RECURSOS EM NÍVEL MUNICIPAL 624**

Rildo Bandeira Oliveira de Vasconcelos

**REFLEXÕES A RESPEITO DA GESTÃO DE CRECHES NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 629**

Manuela Freitas de Oliveira

Janete Maria Lins Azevedo

SALÁRIO E REMUNERAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA 635

Alessandra Bertasi Nascimento

**UNIDADES EXECUTORAS PRÓPRIAS COMO MECANISMO PARA A
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DAS ESCOLAS DE PERNAMBUCO... 641**

Rhayssa Ferreira de Lima

09 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

**A INFLUÊNCIA DAS MULHERES NAS LIGAS CAMPONESAS: A
TRAJETÓRIA DE LUTA DE MARGARIDA ALVES 647**

Ana Júlia Rodrigues de Mendonça Pereira

**BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL 650**

Alana Anselmo Carneiro

Ana Paula Batista de Arruda

Carlos Eduardo Paulino Soares

Ana Cláudia Clímaco de Almeida

**CIRANDA INFANTIL, TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO DO
CAMPO: PERSPECTIVAS PLANETÁRIAS NA EJA CAMPO EM UM
ASSENTAMENTO DE PERNAMBUCO 656**

Nadja Cristina Freire

Viviane Rezende Alves

Gilvaneide Ferreira de Oliveira

**COLETIVOS CONSERVADORES SOCIAIS E O HOMESCHOOLING:
O CASO DAS FAMÍLIAS CATÓLICAS EM SERGIPE.....662**

Ludmilla Silva de Oliveira

**CONTEXTO E POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PERMEIAM A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....668**

Alice da Silva Santos

Volmir José Brutscher

**DAS LIGAS CAMPONESAS AO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): A MÍSTICA COMO
SENTIDO PARA AS LUTAS.....673**

Marília Lima da Silva

**EDUCAÇÃO POPULAR NO SÉCULO XXI: PAULO FREIRE E
MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES.....678**

Mikaelle Maria do Nascimento

Volmir José Brutscher

**ESCUITA E SENSIBILIDADE: FIOS CONDUTORES DA EXPERIÊNCIA
DE UMA ARTESÃ DO BARRO PERNAMBUCANA.....684**

Jaqueline de Araújo Pereira Teles

José Roberto da Silva Júnior

Jaqueline Barbosa da Silva

**II ENCONTRO DE COCO DE RODA, CIRANDA E MAZURCA DA
PARAÍBA - RESISTÊNCIA CULTURAL E EDUCAÇÃO DECOLONIAL -
A REVITALIZAÇÃO DO COCO DE RODA NAS COMUNIDADES DA
BARRA DE MAMANGUAPE E QUILOMBO DO IPIRANGA.....689**

Carlos Eduardo Paulino Soares

**LEITURA DO MUNDO, LEITURA DA PALAVRA E LETRAMENTO:
UMA EXPERIÊNCIA DO MST NO PACTO PELA SUPERACÃO
DO ANALFABETISMO EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA DO
NORDESTE BRASILEIRO 697**

Rahissa Oliveira de Lima

**MEMÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS: ITINERÁRIOS DE VIDA E
FORMAÇÃO 703**

Jaqueline de Araújo Pereira Teles

José Roberto da Silva Júnior

Jaqueline Barbosa da Silva

**MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: CORPO NEGRO EM
MOVIMENTO(S) DE (R)EXISTÊNCIA A PARTIR DO AFOXÉ OYÁ
ALAXÉ E AFOXÉ ALAFIN OYÓ 708**

Reginaldo Gomes Salvino

Yasmim Albuquerque de Melo Silva

**MOVIMENTOS (AUTO)FORMATIVOS DE PEDAGOGOS EM
FORMAÇÃO 714**

Wesley Vandison de Freitas

Itallo Tavares de Lira

Jaqueline Barbosa da Silva

**MOVIMENTOS E ASSOCIAÇÕES PELA EDUCAÇÃO FAMILIAR E A
TENTATIVA DE CONTROLE EDUCACIONAL 720**

Luciana Araújo Cavalcanti

**MOVIMENTOS SOCIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO
CONSTRUTORES DA CIDADANIA 724**

José Aumendes da Silva Farias

**MULHERES EM MOVIMENTO: PRÁTICAS EDUCATIVAS E
EMPODERAMENTO FEMININO DO GRUPO DE MULHERES
EMPREENDEDORAS E AGRICULTORAS DE PIRITUBA 728**

Noemi Barbosa da Silva

Isaias da Silva

**O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR (MCP) COMO
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE LITERACIA VISUAL 734**

José Eduardo Gomes de Castro Silva

**O PAPEL EDUCACIONAL DO MOVIMENTO DE LUTA NOS
BAIRROS, VILAS E FAVELAS (MLB) E OS CAMINHOS PARA O
DIREITO À CIDADE 740**

Nathalia Vitoria Freire dos Santos

Luana Rayza da Silva Santos

Guilherme da Silva Carvalho

**PATRIMÔNIO CULTURAL POPULAR DA SANTA CLARA:
IDENTIDADE E RESISTÊNCIA EM QUESTÃO 746**

Maria Margareth de Lima

Orlandil de Lima Moreira

Juliana França de Santana

**PEDAGOGIA SEM TETO E O BEM VIVER: A EXPERIÊNCIA DA
CRECHE MARIELLE FRANCO 751**

Shirley dos Santos Vera Cruz

Mauricio Antunes Tavares

**PLURALIDADE FEMININA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE
O PODER TRANSFORMADOR DAS MULHERES - UM PROJETO EM
BUSCA DA VALORIZAÇÃO DO PROTAGONISMO FEMININO EM
PERNAMBUCO 757**

Tainá Silva de Souza

Breno Albuquerque Batista

Bruno Augusto Pereira Bernardo

Yasmim Rebeka Nascimento de Amorim

**POLÍTICAS SOCIAIS E O MOVIMENTO SINDICAL: A CRIAÇÃO DO
COLETIVO LGBTQIA+ DO SINDICATO DE TRABALHADORES E
TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO JABOATÃO
DOS GUARARAPES..... 763**

Eduardo Luiz Silva de Almeida

**SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS, PRÁXIS PARA
POTENCIALIZAR SABEDORIAS: UM RELATO SOBRE AFETOS
NUMA COMUNIDADE DE RECIFE..... 769**

Carla de Paula Silva Campos

Eugênia de Paula Benício Cordeiro

**TEM VIDA NAS RUAS: LETRAMENTOS PARA EQUIDADE,
DIVERSIDADE E DEMOCRACIA..... 778**

Augusto Ferreira Silva

Raquel de Aragão Uchôa Fernandes

**TERRITÓRIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE: A DIALÉTICA DOS
JOVENS DA ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MÉDIO DE
OLINDA/PE COM O PATRIMÔNIO CULTURAL DA CIDADE..... 782**

Kaiena Thyelle Malaquias da Silva

**UM RELATO DE PESQUISA SOBRE O QUE PODEMOS APRENDER
COM AS CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DA MULHER DO RECIFE
DE 2002 A 2019..... 788**

Maira Bruce Valença

10 EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

**A INTEGRAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA: POTENCIAIS E DESAFIOS PARA ESTUDANTES DA
DISCIPLINA DE TCC DO CURSO DE PEDAGOGIA..... 795**

Lucineide Inez da Silva Campos

Uedson Chagas de Arruda

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM MEIO
DIGITAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE A PARTIR DAS
INTERAÇÕES EM UM GRUPO DE WHATSAPP PARA A REESCRITA
DE FICS..... 800**

Roberta Varginha Ramos Caiado

Josemeire Caetano da Silva

**ACESSO E PERMANÊNCIA NA REDE ANDIFES ISF: LÍNGUA
INGLESA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM
CONTEXTO RURAL..... 805**

Davi Pereira dos Santos

Suzana Ferreira Paulino

**CÍRCULO DE CULTURA DIGITAL PARA LETRAMENTO DIGITAL DA
PESSOA IDOSA EM ATIVIDADE DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA..... 811**

Raphael França (UPE)

Débora Maria Freitas Costa de Medeiros (UPE)

Maria Rita de Oliveira Soares (UPE)

**CÍRCULO DE CULTURA DIGITAL UMA METODOLOGIA PARA
INCLUSÃO TECNOLÓGICA CIDADÃ..... 817**

Raphael França (UPE)

Odair França de Carvalho

**CONECTANDO SABERES: A APROPRIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
MIDIÁTICAS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE
ESCOLAS PÚBLICAS NA ERA DA CULTURA DIGITAL..... 823**

Ilana de Oliveira Aguiar

**CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E DA ANTROPOLOGIA DO
DIGITAL PARA O LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES E DAS
JUVENTUDES..... 829**

João Pedro Lyra da Silva

Viviane Toraci Alonso de Andrade

**DA TRISTEZA DE LISPECTOR À MORTE DA IMPERATRIZ: O
CINEMA COMO LUGAR DE DEBATE SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE
REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E POLÍTICO 835**

Francisca Maura Limai
Gutemberg dos Santos Cavalcanti
Nívia Maria Valões Negreiros

**EDUCAÇÃO, ARTEFATOS DIGITAIS E NEURODIVERGÊNCIA:
REFLEXÕES SOBRE AUSÊNCIAS EM CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS 841**

Riva Resnick
Georgia Daniella Feitosa de Araújo
Flavia Mendes de Andrade e Peres

**ESCRITA FICCIONAL NO TWITTER: O GÊNERO *AU* SOB A VISÃO
DA IMAGEM GROTESCA DA CARNAVALIZAÇÃO BAKTINIANA 847**

Josemeire Caetano da Silva
Roberta Varginha Ramos Caiado

**GAMIFICAÇÃO E ENSINO COLABORATIVO NO PROJETO
REGRID-20 852**

Paulo André da Silva
Débora Liliane de Araújo Torres
Cleicy Raquel da Silva Nascimento

**HUMANIDADES DIGITAIS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS 858**

Viviane Toraci Alonso de Andrade

**INTEGRAÇÃO DE SOFT SKILLS EM CURRÍCULOS TÉCNICOS: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO CESAR
SCHOOL 864**

Matheus Henrique Alves Soares
João Guilherme de Melo Peixoto

**JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UMA
EXPERIÊNCIA NOS LEITOS PEDIÁTRICOS DO IMIP 869**

Maria Eduarda Sales Alves

**O LUGAR DA INTELLECTUALIDADE NO IMAGINÁRIO
COLETIVO: MEMES COMO INSTRUMENTO DE CRÍTICA E
REPOSICIONAMENTO SIMBÓLICO 875**

Raphael Alves da Silva

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

**O USO DO MINECRAFT NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 881**

Alessandro Guerra

Ana Gomes

**OFICINA DE ROBÓTICA: RELATANDO O PROTAGONISMO
INFANTIL EM UMA PROPOSTA EDUCACIONAL 886**

Maria Elaine de Aguiar da Silva

Viviane de Bona

**PADLET NA EDUCAÇÃO: CONECTANDO SABERES,
CONSTRUINDO CONHECIMENTOS 893**

Carla Fernanda Silva do Prado

Flavia Maria dos Santos Vieira

Franciely Gomes Freire de Aguiar Silva

Odaléa Feitosa Vidal

**TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA
DISPONIBILIDADE E DO USO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DA ZONA RURAL DE SURUBIM-PE 899**

Uedson Chagas de Arruda

**TENDÊNCIAS DA IA NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA..... 904**

Luiz Batista de Oliveira Neto

Paulo Vinicius do Nascimento Oliveira

Maria Beatriz F. Leandro

Luís Felipe da Silva

**UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA GERAÇÃO Z: RELATO DE
EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE UM APLICATIVO EDUCACIONAL..... 910**

Marcela Fernanda Rodrigues Alves

Ketyline Lira de Lima

Ruth Marianne Silva Bezerra Xavier

11 TRABALHADORES E EDUCAÇÃO

**A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O TRABALHO DOCENTE: UM
PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO (2019-2022)..... 916**

Gleyce Kelly dos Santos Leão

Ada Maria da Costa Melo

Cibele Maria Lima Rodrigues

**A VIDA FUGAZ NA CONTEMPORANEIDADE: AS INSURGÊNCIAS
DO “URGENTE” NA VIDA COTIDIANA ESCOLAR..... 922**

Bruna Karine Nelson Mesquita

AÇÕES SINDICAIS EM PROL DE DOCENTES TEMPORÁRIOS..... 928

Tamirys Ferreira de Santana

Alessandra Bertasi Nascimento

**CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA
EDUCACIONAL EM TEMPO INTEGRAL PARA OS ANOS INICIAIS:
CONTEXTOS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE..... 933**

Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira

Mirella Guimarães Badarane

**ESTUDE ENQUANTO ELES DORMEM, TRABALHE ENQUANTO
ELES SE DIVERTEM: TRABALHADORES-ESTUDANTES NAS
UNIVERSIDADES E DISCURSO MERITOCRATA..... 938**

Luana Rayza da Silva Santos

Thiago Ferreira Dias da Cruz

Elisa Duarte Nascimento

**INTENSIFICAÇÃO OU VALORIZAÇÃO? UMA ANÁLISE DO
IMPACTO DO PROGRAMA PROFESSOR MENTOR NA CARGA DE
TRABALHO DOCENTE..... 944**

Manoel Caetano do Nascimento Júnior

José Batista Neto

LUTAS SINDICAIS DOCENTES NA AMÉRICA LATINA..... 950

Camilla Vitor Casado

Verônica Fernandes Soares

**O TEMPORÁRIO EM CONSTANTE PERMANÊNCIA: ANÁLISE DA
CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS NO ENSINO
MÉDIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO..... 956**

Ellen Cristina da Silva

**TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
PERNAMBUCO..... 962**

Sérgio João da Silva

**VALORIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE DOCENTES
TEMPORÁRIOS EM MATO GROSSO DO SUL..... 968**

Carolina Luiza Feldkircher Gonzaga

Alessandra Bertasi Nascimento

12 CULTURA ESCRITA, LINGUAGEM E SOCIEDADE

(IR)REGULARIDADES E PROCESSOS FONOLÓGICOS: UMA ANÁLISE DOS ERROS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO 6º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA PERNAMBUCANA 974

Marcelo Fernandes de Araujo
Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

A ESCRITA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CARPINA-PE..... 980

Eronildo da Silva Biondinni
Jonathas de Paula Chaguri

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA 986

Allan Anderson da Silva Barboza

A LEITURA DE FÁBULAS COMO PRÁTICA SOCIAL..... 992

Maria Gorette de Brito Silva

BIBLIOTECA E CENTRO DE CONHECIMENTO USINA DE ARTE: OS DIFERENTES USOS DO ESPAÇO 996

Gleyci Mary de Souza Silva
Andrea Tereza Brito Ferreira

DESENHANDO NOSSAS HISTÓRIAS: ALFABETIZANDO O OLHAR ESCRITOR E ILUSTRATIVO 1003

Hellen Christina Justino Barros
Carolina Maria de Souza
Virginia Marlene Correia Pontes

**DISCUSSÃO E LIMITAÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA ENTRE 2013 E 2023..... 1011**

Larissa de Lima Canêjo

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

**DOCUMENTOS CURRICULARES E O ENSINO DA LÍNGUA
ESCRITA: O QUE DIZEM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL? 1017**

Augusto Vinícius Oliveira da Silva

**ENSINO DA LÓGICA E O PENSAMENTO CRÍTICO: DESAFIOS DA
CULTURA DIGITAL 1023**

Ana Alice Pereira Galdino

**INTERVENÇÕES COM JOGOS DIDÁTICOS EM UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DO RECIFE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 1029**

Ronald Rodrigo Rego Rufino

**JOGO DA MEMÓRIA SILÁBICO: ENRIQUECENDO O PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 1034**

João Hélio Martins de Macêdo Xavier

Carmi Ferraz Santos

**LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DIFICULDADES, CAMINHOS E PERSPECTIVAS 1040**

Maria Fernanda dos Santos Alencar

Augusto Vinícius Oliveira da Silva

Tássila Lauanda Silva França

**LETRAMENTO LITERÁRIO: DO QUARTO DE DESPEJO PARA O
MUNDO 1045**

Elissandra Marçal Serafim de Santana

**LETRAMENTO: HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA..... 1051**

Josefa Iathyanna Leandro da Costa
Sulanita Bandeira da Cruz Santos

**LITERATURA DIGITAL INFANTOJUVENIL E O LETRAMENTO
LITERÁRIO DE EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO..... 1057**

Dayvson Ricardo Rufino da Silva
Aparecida Lopes de Medeiros Lima
Luiz Carlos da Rocha Lima Junior
Maria José Pereira Gomes

**LITERATURA INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E ACESSO EM
CRECHES E PRÉ-ESCOLAS..... 1063**

Camila C. S. Oliveira
Rejane Dias da Silva

**METÁFORAS DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO NOVO ENSINO MÉDIO: MÚLTIPLOS OLHARES,
IMPORTANTES REFLEXÕES..... 1068**

Lenilton Damião da Silva Junior
Benedito Gomes Bezerra

**MULTIMODALIDADE E PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA
INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA
LITERATURA..... 1074**

Gustavo Henrique de Freitas Fernandes
Júlia Maria Nascimento Maciel
Júlia Xavier Leite dos Santos

MÚSICA E ARTE NA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..... 1079

Maria Eduarda Guimarães Da Silva
Rebeka da Silva Barbosa Camelo

**O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NO ENEM: UM OLHAR SOBRE
A PROVA DE LINGUAGENS 1084**

Antonio Francisco de Andrade Neto
Gabriel Modesto Arrais

**O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: O OLHAR DAS
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS 1090**

Karla Karoline Silva Vitor
Judite Cesário Mota

**O TECER DA NARRATIVA DE UMA PROFESSORA
ALFABETIZADORA: ESTUDOS PRELIMINARES DE UMA PESQUISA
NO AGRESTE PERNAMBUCANO 1095**

Águida Nayara da Silva
Andréa Tereza Brito Ferreira

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE
GRAMÁTICA/AL NO LIVRO DIDÁTICO 1100**

Taíza Ferreira de S. Cavalcanti
Alexsandro da Silva

**PIBID PEDAGOGIA: JOGOS COMO FERRAMENTAS NO
PROCESSO ALFABETIZAÇÃO 1106**

Helen Caroline Ramos da Silva
Thamilly Eichylla dos Santos

**PNLD-LITERÁRIO E AGENTIVIDADE NO LOCAL DE TRABALHO:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ESCOLHA DE OBRAS
LITERÁRIAS PARA O GRUPO 5 DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PE 1110**

Clecio dos Santos Bunzen Junior
Ana Maria da Silva

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM OS SOCIOEDUCANDOS DA
FUNASE: IMPULSIONADO VOOS PARA UMA VIDA EM LIBERDADE.. 1115**

Maria Aparecida Porfírio Bernardino

Leila Britto de Amorim Lima

Maria José Gomes Cavalcante

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO CONTEXTO DE ENSINO DA
LÍNGUA ESCRITA 1119**

Aleph Danillo da Silva Feiosa

Yana Liss Soares Gomes

**PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADE
DESENVOLVIDA EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL 1125**

Diana Carla da Silva Vital

Maria Daniela da Silva

**PROGRAMAS ALFABETIZAR COM SUCESSO E CRIANÇA
ALFABETIZADA EM PERNAMBUCO: PONTOS DE (DES)
ENCONTROS 1128**

Risocleide Aparecida Maria da Silva

Alexsandro da Silva

**PROMOVENDO O PRAZER PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE QUATRO A
CINCO ANOS 1133**

Thalita Lopes Nunes.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) 1139**

Amanda Nascimento Paiva Rezende

Victório Vagner Urgiette de Souza

Sandra Batista Ferreira

**USO DO ALMANAQUE DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA
CRIANÇA ALFABETIZADA POR PROFESSORES DO 2º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TRABALHO COM AS
HETEROGENEIDADES PRESENTES EM SALA DE AULA..... 1145**

Alanis Medeiros Teixeira

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

**UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..... 1150**

Luana Karla Albuquerque de Melo

Izabely Kariny Seabra da Silva



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

06

**GÊNERO, SEXUALIDADE E
EDUCAÇÃO**

A PERCEÇÃO DAS E DOS ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ACERCA DA MATERIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS, NO ENFRENTAMENTO DA LGBTFOBIA PELA GESTÃO ESCOLAR

Deivson dos Santos Morais¹
Maria do Carmo Gonçalo Santos²
Ernesto Valdes Rodrigues³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A realidade de preconceito e discriminação de gênero e de sexualidade faz-se presente em nossas relações, inclusive, nos espaços escolares. O nosso contexto de cultura patriarcal, colonizado, machista, LGBTfóbico nem sempre é revisto pelas escolas e, principalmente, pela equipe da gestão, influenciando no clima organizacional e na permanência e aprendizagem das e dos estudantes na instituição. Diante desse cenário, torna-se fundamental que as escolas atuem no desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para o combate à LGBTfobia no contexto educacional.

- 1 Graduado do Curso de Física - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, deivsons2013@gmail.com
- 2 Doutora em educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, maria.cgsantos@ufpe.br
- 3 Doutor em Física da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, ernesto.rodriguez@ufpe.br

Gênero e sexualidade, como construções culturais dizem das possibilidades dos sujeitos se identificarem e vivenciarem os seus desejos, experiências e intervenções na sociedade. Santos (2019) explica que sexualidade e gênero são categorias interconectados, pelo fato do gênero e sexualidade serem elementos de reprodução de relações de poder, mas cada campo tem suas demandas e especificidades. Para Filho (2009), a orientação sexual é uma construção que envolve vários fatores, como biológicos, psicológicos, sociais e culturais, refletindo a diversidade e individualidade de cada pessoa.

De acordo com Santos (2019), ao abordar gênero e sexualidade, é importante reconhecer que as instituições de ensino não são neutras nem iguais para todos, há práticas pedagógicas diversas, e, geralmente, a heteronormatividade faz-se presente. Esse contexto torna-se especialmente difícil para aqueles que não se enquadram nos padrões heteronormativos, como observado por Santos (2019, p. 85):

Tudo isso ocorre para manter os sujeitos dentro do padrão normativo de sexualidade e de gênero. Aqueles/as que atravessam a fronteira dos padrões passam a ser classificados como estranhos, anormais e indesejáveis, sendo alvo de constantes punições e perseguições.

Na visão de Junqueira (2009), esse ocultamento muitas vezes ocorre por se presumir a heterossexualidade, fazendo crer que não há pessoas com outras sexualidades diferentes da normativa, invisibilizando pessoas LGBTQIAPN+, dificultando o reconhecimento de que também são formas legítimas de viver.

2 DESENVOLVIMENTO

Tratar de gênero e sexualidade envolve a dimensão subjetiva dos sujeitos, por isso optamos pela abordagem qualitativa. Trata-se de um trabalho de conclusão de curso, realizada na Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste, em Caruaru.

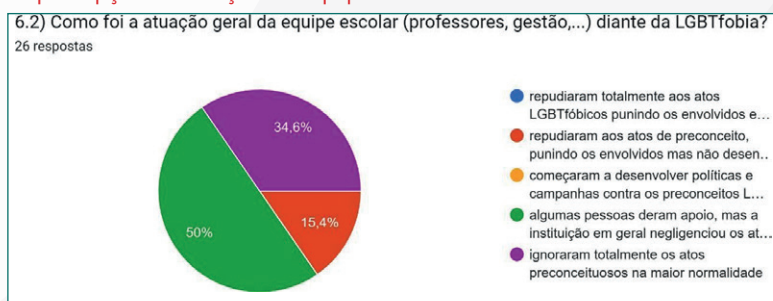
Contamos com a participação voluntária de 38 estudantes de vários cursos de graduação, pois a intenção era saber das e dos egressos da Educação Básica a percepção acerca das práticas da gestão escolar no

enfrentamento da LGBTfobia, possibilitando assim relatos de suas vivências durante a fase escolar.

Entre os participantes que vivenciaram ou testemunharam atos de preconceito relacionado à sexualidade e gênero, questionamos sobre a atuação geral da equipe escolar diante dessas situações, abrangendo gestão, professores e demais funcionários. Os resultados dessas percepções, revelaram que 50% desses participantes foram negligenciados pela equipe escolar, evidenciando um despreparo da instituição educacional em lidar com práticas pedagógicas de enfrentamento ao preconceito.

Em contraste, 15,4% experienciaram realidades diferentes, com a equipe escolar tomando uma posição geral em repudiar atos LGBTfóbicos na escola e punir os envolvidos, embora sem uma atuação significativa no desenvolvimento de políticas públicas. Situações mais desafiadoras também foram relatadas, onde 34,6% das e dos estudantes disseram que atos preconceituosos foram tratados como algo normal, conforme ilustrado no gráfico 1.

Gráfico 1 – percepção da atuação da equipe escolar diante de casos LGBTfóbicos

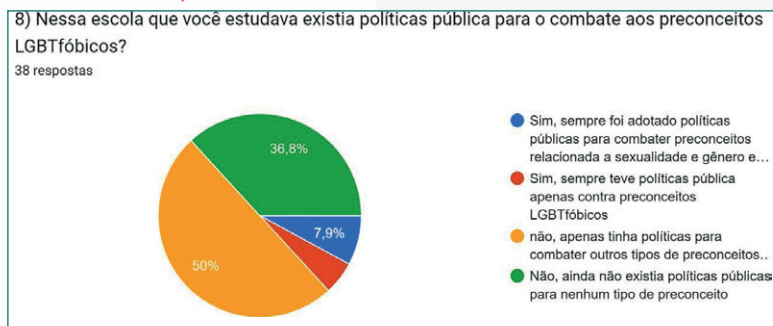


Fonte: O autor (2023).

Esses resultados nos mostram um pouco do despreparo ainda existente em algumas escolas para lidar com preconceitos motivados por gênero e sexualidade, evidenciando a falta de formação entre os profissionais da educação e a ausência de políticas públicas para o enfrentamento do preconceito LGBTfóbico. Quando o estudante tem que frequentar uma escola onde a própria instituição não dispõe de políticas para sua proteção, a escola se transforma em um ambiente prejudicial em diversos aspectos, chegando ao ponto de anular esses estudantes, deixando-os sem expectativas futuras, devido à falta de representatividade (Reis; Pinho, 2016).

A pesquisa revela os limites em relação ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o enfrentamento dos preconceitos LGBTfóbicos na escola, conforme evidenciado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Existência de políticas contra LGBTfobia



Fonte: O autor (2023).

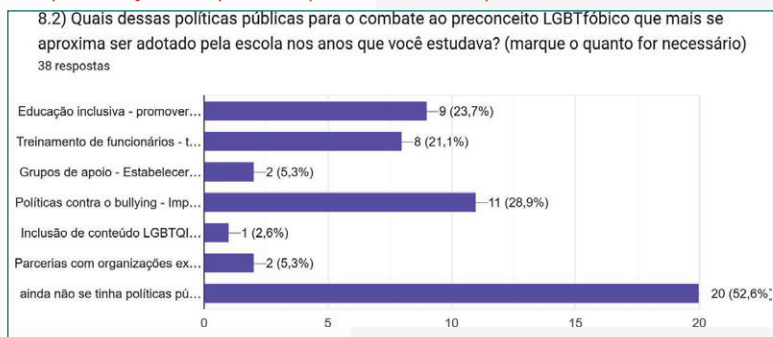
Os dados revelados pelas percepções dos participantes apontam para a representação de 63,2% que se posicionam a favor da implementação de políticas públicas no combate ao preconceito, reconhecendo sua necessidade na construção de um ambiente escolar mais respeitoso. No entanto, ainda enfrentamos o desafio significativo de lidar com 36,8% das instituições que não adotaram políticas públicas para enfrentar qualquer forma de preconceito, indicando uma porcentagem considerável de locais que não desenvolveram iniciativas nesse sentido. Entre um conjunto de seis ações apresentadas aos estudantes para saber com qual mais se assemelha às práticas pedagógicas presentes em sua escola, mais da metade dos participantes afirmou que, na escola onde concluíram o ensino médio, não foram adotadas práticas pedagógicas nesse sentido conforme apresentado no gráfico 3.

Conforme ilustrado no gráfico 3, observa-se que mais da metade das escolas não adotaram qualquer tipo de prática pedagógica para enfrentar e reduzir os preconceitos LGBTfóbicos. Um número reduzido de escolas começou a implementar ações visando promover esse cuidado em suas abordagens.

Com isso, torna-se evidente que há processos de implementação de políticas públicas voltadas para o enfrentamento de preconceitos de gênero e de sexualidade, ainda que de forma lenta, há a preocupação da gestão

escolar com o respeito e a inclusão.. Isso representa o compromisso com a construção de um clima organizacional voltado à equidade de gênero e de sexualidade.

Gráfico 3 – aproximação das políticas públicas aderida pelas escolas



Fonte: O autor (2023).

3 CONCLUSÕES

Ao longo do estudo, observamos práticas pedagógicas comprometidas com a equidade de gênero e de sexualidade, como o combate ao bullying, incluindo o bullying relacionado à orientação sexual e identidade de gênero, e a implementação da Educação inclusiva, selecionada por eles como a que mais se aproximava da materialização de políticas públicas para a população LGBTQIAPN+ . No entanto, concluímos, por meio de suas falas, que essa ainda não é a realidade em muitas escolas. Observamos pelos relatos e dados coletados que a maioria dos estudantes ainda não conseguiu sentir a presença e os impactos das políticas e práticas pedagógicas que visam combater a LGBTQIfobia, o que mostra que ainda existe muita resistência no meio escolar, dificultando a construção de um ambiente escolar acolhedor e livre de preconceitos.

Dessa forma, concluímos que, pela ótica dos estudantes, embora tenhamos observado progressos na implementação e percepção das ações que visam reduzir o preconceito, ainda identificamos que há um longo caminho a percorrer para alcançar uma gestão cada vez mais comprometida com a construção de ambientes escolares inclusivos e livres de preconceitos.

4 REFERÊNCIAS

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (2009). Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In Junqueira, Rogério Diniz (Org.). Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. (pp. 13-43).

REIS, Neilton dos; PINHO, Raquel. Gêneros Não-Binários: Identidades, Expressões E Educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, Jan./Abr. 2016. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

SANTOS, Émerson Silva. **Lgbtfofia na educação e a atuação da gestão escolar**. 1ªed. Curitiba: APPRIS, 2019.

SOUSA FILHO, Alípio de (2009). Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In Junqueira, Rogério Diniz (Org.). Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. (pp. 95-119).

AÇÃO CULTURAL NA BIBLIOTECA PARA COMUNIDADE LGBTQIAPN+

Danielle Karla Martins da Silva¹
Marcos Antonio Ferreira Guedes²

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, tem por objetivo descrever as ações desenvolvidas na biblioteca do Sesc Ler Goiana para comunidade LGBTQIAPN+. Em específico, trazendo a discussão sobre as ações culturais realizadas por esse espaço para fortalecer a promoção da inclusão e diminuição da intolerância com as minorias políticas e aumentar e promover o empoderamento da comunidade LGBTQIAPN+.

A ação cultural é um dos pilares que norteia as ações desenvolvidas no Sesc Ler Goiana no âmbito do fortalecimento dos elos entre o equipamento da biblioteca e a comunidade que frequenta esse espaço. Entendemos a ação cultural como um processo nesse sentido, concordamos com Teixeira Coelho quando define a ação cultural “como um conjunto de atividades que afeta todas as ordens, a cultura, tanto quanto a social, a política e a econômica” (Coelho, 2017, p. 40) Com base na literatura estudada, o que corrobora também com o pensamento de Rosa (2009), que trata a ação cultural como um elemento capaz de gerar uma troca de informações para temas de interesse que fortaleçam determinado território, possibilitando

1 Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, danikmsilva@gmail.com

2 Mestrando em Educação pelo PPGE UPE – Universidade Estadual de Pernambuco Campus Mata Norte, marcos.afguedes@upe.br

assim um processo educativo. Sobre a ação cultural a autora afirma que: “a ação cultural nas unidades de informação explica-se pela contribuição educativa que a mesma produz e seu caráter transformador na realidade social, onde os indivíduos tornam-se sujeitos da cultura e criação de novos conhecimentos” (Rosa, 2009, p. 373).

Diante do que foi destacado, acreditamos que a biblioteca se apresenta como um espaço frutífero de trocas, que auxilia na edificação dos conhecimentos, principalmente, quando esse espaço oportuniza o desenvolvimento de ações anteriores que fomentam questões de identidade de gêneros, cultura e inclusão. O Sesc Ler Goiana, em todos os seus programas, desenvolve trabalhos na perspectiva de quebrar paradigmas tradicionais, buscando trazer inclusão e valorização das pessoas.

Serão expostas ações realizadas pela Biblioteca para a comunidade LGBTQIAPN+, no intuito de evidenciar as ricas contribuições dessas práticas culturais tanto para difusão da informação, como também para valorização da comunidade LGBTQIAPN+.

Cabe ressaltar que nesse escrito, as bibliotecas são compreendidas como espaços culturais de múltiplas aprendizagens, espaços capazes de promover um diálogo profundo entre a comunidade e a sociedade. Acreditamos que as atividades desenvolvidas no Sesc Ler Goiana possibilitam um aprofundamento do conhecimento humano em suas diversas áreas do saber, dessa forma, os jovens do município de Goiana são o público-alvo priorizado nas ações.

Metodologicamente, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza exploratório-descritiva, com propósito de apresentar descritivamente as ações da biblioteca do Sesc Ler Goiana para comunidade LGBTQIAPN+. Utilizando-se do relato de experiência, que conforme afirma Mussi, Flores e Almeida (2021), sempre é elaborado por alguém inserido nos processos narrados, é a descrição feita de uma vivência profissional que contribui de forma relevante para sua área de atuação, com a discussão e a proposição de distintas ideias. Como instrumento de coleta de dados, essa pesquisa apoia-se na pesquisa bibliográfica e documental, cujo aporte teórico teve como base estudos que discutem as práticas das ações culturais no âmbito das bibliotecas.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Acreditamos que as bibliotecas são centros de informação que devem proporcionar lazer, cultura e conhecimento e que, além disso, desempenham grande contribuição para a sociedade. Concordamos com Milanesi (2003, p. 198) quando define a biblioteca como:

[...] um núcleo articulador de ações que se ramificam pela cidade, um centro irradiador e não uma fortaleza cercada por um muro que só os iniciados atravessam. Ela é a geradora das ações culturais, essa atividade estimula permanentemente a busca da essência pelo desvelamento das aparências para chegar, pela revelação, a uma verdade provisória.

É nessa perspectiva que as ações realizadas pela biblioteca do Sesc Ler Goiana, são realizadas buscando ser uma geradora de ações culturais e sociais. Dessa forma, iremos apresentar as ações que ocorreram no decorrer desses 5 anos, ações essas que aconteceram dentro e fora do espaço da biblioteca para dinamizar melhor ações de acordo com a programação realizada.

No ano de 2019, realizamos o primeiro momento promovido pela Biblioteca com um grupo de Slam, existente na cidade de Goiana. Tal grupo tem em sua formação 85% dos integrantes pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ e realizamos um sarau poético, onde tanto o grupo como os participantes do momento puderam participar recitando poesias que tinham relação com o momento.

Em 2022, foi realizado o segundo momento, na ocasião a escritora, educadora, atriz, lesbica, negra e ativistas dos direitos da comunidade LGBTQIAPN+ foi convidada para realizar um conversa sobre como é ser artista e LGBTQIAPN+ em Pernambuco. Nesse momento, também contamos uma exposição de livros do acervo da biblioteca sobre a temática LGBTQIAPN+, bem como a convidada apresentou e fez doações de suas obras de seus livros. Para além desse momento tivemos duas apresentações de danças e poesias forma recitadas pelos participantes desse momento.

Já em 2023, o momento foi LGBTQIAPN+, promovido pela biblioteca do Sesc Ler Goiana, se voltou para informação dos direitos da comunidade LGBTQIAPN+, pensando em combater a desinformação um advogado

e uma líder do movimento LGBTQIAPN + na cidade de Goiana, foram convidados para debater sobre os direitos que a pessoa LGBTQIAPN + tem , bem como elas podem ter acesso a esses direitos. Esse momento foi pensado buscando fortalecer a identidade da pessoa LGBTQIAPN + , para que ela possa se munir de informação , permitindo desse modo que ela tenha acesso aos seus direitos previsto pela nossa constituição.

No ano de 2024, voltou para valorização dos artistas da cidade de Goiana que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN +, na ocasião foram convidados uma cantora e um cantor locais na ocasião convidamos os alunos do curso de teatro, bem como o momento aberto para todos os interessados na ocasião, os cantores, realizaram um bate papo e por fim realizaram uma apresentação de suas principais músicas. Tivemos também um bate-papo sobre o *Vogue*, para melhor entendimento, trazemos aqui uma explicação, acerca desse movimento de reafirmação de identidade nas comunidades LGBTQI+, negra, latina e periférica, na ocasião realizamos um recorde no viés da dança, visto que esse movimento tem vários braços artísticos. Então foi debatido as categoria no campo da dança, as casas, que são locais onde os grupos de reúnem para fazer suas apresentações ou batalhas e como a história desse movimento da dança está ganhando espaço através de comunidades espalhadas em várias cidades Brasileiras, esse momento foi conduzido por uma mulher trans, aluna de dança da UFPB, que faz parte de um grupo de *Vogue* na paraíba .

Outro fator relevante desses momentos realizados, são as ações informativas, mesmo o foco sendo as ações culturais, buscamos fortalecer a identidade social desses indivíduos, os seus direitos por lutar por mais programações voltadas para seus interesses, buscamos através das ações expor as obras que temos em nosso acervo.

Permitindo assim seu crescimento intelectual, esperamos também com essa iniciativa está gerando lações de informações e aprendizagem informacional, uma vez que buscamos que eles possam tornar usuários desse espaço e se sentir representados e pertencentes neste equipamento informacional. Permitindo seu crescimento, gerando assim laços de informação e aprendizagem informacional.

3 RESULTADOS

Diante do que foi exposto, a biblioteca do Sesc Ler Goiana, aos longos dos anos realiza mensalmente em uma programação anual , ações que atinjam diversos grupos da sociedade , buscando se torna esse ambiente possível para múltiplas práticas de transformação do indivíduo por meio das ações culturais juntamente com as ações geradoras de trocas de informação. Atividades como: saraus, movimentos de incentivo à leitura, apresentações, clube do livro, sessões de biblioterapia, exposições literárias, teatro; sessões de cinema, e no caso do presente artigo com as ações para a comunidade LGBTQIAPN + , onde realiza com o propósito de fortalecer as interações sociais experienciadas pela comunidade através. Esse movimento de desmistificar o uso da biblioteca através das ações culturais, fortalece o imaginário das pessoas, as convidando a romper com esse imaginário mecanizado atribuído historicamente .

4 REFERÊNCIAS

COELHO NETO, J. T. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

MILANESI, L. **A casa da invenção**: biblioteca centro de cultura. São Paulo: Ateliê, 2003.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práxis Educacional, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ROSA, A.J.S. **A prática de ação cultural em bibliotecas**. Revista ACB, Florianópolis, v. 14, n. 2, 372-371, 2009. Disponível em: <http://revistaacbsc.org.br/cgi-sys/suspendpage.cgi> . Acesso em: 02 jul. 2024.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS CATEGORIAS GÊNERO, SEXUALIDADE E FEMINISMOS PARA OS ESTUDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Jessica Priscila Garcia de Souza¹

INTRODUÇÃO

Para a construção deste texto realizamos um estudo bibliográfico, visto que a pesquisa bibliográfica “[...] explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos.” (Cervo. Bervian, 1983. p. 55). Como bibliografia base para nosso estudo, nos apoiamos em textos de Silvana A. Mariano, Judith Butler, Heloisa B. de Hollanda, Guacira L. Louro, entre outras/os.

Como objetivo geral buscamos compreender quais são as contribuições de gênero, sexualidade e feminismos para a produção de conhecimento no campo da educação. E são objetivos específicos: Discutir os conceitos de gênero e sexualidade; dialogar sobre epistemologias feministas; ilustrar a importância do debate de gênero, sexualidade e feminismos na educação. Buscamos, portanto, responder à seguinte questão epistemológica: Quais são as contribuições de gênero, sexualidade e feminismos para a produção de conhecimento no campo da educação?

Palavras-chave: Gênero, Feminismos, Educação.

Desenvolvimento

1 Professora substituta UFPE/CAA, professora efetiva SEDUC-Caruaru/PE. Mestre em Educação Contemporânea – PPGEduc-UFPE/CAA. Pedagoga – UFPE/CAA. jessica.priscila@ufpe.br

A desigualdade nas relações entre homens e mulheres têm sido construída por normas e valores e consolidados por instituições ao longo do tempo. Desde o início dos registros da história da humanidade o homem é privilegiado em oportunidade e poder. Estamos tão familiarizados com a representação de certos papéis sociais, que passamos a acreditar que os mesmos fazem parte da natureza humana; como se fosse natural do homem ser racional e da mulher ser emocional, o homem corajoso e a mulher medrosa, entre outras dicotomias. São as feministas anglo-saxãs que distinguem o gênero do sexo, rejeitando o determinismo biológico implícito no termo “sexo”, trazem o “gênero” para o caráter social, sem a intenção de negar que o gênero se constitui sobre corpos sexuados, mas sim enfatizando a construção social produzida sobre as características biológicas. (Louro, 2014)

Ao estudar e discutir gênero é perceptível que grande parte dos discursos englobam também a sexualidade, no entanto, Joshua Gamson (2006, p. 347) vai empregar o termo sexualidades, para destacar “[...] a ideia de que, ainda que os campos aos quais me refiro concentram-se basicamente nos status, nas identidades e nas práticas sexuais não-conformes, a maneira como os objetos de análise são imaginados, alterou-se em aspectos importantes: estudar a homossexualidade ou homossexualidades, não é necessariamente o mesmo que estudar gays e lésbicas [...]”, essa reflexão de Gamson serve para nós que desenvolvemos estudos no campo da educação, visto que ao adotar a categoria gênero, não precisamos excluir a categoria sexualidades. É importante considerar tantas quantas categorias forem importantes para nossos objetos de pesquisa, visto que, embora a categoria gênero seja importante, categorias como sexualidades e patriarcado não precisam ser desconsideradas.

Na atualidade, o movimento feminista tem reivindicado a igualdade de direitos entre mulheres e homens em todos os níveis, seja no campo público ou no privado. Acredita-se que esta ideologia das relações de poder entre os sexos está baseada mais no social que no biológico. Ao tratar do termo “mulheres”, Silvana A. Mariano, chama a nossa atenção para a noção do sujeito universal, pois “conceber a existência do sujeito universal é atribuir-lhe homogeneidade, ou, em outras palavras, unidade” (Mariano, 2005, p.483). Essa análise também é feita por Judith Butler em

“Fundamentos Contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”, onde, ao falar sobre o feminismo, chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao invocar a categoria “mulheres” para não unificar esse termo, pois tal categoria não deve ser entendida com um sentido universal. Quando tentamos universalizar o termo “mulheres” estamos excluindo desse sentido diversas mulheres que não venham a se encaixar nesse significado. Desconstruir o sujeito do feminismo, como nos propõe Butler, é deixar esse termo “aberto” para futuras significações, que não estão previstas no presente, mas que poderão vir a surgir no futuro e, dessa forma, não serão excluídas e marginalizadas.

Se faz necessária a discussão de gênero, sexualidade e feminismos no ambiente escolar, visando romper com esses padrões de opressão existentes na sociedade. O estudo de Guacira Lopes Louro sobre Gênero, Sexualidade e Educação é uma importante contribuição para as pesquisas no campo da educação, visto que ela destaca que a experiência ocidental de educação é marcada pela reprodução de sistemas hierarquizantes que separam os indivíduos:

[...]Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 2014, p. 57).

Essa perspectiva de educação criticada por Louro, marcada por classificações, reproduz-se nos diferentes níveis de ensino. A forma que os sujeitos detentores de poder no sistema patriarcal se apropriam da escola e da universidade para manter um sistema hierarquizado baseado na dominação-exploração, fica claro na criminalização das discussões de gênero que por vezes ocorre de forma violenta como ocorreu nas disputas pelos planos de educação, porém, tantas outras vezes ocorre de forma sutil, mas não menos danosa.

CONCLUSÃO

Analisar a educação a partir da categoria gênero nos possibilita compreender as relações de poder decorrente da ordem patriarcal de gênero que se manifesta de diversas formas, não apenas nos materiais didáticos e conteúdos, como no currículo oculto. A escola é, historicamente, um lugar de produção das diferenças. Ela ensina a olhar, ouvir, falar e, principalmente a calar. Através das práticas do cotidiano, as concepções e práticas da instituição escolar vão sendo internalizadas nas/os sujeitas/os de modo que se tornam quase naturais.

E como nos diz Louro (2014, p. 65)

E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens - reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.

É através desses ensinamentos produzidos pela escola que as/os sujeitas/os vão “escolhendo” o que faz sentido para eles, podendo aceitar ou recusar determinada imposição e fazendo escolhas consideradas naturais. No entanto, as construções dessas preferências estão implicadas nas divisões de raça, gênero, classe e sexualidade.

No entanto, é importante destacar que os estudos de gênero colaboraram não apenas para revelar contradições, mas também, pode desaguar em rupturas com velhas práticas pedagógicas que sustentam o sexismo. Louro (2014) nos aponta a importância de refletirmos sobre as práticas inconscientes, tidas como naturais, pois, segundo a autora, o processo de fabricação dos sujeitos é um processo continuado e sutil, formado pelas práticas cotidianas onde não há uma reflexão do que está sendo posto. Louro (2014, p. 67) nos fala que

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.

É importante que reflitamos sobre as práticas rotineiras, para que sejamos capazes de questionar comportamentos que contribuem para a perpetuação dos estereótipos de gênero.

Quando discutimos gênero na escola e na universidade, a educação deixa de ser normalizadora e passa a ser emancipatória, o corpo abjeto não é mais o limite e fronteira, é titular de direito, é possibilidade de ser, é liberdade, por isso, as forças conservadoras que também estão no campo da educação, não admitem direitos básicos, como o nome social ou a mudança do nome civil, pois, um corpo trans em sala de aula sendo identificado na hora da chamada pelo nome diferente do que lhe foi dado a partir do sexo biológico quando nasceu, sendo citado pelo nome que lhe assegura dignidade, torna-se detentor de direito, legitimado pelo direito não patriarcal e por práticas educativas feministas ele deixa de ser o corpo ridículo e passa a ser um corpo que tem direito de existir. A adoção de uma perspectiva feminista de educação altera o sistema, faz da sala de aula, e aqui não estamos falando apenas da física, o lugar de acolhimento da diversidade, transforma a diferença em aprendizado e rompe com o processo histórico no qual diferença era convertida em desigualdade.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. In BENHABIB, Seyla et al. (Orgs.) **Debates feministas: um intercâmbio filosófico**. Editora Unesp, 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso de estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

GAMSON, Joshua. **As Sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa**. In DENZIN Norma K.; LINCOLN Yvonna S. (Orgs.). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens, p. 345-362, Porto Alegre, Ed. Artmed, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARIANO, Silvana Aparecida. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo**. In.: Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005.

CULPABILIZAÇÃO DA MULHER: CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO A PARTIR DA OBRA DESCONSTRUINDO UNA

Lyzandra Regina do Rego Souza¹
Rosângela Tenório de Carvalho²

1 INTRODUÇÃO

Na novela gráfica autobiográfica “Desconstruindo Una” (2016), publicada no Brasil pela editora Nemo, vamos acompanhar a história de Una, desde a infância até a fase adulta. Una é o nome fictício da quadrinista e acadêmica inglesa Una, e da personagem principal da novela gráfica, esse nome foi escolhido e dedicado para representar a vida e história de todas as outras mulheres, como é apresentado na obra, “Una” significa uma, “uma vida, uma de muitas” (UNA, 2016, p. 10). O enredo da novela gráfica se entrelaça as questões de gênero, uma vez que o fio condutor que marca a história da personagem é a violência de gênero que sofre durante a sua vida.

García (2012, p. 174) afirma que a consciência de gênero chegou às HQs na década de 70, temas como o aborto, lesbianismo e os abusos sexuais infantis introduziram uma consciência política mais severa às HQs,

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, lyzandra.souza@ufpe.br

2 Graduada pelo Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO, rosangela.carvalho@ufpe.br

em que a autobiografia vai ser a base fundamental para a construção das novelas gráficas atuais. Esse reconhecimento da importância da novela gráfica autobiográfica, nesse artigo tratando de “Desconstruindo Una”, proporcionou não apenas a tradução para o Brasil, mas também a produção de estudos acadêmicos sobre a questão de gênero que envolve a história de Una. Apesar de não serem significativos em relação ao quantitativo, os estudos exprimem questões relevantes para o debate de gênero, como violência de gênero e resistência (SOUZA, 2020) e o medo e a identidade em vítimas de violência (BERTOLAZZI, 2024).

Um dos resultados da *virada cultural* na teoria curricular foi a aproximação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento cultural. Na versão pós-crítica do currículo, todo conhecimento que se constitui num sistema de significação é cultural, como os livros, filmes, música, entre outras instâncias (SILVA, 1999). É possível pensar, a partir do conceito de pedagogia, que esses conhecimentos das instâncias culturais são pedagógicos, são capazes de ensinar algo e possuem um currículo. Além disso, sob a ótica dos estudos de gênero, alinhada ao pós-estruturalismo, entendemos o gênero como um saber sobre as diferenças sexuais, sendo a primeira maneira de significar as relações de poder (SCOTT, 1986). A escolha da novela gráfica “Desconstruindo Una” se dá por convocar a reflexão acerca desse gênero textual que age como um currículo cultural, interlaçado pelas questões de gênero, para as crianças e jovens, abordando a violência sofrida pelas mulheres desde a infância, o silenciamento feminino, a culpabilização da mulher e como essas práticas as afetam, (LOURO, 1997).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa de cunho qualitativo é a instruída pela perspectiva analítica do discurso de Michel Foucault (2008), considerando os discursos como práticas que obedecem a regras que definem as condições de sua produção. Os discursos são analisados aqui a partir dos enunciados, os quais são tratados como um acontecimento,

sendo uma unidade elementar do discurso, tendo em vista que se isola em si próprio e se relaciona com outros discursos semelhantes a ele (FOUCAULT, 2008).

A configuração de um campo enunciativo também compreende as formas de coexistência de um discurso, como o campo de concomitância, o qual “trata-se, então, dos enunciados que se referem a domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discurso totalmente diversos, mas que atuam entre os enunciados estudados” (FOUCAULT, 2008, p. 64), e o domínio de memória que trata dos enunciados que não são mais admitidos ou discutidos, estabelecendo uma descontinuidade histórica.

O *corpus* em análise foi formado por fragmentos da novela gráfica “Desconstruindo Una”, optou-se pela escolha desses fragmentos pela potência que oferecem ao tema proposto no artigo aqui organizado.

2.2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E A CULPABILIZAÇÃO DA MULHER

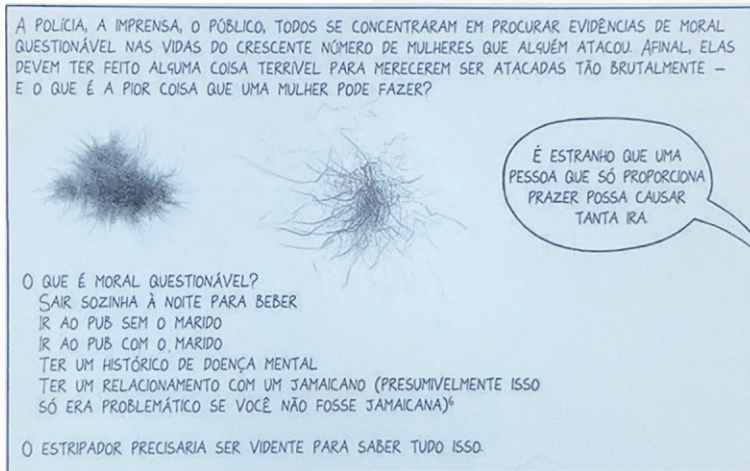
A partir da leitura e seleção dos fragmentos encontrados na novela gráfica “Desconstruindo Una”, foi identificado o enunciado da culpabilização da mulher, tensionado na relação existente entre a história de Una e o caso do estripador de Yorkshire, pois o discurso da culpabilidade perpassa os dois casos.

A categoria violência de gênero passou a ser utilizada pela potência dos estudos de gênero do Brasil nos anos 90, Almeida e Saffioti (1995) afirmam que a violência de gênero é um conceito mais amplo, abrangendo não apenas as mulheres e, sim, as crianças e adolescentes, objetos da violência masculina. A violência contra as mulheres é também uma violência de gênero, resultado de uma ideologia de dominação masculina produzida e reproduzida tanto por homens como por mulheres (CHAUÍ; 1985), na qual a culpabilização das mulheres em relação as violências sofridas se justificaria porque a condição “feminina” é considerada inferior a condição “masculina”.

A partir da violência que acomete as mulheres, Louro (1997) afirma que os estudos e movimentos feministas procuraram demonstrar “as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres” (LOURO,

1997, p. 37), e esse movimento de resistência e denúncia trouxe à tona o discurso de que as mulheres estariam se vitimizando, com o discurso da culpabilização feminina. O enunciado que relaciona violência e culpabilização pode ser visto na novela gráfica “Desconstruindo Una”, observemos a figura 1:

Figura 1 – Desconstruindo Una



Fonte: Una (2016, p. 64)

Como foi apresentado na Figura 1, a violência e culpabilização contra as mulheres é marcada por essa diferenciação entre os padrões masculinos e femininos, as mulheres que estavam sendo violentadas pelo estripador eram culpadas por terem a “moral questionável” (UNA, 2016, p. 64). Por isso, pela perspectiva dos estudos feministas, esse discurso está ligado às hierarquias de poder e às desigualdades existentes entre homens e mulheres.

O discurso religioso estabelece uma descontinuidade histórica (FOUCAULT, 2008) com o enunciado da culpabilização da mulher, uma vez que, na bíblia, as mulheres ocupam uma posição de submissão ao homem. Isso pode ser visto no texto de Timóteo, em que Paulo ordena: “A mulher aprenda em silêncio, com toda submissão. E não permito que a mulher ensine, nem que exerça autoridade sobre o marido; esteja, porém, em silêncio” (1TIMÓTEO, 2:11-12), logo, no discurso religioso, a mulher

é oprimida e silenciada, visto que a opressão vem de um poder superior (o poder de deus).

Figura 2 – Desconstruindo Una

AQUELA DOR CEGA.
O HORROR BRUTAL E SUFOCANTE.

MINHA PRIMEIRA REAÇÃO FOI TENTAR FINGIR QUE AQUILO NÃO TINHA ACONTECIDO.
NÃO PODERIA SER PERCEPTIVEL, NINGUÉM NOTOU NADA.

EU PERCEBI UMA COISA.
UMA TORRENTE DE ANSÓSTIA, UMA MURALHA DENSE QUE EU TINHA QUE ATRAVESSAR A CADA DIA-
A CADA MINUTO.
UM SILÊNCIO ENSURDECEDOR ZUMBINDO NOS MEUS OUVIDOS ENQUANTO EU SEGUIA EM FRENTE,
ADIANTE, PÉ ANTE PÉ.
ELE VEIO ME VER ALGUNS DIAS DEPOIS, ACHO QUE SÓ PARA TER CERTEZA.
INSPIREI EM CHOQUE QUANDO O VI PARADO ALI, EM FRENTE À MINHA PORTA, MAS MESMO ASSIM
O DEIXEI ENTRAR.

ELE ERA UM CRETINO TÃO NATURAL, ERA FÁCIL PARA ELE. TENHO CERTEZA DE QUE ELE AINDA
ESTÁ MUITO ORQUILHOSO DO QUE FEZ.

ELE EXPLICOU QUE NÃO TINHA FEITO NADA DE ERRADO. ELE SÓ PEGOU O QUE JÁ ERA DELE.
ELE SE CERTIFICOU DE QUE EU TINHA ENTENDIDO QUE ELE NÃO PODIA SER CULPADO E QUE NINGUÉM
IRIA CULPÁ-LO.

Fonte: Una (2016, p. 89)

Na sequência, a autora continua apontando como a culpabilização da violência nunca é direcionada ao homem. Observando a figura 2, é possível perceber uma coexistência discursiva entre o discurso religioso e o enunciado da culpabilização da mulher, uma vez que Una afirma que o perpetrador da violência acredita que “ele só pegou o que já era dele” (UNA, 2016, p. 89). Nesse aspecto, a mulher é silenciada e considerada submissa ao homem, isso faz com que não haja a denúncia da violência, pois o homem não pode ser culpado. Percebe-se como o discurso religioso produziu uma posição de sujeito da mulher na sociedade, na qual a violência de gênero ocorre e a mulher ainda é culpabilizada.

3 CONCLUSÕES

A análise permite perceber que o discurso da culpabilização da mulher está ligado as relações de poder existentes nas relações de gênero, isso porque, como foi afirmado anteriormente, há uma ideologia de dominação masculina e culpabilização feminina, reproduzida, também, pelo discurso religioso. Contudo, as mulheres resistem as violências de gênero, movimentos são convocados e debates teóricos levantados, como defende

Louro (1997, p. 35), ao aceitarmos que as relações de gênero são historicamente construídas, estamos compreendendo que elas também estão em constante mudança, logo há resistência.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.S; SAFFIOTI, H.I.B. Violência de gênero: poder e impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

BERTOLAZZI, Angélica Regina Gonçalves. Medo e identidade: o impacto da violência em Desconstruindo Una. **9ª Arte (São Paulo)**, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/219524>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CHAUÍ, M. “Participando do Debate sobre Mulher e Violência”. In: Franchetto, Bruna, Cavalcanti, Maria Laura V. C. e Heilborn, Maria Luiza (org.). *Perspectivas Antropológicas da Mulher 4*, São Paulo, Zahar Editores, 1985.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GARCÍA, S. A novela gráfica. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCOTT, J. “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press. 1989. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, M. Desconstruindo Una: graphic novel, violência de gênero e resistência. **Revista Diálogos**, Mato Grosso, v. 8, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rev-dia/article/view/9655> Acesso em: 25 jun. 2024.

UNA. Desconstruindo Una. Tradução Carol Christo. 1. ed. São Paulo: Nemo, 2016.

Palavras-chave: novela gráfica; culpabilização; violência de gênero.

DISCUTINDO GÊNERO EM PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DA CARTILHA DIREITO, GÊNERO E IGUALDADE

Camila Ferreira de Lima¹
Cláudio Henrique Ribeiro dos Santos Silva²
Keli Maria Rodrigues da Silva³
Vinícius de Melo Silva⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O ensino de História, como um campo de disputas, ainda é guiado por uma epistemologia eurocêntrica que cria narrativas de submissão e apagamento da história dos povos negros e originários do Brasil, ou seja, das populações não-brancas (SILVA, 2022). Os materiais didáticos são de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, sendo foco de diversos trabalhos e pesquisas no Brasil. Contudo, uma grande parte desse material traz uma visão epistemológica eurocentrada, ocultando a presença de sujeitos e sujeitas subalternizados da historiografia.

1 Mestranda do Curso de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, camilaferreiralima292@gmail.com

2 Mestrando do Curso de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, claudiohenriquesilva8@gmail.com

3 Mestranda do Curso de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, keli-rodrigues.ufpe@gmail.com

4 Mestrando do Curso de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, vini-ciusdemelosilva1@gmail.com

Sendo assim, uma pedagogia decolonial que aborde outras perspectivas, saberes e vivências faz-se necessário para pensar uma educação democrática. Com isso, o presente trabalho vai realizar uma análise de duas cartilhas educacionais para professores que abordam as questões de gênero, observando as presenças e ausência das questões raciais no debate sobre gênero e igualdade na educação.

Acerca da ausência de raça dentro dos debates de gênero, dialogamos com GONZALEZ (2020, p. 140-141), que mesmo reafirmando a importância das lutas do feminismo, aponta suas lacunas com relação aos debates acerca das discriminações raciais sofridas por mulheres. Para a autora, “o que geralmente encontramos ao ler os textos e a prática feminista são referências formais que denotam um tipo de esquecimento da questão racial.” Ao mencionar as diferenças biológicas que respaldam tanto o sexismo quanto o racismo “para se estabelecerem como ideologias de dominação”, Lélia Gonzalez define esse “esquecimento”, por parte do feminismo, como racismo por omissão que possui suas origens em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista. GONZALEZ (*Ibidem*)

A escola, enquanto instituição, é um espaço social de grande complexidade, isso porque nela, também, se reafirmam e reproduzem inúmeras generalizações e preconceitos presentes nas organizações sociais para além de seus muros (SEFFNER, 2020). Nesse sentido, a ausência - ou precariedade - de discussões relacionadas às sexualidades, diversidade de gênero, relações etno-raciais e identidades dentro do âmbito escolar só aumenta a discriminação, a violência, os constrangimentos, as agressões verbais e físicas, o abuso sexual e moral contra estudantes, educadores e os demais agentes escolares entendidos enquanto “desviantes” da cis-heteronormatividade (BUTLER, 2019) e das “expectativas sociais de gênero” (BENTO, 2017).

Nessa perspectiva, a necessidade de se debater as concepções de gênero(s) e sexualidade(s) ainda na educação básica justifica-se, primeiramente, pela impossibilidade de ignorar a escola enquanto um espaço generificado, por determinação social, de modo que as tradicionais duas filas para ingresso na sala, os banheiros escolares binariamente divididos, as aulas de Educação Física separadas entre gêneros, são apenas uma

pequena amostra, talvez a mais visível, dessa generificação cujos efeitos sociais são passíveis de análise e investigação (SEFFNER, 2020).

Além disso, generalizações e expectativas de gênero são muitas vezes alimentadas pelo discurso escolar, visto que é na escola, em especial (mas, não exclusivamente) na educação infantil e ensino fundamental que padrões comportamentais de gênero passam a ser difundidos em atividades e práticas pedagógicas, à exemplo das tradicionais atividades extra-curriculares em que meninos são instruídos a optarem por atividades esportivas (como futebol e artes marciais), enquanto meninas são orientadas a escolherem atividades que remetem ao cuidado doméstico (como oficinas de culinária e cuidado de bonecas) - como se esse fosse um espaço minuciosamente, um tipo de simulacro, controlado para servir de ensaio para uma vida adulta e ao atendimento das expectativas sociais de gênero (LOURO, 2000).

2 DESENVOLVIMENTO

Neste trabalho iremos analisar a cartilha pedagógica do governo do estado de Pernambuco destinada aos professores dentro da temática de gênero, buscando compreender como se estabelece a inserção das discussões de gênero dentro das escolas. Essas cartilhas são importantes por possibilitar não apenas atualizar as/os docentes sobre as discussões de gênero da atualidade, mas principalmente por apresentar formas didáticas de inserir isso de fato dentro da sala de aula a partir das atividades propostas nessas cartilhas.

O objetivo desta análise é aferir como se estabelece a temática de gênero nas cartilhas e a forma como as questões dentro do campo do gênero são abordadas por elas. A cartilha analisada será a do estado de Pernambuco intitulada “Direito, Gênero e Igualdade” que está presente na Trilha Formativa Direitos Humanos e Participação Social, integrando o rol de Unidades Curriculares (UC) do primeiro semestre no 3º ano do ensino médio.

A citada cartilha foi produzida no ano de 2024, estando em vigor o mandato da governadora Raquel Lyra e tendo Ivaneide Dantas como responsável pela Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco.

Nesta cartilha é possível ver uma boa introdução aos estudos de gênero, com autoras basilares nos estudos de gênero, além de abordar de forma proveitosa as noções de identidade de gênero. Todavia, não há presença de autoras que tratam sobre gênero a partir da perspectiva interseccional.

Na parte destinada à trajetória das lutas femininas no Brasil percebemos que há uma grande lacuna em relação à história de luta por direitos realizada por mulheres negras, percebe-se uma universalização desta categoria mulher, como se não houvesse diferenças de sociabilidades entre as pessoas que fazem parte desta categoria. Nesse sentido, apontamos para a Interseccionalidade como possibilidade de instrumentalizar nossos debates com relação à raça e ao gênero, pois segundo Akotirene, no já mencionado livro, o racismo estrutural, o capitalismo e o cisheteropatriarcado são inseparáveis e “produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidamente atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe.” (2019. p.14)

A partir da perspectiva interseccional, defendida por autoras como Kimberlé Crenshaw (2004) e Karla Akotirene (2019), conseguimos visualizar como esses “cruzamentos” possibilitados pela intersecção de aspectos raciais, de gênero e de cunho classista interferem diretamente nas sociabilidades das mulheres, fazendo com que as necessidades de mudança social de cada grupo seja diferente.

Na ementa de Direito, Gênero e Igualdade que está disponível no site da Secretaria de Educação e Esportes conseguimos visualizar que a ementa prevê a intersecção entre as categorias raça, etnia, gênero e classe, mas que na prática isso não foi executado na cartilha Direito, Gênero e Igualdade. Além disso, é necessário pontuar que a ementa está presente no portfólio da trilha formativa Direitos Humanos e Participação Social, realizada pelo então secretário de educação e esportes Marcelo Andrade Bezerra Barros, durante o mandato do governador Paulo Câmara no ano de 2021.

3 CONCLUSÕES

Portanto, a análise das cartilhas educacionais revela diferenças significativas na abordagem das questões de gênero e raça. A cartilha do

estado de Pernambuco, intitulada “Direito, Gênero e Igualdade”, embora contemple uma introdução aos estudos de gênero e reconheça a importância de autoras centrais como Simone de Beauvoir, Joan Scott e Judith Butler, apresenta uma notável lacuna na inclusão das lutas das mulheres negras. A universalização da categoria “mulher” sem considerar as interseções de raça e classe demonstra uma falha em cumprir integralmente os objetivos de sua ementa, que prevê a interseção entre gênero, raça, etnia e classe.

Essa ausência é criticada por teóricas como Lélia Gonzalez que sublinha a necessidade de uma pedagogia interseccional para abordar as opressões de forma abrangente. A perspectiva de interseccionalidade, defendida por Kimberlé Crenshaw e Carla Akotirene, destaca a complexidade das identidades e a sobreposição de opressões enfrentadas por mulheres negras, algo que a cartilha não explora suficientemente.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, Pólen, 2019.

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 110-127.

GONZALEZ, Lélia. *Por Um Feminismo Afro Latino Americano*. In: Org. RIOS, Flávia e LIMA, Márcia. **Por Um Feminismo Afro Latino Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ª ed. 5ª reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca e. *Lugones e o escurecer do ensino de história*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 1, e85047, 2022.

LOURO. Guacira. L. **O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade.** ed. 2. Belo Horizonte, 2000.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Direito, Gênero e Igualdade.** Recife, 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Portfólio da Trilha Direitos Humanos e Participação Social.** Recife, 2021.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020.

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO TEÓRICO ÀS ASSIMETRIAS E VIOLÊNCIAS GENERIFICADAS NO ESPAÇO ESCOLA

Divaneide Ferreira da Silva¹
Dr.^a Bernardina Santos Araújo de Sousa²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este estudo, que faz parte integrante da minha dissertação como base teórica, propõe uma (re)leitura da obra *Escola e Democracia* (2008), de Demerval Saviani, a fim de delinear o que intitulou teoria da curvatura da vara, refletir sobre o papel das instituições de educação frente aos condicionamentos sociais que contribuem para que estas promovam e consolidem assimetrias pautadas no gênero e na sexualidade. Embora o teórico não tenha discutido essa problemática, o desenvolvimento dessa teoria aponta para a necessidade de desenvolver uma pedagogia revolucionária, isto é, comprometida com os interesses dos dominados. A fim de desenvolver a referida aproximação, portanto, propomos um diálogo entre a perspectiva adotada por Saviani e as reflexões elaboradas especialmente

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. divaneide.professora@gmail.com
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; professora e membro da Comissão Acadêmica Local do Mestrado Profissional em Educação Profissional PROFEPT- IFPE. bernadina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br

por Louro e Bento acerca das tensões presentes no espaço escolar com base na temática em tela. O raciocínio aqui construído adota como conclusão a seguinte concepção: a abertura de espaços de reflexão sobre questões relacionadas a identidades de gênero e sexualidades não orientadas pela cisheteronormatividade, bem como a garantia de direitos aos sujeitos LGBTQIAPN+ no espaço acadêmico, contribuem potencialmente para a possibilidade de corrigir a distorção gerada pela perspectiva que orientou a prática escolar no sentido da produção e da reprodução das diferenças como fomento à manutenção das desigualdades.

Palavras-chave: Teoria da curvatura da vara. Estudos de Gênero. Democratização da escola.

2 DESENVOLVIMENTO

Naquilo que delineou como Teoria Histórico-Crítica, Demerval Saviani propôs-se a refletir sobre o espaço escolar a partir de uma perspectiva marxista, de modo a analisar a relação entre teorias educacionais e modelos de escola que foram historicamente desenvolvidos a fim de garantir a manutenção dos interesses das camadas

economicamente dominantes. Diante disso, objetivou construir uma teoria da educação capaz de captar criticamente a condição da escola como espaço de tensão entre imposições de ordem ecocômico-social e capacidade de contribuir para combater a marginalização de grupos sociais economicamente desprivilegiados; logo, caracterizando-a como espaço para o exercício de um poder voltado à superação da marginalidade, que reconheça os avanços possíveis e as limitações que lhe pesam.

Diante desse entendimento, propomos um diálogo entre a reflexão desenvolvida pelo teórico em questão e os estudos de gênero em sua relação com a educação profissional e tecnológica, em especial considerando as perspectivas adotadas por Louro (2014, 2012, 2008, 2003, 2001) e Bento (2011) para refletir acerca da escola como um espaço que sofre condicionamentos sociais, ao passo que tem potencial para promover fissuras nestes; isto é, reforça assimetrias pautadas no gênero e na sexualidade, presentes na sociedade em maior escala, mas pode abrir espaço tanto para a reflexão acerca da violência que caracteriza a

manutenção de posições de centralidade e subalternidade, quanto para o reconhecimento e a garantia de direitos a sujeitos cuja existência questiona a cisheteronormatividade.

3 CONCLUSÕES

Em resumo, Bento (2011) se propõe a refletir sobre a perpetuação das violências no espaço escolar com base no gênero e na sexualidade, contanto com o auxílio de um operador analítico que nomeia como “heteroterrorismo”, caracterizado por discursos e práticas que constroem sistematicamente os sujeitos, coagindo-os a se enquadrarem nas normas associadas à cisheteronormatividade. Louro (2014, 2012, 2008, 2003, 2001), também na esteira das reflexões sobre as assimetrias presentes no espaço escolar, observa que a posição de centralidade ligada ao homem (branco, ocidental, heterossexual e economicamente privilegiado, vale esclarecer) vem sofrendo contestações. Em razão disso, ao passo em que percebe os condicionamentos sociais que lhe pesam e que a fizeram historicamente elitista, excludente e homogeneizadora, advoga pela necessidade de democratização da escola, de modo a consolidá-la como plural, democrática e reflexiva.

É justamente a possibilidade de vislumbrar uma educação libertária nesses termos – pensando a escola como um espaço que assegure os direitos dos indivíduos que lhe compõem, respeitando a diversidade de gênero e de sexualidade – que não nos permite ignorar as contribuições da Teoria Histórico-Crítica para tanto. É bem verdade que Saviani (2018) não se propôs a refletir em específico sobre questões de gênero e sua interface com a educação. Mas sua teorização ajuda a iluminar a percepção das assimetrias nesse espaço e propõe uma educação que atenda aos interesses dos dominados. Dentre esses, não podemos negar que se encontram os sujeitos a respeito dos quais Bento (2011) e Louro (2014, 2012, 2008, 2003, 2001) se propuseram a discutir.

4 REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2):548-559, maio-agosto/2011.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. Tradução Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1991.

BUTLER Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

FRIGOTTO, G. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 509-519, maio 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente”, o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008a. p.17-23.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Ano 9 (2), 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso em: 06 jun. 2019. p. 541-553.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente”, e o ‘excêntrico’. In: LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre; FELIPE, Jane. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Editora Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval Escola e democracia [livro eletrônico]/Dermeval Saviani. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SCOTT, J. (1995). **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*, 20(2). Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 19 de outubro de 2023.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Natanael de Freitas. O conceito de gênero em Scott, Butler e Preciado, aproximações distanciamentos e a contribuição para o ofício do historiador. **Revista Hominum**, n.19, out/2016, p.153-171.

ENSINANDO A TRANSGREDIR: RELATO DE EXPERIÊNCIA (AUTO)ETNOGRÁFICO DE UMA TRAVESTI ESTAGIÁRIA DE SOCIOLOGIA NUM COLÉGIO PÚBLICO EM RECIFE

Rub de Paula Oliveira¹

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi resultante do período de observação das aulas de Sociologia, Ciências Humanas e observações gerais dos aspectos de estrutura, gestão, professores/as e outros aspectos que compõe a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Olinto Victor, conforme requisitado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais 1 (Estágio 1), da Universidade Federal de Pernambuco. O estágio foi realizado durante os meses de Fevereiro e Março de 2024, onde foi possível fazer análises e conclusões sociológicas, antropológicas e educacionais acerca do período em que foi passado na instituição.

Em primeiro momento, destaca-se a minha ligação pessoal com o colégio. Estudei lá durante meu percurso formativo do Ensino Médio e, portanto, já havia uma motivação pessoal, antes de tudo, ao optar por realizar o estágio lá. Foi somente no Ensino Médio que tive aula de Sociologia antes de entrar na Universidade, e não somente tive aula de Sociologia, como também a professora era formada em Ciências Sociais – algo que só pude descobrir a raridade quando entrei na Universidade –.

1 Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, rub.paula@ufpe.br

Apesar disso, que aparenta ser (e de fato é) interessante num primeiro momento, minha professora (depois, enquanto estagiária, supervisora), é uma figura emblemática, conforme costume dizer. Apesar de ser uma mulher negra, formada em Ciências Sociais, ex militante do Movimento Negro, ela tinha posições que aparentam ser contraditórias para alguém que teve esse tipo de formação e socialização, como o fato de ter discursos bolsonaristas.

Relato, em primeiro momento, essa minha experiência pessoal pré-universitária pois acredito que não só ela influencia (talvez até misture-se, posso dizer) meu estágio, como também por acreditar que em certa medida esse relato não é tão distante do que se propõe a ser uma Etnografia, por exemplo. Compreendendo, então, o Olinto Victor como meu campo e minha experiência pessoal prévia com esse campo, acredito no que diz a antropóloga Silvana Santos: “a “experiência próxima”, que se realiza nas pesquisas de campo entre antropóloga e interlocutoras(es), não se faz sem envolvimento, ou melhor, engajamento” (Santos, 2019, p.5). Este relato é, portanto, também uma (auto)etnografia.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Minha experiência nesse campo também tem forte conexão com a minha professora supervisora e, sobretudo, com as turmas as quais acompanhei. A professora de Sociologia, por mais doloroso que seja admitir isso, é uma professora que se encontra cansada de estar em sala de aula, muitas das vezes durante as aulas (que deveriam ser) de Sociologia, a professora arbitrariamente ministrava aulas de Geografia – matéria pela qual ela também era responsável –. Isso, infelizmente, ainda era um dos melhores dias. Quando não era isso, ela simplesmente dizia que es alunos deveriam fazer uma atividade, consultando o livro, e essa atividade deveria ser começada em sala de aula e entregue na aula seguinte. Vi isso acontecer por duas ou três vezes, então simplesmente não havia aula e gerava esse ciclo vicioso de usar o horário das aulas para fazer atividades.

Acredito eu que esse cansaço possa ser justificado não somente pelas questões políticas que dizem respeito ao sucateamento da Educação, Novo Ensino Médio, condições e infraestrutura no trabalho precárias, mas

também pela falta de respeito que o alunato tem com ela, ênfase: uma mulher, negra, beirando seus 60 anos. As pessoas não a vêem como uma pessoa de autoridade – ou enquanto detentora do poder simbólico, como categoriza Bourdieu).

Neste sentido, não pude deixar de indagar sobre a minha própria experiência, seja naquele momento enquanto estagiária, ou enquanto eventualmente uma futura professora. Me senti em muitos momentos muito observada, mais do que por ser simplesmente estagiária, uma figura diferente da qual elas estão habituadas, mas por estar nesse campo com esse corpo.

Sinto que meu corpo, naquele espaço, era um corpo estranho (talvez até estranhado, fazendo alusão à Marx). Assim, retorno à Santos (2019, p.2) para pensar sobre corporeidade e o processo etnográfico:

Na pesquisa etnográfica, estar em campo e escrever a partir dele, é deparar-se com a evidência do seu próprio corpo e lidar com sua visibilidade material e simbólica, colocando-o em questão. Sua presença material, que ocupa um determinado espaço, que se move de uma certa maneira, que possui uma certa linguagem, que expressa marcas de gênero, sexualidade, geração, raça/etnia, região, nacionalidade, etc., provoca efeitos nos lugares e situações onde se realizam as interações entre as antropólogas e seus(uas) interlocutores(as). Nossos corpos marcados nos tornam materialmente visíveis. Esta visibilidade corpórea se faz pelo que suscita em uma determinada localidade ou contexto, que pode ler nosso corpo a partir dos seus. No diálogo etnográfico, no qual os corpos das pesquisadoras são observados, classificados, desejados, refutados e postos em dúvida, rastros, ruídos, sussurros, silêncios e sinais aparecem e interferem nos processos de produção da escrita etnográfica que se iniciam, muitas vezes, no próprio trabalho de campo.

Para além disso, me foi inevitável pensar “eu, no lugar dela [a professora], faria diferente”. Me vieram em mente inúmeras maneiras de pensar no tipo de conteúdo que eu abordaria em minhas aulas, como abordaria, com diferentes dinâmicas, metodologias, materiais de apoio, como mostrar a esses estudantes que Sociologia pode (e é!) ser interessante e algo próximo da nossa realidade. Ou que Sociologia, na verdade,

é a realidade. Entretanto, logo volto a realidade a que me refiro: eu era uma graduanda do 7º período, não uma professora que já está há anos atuando em sala de aula, sofrendo na pele, cotidianamente, os impactos da precarização da Educação.

Em inúmeras vezes me peguei fazendo esse tipo de projeção, me imaginando enquanto professora, ou, ainda, lembrando da própria época que estudei no colégio. Fico triste de pensar que muitas dessas pessoas não tem noção do que é a Sociologia, tampouco a enxergam enquanto importante, que ela pode explicar, traduzir, ir à raiz de explicar quem somos e como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. A Sociologia mudou minha vida, e no fundo eu gostaria que pudesse mudar a vida desses/as/us adolescentes.

RESULTADOS

hooks (2013, pp.10) afirma que “para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista”, e o mesmo pode ser entendido para as pessoas trans e travestis, que ainda carecem de necessidades “básicas”, como direito ao nome social – sobretudo em caso de estudantes que ainda são menores de idade perante a lei – e acesso à banheiro de acordo com a identidade de gênero para conseguirem permanecer no ambiente escolar.

Se estudantes trans e travestis enfrentam dificuldades para permanecer na escola, maior ainda é a dificuldade para encontrarmos pessoas trans profissionais da Educação. A evasão escolar que assola nossa população faz com que 82% das pessoas trans e travestis entre 14 e 18 anos evadam do Ensino Médio e, ainda, apenas 0,02% tenham acesso ao ensino superior. Na Universidade, a transfobia não é atenuada, talvez até mais intensificada no ambiente acadêmico.

Embora a Secretaria Estadual de Educação aponte que tenha crescido o número de estudantes trans e travestis utilizando nome social, ainda somos minoria enquanto discentes, frente à totalidade de estudantes cisgêneros. Falta preparo (e interesse) por parte dos/as docentes em lidar com estudantes trans. Ainda assim, mesmo com as dificuldades mencionadas, acreditar – e praticar – uma Educação transgressora é, invariavelmente,

uma Educação comprometida em romper com a transfobia. Uma travesti estagiária de Sociologia é a construção de uma representação possível de um novo mundo.

REFERÊNCIAS

DE SOUZA NASCIMENTO, Silvana. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. *Revista de Antropologia*, v. 62, n. 2, p. 459-495, 2019.

HOOBS, bell. "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade." *São Paulo: WMF Martins Fontes 2* (2013).

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J & TOSCHI, M. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012. pp.433-453.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Tecnicismo, Neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar*. 2009. 2018.

GESTÃO ESCOLAR E VIDAS TRANS: A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA COMO MEIO DE JUSTIÇA SOCIAL PARA ESTUDANTES TRANSGÊNERO

Maria do Carmo Gonçalo Santos ¹
Herbertt Lucas Arruda Fonseca ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A discussão de gênero no ambiente escolar tornou-se uma questão delicada devido a discursos que desvalorizam iniciativas de educação equitativa e inclusiva para todas as identidades de gênero. Embora os temas de gênero e sexualidade tenham ganhado espaço nos estudos acadêmicos, especialmente na área da Educação, enfrentam resistência significativa no debate público. Isso se deve, em grande parte, ao discurso neoliberal e conservador predominante, que se configura em uma aliança entre mercado, igrejas e Estado para criticar e deslegitimar esses campos de estudos.

Desde a segunda metade dos anos 1990, o Brasil tem visto avanços significativos nas pesquisas sobre gênero e sexualidade, com contribuições importantes de autoras e autores como Guacira Louro e Tomás Tadeu da

1 UFPE. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - Núcleo de Formação Docente - Pedagogia. Email: maria.cgsantos@ufpe.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0892001190378231>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5760-6009>.

2 UFPE. Pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste.. Email: herbertt.fonseca@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5214043811823846>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8128-3595>.

Silva que situaram e ampliaram a perspectiva identitária e as relações das diferenças no campo da educação.

No entanto, a ascensão do neoliberalismo desde os anos 2000 direcionou o currículo das escolas para o mercado, prejudicando a promoção de uma educação justa e inclusiva. Segundo Sonia Marrach (2002), o discurso neoliberal redefine a educação como um bem de mercado, subordinado aos interesses econômicos e desconsiderando seu papel social e político. Esse modelo tem contribuído para a marginalização de grupos, incluindo pessoas trans, cujas vidas são frequentemente desconsideradas em políticas públicas e práticas escolares.

A violência contra pessoas trans no Brasil é alarmante, com o país liderando as estatísticas de assassinatos de pessoas trans desde 2008 (DE JESUS, 2013). A falta de políticas públicas inclusivas e de suporte nas escolas reflete a inadequação do sistema educacional para lidar com preconceitos e promover justiça social (ARROYO, 2020). Essa exclusão é uma manifestação de uma cultura organizacional que, muitas vezes, não acolhe as diferenças e perpetua hierarquias sociais.

A pesquisa de Heloísa Lück (2010) sobre cultura organizacional destaca a importância do clima escolar na qualidade da educação e na integração dos alunos. O conceito de cultura organizacional, ou clima escolar, refere-se à identidade e ao ambiente percebido dentro da escola, que pode influenciar diretamente a equidade de gênero e de sexualidade. Essa perspectiva sugere que as escolas podem adotar práticas que promovam uma cultura organizacional comprometida com a justiça social.

O presente estudo visa entender como a gestão escolar pode fomentar uma cultura organizacional que apoie a justiça social para pessoas trans. A pesquisa se concentra na análise das percepções da equipe gestora sobre a cultura organizacional da escola e a efetivação de políticas que garantam a inclusão e o suporte para estudantes trans. A metodologia incluiu uma revisão teórica, coleta e análise de dados, e discussão das implicações práticas para a gestão escolar.

Os limites de estudos que conectam diretamente gestão escolar e campo de gênero sublinham a importância desta pesquisa. Ao explorar essas relações, o estudo busca avançar na compreensão de como a gestão escolar pode impactar positivamente a inclusão e o suporte para a

comunidade trans. A pesquisa pretende fornecer *insights* voltados para a prática educativa, contribuindo para um ambiente escolar mais equitativo e inclusivo, e respondendo às necessidades de justiça social para todas as identidades de gênero.

2 DESENVOLVIMENTO

Empreendemos uma pesquisa “com” o cotidiano das escolas, em contraste com uma abordagem “sobre” o cotidiano. A pesquisa “sobre” implica uma separação entre pesquisador e objeto de estudo, tratando o cotidiano como um fenômeno externo e objetivo. Em contraste, a pesquisa “com” o cotidiano envolve a imersão do pesquisador na realidade estudada, buscando compreender sua complexidade de forma participativa e integrada (FERRAÇO, 2007). Assim, ao explorar as subjetividades presentes na escola, especialmente no que tange às pessoas transgêneras, buscamos uma visão que vá além do estudo superficial e inclua as demandas reais dessas vivências.

Optamos por uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2015), que lida com significados, aspirações e valores, permitindo uma análise mais profunda das subjetividades envolvidas no contexto escolar. A abordagem qualitativa dialoga com o objeto, pois permite a produção e tratamento dos dados de acordo com as experiências e contextos específicos de cada escola. Além disso, utilizamos a pesquisa exploratória para proporcionar maior familiaridade com o problema, na busca pela aproximação da realidade (GIL, 2010).

Nosso foco é entender a percepção da gestão escolar sobre a cultura organizacional e as estratégias adotadas para promover a justiça social para estudantes transgêneros. Realizamos uma análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois esse procedimento utiliza documentos variados para entender as práticas e compromissos da escola (GIL, 2010). O PPP, como documento central, nos ajudará a identificar o comprometimento da escola com questões de gênero e sexualidade; bem como, aproximamos da proposta de cultura organizacional pensada pela instituição.

Adotamos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Essa técnica, muito comum nas Ciências Humanas, permite

interações que buscam compreender o que os participantes pensam e sentem (SEVERINO, 2016). A flexibilidade da entrevista semiestruturada é valiosa, pois permite ajustar as perguntas conforme as respostas, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada (MANZINI, 2004).

Nossa pesquisa está focada na gestão escolar de uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) em Caruaru, Pernambuco. A escolha da escola se baseia na presença de estudantes trans e na necessidade de entender como as desigualdades sociais e a violência afetam esses estudantes, contribuindo para situações de abandono escolar. Entrevistamos a Gestora e a Assistente de Gestão da escola para obter suas perspectivas sobre as questões abordadas, dado que essas profissionais desempenham funções de liderança na escola.

Para a análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, conforme desenvolvida por Bardin (2016). Essa técnica permite descrever, organizar e analisar o conteúdo das mensagens, possibilitando a inferência sobre as condições de sua produção e recepção (MAIA, 2020). A análise de conteúdo envolve três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados. Organizar os dados envolve um levantamento detalhado dos dados produzidos, categorizar baseia-se na revisão dos textos e elaboração de categorias, e a análise final busca conectar os dados aos referenciais teóricos da pesquisa, que favorece à inferência, análise crítica da pesquisa.

Inicialmente, a análise será dividida em duas partes: a primeira abordará os dados do PPP, explorando os compromissos da gestão com os estudantes, suas direções e relações com gênero. A segunda parte focará nas entrevistas com a Gestora e a Assistente de Gestão, analisando suas compreensões sobre gestão e gênero, suas responsabilidades e desafios, e suas percepções sobre estudantes transgêneros na escola. Essa divisão permitirá uma análise abrangente das práticas e percepções da gestão escolar em relação à inclusão e à justiça social para estudantes transgêneros.

3 CONCLUSÕES

Ao investigar as concepções da equipe gestora sobre a cultura organizacional e gênero, identificamos que a gestão, adota características

democráticas, busca integrar ativamente os estudantes, promovendo uma cultura de colaboração e harmonia. No entanto, apesar da ausência de menções diretas sobre gênero no Projeto Político Pedagógico (PPP), as entrevistas revelam um desejo de explorar mais frequentemente essas questões. A falta de diretrizes por parte da gestão educacional, e formações específicas para gestores, cria inseguranças sobre como tratar o tema, principalmente em relação às famílias e às visões subjetivas que estas podem ter; sobretudo, em contexto de desagendamento de gênero.

Em vista de saber da contribuição da gestão escolar frente à justiça social para estudantes trans, identificamos que a escola se empenha em oferecer um acolhimento humanizado. No entanto, existem oportunidades para fortalecer esse acolhimento, como incluir questões de gênero no PPP e promover uma abordagem transdisciplinar no currículo, integrando discussões sobre gênero com outras temáticas como classe e raça.

A pergunta central do estudo – sobre como as relações entre gênero, sexualidade e escola se manifestam sob a perspectiva gestora e promovem a justiça social para estudantes trans – revelou que a escola cria uma cultura organizacional que estimula o protagonismo dos jovens, vivenciando a democracia no cotidiano. Para que a cultura organizacional se desenvolva, a participação ativa dos estudantes faz parte da cultura democrática.

Os desafios incluem a falta de formação específica e a ausência de políticas de gestão educacional, o que gera descontentamento na equipe gestora e demanda uma reflexão mais profunda. A falta de políticas públicas específicas para pessoas trans limita a efetivação da justiça social, uma vez que a ausência de respaldo institucional dificulta a implementação de ações voltadas para questões de gênero e sexualidade na escola.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão da educação com justiça social. Que gestão dos injustiçados?. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 2, p. 768-788, 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. Educação & Sociedade, v. 28, p. 73-95, 2007.

GIL, Antonio Carlos et al. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

JESUS. Jaqueline G. dr. Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. In: MARANHÃO FILHO, Eduardo M. de Albuquerque (Org.). (In)Visibilidade Trans 2: História Agora, v.16, n. 2, p.101-123, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: vozes, 1997.

_____, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. Revista estudos feministas, v. 9, p. 541-553, 2001.

LÜCK, Heloísa et al. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

_____, Heloisa. Gestão do Clima e da Cultura Organizacional da escola – Série Cadernos de Gestão – Vol. V. São Paulo:Vozes, 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa Elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Paulo: Pedro e João, 2020.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. 2o Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate, 2004.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: BUENO, Maria Sylvia, GHIRALDELLI JR, Paulo e MARRACH, Sonia Alem. Infância, educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34ª ed. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. Cortez editora, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo, v. 2, p. 53-60, 1999.

_____, Tomaz Tadeu da et al. A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

GRAFITO LATRINÁRIO NA ESCOLA E SEU PAPEL QUEER DE GÊNERO

Melk Andrade Costa¹
Iran Ferreira de Melo²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Neste estudo, faremos uma incursão sobre o papel que grafitos no ambiente latrinário de escolas possui para a regulação de gênero dissidente, ambiente esse que possui seus próprios moldes culturais, forjados ao longo dos tempos. Esta proposta se baseia na pesquisa intitulada “Entre paredes e palavras: os discursos latrinários verificado em escolas do Ensino Médio” desenvolvida por Melk Andrade Costa, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (Progel) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e orientada por Iran Ferreira de Melo, professor desta mesma universidade.

Ela se utiliza de conceitos interdisciplinares dos Estudos Culturais (Cucho, 1999; Endo, 2009), da Psicologia da Educação (Bock, 2007; Pauluk, 2004), da Linguística (Soares, 2020; Vieira, 2018; Souza, 2013) e da Análise do Discurso (Pêcheux, [1975]2009; Orlandi, 1987), observando como a linguagem se constitui nesses ambientes, além de conceituar o termo, contextualizando-o com o espaço escolar.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (Progel) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), melkandrade@hotmail.com.

2 Professor do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), iranmelo@hotmail.com.

O objetivo da pesquisa da qual deriva este estudo é analisar as representações de gênero e sexualidade dissidentes em grafitos de banheiros masculinos de escolas de ensino médio em Pernambuco, refletindo sobre as estratégias discursivas da escrita latrinária encontradas na pesquisa por meio de coleta de dados feita em registros fotográficos e vídeos através de celular. O trabalho compreende oito escolas de referência em Ensino Médio, quatro da cidade de Garanhuns e outras quatro de Recife.

Nesta abordagem para o nono EpePE, discutiremos um aspecto teórico-político da pesquisa: o papel da escrita latrinária em escolas como exercício queer das performances de gênero em face da tradição escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

As ações de comer, educar, brincar, limpar, expelir e higienizar estão enraizadas em conceitos políticos e socioculturais que são criados e inseridos nas interações humanas, bem como constroem formas de consolidar ideologias e práticas variadas que reforçam as relações de poder dentro e fora das esferas discursivas estabelecidas.

Os banheiros foram criados para esconder a ação de expelir resíduos fisiológicos que, em tempos anteriores, eram descartados ao ar livre. Assim sendo, o processo civilizatório trouxe inovações arquitetônicas úteis para aprimorar as condições de higiene física. No entanto, é importante notar que tais dispositivos tecnológicos, voltados para a higiene e eliminação de resíduos, não são neutros e, portanto, mantêm práticas já estabelecidas que representam a cultura latrinária, quais sejam estrategicamente esconderijos dos nossos sentidos corpóreos (Barbosa, 1994).

Os banheiros públicos são ajustados a normas sociais e culturais impostas pela macroestrutura que os cerca. Eles têm regras de uso, ao propiciar momentos solitários e introspectivos que favorecem a subversão de regras institucionalizadas. Nesse tipo de banheiro, cumpre-se um papel de socialização entre confissão e insultos.

É na construção do banheiro que se encontram linguagens e maneiras de consolidar violência por ódio a gêneros dissidentes (Cicconetti, 2019), a começar pelo biopoder de definição sobre que corpos podem usar determinados banheiros (Alves, Moreira e Jayme, 2021). Mas são

os grafitos latrinários que revelam maior ação de ofensiva antigênero no banheiro.

Beltrão (1980, p. 221) nos diz que tais grafitos são “inscrições, pinturas e desenhos [...] traçados por pessoas geralmente não-identificadas, em paredes, árvores e outras superfícies [...], com finalidade de transmitir mensagens aos transeuntes”. Quanto aos grafitos de banheiro, estes contribuem para a existência de uma cultura latrinária, sendo um modo de escrita que tem “a centralidade dos discursos sobre o gênero e a sexualidade” (Junior, Santos e Flores, 2023, p. 423).

Ao escrever ou desenhar nas paredes dos banheiros, os indivíduos podem transmitir dados, compartilhar opiniões e até mesmo estabelecer ligações sociais com quem frequenta o local. Essas mensagens, geralmente anônimas, podem ser desde anúncios de eventos – panfletagens –, auto-promoção – sob a forma de slogans –, disponibilidade para encontros íntimos – por meio da divulgação de telefones –, confissões ou mensagens de apoio emocional e insulto: “As escritas latrinárias correspondem a um recurso de documentação de atitudes, modos de pensar e hábitos discursivos populares” (Ferreira Damiano e Plaza Teixeira, 2009, p. 3).

Quando nos voltamos ao banheiro, verificamos que ele se torna responsabilidade inerente à escola, de forma que ela controla seu fluxo, por meio da quantidade de discentes que podem adentrar ao espaço; controla as identidades de gênero que pode usá-lo, a higiene do local e o discurso que se deve consumir e produzir ali. A escola, portanto, utiliza-se desses espaços para exercer controle sobre as expressões de gênero e sexualidade de estudantes, reforçando padrões que, muitas vezes, excluem e marginalizam corpos dissidentes. São esses mesmos corpos que se tornam alvo do uso subversivo das paredes dos banheiros durante a escrita latrínica. O anonimato, característica marcante dessa modalidade de escrita, favorece o surgimento de discursos agressivos, já que ele mascara a verdadeira autoria de um dado enunciado, impossibilitando a identificação dos sujeitos escreventes.

É, nesse sentido, que a pesquisa que gera esta comunicação reflete sobre o fato de os banheiros escolares não serem apenas espaços de higiene pessoal, mas também locais onde as normas e comportamentos sociais são reforçados e contestados. Reforçados sob a forma de represália,

contestados sob a forma de subversão. O grafito latrinário em escolas como objeto de análise de discurso sobre gênero, para nós, é uma prática que revela esse traço.

3 CONCLUSÕES

Os resultados deste texto compõem um conjunto de dados parciais sobre a pesquisa relatada. Eles apontam para o fato de a latrinária, longe de ser apenas uma curiosidade linguística, é um reflexo e um agente das dinâmicas sociais que moldam nossa sociedade. O aprofundamento no tema tem como objetivo não somente decifrar as mensagens contidas nos grafitos, mas trazer à superfície as tramas socioculturais e políticas que permeiam o cotidiano latrínico e revelam pensamentos enraizados na sociedade. Estudar a latrinária mostra-se como relevante reflexão e, também, como um chamado para a ação no sentido de promover o entendimento das complexidades humanas que permeiam o ambiente.

O que identificamos, nesta etapa do estudo, antes mesmo de concluirmos a análise dos textos latrínicos que constituem o nosso corpus, é que os grafitos estudados possuem as seguintes características como discursos de gênero:

- são modos disruptivos de fala num ambiente onde a língua é interdita;
- os embates da escrita latrinária levam a perceber que a escola é uma ambiente de tensão (e não de acomodação) quanto às micropolíticas de gênero e sexualidade;
- os banheiros de estudantes revela a voz que não se apresenta noutros domínios da fala escolar (temas, abordagens que não chegam à sala de aula, por exemplo).
- a violência simbólica da escrita latrínica toma para si as características homoafetivas como insultos que podem ser direcionados a quaisquer usuários dos banheiros masculinos.

Essas características nos mostram o quão queer, como revelação de desidentificação, é o discurso latrinário. Na nossa exposição oral do

evento, conseguiremos detalhar, para além do limite de palavras aqui, o nosso investimento científico.

4 REFERÊNCIAS

ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C.; JAYME, J. G. Gender binarism on bathroom boards in public spaces. **Psicologia & Sociedade**, v. 33, 2021

BARBOSA, G. **Grafitos de banheiro**: a literatura proibida. Rio de Janeiro: Editora Anima, 1986.

BELTRÃO, L. **Folkcomunicação**: a comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez, 1980.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 11, n. 1, 2007, p. 63 – 76.

CICCONETTI, J. R. **Banheiros públicos como demarcação de fronteiras identitárias: experiências de mulheres lésbicas em São Paulo**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

ENDO, T. S. **A pintura rupestre da pré-história e o grafite dos novos tempos**. Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação. Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA DAMIÃO, N.; PLAZA TEIXEIRA, R.. Grafitos de banheiro e diferenças de gênero: o que os banheiros têm a dizer? **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 61, núm. 2, 2009, pp. 1-10.

JÚNIOR, A. B.; SANTOS, J. R.; FLORES, B. G. As escritas, o gênero e a distribuição da agência no dispositivo banheiro público da universidade federal de santa catarina. **Porto das Letras**, v. 9, n. 1, p. 414-437, 2023.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas de discurso. 2ª ed. Pontes, 1987.

PAULUK, M. Um novo olhar sobre a escrita: a contribuição das ciências cognitivas e da semiótica para o desenvolvimento de uma ciência da escrita. **Ciências & Cognição**, v. 2, 2004.

SOARES, F. de F. Grafitos de banheiro: aproximações iniciais dos discursos masculinos sobre sexualidade. In: **Letramentos e práticas de ensino**. ISHII, R. A., LUCKNER, J. M. (Orgs). Rio Branco: Nepan Editora, 2020, p. 186 – 196).

SOUZA, C. F. de. Memes: formações discursivas que ecoam no Ciberespaço. Campos dos Goytacazes - RJ, v.15. **Vértices**, 2013

Palavras-chave: Grafito latrinário; gênero; queer.

LETRAMENTO DE GÊNERO: DO CONCEITO À CRÍTICA

Amanda de Moraes Silva¹

1 INTRODUÇÃO

A produção de conhecimento em instituições educacionais, e especificamente em instituições de ensino no Brasil, segue uma estrutura que permite aprender, estudar e entender a realidade a partir de uma epistemologia ocidental. A influência do privilégio epistêmico de homens ocidentais na produção de conhecimento tem acarretado uma série de ofuscamentos a conhecimentos que fogem do padrão metodológico da ciência ocidental construída, bem como gerado injustiças cognitivas, de modo a privilegiar projetos imperiais, coloniais, patriarcais no mundo (Grosfoguel, 2016, p. 25). Essa distinção de conhecimento produzido, no entanto, apesar de definir padrões de verdade, de bem e de ciência na construção de instituições de educação formal - as quais acabam por produzir também racismo e sexismo epistêmico -, vêm sendo ocupadas por pesquisadores e pesquisadoras que desafiam esse modo de pensar e buscam alternativas de transformação - ou revolução - dos projetos imperiais e patriarcais que regem esse “sistema-mundo”.

Frente ao processo de obtenção de conhecimento com base em processos de escolarização e alfabetização, formaram-se, assim, discussões acerca de uma pedagogia crítica, da conexão entre educação e relações

1 Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Mestranda em Direitos Humanos na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pós-graduanda em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas: Práticas Educacionais pela Fundação Joaquim Nabuco, e-mail: amanda.moraiss@ufpe.br

de poder e, em especial, da leitura e da escrita como ferramentas que possibilitam o exercício da cidadania e da participação social (Goulart, 2014, p. 37). É a partir desse debate que o conceito de letramento se coloca. Para além da pertinência político-pedagógica do conceito, a discussão acerca do letramento vem se expandindo para além do terreno linguístico e pedagógico, apesar de ter um de seus pés fincados na educação escolar. Letramento digital, letramento racial e letramento em saúde são alguns dos exemplos dos campos nos quais a temática se ramifica e se intersecciona.

Letramento se constituiu primeiramente como conceito associado à concepção da escrita como prática social e como processo sociocultural, no entanto algumas interpretações do termo que buscam resguardar as especificidades cognitivas da leitura ainda se mantêm mesmo com a expansão das fronteiras do conceito (Cerutti-Rizzatti, 2012, p. 2012).

Quando se discute, especificamente, sobre letramento de gênero, então, algumas dessas noções entram em conflito com o próprio surgimento da categoria analítica ‘gênero’ como noção motivadora de pesquisa. O próprio conceito de gênero em si, como categoria que torna visíveis os problemas das mulheres e constitui como questão pública a desigualdade de gênero como problema que se finca na estrutura social, é também alvo de críticas no que se refere à pretensão de torná-lo um conceito universal. Além disso, muitos têm mostrado a particularidade do conceito nas políticas de mulheres anglófonas, estadunidenses e brancas, realidade frente à qual as próprias afro-estadunidenses são levadas à necessidade de teorizar múltiplas e interseccionadas formas de opressão, cujas quais não se integram apenas na discussão de gênero (Oyewùmí, 2020).

O presente trabalho busca, então, propor abordagem crítica tanto às perspectivas de letramento, enquanto conceito que evoca um rebuscamento do conhecimento acerca de experiências sensíveis da realidade a partir do engajamento com a leitura e a escrita, quanto às questões de gênero e a percepção da opressão e da desigualdade a partir de formas não centradas em um modelo colonial anglo-europeu de entendimento da experiência do gênero. A partir do levantamento bibliográfico acerca de perspectivas críticas ao letramento, e especialmente ao letramento de gênero, busca-se, então, chegar a um diálogo construtivo entre práticas

do letramento e um debate de gênero que agregue posições disruptivas possíveis na prática educacional de gênero.

2 DESENVOLVIMENTO

O termo letramento, adaptação do termo em inglês *literacy*, era utilizado para definir as habilidades de leitura e escrita, relacionando-as à execução do conjunto letra-som, processo esse definido no português como alfabetização, de modo que aquele que não tivesse o domínio dessa execução seria, então, dito como ‘iletrado’, ou como alguém que não “possuísse o letramento” (Abreu-Silva, 2021, p. 203-204). No Brasil, a noção de letramento passou a ser considerada por especialistas no campo da Educação e da Linguística na metade dos anos 1980, sendo considerada a partir de sua diferenciação do conceito de alfabetização, que se põe como condição daquele que sabe ler e escrever (Soares, 2009, p. 15-16). O letramento, no entanto, apesar de também guardar essa denotação, traz consigo a ideia das consequências sociais, culturais, políticas, econômicas e linguísticas para grupos e indivíduos em cujas condições a alfabetização tem influência. Seguindo essa lógica, o letramento é, então, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o produto da apropriação da competência alfabética (Soares, 2009, p. 16-18).

A partir do chamado “modelo ideológico de letramento”, inserido nos Novos Estudos de Letramento, em oposição à ideia de habilidade cognitiva individual, foca-se na ideia de visão sociocultural sensível, não neutra, a ser materializada num conjunto de práticas essencialmente social e interpessoal que reconhece o vínculo de práticas de leitura e escrita com as relações de poder (Abreu-Silva, 2021, p. 209). A visão freireana de educação como práxis transformadora vem, no entanto, possibilitar uma nova compreensão de letramento que não se restringe à educação baseada no domínio técnico, de modo que acredita na emancipação do positivismo e do cientificismo do ensino, encorajando o engajamento social e político pela problematização das relações entre palavra e mundo, de modo a permitir a reflexão crítica sobre a produção e ao combate das injustiças sociais (Almeida, 2021, p. 700).

O feminismo vem, assim, tensionar mais a relação da educação com práticas de emancipação e combate de injustiças sociais tendo em vista que também ele se posiciona dentro das desigualdades e hierarquias às quais o conhecimento formal está sujeito. No entanto, também ele encontra ambivalências dentro desse próprio campo, haja vista o teor fortemente crítico de suas correntes frente à produção de conhecimento patriarcal ocidental.

A princípio, competências de leitura e escrita foram direcionadas às mulheres para que desempenhassem os “papéis próprios” da função feminina na vida privada, evitando a participação de mulheres na vida pública (Silva, 2018, p. 36). Os letramentos, nesse sentido, se formam como um ato social e político e um espaço de disputa, em que se precisa considerar os contextos em que são estruturados, tendo em vista que é também preciso problematizar o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionar de *quem* são os letramentos dominantes e de *quem* são os letramentos marginalizados postos numa frente de resistência (Street *apud* Pereira, 2022, p. 2, grifos nossos). A crítica se dá quando se questiona se o letramento é - ponderando também interseccionalidades com raça e classe - um instrumento legítimo de empoderamento político e social de mulheres. Frente a esses questionamentos, autoras como Denise Ferreira da Silva (2019), Oyèrónké Oyèwùmí (2020), se propõem a discutir a emancipação de modos de pensar enraizados em saberes coloniais, masculinos, brancos, para, inseridas também em uma discussão crítica de letramentos diversos possíveis, discutir um pensar que se oponha a questões teóricas e metodológicas que reverberam diferenças e desigualdades de gênero. Isso significa, assim, entender que além de um saber que entenda a importância e os limites de práticas de letramento, é necessário enxergar formas outras existentes de saber e de consciência política não engajadas com um suposto conhecimento formal.

3 CONCLUSÕES

Para a escola, os textos incluídos no currículo são requisitos para que se adquira o status de letrado ou letrada, de forma que o discurso de habilidades que desconsidera a criatividade e a diversidade de

repertórios linguísticos, é reproduzido pela escola a partir de manuais que estabelecem regras e formatos em contextos de circulação específicos, relegando a segundo plano o conhecimento e a produção fora da escola por estudantes (Silva, 2018, p. 23). A educação feminista percebe que essas práticas educacionais são necessárias para pessoas desenvolverem maior conhecimento e entendimento do seu ambiente, mas não são, ainda, elementos *suficientes* para consolidação de uma cidadania mais efetiva, tendo em vista que o engessamento de habilidades para mulheres está também presente em várias agências do letramento (Silva, 2018, p. 37)

O processo de aprendizado da escrita e da leitura somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas nesse mundo, ampliando a inserção política e participação social (Goulart, 2014, p. 37). No entanto, ainda, o protagonismo que se dá ao papel de instrumentos formais de compartilhamento do conhecimento que discutem igualdade de gênero mostra seus limites, haja vista que a crítica da desigualdade de gênero vai além da literatura escolar e acadêmica feminista. Estimular o questionamento acerca das insuficiências dos letramentos pode, então, também contribuir com prática educativa emancipatória de gênero engajada com a transformação social.

4 REFERÊNCIAS

ABREU-SILVA, Geraldo Emanuel de. O letramento, a criticidade e o letramento crítico. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, v. 12, n.1, p. 201-221, jan/jun. 2021. Disponível em: <https://asetore.ifba.edu.br/Pindorama/article/download/732/562/2798>. Acesso em 3 ago. 2024.

ALMEIDA, Ana Paula de. Práticas de letramentos: possíveis diálogos com a proposta freireana. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 31, n. 4, p. 700-709, 2001.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 291–305, jan. 2012.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **A dívida impagável**. São Paulo: Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.

GOULART, Cecília M. A.. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, ago./dez., p. 35-51, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, p. 25-51, 2016.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PEREIRA, Daiane da Fonseca. Letramento racial no contexto brasileiro de pesquisa. In: XII Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, 12., 2022, Recife. **Anais** [...] Recife: UFPE; UFRPE; UPE; UNICAP; UFAPE; IFSERTÃO, 2022, p. 467-474.

SILVA, Paula de Almeida. **Gênero, raça, classe e letramento: a resistência de jovens mulheres por meio da fala e da escrita**. 2018, 251 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 3, p. 11–20, ago. 1998. Disponível em: scielo.br/j/ics/a/rs6TbvQm7wPJJL9PR65N4MJ/#. Acesso em: 1 ago. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A NÃO-BINARIEDADE DE GÊNERO

Amanda Monteiro da Silva ¹
Iran Ferreira de Melo ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Esse projeto surgiu pela inquietação de vivências sobre a docência e a parentalidade de uma criança que cursa o ensino fundamental 1 no Brasil. Nos materiais didáticos apresentados em sala de aula, muitos corpos e gêneros pareciam ser excluídos, trazendo invisibilidade de grupos minoritários que precisam ser representados dentro dos ambientes educacionais. Dessa maneira, a atual pesquisa, através do apoio do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Queer e Decoloniais (Nuqueer - UFRPE), tem como objetivo analisar como é feita a utilização do gênero, com foco na linguagem não-binária, dentro dos materiais didáticos apresentados no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas brasileiras.

De acordo com o ministério da educação, é na primeira parte do ensino fundamental onde os temas transversais propostos pelos parâmetros curriculares passam a ser aplicados, e o tema Orientação sexual tem como um dos eixos de aprendizado a identidade de gênero. Apesar dos

1 Mestranda de estudos da linguagem da Universidade Rural Federal de Pernambuco - PE, [manda.msilva@email.com](mailto:msilva@email.com).

2 Professor do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – PE, iranmelo@hotmail.com

parâmetros curriculares terem sofrido modificações que apagam o estudo temático de Orientação Sexual durante o governo Bolsonaro, as duas versões anteriores da BNCC se utilizavam do tema e de seu eixo voltado a identidade de gênero.

O artigo se fundamenta na observação de categorias apresentadas em diversas atividades presentes nas coleções de livros didáticos aceitas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático do ano de 2023, levando em conta enunciados, textos e apoios visuais presentes no material utilizado para as aulas de Língua Portuguesa.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta pesquisa, primeiramente se foi necessário o entendimento da inserção do livro didático em sala de aula e a sua perpetuação de maneira hegemônica em nosso sistema educacional até os dias atuais.

Convencido o Governo Brasileiro da importância do livro e, em especial, do livro didático, como instrumento básico para melhorar o rendimento escolar, que é fundamento de uma verdadeira integração nacional, tornou-se imperativo que esse livro alcançasse os alunos em todo território brasileiro e possuísse características que, por seu conteúdo e apresentação atendessem “ao desenvolvimento físico e social”. (COLTED, 1970, p. 11)

A importância do livro didático como base de ensino, em especial da educação básica e infantil ainda é de extrema relevância até os dias atuais devido a criação do Programa do Livro Didático (PNLD) nos anos 80, e com a manutenção do mesmo, que segue até hoje com a PNLD 2023 utilizada neste estudo. “O livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida.” (Vesentini, p.166).

A Base Curricular Comum (BNCC) em suas duas primeiras versões, fala da importância da discussão de gênero dentro das nossas escolas.

Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. (Brasil, 2016)

A discussão de gênero em qualquer versão dos documentos, no entanto, se mostra de uma maneira extremamente cis-heteronormativa, focando na diferença da mulher e do homem cisgêneros e seus papéis sociais. Não são somente estes, no entanto, os gêneros existentes dentro de nossa sociedade. Temos muitas vivências e construções que diferem da norma, e dentro de nossas escolas precisamos levar em a inclusão de todas as pessoas, experiências e diferenças, como dito na BNCC desde sua primeira versão.

“[...] o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades discursivamente construídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.” (Butler, 2017).

Todo o nosso meio é importante para a nossa concepção de mundo, e no apoio a formação de nossas identidades, sendo elas binárias ou não, e faz parte da responsabilidade escolar o acolhimento das diversas identidades existentes neste centro formador.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (Louro, 2008)

Para o desenvolvimento do estudo, primeiramente estão sendo feitas leituras e percepções desenvolvidas a partir de livros, vídeos e vivências sobre o conceito de gênero. Judith Butler é uma das referências lidas,

trazendo a perspectiva da não-binariedade e a inserção do gênero na sociedade. Já Guacira Lopes Louro traz a perspectiva do gênero para uma discussão em educação, com a importância do desenvolvimento do tema em sala de aula.

Os livros observados são referentes ao material de linguagem designado pelo PNLD 2023 para os anos iniciais do ensino fundamental, que é o mais atual, sendo vigente até o ano de 2027. Dentro dos materiais de linguagem, temos o conteúdo de Artes, Educação Física e Português, sendo o último composto obrigatoriamente de um livro didático. O presente estudo foca apenas nos livros de língua portuguesa do primeiro ano do ensino fundamental.

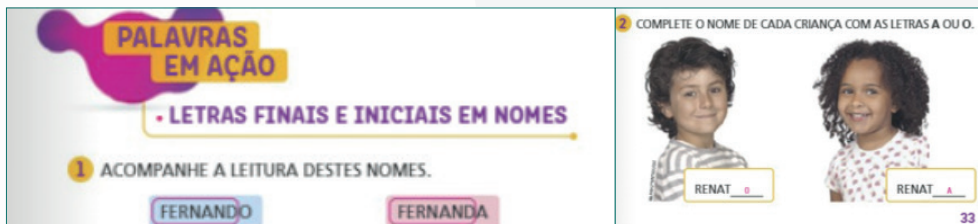
Objeto 1: Obras didáticas destinadas a alunos e professores (livros similares ao do aluno com respostas e dicas para docentes) dos anos iniciais do ensino fundamental:

1. A conquista - Editora FTD S.A (Primeira Edição -2021)
2. Aprender Juntos - Editora Edições SM LTDA (Nona Edição - 2021)
3. Bem-me-quer mais língua portuguesa - Editora do Brasil S/A (Primeira Edição - 2011)
4. Coleção Desafio - Editora Moderna LTDA (Primeira Edição -2021)
5. Da Escola para o Mundo - Editora Scipione S.A. (Primeira Edição - 2021)
6. Entrelaços - Editora FTD S.A. (Primeira Edição - 2021)
7. Pitangá Mais - Editora Moderna LTDA (Primeira Edição - 2021)
8. Mundo de Explorações - Editora Moderna LTDA (Primeira Edição - 2021)
9. Ápis Mais - Editora Atica S/A (Primeira Edição - 2021)

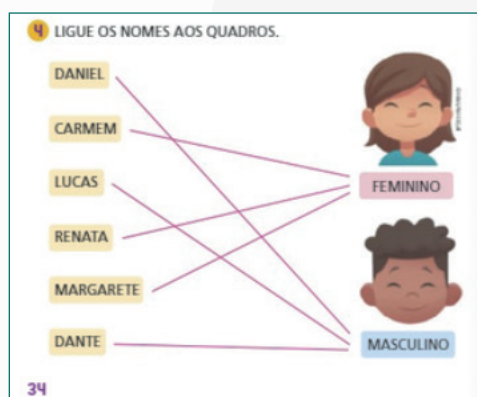
Com análises em andamento um arcabouço analítico com referências de gênero está sendo realizado, para melhor compreender quais são realmente as palavras e recursos que socialmente podem ser representativos de diferentes gêneros, como por exemplo: cores, nomes próprios terminados em A ou O, características físicas e papéis conhecidos como de gênero. Com essas informações, busco saber quais dessas referências são utilizadas nos livros didáticos do primeiro ano do ensino fundamental. A análise foca não somente em textos escritos, mas também em textos

imagéticos, que ainda formam grande parte do aprendizado das crianças dos primeiros anos do ensino fundamental.

Exemplos de atividades com a observação em andamento:



(Fonte: Coleção Entrelaços (FTD) – Livro de Língua Portuguesa do primeiro ano do ensino fundamental – Pág 33)



(Fonte: Coleção Entrelaços (FTD) – Livro de Língua Portuguesa do primeiro ano do ensino fundamental – Pág 34)

3 CONCLUSÕES

As conclusões do estudo ainda estão em andamento, mas até o momento se firma a hipótese de real apagamento de gêneros dissidentes através da observação de atividades que mostram categorias binárias tanto em imagens como em textos escritos. As cores azul e verde aparecem ao fundo de nomes masculinos terminados em O, enquanto os nomes femininos terminados em A possuem fundo rosa ou roxo, cores geralmente socialmente conectadas ao masculino e feminino respectivamente.

As imagens das crianças apresentadas como meninos seguem o mesmo tipo de padrão de roupa e cabelos curtos, enquanto as meninas apresentam no geral cabelos grande e roupas mais coloridas e apresentadas

como vestidos e saias. Muitas vezes bonecas aparecem nos livros sempre nas mãos de meninas, enquanto carrinhos e bolas aparecem com meninos, mostrando não só um padrão e uma espera social dos gêneros binários, mas um apagamento de todos os outros. Desta maneira, identidades e vivências da não-binariedade não se mostram presentes nos nossos ambientes escolares a partir de seu material normativo institucional principal.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação. - **Parâmetros curriculares Nacionais**, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação - **Guia Digital (PNLD) Programa Nacional do Livro Didático**, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. - **Base Nacional Comum Curricular** - 2 ed, 2016.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999

COLTED - **Série da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático**, 1970.

FAIRCLOUGH. - **Discurso e mudança Social**. Brasília: UnB, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas**, 2008.

VESENTINI, José William. **A questão do livro didático no ensino da Geografia.** (Org.). Geografia e ensino; textos críticos. Campinas: Papyrus, 1989. p.161- 179.

WODAK, R.; MEYER, M. **Multidisciplinarity CDA: a plea for diversity.** (Orgs) Methods of critical discourse analysis. 2 ed. Londres: Sage, 2005a, p. 95-120

LIVROS DIDÁTICOS E O COMBATE À TRANSFOBIA NAS ESCOLAS: POR QUE MINHA EXISTÊNCIA FERRE SUA VIVÊNCIA?

Elaine Manuela da Silva¹
Daniele Basílio Nunes Castro²

INTRODUÇÃO

Este estudo explora a problemática da transexualidade e transfobia, criticando as definições tradicionais que não abrangem a complexidade histórica e social do fenômeno. A crescente violência contra pessoas trans e a marginalização social, refletida em falta de oportunidades de emprego, destacam a necessidade urgente de enfrentar o preconceito e promover políticas de inclusão.

A pesquisa investiga como a transfobia é abordada nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A hipótese é que há uma lacuna na representação dessa questão nessas obras. O objetivo é refletir sobre como os livros didáticos tratam a transfobia e seu impacto na trajetória escolar das pessoas trans, revisitando autores e obras relevantes e explorando os desafios enfrentados na escolarização desses indivíduos.

1 Graduada em Licenciatura Plena Português/Inglês na Faculdade Frassinetti do Recife | E-mail: @elainemanuelasilva@grad.fafire.br.

2 Doutora em Letras/Linguística - UFPE, professora de Língua Portuguesa, no curso de Letras, da UniFAFIRE e do Governo do Estado de Pernambuco - SEE | E-mail: danielec@prof.fafire.br.

A metodologia é documental, descritiva e analítica, utilizando livros didáticos amplamente adotados nas escolas estaduais brasileiras como corpus. A análise busca identificar a presença ou ausência da temática transfóbica nas unidades temáticas e atividades pedagógicas dos livros.

Os tópicos teóricos abordam o sistema educacional, a ausência de ações contra a transfobia nos materiais didáticos e a relação entre transfobia e escola como um problema real a ser enfrentado.

OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar a abordagem da transfobia nos livros didáticos e seus impactos na trajetória escolar das pessoas trans. Especificamente, busca-se revisar autores e obras relacionadas ao tema, discutir os desafios da escolarização para pessoas trans e identificar tipos de violência transfóbica, sugerindo estratégias de combate.

A pesquisa utiliza uma abordagem documental, descritiva e analítica, focando em livros didáticos das escolas estaduais brasileiras. A análise considera a presença da temática transfóbica e relaciona os tópicos teóricos com o funcionamento do sistema educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa se fundamenta na importância da educação para a promoção dos direitos humanos, especialmente no combate à transfobia. Baseia-se em documentos legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988, que garantem o direito à educação sem discriminação.

Autoras e autores como Callai e Copatti foram citados para embasar a discussão sobre o papel dos livros didáticos na veiculação de princípios e na relação com a realidade dos estudantes. A pesquisa também considera dados sobre evasão escolar e violência contra pessoas trans, evidenciando a necessidade de conscientização e formação dos profissionais da educação.

METODOLOGIA

A metodologia é documental, descritiva e analítica. O corpus inclui livros didáticos amplamente adotados em escolas estaduais brasileiras, como “Práticas de Linguagens: Corpo, Arte e Cultura”, “Cidade em Pauta” e “Experimenta Pertencer! – As Experiências de Participação Política”. A análise foca na presença de temas relacionados à transfobia e preconceito, utilizando livros de linguagens e suas tecnologias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os livros selecionados são “Práticas de Linguagens: Corpo, Arte e Cultura” (479.270 exemplares), “Cidade em Pauta” (556.926 exemplares) e “Experimenta Pertencer! – As Experiências de Participação Política, de Ser Jovem, da Finitude e de Estudar” (605.352 exemplares). Embora abordem temas sociais, nenhum dos livros analisados tratou diretamente da transfobia.

O Livro 1 foca em atividades artísticas e literárias, sem abordar transfobia. O Livro 2, apesar de tratar de valores sociais, limita-se a um trecho literário e não explora a transfobia. O Livro 3 menciona bullying e dificuldades na adolescência, mas não aborda diretamente a transfobia, exigindo que o(a) professor(a) introduza o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que a transfobia não é abordada nos livros didáticos analisados, refletindo preconceito e invisibilidade no ambiente escolar. Essa ausência dificulta a educação sobre o tema, considerando que os livros didáticos são uma fonte crucial de apoio.

A falta de abordagem da transfobia nos materiais didáticos está ligada ao desinteresse estatal em lidar com questões sensíveis. Contudo, é essencial que os professores abordem a transfobia em sala de aula para conscientizar sobre a discriminação enfrentada por pessoas trans. A pesquisa destaca a necessidade de mais estudos e ações para visibilizar e combater a transfobia nas escolas, com o Estado desempenhando um

papel fundamental na promoção dos direitos estabelecidos por leis nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS

ANTRA. Dossiê Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2022. Disponível em: [ANTRA](#)

BRASIL. Edital do PNLD 2019. Disponível em: Edital PNLD

CALLAI, Helena Copetti.

COPATTI, Carina. Livro Didático e Professor de Geografia: Interações na Prática de Ensino. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs.). O Livro Didático de Geografia e os Desafios da Docência para Aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017a, p. 155-176.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sou graduada em Letras – Português e Inglês pela UNIFAFIRE, a partir do programa ProUni, onde desenvolvi um interesse significativo na educação e no combate à transfobia nas escolas. Como mulher trans, enfrentei desafios substanciais ao longo da minha jornada educacional e profissional, e isso motivou meu compromisso em melhorar as oportunidades educacionais para jovens transexuais no Brasil.

Outra vez que, apenas uma pequena parcela de pessoas trans no Brasil tem acesso ao ensino superior, cerca de 0,02% de acordo com a ANTRA (2023), onde estou entre esta porcentagem. Durante meu curso de graduação, participei do programa de residência pedagógica na UNIFAFIRE na condição de bolsista, onde pude vivenciar de perto os desafios enfrentados nas escolas públicas.

Além disso, participei de diversas atividades acadêmicas, incluindo uma socialização na UFPE sobre Leitura, compreensão e produção textual: multiletramentos e a multimodalidade nas novas práticas discursivas.

Minha paixão pelo estudo das experiências das pessoas trans nas escolas foi reforçada durante o XVI Encontro Fafire, onde a advogada e candidata a co-deputada estadual Robeyoncé Lima me inspirou a focar minha pesquisa na área da educação voltada para indivíduos transexuais. Essas experiências me impulsionaram a trabalhar na minha primeira linha de pesquisa para o TCC na graduação, criando o trabalho LIVROS DIDÁTICOS E O COMBATE À TRANSFOBIA NAS ESCOLAS: POR QUE MINHA EXISTÊNCIA FERE SUA VIVÊNCIA?, e essa vivencia fortaleceu minha convicção de que o programa de mestrado em Educação, Culturas e Identidades na UFRPE/Fundaj onde estou matriculada como aluna especial na instituição.

Atenciosamente, Elaine Manuela da Silva.

MENINAS E MULHERES NA CIÊNCIA: CONSTRUÇÃO DE UMA ELETIVA COM DISCUSSÃO DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO

Carla Gabriela Morais da Silva ¹

1 INTRODUÇÃO

Historicamente as mulheres foram mantidas distantes da ciência. Grandes cientistas, em sua maioria, eram homens. Mas será que as mulheres realmente não gostavam de ciência, ou foram invisibilizadas e tiveram sua participação na construção da ciência dificultada, sendo impedidas de estarem nesse espaço? Partindo desses questionamentos, entendemos que, de maneira geral, é a sociedade que leva homens e mulheres a desempenharem certos papéis (Figueiredo *et al*, 2021), nesse sentido a escola é um dos atores sociais responsáveis pela construção das regras de gênero que homens e mulheres devem seguir.

Nesse sentido, com a finalidade de contribuir para a igualdade de gênero e a inserção das mulheres na ciência, relatamos a construção e vivência de uma disciplina eletiva concretizada em uma turma regular do ensino médio em uma escola do agreste pernambucano, com a utilização de metodologia inspirada no STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática).

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, carlagabimorais@gmail.com

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A eletiva “Meninas e Mulheres na Ciência” surgiu a partir das discussões do grupo de estudos e formação de professores “Vozes Compartilhadas”. Foi desenvolvida em uma turma de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio de uma escola pública localizada na região Agreste em Pernambuco, no primeiro semestre de 2024. A disciplina contou com carga horária de 40 horas semanais em cada turma.

A disciplina foi dividida em duas fases principais: a primeira consistiu em aulas com foco na discussão sobre desigualdade de gênero, e a segunda, usou-se metodologia inspirada em STEM.

Na primeira aula a professora se apresentou, mostrou os objetivos da disciplina e falou sobre sua trajetória profissional, focando nas dificuldades relacionadas à profissão. Em seguida pediu para as alunas e alunos se apresentarem oralmente ou de forma escrita. Transcorreu-se ainda, apresentação de trecho de um vídeo com tema da misoginia e um slide explicativo sobre os conceitos de identidade de gênero, expressão de gênero, sexo biológico e orientação afetiva e sexual. Por fim, encerrou-se com um debate sobre a percepção das alunas e alunos em relação a desigualdade de gênero.

A aula posterior, teve como tema os estereótipos relacionados aos homens e às mulheres. Os alunos foram questionados sobre o que é agir como homem e o que é agir como mulher e construíram atividades escritas sobre as principais características atribuídas aos homens e mulheres e sobre os riscos sociais que correm os sujeitos que não seguem tais padrões. O encontro foi finalizado com o clipe da música de Beyoncé, “Run The World”.

A aula seguinte iniciou com o clipe da música “Triste, louca ou má” de Francisco, el Hombre. Onde, as alunas e alunos, foram convidados a lerem trechos de comentários da música no *youtube*, com descrições de relacionamentos abusivos. Na continuidade, mostrou-se imagens de mulheres notáveis nas áreas das ciências, a saber, Marie Curie, Ada Lovelace, Katie Bouman e Jaqueline Goes de Jesus.

Em sequência, utilizou-se a música “Propaganda” de Jorge e Mateus, para problematizar os estereótipos de gênero e o que se espera socialmente

para homens e mulheres. Em seguida os alunos e alunas puderam conhecer grandes invenções feitas por mulheres, como o *wifi* (Hedy Lamarr), o colete a prova de balas (Stephanie Kwolek), limpadores de pára brisas (Mary Anderson), bote salva vidas (Maria Beasley) e o orelhão (Chu Ming Silveira).

A partir dessas discussões iniciais, realizou-se atividades com uso de algumas tecnologias, entre as atividades estão a construção de vídeos pelos discentes sobre a biografia de mulheres cientistas com a utilização do aplicativo *Octostudio*. Essa ferramenta é um aplicativo gratuito de computação criativa que permite criar animações e jogos usando o celular. Os discentes criaram vídeos sobre Marie Curie, Ada Lovelace, Rosalind Franklin, Hedy Lamarr e Katherine Johnson utilizando o referido aplicativo.

Outra atividade utilizando ferramentas digitais, aconteceu com a criação de infográfico utilizando o *Canva*. Esse aplicativo é um recurso criativo para criação de designer. Esse exercício consistiu na criação, feita pelos alunos, de um esquema em forma de infográfico abrangendo o caminho percorrido pela energia elétrica desde sua criação até a casa das pessoas.

Ainda sobre o uso de ferramentas digitais, ocorreu atividade de construção de nuvem de palavras utilizando o site *Mentimeter*. Esse recurso permite a criação de apresentações interativas. Em sala de aula, os alunos puderam fazer a leitura de um *QR code* e colaborar na construção da nuvem de palavras respondendo o que poderia atrapalhar o trajeto da energia elétrica desde o local onde é gerada, até chegar no seu destino final (Quadro 1). Em seguida, realizou-se a construção de mapas mentais, também utilizando o aplicativo *Canva*, com o tema crise energética.

A culminância da eletiva deu-se através da construção de maquetes de parques eólicos. Para o desenvolvimento dessa atividade, as alunas e alunos, assistiram uma reportagem relatando o desconforto provocado na população que mora nas proximidades de um parque eólico localizado no agreste pernambucano. As maquetes foram construídas utilizando placa de isopor, ventoinha de computador, fios elétricos, LED (diodo emissor de luz), palitos de picolé, barbante, tinta guache e papelão (Quadro 2). Para fazer a maquete do parque eólico funcionar foi necessário utilizar um secador de cabelo para acionar a ventoinha, que por sua vez, acionava

o LED através de fios elétricos. A culminância ocorreu em exposição no pátio da escola com a participação dos demais discentes da escola e parte da comunidade escolar.

Quadro 1 - Construção de nuvem de palavras pelos alunos



Fonte: A autora, 2024.

Quadro 2 - Maquete de parque eólico



Fonte: A autora, 2024.

3 RESULTADOS

Este relato de experiência buscou mostrar a construção e vivência de uma disciplina eletiva que teve como objetivo promover a igualdade de gênero e a inserção das mulheres na ciência, tal disciplina foi

experienciada em turmas regulares do ensino médio em uma escola do agreste pernambucano.

Em relação às discussões de gênero na escola, podemos pontuar que os alunos e alunas mostraram-se bastante engajados nas discussões, principalmente nas atividades realizadas sobre as músicas ouvidas e dos vídeos assistidos, fazendo comentários sobre situações que vivenciaram, e reconhecendo situações de preconceito de gênero na sua vivência.

Uma das finalidades do componente curricular era incentivar a participação das alunas na ciência, nesse sentido, observamos que as mesmas fizeram parte ativamente da construção das maquetes, das pesquisas realizadas e da exposição no momento da culminância, o que para nós é algo positivo, no sentido de gerar nas alunas, confiança para possibilitar seguir nessa área no futuro.

Em suma, as atividades vivenciadas mostraram-se instrumentos potencializadores no sentido de contribuir para a igualdade de gênero e incentivo ao ingresso na ciência, mesmo que numa escala da sala de aula, mas mesmo assim pode ajudar os alunos e alunas a refletirem sobre os papéis de homens e mulheres na sociedade e na ciência.

4 REFERÊNCIAS

BEYONCÉ. **Run the word**: Beyoncé Live, 2022. 1 vídeo (2 min, 32 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V7laSGC_laY. Acesso em: 11 ago. 2024.

FIGUEIREDO, L. R. *et al.* Educação, currículo e desigualdade de gênero: um referencial teórico. In: MOURA, J. F. (Org.). **Educação, gênero e sexualidade**: perspectiva crítica e decolonial no espaço escolar e não-escolar. Guarujá: Editora científica, 2021. cap. 1, p. 14-23.

FRANCISCO, EL HOMBRE. **Triste, louca ou má**: Francisco, el Hombre, 2016. 1 vídeo (4 min, 29 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IkMYTHgBNoE>. Acesso em: 11 ago. 2024.

JORGE E MATEUS. **Propaganda**: Jorge e Mateus oficial, 2018. 1 vídeo (2 min, 19 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mQr-7XemLs8s>. Acesso em: 11 ago. 2024.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO E COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: LUTA, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO

Glenda Carla Ferreira da Silva¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A Secretaria Estadual da Mulher, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, criou os Núcleos de Estudos de Gênero e Combate à Violência contra a Mulher nas escolas, visando à discussão e ao combate à violência de gênero. O objetivo é refletir sobre a violência contra a mulher e sobre as discriminações e preconceitos de grupos historicamente marginalizados, fomentando atividades entre alunos, professores e toda a comunidade escolar.

Na coordenação do Núcleo, observa-se a resistência do grupo de professores em participar das reuniões e abordar os temas propostos. A hipótese é que isso ocorre devido a uma influência do “*pânico moral*”² disseminado na sociedade sobre os estudos sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Pretende-se, a partir do estudo, conhecer a dinâmica dos Núcleos, a participação da comunidade escolar em suas atividades e a relevância do seu papel nas escolas. Nesse sentido, intenta-se aprimorar a formação para

1 Mestranda do Curso de Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, glenda.ferreira@ufpe.com

2 Conceito de sociologia criado por Stanley Cohen, em 1972, para conceituar a reação de um grupo de pessoas baseada na falsa percepção de que uma determinada minoria oferece perigo a determinados valores da sociedade.

que, através da educação pautada nos Direitos Humanos, haja respeito à diversidade e o combate à violência de gênero, visando à sociedade mais equitativa e democrática.

2 DESENVOLVIMENTO

O Feminismo, afirma Hooks (2018, p.17) “é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão”. Entende-se, assim, como um movimento de luta por atuação feminina na educação, na política, no mercado de trabalho e, principalmente, por uma relação de igualdade entre homens e mulheres sem violência e manipulação.

A consciência da necessidade do feminismo surge do entendimento de que os sistemas de gênero são construções sociais e não definidos pela biologia como se argumenta. Na célebre frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, Beauvoir (2012, p.361) descarta qualquer tentativa de naturalizar o comportamento feminino e demonstra que todo modelo universal de mulher é construção social.

Uma das graves formas de manutenção da subordinação deu-se com a proibição da educação feminina desde a era colonial e que só passou a existir a partir do século XIX, no Brasil. A educação é um direito previsto tanto em Tratados Internacionais, como a Declaração de Jomtien, e na Constituição Federal, em seus artigos 6º e 205. Trata-se de um dos direitos sociais e um dever conjunto da família e do Estado observá-lo, bem como o seu objetivo que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa.

No estado de Pernambuco, através da Lei Complementar 125/2008, criou-se o Programa de Educação Integral que tem como finalidades, entre outras, promover a educação integral que contemple o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante. No entanto, a previsão legal de um direito, independente do diploma legal ao qual esteja amparado, não garante o acesso e a vivência ao direito. Os direitos humanos, na perspectiva de Flores (2009)

não são conquistados apenas por normas jurídicas que propiciam seu reconhecimento, mas também, e de modo muito especial, por meio das práticas sociais de ONGs, de Associações, de Movimentos Sociais, de Sindicatos, de Partidos

Políticos, de Iniciativa Cidadã e de reivindicações de grupos minoritários (indígenas) ou não (mulheres), que de um modo ou de outro restaram marginalizados do processo de positividade e de reconhecimento institucional de suas expectativas.

Essa perspectiva coaduna-se com a afirmação de Santos (2014, p.21) quando afirma que “os direitos humanos foram subsumidos no direito do Estado e o Estado assumiu o monopólio da produção do direito e administração da justiça”. O autor argumenta que, “atualmente, não se sabe se os Direitos Humanos têm por trás de si uma energia revolucionária de emancipação ou uma energia contrarrevolucionária”. (Santos, 2014, p. 21) Os Núcleos de Estudos de Gênero e Combate à Violência contra a Mulher, nas escolas estaduais, caminho contrarrevolucionário, fazem parte da Política de Formação em Gênero da Secretaria da Mulher, articulada com a Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco.

A rede estadual de educação de Pernambuco possui, atualmente, mais de 200 núcleos de estudos de gênero registrados na Secretaria da Mulher, de acordo com o site desse órgão. O objetivo é combater à violência estimulando a reflexão sobre a desigualdade entre gêneros, tratando da prevenção através da educação de adolescentes.

Assim, entende-se relevante debruçar-se sobre os trabalhos dos Núcleos de Gênero na educação do estado, considerando as crescentes investidas em proibições de pautar o tema nas escolas, ratificando esse pânico moral, e a necessidade de verificar seu alcance e

sua contribuição na luta pela defesa dos Direitos Humanos e para a democracia. A pesquisa será do tipo qualitativa, realizada a partir do procedimento metodológico de entrevista semiestruturada. Os sujeitos entrevistados serão os coordenadores responsáveis pelos trabalhos nos Núcleos em quatro escolas estaduais.

A partir dos dados colhidos, que serão gravados e devidamente transcritos, faz-se uma análise de conteúdo, a qual é definida “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens” Bardin (2010, p.33). Os dados serão divididos em categorias de análise, que serão selecionadas, a partir das respostas recebidas.

Para desenvolver a metodologia, de acordo com Bardin (2010, p. 121), o pesquisador segue as etapas determinadas que são chamadas pela autora de pré-análise, a exploração do material colhido e o tratamento dos resultados usando a inferência e a interpretação dos dados coletados.

Consoante Franco (2008, p. 58-59) as categorias podem ser elaboradas *a priori* e heurísticas, ou seja, elaboradas pelo pesquisador antes da análise ou podem emergir do material de análise, ou seja, não sendo *a priori* e que surgem a partir das respostas e faz o pesquisador reportar constantemente o material coletado.

Sobre a interpretação dos dados, Bardin (2010, p. 16) esclarece que a interpretação proposta pelo método de Análise de Conteúdo consiste em descobrir por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito. No momento da análise, o pesquisador realiza o confronto entre a teoria, as hipóteses, os objetivos da pesquisa e as respostas recebidas para realizar as inferências. Através da investigação pode-se concluir que fatores são preponderantes na luta por Direitos Humanos e no engajamento dos Núcleos no que diz respeito à discussão sobre gênero e descobrir estratégias para estimular os estudos sobre gênero nas escolas e a defesa dos Direitos Humanos, de modo mais efetivo e democrático no ambiente escolar.

3 CONCLUSÕES

Na escola as relações são disciplinadas a partir de papéis regrados pelo gênero. Assim, essa desnaturalização e desconstrução de estereótipos, devem ser também parte das práticas de ensino aprendizagem, uma vez que os estudantes são esses sujeitos em constante transformação que enfrentam violências acarretadas dessa diferenciação.

Os embates vivenciados nas escolas revelam os limites que os atores possuem em lidar com a diversidade e ampliar a sua participação nas discussões. A escola é um espaço fundamentalmente de reprodução hegemônica das diferenças. Essas barreiras só podem ser superadas através do diálogo e da troca entre estudantes e professores. Evitando esse enfrentamento há uma contínua reprodução de papéis e de aprisionamento de corpos dentro do espaço escolar.

A partir da pesquisa, é possível saber se há um interesse em pautar o tema com os estudantes e quais estratégias utilizar para motivar das categorias de sexo e gênero. Destaca-se, portanto, a importância de fomentar entre os professores uma formação crítica que questionem a desnaturalização de desigualdades pré-concebidas a fim de promover uma aprendizagem crítica e libertadora voltada ao bem estar social dos indivíduos.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 5.ed. Trad de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo Sexo*. Tradução: Sérgio Milliet. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. First published. Londres/Nova York: Routledge Classics, 2011.

FLORES, Joaquim Herrera. *A reinvenção dos Direitos Humanos*. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* /tradução Ana Luiza Libânio. 1ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

PERNAMBUCO. **Secretaria da Mulher**. Disponível em: <http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/gefg>. Acesso em: 10/06/2024. PERNAMBUCO. Lei Complementar 125/2008, 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral. Disponível em:

<HTTPS://LEGIS.ALEPE.PE.GOV.BR/TEXTO.ASPX?TIPONORMA=2&NUMERO=125&COMPLEMENTO=0&ANO=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 29.06.2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2014.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacaopara-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: CONFABULANDO UMA PANE AO CISTEMA

Hblynda Morais de Holanda¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Sabotar. Destruir. Arruinar. Incomodar. Roer. Desmoronar. Atritar. Fissurar. Derrubar. Contrabandear. Furar. Inquietar. Burlar. Esses são alguns verbos utilizados para construção deste texto pensando na reivindicação da identidade não binária, onde será necessário estabelecer pontos de intersecção entre esses verbos quando vou dizer sobre o desejo de sabotamento ao gênero e de que há outras formas de ser/existir, além da classificação binária de ser homem ou mulher.

Partindo deste contexto e para frustrar o que a sociedade quis de mim, limitando meu corpo ao gênero me foi designado ao nascimento, mas não foi escolhido por mim, como tão pouco faço leitura dele para o que almejo da minha identidade, a pesquisa de mestrado que atualmente desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco, que é acerca de estudantes não binários de duas escolas de referência da Região Metropolitana do Recife,

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades (CNPQ). Também faz parte do grupo de Estudos Queer e Decoloniais (NUQUEER), do História e Gênero da UPE e GT de Gênero da Associação Nacional de Pesquisa em História (ANPUH). Email: hblyndamorais@gmail.com.

parte das minhas inquietações e vivências enquanto pessoa não binária, observando a desfixação das identidades e o rompimento com o binarismo (homem x mulher; macho x fêmea).

Recorro ao mote de reflexão, através de um poema, utilizando para pensar sobre a (des)construção da minha identidade e desejos gestados por não me enquadrar em nenhuma fórmula binária, onde digo,

Não me dêem fórmulas certas, porque eu não espero acertar sempre. Não me mostrem o que esperam de mim, porque vou seguir meu coração. **Não me façam ser quem não sou.** Não me convidem a ser igual, porque sinceramente sou diferente (...) **Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma pra sempre.** (Grifos meu. Autor desconhecido)

Por não ser a mesma para sempre e está em estado de dilatação de si, de escrita e vida, desejo criar atritos na norma, elaborando tensões estas que desejam afrontar, abalar, quebrar e possui o intuito de desmoronar a matriz cis-heteronormativa, sendo trabalhada uma rebeldia epistêmica através de um contrabando discursivo (Melo, 2024).

A pesquisa é pensada e escrita por uma corpa sem juízo (Jup do Bairro, 2019), onde possui um tema em ascensão nos últimos anos devido aos debates contemporâneos sobre a população trans e travesti, mas que tenta ganhar fôlego neste cenário, reivindicando autonomia e liberdade, pois, ao atritar e afrontar a norma podemos materializar e abrir brechas para a criação de um fazer pesquisa na educação como lugar / espaço/ território de resistência e de assujeitamento (Rocha, 2023).

No sentido de atritar tenho feito à feitura do verbo confabular (Hartman, 2020), onde será utilizado nesta pesquisa, utilizando-o como tramar-espetar-elaborar, criar estratégias de ações de vida, sendo ferramenta para embasamento das discussões, mas também como percurso metodológico para criação de bases que vão ajudar a estabelecer as panes, fissuras, rasgos de reflexão acerca desses corpos que reivindicam ser quem são, sem precisar se identificar enquanto homens ou mulheres, pois estão olhando além dos binarismos perpetuados pela cisgeneridade que são biologizantes e essencialistas das identidades.

2 DESENVOLVIMENTO

Como primeiro ato de atrito a cis-heteronorma narro um fato que é de muita singularidade, para o que hoje me dedico em pesquisar e evidenciar. Quando criança, a escola era meu lugar favorito, acordava às 05h da manhã, me arrumava e estava em frente ao portão às 05h47min; Só a espera de o sinal bater às 07 h e poder percorrer por aquele mundo recheado de conhecimento e de palavras, letras, imaginação. A minha ligação com os estudos deu-se logo cedo, sempre aquela a tirar boas notas e tinha decidido: seria professora. Me esbaldava com cada novo assunto aprendido, sempre fui uma criança muito curiosa. Mas, ali eu não sabia que seria o local da largada para o início de minha peregrinação. Eu era muito cuidadosa com meus livros e cadernos. Usava canetas diferentes para perguntas e respostas e criava símbolos para itens. Minha letra era redonda e bonita. Era um dos meus orgulhos numa vida que ainda havia pouco do que se orgulhar. Até que um dia disseram que minha letra era de menina. A partir daí tudo virou uma grande confusão em minha cabeça - Existem formatos de letra para meninos e meninas? Algo não se encaixava, era como somar $2+2$ que é igual a 4, mas no somatório final dava 3. A conta não batia, isso me deixava com uma sensação de estar em naufrágio - perda naquele ambiente onde fora minha primeira paixão. Na infância não entendia o que uma letra já trazia aos binarismos masculino ou feminino. Queria só escrever. O que um contorno poderia levantar do meu gênero?. Desta forma, quando criança eu não entendia os processos binários que enquadravam meu ser “- isso é coisa de menina! menino, não escreve assim”. Hoje, consigo compreender estes processos de opressão e não concordar com os binarismos adotados lá atrás, se a letra é redonda ou não, isso não mais me interessa, pois ela é só uma forma de escrever, diante de tantas outras infinitas possibilidades.

Com isso, quando pensamos sobre pessoas não binárias, são “indivíduos que não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas fluidez em suas identificações” (Reis, 2016, p.08). Desse modo, desejo olhar a relação entre a educação e a não binariedade em dois EREMs (Escola de Referência do Ensino Médio) a EREM Ginásio Pernambucano e a EREM Conde Corrêa

de Araújo, ambas da região metropolitana do Recife, por meio de seus Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher, para entender como a discussão da não binariedade se dá dentro do ambiente escolar das referidas instituições.

Os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher (NEG) é uma ação desenvolvida pela Secretaria da Mulher de Pernambuco (SecMulher) e apoiado pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SecEdu), pelos Institutos de Ensino Superior (IES) e Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Onde, há 10 anos vem realizando essas ações de discutir sobre gênero e sexualidade nas escolas visando o enfrentamento à violência contra a mulher e população LGBTQIA +. Segundo Bezerra (2022, p.18),

Atualmente, existem 307 Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher. Desse número, 16 são em Institutos Federais, 33 em Instituições de Ensino Superior e 258 são em Escolas, entre Escolas Técnicas Estaduais (ETE), Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), Regulares e Municipais, divididos por todo o estado de Pernambuco.

Haja vista, no ano de 2023, a realização do I Encontro Estadual dos Núcleos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher, evento promovido pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, onde existiu a possibilidade da troca de experiência entre os Núcleos, professores e alunos, conferindo a importância dada ao se estudar e ampliar os estudos de gênero nas escolas.

3 CONCLUSÕES

Através da pesquisa e investigação da minha própria vivência junto des estudantes não binários dos referidos EREMs, desejo justamente pensar meios que esfaçem as normas sociais, do que é esperado; uma pane nos sentidos produzidos como quebra de conceitos que não contemplam nossas narrativas não binárias, para assim produzir substratos que façam moer ideais biologizantes, normatizadoras das nossas vivências.

Em que os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher são de fundamental importância para olhar o que está sendo pautado dentro das escolas para as próprias estudantes LGBTQIA +, com o desenvolvimento de atividades que visem à desconstrução de ações/atitudes preconceituosas e transpasse os muros da escola, chegando aos pais, familiares e vizinhos

Com isso, criamos estratégias de sobrevivência e como “infiltradas” do sistema vamos destilando nossas contra-narrativas, produzindo ruídos, sendo disruptiva às normas. Objetivando que “o positivo se conecta com o seu oposto, fazendo desse “curtoCIScuito” combustão para evocar as dissidências. Desprogramando alguns comandos e possibilitando a existência de outros, para que haja um desmantelamento das ordens vigentes” (Morais, H. 2024, p. 21).

4 REFERÊNCIAS

BEZERRA, Rayane Kelly dos Santos. Núcleo de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher: aspectos relevantes de sua atuação no Estado de Pernambuco. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. Revista Eco-Pós, 23 (3). 12-33. <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v23i3.27640>. Acesso em: 21 Jun de 2023.

MELO, Iran Ferreira de. Contrabando discursivo e Linguística Queer. IN: LIMA, Bruno de Assis Freire de. GOMES, Maria Carmen Aires (org.). Estilos e Discursos: uma contribuição para os estudos da linguagem. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. MORAIS, H. “Pane no sistema”: discutindo a não binariedade e o protagonismo trans nas redes sociais. Revista Periódicus, [S. l.], v. 1, n. 20, p. 45–71, 2024. DOI: 10.9771/peri.v1i20.54801. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/54801>. Acesso em: 11 maio, 2024.

REIS, Neilton dos. (Re)invenções dos corpos nas experiências da não-binaridade de gênero. Letras Escreves. Macapá, v. 7, n. 1, 1º semestre, 2017. Disponível <<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3092>>

ROCHA, Késia dos Anjos. Manifesta por uma educação sem juízo: activismos das dissidências sexuais e de gêneros, censuras e educação. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DESIGUALDADE DE GÊNERO NA CIÊNCIA

Júlia Hellen Lira Oliveira¹
Maria Carolina Xavier Beltrão²
Maria Izabella da Silva Rosa³
Virginia Paula de Lemos Sousa⁴
Daniela Pedrosa de Souza⁵

1 INTRODUÇÃO

Na maior parte da história do conhecimento científico, a participação das mulheres era associada a homens cientistas da família ou do trabalho, apresentados como responsáveis pelas realizações científicas e mesmo quando as mulheres participavam ativamente e estavam no papel central nas pesquisas, eram postas como auxiliares (Olinto, 2011; Conceição e Teixeira, 2018).

1 Pós-graduanda pelo Curso de Ensino de Ciências e Biologia do Centro Universitário Frassinetti do Recife - UNIFAFIRE, julialira1521@gmail.com.

2 Pós-graduanda pelo Curso de Ensino de Ciências e Biologia do Centro Universitário Frassinetti do Recife - UNIFAFIRE, marcolxavierb@gmail.com.

3 Pós-graduanda pelo Curso de Ensino de Ciências e Biologia do Centro Universitário Frassinetti do Recife - UNIFAFIRE, m.izabellasr@gmail.com.

4 Graduanda pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco - UPE, virginia-sousaa@gmail.com.

5 Mestre em Biologia Animal da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, danipedrosa82@gmail.com.

Segundo dados da UNESCO de 2020, apenas 30% dos cientistas no mundo são mulheres e, embora elas sejam maioria nas instituições de ensino e pesquisa, ainda enfrentam dificuldades para alcançar mais lugares no meio científico (Soares et al., 2022), sendo desafiador conciliar a profissão, os cuidados domésticos e, em muitos casos, a criação dos filhos e optar por seguir uma carreira acadêmica (Aquino, 2006). Os estereótipos sociais e uma educação diferenciada entre meninos e meninas que crescem com estímulos, valores e aprendizados diferentes podem justificar a desigualdade feminina na área da Ciência.

O meio científico ainda está associado normalmente à atividade masculina e, atualmente, essa diferença é notável conforme as áreas de conhecimento, a participação dos homens nas ciências exatas é maior em comparação com a das mulheres, que ocupam mais as áreas de cuidado, nas ciências da saúde, educação e humanas (Carvalho, 2008).

Com ações de incentivo à participação das mulheres na ciência, também é fundamental que universidades e instituições de pesquisa façam valer as políticas públicas e o envolvimento de mulheres em espaços de decisão e ambientes livres de assédio sexual e moral, tornando-se fundamental a criação de espaços de reflexão a respeito da participação de mulheres na ciência no ambiente da Educação Básica.

Com isso, o presente projeto tem como objetivo desconstruir estereótipos de gênero e apresentar os desafios das mulheres na conquista e produção de conhecimentos científicos, estimulando a participação de mulheres no campo científico. Este trabalho é fruto de um projeto maior chamado “Vozes Compartilhadas”, desenvolvido com e pela participação de professoras das áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Arte com o propósito de aproximar meninas da Ciência.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa, que permite analisar as relações sociais, por meio da interpretação das “intenções e significados que os atores revelam, com base na visão de que a realidade é construída pela interação dos indivíduos com o seu mundo social” (Engelman et al., 2017, p. 43).

A pesquisa realizada teve como público alvo estudantes de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Referência Pintor Manoel Bandeira, localizada no Bairro Novo, em Olinda-PE. Sendo dividida em três encontros de 90 minutos com cada turma, entre os dias 14 de maio a 12 de junho de 2024.

A etapa inicial, denominada “Acolhimento e sensibilização sobre o tema” contou com 3 atividades: a primeira, “O que me define?”, onde cada estudante se autodescreve em um cartaz contendo um espaço para texto e outro para um autorretrato. A segunda atividade, “Termômetro”, também individual, foi adaptada do material produzido pelo British Council (2020) e envolveu uma escala construída com base no instrumento da OMS de avaliação de programas e políticas em saúde, que possibilita uma compreensão sobre a sensibilidade individual acerca das relações de gênero, considerando suas experiências de vida, em diferentes contextos (família, amigos, comunidade e trabalho). A última atividade, “Caixas”, também adaptada do material produzido pelo British Council (2020), envolveu uma reflexão sobre como a sociedade enxerga comportamentos masculinos e femininos e a partir disso identificar qual ou quais atores sociais reforçam esse discurso estereotipado.

Posteriormente, no segundo encontro, duas atividades foram propostas às turmas, a primeira “Estereótipos”, foi realizada com o auxílio de placas distribuídas contendo “menino” e “menina”, essas eram levantadas a partir da opinião dos alunos relacionada aos estereótipos impostos pela sociedade apresentados em sala. A seguir, as turmas foram divididas em grupos, para a realização da atividade “Referências”, onde foram apresentadas várias invenções e inventores, e de maneira eliminatória, os grupos iam tentando descobrir quem eram os inventores.

3 RESULTADOS

Ao observar as respostas dos alunos para a pergunta “O que me define? ”, foram levantados gostos musicais, hobbies e também aspectos como a feminilidade, empoderamento, negritude, notando que perspectivas identitárias compõem as maneiras nas quais os estudantes percebem a si, conforme descrito na figura 1.

Figura 1- Atividade 1: O que me define?



Fonte: As autoras, 2024.

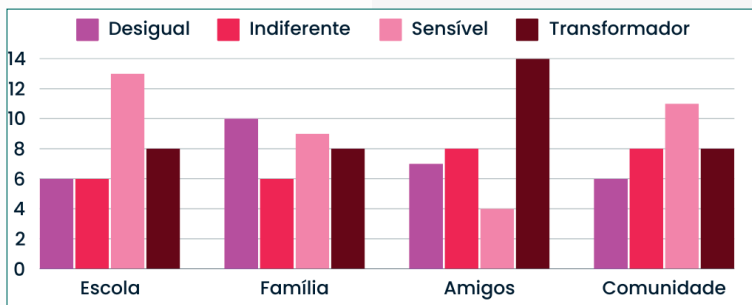
Na atividade, com a pergunta “Como me percebo quanto à igualdade de gênero? ”, as respostas foram categorizadas em quatro níveis: a) **Transformadores(as)**: Buscam mudar normas e relações de gênero prejudiciais; b) **Sensíveis**: Reconhecem normas e discriminação de gênero, mas não tomam medidas para mudar a situação; c) **Indiferentes**: Ignoram as diferenças de oportunidades e desafios entre os gêneros; d) **Desiguais**: Acreditam que um sexo/gênero merece mais direitos ou oportunidades do que o outro. O contexto interferiu em suas posições, havendo variação na escala, em diferentes ambientes, como é possível observar no gráfico 1.

No contexto familiar, a maioria dos alunos reconheceu a desigualdade de gênero ao notar que as mulheres geralmente assumem mais responsabilidades domésticas do que os homens, entretanto, nove dos alunos perceberam-se como sensíveis e que devido a sua estrutura familiar não se sentem confortáveis de tomar atitudes para mudar esse contexto. Entre os amigos, os alunos se mostraram mais dispostos a promover mudanças,

assim como na escola e na comunidade em geral, onde há abertura para debates e manifestações contra a desigualdade de gênero.

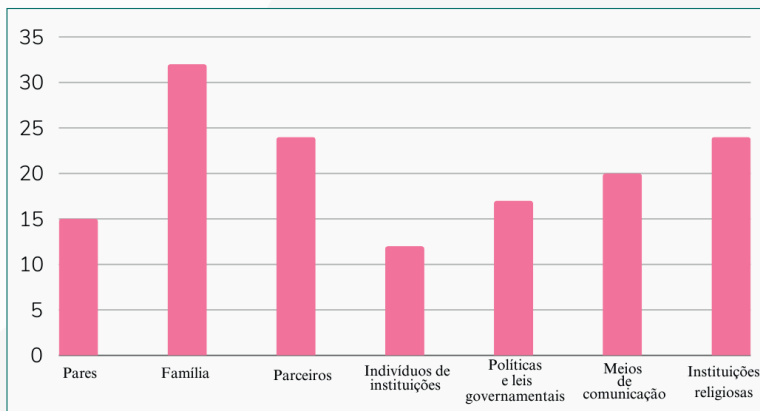
Quanto aos atores sociais que mais reforçam papéis e estereótipos de gênero, família, parceiros e instituições religiosas foram os mais citados, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 1- Atividade 2: Termômetro



Fonte: As autoras, 2024.

Gráfico 2- Atividade 3: Caixas



Fonte: As autoras, 2024

O destaque para os parceiros evidencia que as relações construídas entre os sujeitos podem romper com preconceitos, entretanto a depender da maneira que ocorrem, também podem colaborar para que as estruturas de desigualdade se perpetuem (Pereira; Siqueira; Silva, 2021). As instituições religiosas, remetem às normas observadas em alguns desses locais, onde as representações de gênero são mostradas de maneira desigual.

Os estudantes reconhecem como a sociedade estereotipa gêneros, atribuindo atividades específicas aos meninos (intelectuais e físicas) e às meninas (domésticas e ligadas à beleza), como demonstra a figura 2.

Figura 2 - Atividade 4: Estereótipos



Fonte: As autoras, 2024.

No desenvolvimento do jogo (figura 3), das 13 rodadas realizadas, 5 das respostas foram corretas e apenas duas delas apresentaram como respostas inventores homens. Foi possível perceber que a maioria dos estudantes conhecia apenas os cientistas do gênero masculino, bem como algumas de suas invenções.

Figura 3- Atividade 4: Referências



Fonte: As autoras, 2024.

Por fim, a realização das atividades em sala proporcionou uma mudança na percepção dos alunos em relação à presença de mulheres na ciência, fazendo com que eles tivessem um olhar mais crítico sobre a trajetória dessas ao longo da história e como as mesmas foram invisibilizadas.

4 REFERÊNCIAS

AQUINO, E. M. L. Gênero e ciência no Brasil: Contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. In: PENSANDO gênero e ciências: encontro nacional de núcleos e grupos de pesquisa. [S. l.]: Brasília: SEPM, 2006. p. 11-24.

BRITISH COUNCIL. **Meninas na escola, mulheres na ciência:** Ferramentas para professores da educação básica. Vol. 1. Rio de Janeiro: IDG/Museu do Amanhã, 2020. 72 p.

CARVALHO, M. G. É possível transformar a minoria em equidade? In: RISTOFF, Dilvo et al. (Orgs.). **Simposio: Gênero e indicadores da educação superior brasileira.** Brasília: INEP, 2008. p. 109-138

CONCEIÇÃO, J. M. da; TEIXEIRA, M. do R F. Mulheres na ciência: um estudo da presença feminina no contexto internacional. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.7, n.1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2710/0>>.

ENGELMAN, R. et al. Aprendizagem em comunidades de Aprendizagem em comunidades de prática: estudo em um grupo de prática: estudo em um grupo de pesquisa. **Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 15, n. 2, mai./ago. 2017.

OLINTO, G. **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil.** Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.68-77, jul./dez. 2011.

PEREIRA, E. R. G.; SIQUEIRA, L. A. P.; SILVA, T. Mirella Ferreira da. Os Desafios e Possibilidades da Igualdade de Gênero dentro do Contexto Escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 1831–1844, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i11.3332.

SOARES, G. A. et al. Projeto meninas na ciência: possibilidades e desafios. **I Congresso Internacional de Mulheres em STEAM**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2022. DOI: 10.55592/ICIMESTEAM.2022.7145175. Disponível em: <<https://publicacoes.softaliza.com.br/cimsteam2022/article/view/3674>>

POR UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DECOLONIAL (E DESOBEDIENTE) A PARTIR DE PERNAMBUCO

Katharine Nataly Trajano Santos¹
Janaina Guimarães da Fonseca e Silva²

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa esmiuçar parte do projeto desenvolvido por nós, Profas. Katharine e Janaina, a frente do Grupo de Trabalho em Estudos de Gênero da Associação Nacional de História (Anpuh) - seção Pernambuco de 2020 até o presente. Nos dedicamos aqui a debater o processo de feitura e os resultados de nossa pesquisa para a publicação do livro “Ensaio por uma educação histórica decolonial para (e por) as dissidências desde Pernambuco”, lançado pela Editora da Universidade de Pernambuco (EDUPE) em 2023, mas fruto de tempos pandêmicos (COVID-19). A obra reúne dez autorias pernambucanas (e/ou atuantes no estado) pensando a prática docente como uma prática política e emancipatória, a partir de eixos étnico-raciais, de gênero e sexualidade, além de outros marcadores sociais da diferença. Nosso mote foi analisar como pessoas desobedientes de normativas sociais atuavam no ensino de história a partir de suas próprias experiências, reunindo trajetórias, partilhas realizadas

1 Historiadora, doutoranda no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina - SC, kthrinnn@gmail.com.

2 Historiadora, Professora do Departamento de História da Universidade de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, janaina.guimaraes@upe.br.

em projetos de extensão e no chão da escola, ou ainda sob os caminhos audiovisuais, poéticos e legislativos.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Começamos expondo que o desenvolvimento dessa pesquisa se deu em tempos desesperançosos (2021-2022), de amplo retrocesso quanto às conquistas tanto de mulheres, e aí destacamos a vulnerabilidade tanto de pessoas negras, quanto da população LGBTQIAP+. Em 2020, havíamos realizado o Curso de extensão “Estudos Feministas, Direitos Humanos e Educação” pela Universidade de Pernambuco (UPE), contando com mais de 350 inscrições e realizado inteiramente remoto. Nesse mesmo ano, começamos a coordenar o GT de Gênero da Anpuh/PE e, sistematicamente, fomos mobilizando reuniões, minicursos, oficinas e escritos que se voltassem a pensar criticamente o gênero e os dispositivos de racialidade e sexualidade junto ao acúmulo do curso e seu feedback.

Foi pensando nessas mesmas populações que, em 2021, o projeto **“Trajetórias educacionais sobre raça, mulheres e Políticas públicas para população LGBTQIA”**, foi apresentado pela Profa. Janaina Guimarães à UPE. O objetivo era incentivar as pesquisas sobre essas temáticas, crescentes e pungentes em nosso estado, e publicar alguns dos resultados. O livro, o “Ensaio por uma educação histórica decolonial para (e por) as dissidências desde Pernambuco”, foi um deles.

Assim, chegamos às escolas, apresentamos os projetos, e notamos que mesmo aquelas que têm os NGEs (Núcleos de Gênero), criados pela secretaria da Mulher em Pernambuco, eram pouco receptivas. Nunca se discutiu gênero nas escolas ou isso piorou? Lembramos que são ainda são recentes os efeitos na educação de projetos proibitivos como o “Escola sem Partido” e os de exclusão da “Ideologia de gênero”, mesmo declarados inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal, somaram-se ao discurso de ódio proferido pelo então presidente da República e sua ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos.

O medo dos docentes de serem perseguidos nas instituições ou pelos pais, cuja vigilância e ingerência nas aulas aumentaram durante a pandemia, somou-se à ameaça do retorno ao ensino em casa. Todos

esses fatores tencionaram as discussões de gênero em sala de aula, que já não eram fáceis desde que introduzidas. Contudo, muitos definidos, e indefinidos, pois dissidentes, são os corpos e corpas que ocupam a escola e não refletir sobre suas relações e as intersecções que as delineiam não é mais possível.

3 RESULTADOS

Dando vazão a algumas das produções realizadas de Recife a Petrolina que problematizam essas questões, nos oito capítulos publicados percebemos como as emoções e os afetos são parte fundamental ao modo de se fazer uma educação histórica desobediente à colonialidade e se registrar ela. Sobretudo, tratamos de enfatizar como é possível construirmos caminhos no campo do ensino de história, mas também da historiografia, que sigam os passos de pessoas brasileiras, nordestinas e ainda periferizadas em Abya Yala. Tais perspectivas vão desde práticas feministas e transfeministas inscritas em trabalhos que recuperam as ancestralidades afro-indígenas, desobedientes de gênero, na atuação ou na saída imaginativa, assim como as formas que institucionalmente racismos, sexismos e outras violências de gênero podem ser combatidas.

4 REFERÊNCIAS

CAMPOS LEAL, abigail. **Ex/orbitâncias**: os caminhos da deserção de gênero. São Paulo: GLAC Edições, 2021.

CURIEL, Ochy. Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista. Desuniversalizando el sujeto mujeres. *In*: FEMENÍAS, M. L. (org.). **Perfiles del feminismo iberoamericano**. Vol. III. Buenos Aires: Catálogos, 2007, p. 269-287.

DE JESUS AROUCA, Marcelo; CARDOSO, Cláudia Pons. PEDAGOGIAS DE FAVELAS: EDUCAÇÃO POPULAR, EMANCIPAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 3, n. 7, p. 1-19, 2022.

FERREIRA DA SILVA, Denise. *A Dívida Impagável*. São Paulo: Forma Certa, 2019. Disponível em: <https://casadopovo.org.br/wp-content/uploads/2020/01/a-divida-impagavel.pdf>. Acesso em 15/08/2022.

MOMBAÇA, Jota. O mundo é meu trauma. *Piseagrama*, 11, 2017, p. 20-25.

GUIMARÃES, Janaina; TRAJANO, Katharine. **Ensaaios por uma educação histórica decolonial para (e por) as dissidências desde Pernambuco**. Recife: EDUPE, 2023.

V. viviane. “É a natureza quem decide? Reflexões trans* sobre gênero, corpo e (ab?)uso de substâncias”. In: **Transfeminismo: teorias e práticas**. Jaqueline Gomes de Jesus (et al). 1a. Edição. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014.

WOLFF, Cristina Scheibe. “Gênero, emoções e afetos na política”. In: **Políticas da emoção e do gênero no Cone Sul**. Cristina Scheibe Wolff (org.). 1a. Ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

PROJETO DE EDUCAÇÃO POPULAR MÃOS QUE TRANSFORMAM: AGENDAMENTO DE GÊNERO DAS MULHERES TRABALHADORAS NA COMUNIDADE DE CARNEIRINHOS - PE

Maria do Carmo Gonçalo Santos¹
Shivo Araújo (Sivonaldo Nunes Araújo)²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da articulação das mulheres e seus agendamentos em relação à gênero, a partir do desenvolvimento de um projeto de educação popular³. A intenção da pesquisa é investigar as contribuições do Projeto Mãos Que Transformam⁴ para o agendamento de gênero das mulheres trabalhadoras, na comunidade de Carneirinhos- PE.

O principal objetivo do Projeto Mãos Que Transformam foi realizar trabalho educativo com as mulheres do campo, a fim de promover a autonomia socioeconômica e políticas dessas mulheres. Através das oficinas

1 UFPE. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - Núcleo de Formação Docente - Pedagogia. Email: maria.cgsantos@ufpe.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0892001190378231>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5760-6009>.

2 Graduado pelo Curso de Turismo na UNIFAVIP. Ceramista, Arte Educador, Produtor Cultural e artista visual.

3 Educação Popular enquanto compromisso com as injustiçadas, injustiçados, de transformação das desigualdades, através dos processos (auto)formativos de educação não formal, humanizador, dialógico e mobilizado pelas potencialidades artístico-culturais dos sujeitos (CALADO, 2020).

4 O Projeto “Mãos que Transformam”, aprovado pela Lei Paulo Gustavo 2023/2024, realizado com incentivo do Governo Federal. Fonte: <https://www.instagram.com/transformam.maos?igsh=e-W9rcTlscTY0a245> Acesso em: 19 de agosto de 2024.

de bordado e crochê, de cerâmica e das rodas de diálogo, as mulheres acessaram e compartilharam saberes e experiências que perpassaram seus cotidianos de luta e resistência.

A pesquisa “com o cotidiano” (FERRAÇO, 2007) das mulheres trabalhadoras na Comunidade de Carneirinhos diz dos seus “saberes-fazer” tecidos e entretecidos nas redes que são o próprio cotidiano, em um contexto de desafios e resistências, tendo em vista as condições socioculturais, políticas e econômicas de um território campesino, do agreste pernambucano.

As culturas machista e patriarcal, aliadas a preceitos religiosos e aos interesses econômicos capitalistas perpassam o cotidiano das mulheres trabalhadoras, que gestam, cuidam e educam filhas e filhos, trabalham, geralmente no campo, em pequenos comércios e na costura, sob o sistema de facção⁵.

Como procedimento de produção de conhecimentos, utilizamos a observação participante, tendo em vista nosso trabalho como Coordenador e oficinairo do curso e como voluntária. Através das observações e das rodas de diálogos identificamos as três mulheres da pesquisa⁶, que participaram das entrevistas, procedimento de produção e coleta de dados principal. A Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) indica as categorias: agência, aprendizagens e sentidos revelaram as contribuições do Projeto de Educação Popular para o empoderamento das mulheres da Comunidade de Carneirinhos.

Palavras-chave: Gênero; Educação Popular; Agência.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste trabalho situamos gênero como campo de estudo (MATOS, 1990), análise e intervenção político social, que ultrapassa a discussão

5 Facção é um sistema de trabalho utilizado pela indústria têxtil, de terceirização de serviços, no qual as trabalhadoras, geralmente, costureiras, fazem o serviço na mercadoria do cliente, em troca do pagamento por peça. Esse serviço não gera encargos trabalhistas e a trabalhadora, na maioria das vezes, utiliza o espaço doméstico, máquina e energia elétrica próprias.

6 As três mulheres da pesquisa serão identificadas por nomes de plantas da região, em alusão à sua resistência, energia e luta em um território árido, marcado pelo patriarcado e pelo machismo. Dessa forma, serão nomeadas por: Acácia, Bromélia e Papoula.

de construção social e atenta para a perspectiva da desconstrução, numa dimensão de diversidade e de possibilidades. Assim, tratamos das mulheres trabalhadoras sem generalizações e/ou universalizações.

Lembramos Federici (2021), ao dizer que “mulheres são corpos e mentes fundamentais para o processo de exploração e acumulação do capital” (2021, p), pois além de fornecerem a mão de obra para o mundo do trabalho (geralmente a mais barata e explorada), proporcionam toda uma estrutura de serviço doméstico-social de cuidados; além do trabalho (re) produtivo de perpetuação da espécie, ligado à maternidade compulsória. Essa estrutura mantém as relações de exploração nos espaços doméstico e profissional, as hierarquias e as relações de poder. É importante lembrar que as funções de cuidado, historicamente, são as mais desvalorizadas socialmente e financeiramente (SANTOS, 2004).

Na análise da produção dos dados identificamos categorias a *posteriori*, que tratam das contribuições do Projeto Mãos que Transformam. As categorias “agências, aprendizagens e finalidade” mostram as articulações e o empoderamento das mulheres da Comunidade Carneirinhos, frente às estruturas de poder do capitalismo, do patriarcado e do machismo.

Apesar das artimanhas do capitalismo ultraliberal, atrelado ao patriarcado, as mulheres desenvolvem suas resistências e constroem suas agências, no enfrentamento das estruturas de poder. Situamos as agências como organização, arranjo e relações), como mobilização do desejo e resistência política, dissolvendo o sujeito convencionado socialmente (FURLIN, 2013; MAGALHÃES, 2002).

As mulheres da pesquisa revelam essa *formação de agências*, quando dizem dos seus enfrentamentos diários pela sobrevivência, suas articulações com outras mulheres, suas formas de libertação, suas percepções sobre a vida. Através das observações e dos diálogos percebemos o protagonismo feminino na comunidade, tendo em vista que, além de cuidarem de si, dos seus movimentos de libertação, estão voltadas para o coletivo; além disso, não mencionam e/ou expressaram dependências na relação com o masculino.

A pesquisa revela que as mulheres da Comunidade já se organizavam individual e coletivamente no enfrentamento das relações de poder, e o “Projeto Mãos que Transformam” contribuiu para o empoderamento que

já havia entre as mulheres, através da “pedagogia da escuta” e do fortalecimento da crítica social, na luta contra as injustiças (CALADO, 2020).

Na roda de diálogos que mediamos sobre “Mulheres, trabalho e capitalismo” os olhares atentos, as intervenções e comentários indicaram o quanto compreendem as explorações do mercado, ao falarem do sistema de facção, pela desvalorização profissional, pela sobrecarga do trabalho cansativo, repetitivo e desgastante; também mostram que estão cientes das dificuldades em assumir várias tarefas ao mesmo tempo.

Na roda de diálogo elas revelam a percepção acerca da diferença entre o trabalho com a facção e o trabalho com o bordado e o crochê, quando dizem que é muito bom ver uma roupa bordada por elas e saber que elas mesmas fizeram e que foi arte, porque não há reprodução. Em contexto ultraliberal capitalista essa compreensão é fundamental para o processo de libertação, já que mulheres são corpos e mentes fundamentais para o processo de exploração e acumulação do capital (FEDERICI, 2021) e as mulheres da pesquisa tecem críticas a essa lógica.

A análise das falas das mulheres também apontou a categoria das *aprendizagens*, e os sentidos dessas aprendizagens indicam, sobretudo, o acesso a habilidades. Dessa forma, as aprendizagens construídas a partir do Projeto fortalecem o processo de empoderamento, desenvolvido entre as mulheres da Comunidade de Carneirinhos, porque diz do autorreconhecimento delas enquanto mulheres, sujeitos sociais e profissionais.

Os trabalhos manuais, por muito tempo no Brasil, serviram de estratégias de domesticação das mulheres, inclusive, fazendo parte de currículos diferenciados para meninas; e, enquanto produção profissional, trabalho desvalorizado socialmente. (PEREIRA; TRINCHÃO, 2021; SANTOS, 2006). As mulheres da pesquisa situam crochê e o bordado como arte com potencialidades de novas aprendizagens, e desenvolvimento criativo.

A Análise de Conteúdo também nos levou à categoria *finalidades*, que diz dos propósitos das mulheres em participar do Projeto, através dos vários sentidos que essa categoria expressa: Ancestralidade, vida social, distração, ideias, formação, comércio.

As mulheres resgatam a história, a memória e fortalecem a identidade da comunidade. O movimento de retomar a ancestralidade, através da figura da avó, é mais do que relembrar, é voltar às raízes que unem,

ligam e fortalecem as mulheres, pois há uma força motriz nutrindo as mulheres por gerações.

Uma outra finalidade atribuída ao Curso pelas mulheres é a formação, elas identificam um sentido de formação continuada, quando articulam ao término da escolarização no Ensino Fundamental. A possibilidade de partilhar e ampliar saberes, inclusive, ultrapassa o objetivo do Projeto, relativo à emancipação socioeconômica das mulheres, tendo em vista que para elas, a finalidade do curso também diz do autocuidado, da atenção delas com a saúde mental, em desenvolver sua potencialidade criativa.

Esta pesquisa reconhece o Projeto Mãos que Transformam como um projeto de Educação Popular e identifica a formação de agência entre as mulheres da Comunidade de Carneirinhos, numa comunidade campesina no interior de Pernambuco.

3 CONCLUSÕES

O propósito em investigar as contribuições do “Projeto Mãos Que Transformam” para o agendamento das mulheres trabalhadoras, na comunidade de Carneirinhos- PE, evidenciou um trabalho de Educação Popular, numa perspectiva humanizadora, dialógica e comprometida com a justiça social.

Podemos dizer que o “Mãos que Transformam” alcança e ultrapassa os objetivos definidos, evidenciando a poesia, a competência e o comprometimento do grupo, através da coordenação e da mediação das arte educadoras e dos arte educadores; bem como, da mobilização de agência das mulheres da Comunidade do Sítio Carneirinhos, configurando-se enquanto um trabalho de Educação Popular. A pesquisa segue, portanto, com o desejo de investigar as contribuições do Projeto, sob a perspectiva das educadoras e dos educadores.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 73-95, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte” In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, jul./dez. 2013.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.**, São Paulo , v. 26, n. 1, p. 61-73, June 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>.

MAGALHÃES, Maria Jose. Em torno da definição do conceito de agência feminista. **Ex Aequo**. N. 7, 2002, p. 189-198. Disponível em: Acesso em: 10 de abril de 2022.

PEREIRA, Carolina Nascimento Gláucia. TRINCHÃO, Maria Costa. O bordado como ferramenta educacional no brasil entre os séculos XIX e XX. **Revista História da Educação** (Online), 2021, v. 25: e101244.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional**. 215 fl. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

REGRAS ESCOLARES E MARGINALIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE PERNAMBUCO

Julyana Nascimento de Andrade¹
Maria Isabel do Nascimento Silva²

1 INTRODUÇÃO

A Constituição brasileira de 1988 também é chamada de constituição cidadã, em razão de, ao longo da sua redação, elevar à condição de sujeitos de direitos, mulheres, crianças e indígenas, além de assegurar, de modo concomitantemente, o conjunto dos direitos civis, políticos e sociais condições expressas para a existência da cidadania (Carvalho, 2021). Por ela, outras normativas ampliaram para atendimento das emergentes *novas cidadanias*.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 ampliou, expressivamente, a abrangência dos direitos e garantias fundamentais. Desde o seu preâmbulo, é prevista a estruturação do Estado de direito fundado na democracia, com o objetivo de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais. A liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, plural e não discriminatória (Nascimento; Cury, 2020, p. 684)

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, julyana.nascimento@ufpe.br

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - UPE, mariaisabel.nascimento@upe.br

As normativas daí decorrentes passam a configurar a entrada de todos as pessoas com idade escolar, nesta instituição, sem distinção. Além disso, instrumentos jurídicos no anúncio dos direitos da educação, financiamento estável, e dispositivos políticos e mecanismos criados por força do Estatuto da Criança e do Adolescente assegurassem a ampliação da educação, promoveram o ingresso de importante parte da população, anteriormente excluída, no sistema de ensino. Assim, a educação começa a atingir certo grau de equidade entre as classes sociais, reverberando numa lenta redução das desigualdades sociais e das *marginalidades* anotadas por Demerval Saviani (1999).

Sobre o conceito de marginalidade, entendemos que o autor a relaciona às desigualdades que promovem a exclusão dos estudantes do sistema de ensino ou nos sistemas de ensinos. Tais processos, repercutem até os dias atuais, presentes nos *corpos divergentes* de cada época, retroalimentando aspectos das exclusões e das violências no sistema de ensino. Assim, chama-nos a atenção a universalização da escolarização fundamental, de um lado, e, de outro, a manutenção de realidades excluídas intraescolar.

Assim, para este trabalho fizemos um recorte de pesquisas realizadas no âmbito do mestrado em Educação, pretendendo analisar como ocorre a *marginalização* de meninas em um município do interior do Estado de Pernambuco.

2 NOVAS MARGINALIDADES: EXCLUSÃO E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Saviani, em sua obra clássica, refere-se ao contexto do final dos anos 1970 e início dos anos 1980 e, desse período para cá, a educação brasileira demonstra avanços “uma vez que não há mais reprovação em massa, há vagas nas escolas para todas as crianças e todos os adolescentes em faixa escolarizável e observa-se redução da evasão” (Botler; Nascimento, 2023 p. 27). Então, a marginalidade nas décadas de 2010 e 2020 é apontada no contraponto entre a qualidade da educação e a Nova Gestão Pública, que incorpora alguns princípios da gestão privada

e de mercado na administração do setor público, observada em aspectos como os testes de larga escala e os *rankeamentos* das escolas.

Em outras palavras, é uma delegação de competências sem o deslocamento do poder decisório, o que gera uma responsabilização dos sujeitos locais pelos sucessos e insucessos produzidos, numa abordagem constituída a partir do discurso da meritocracia (Botler; Nascimento, 2023 p. 29)

Nestes termos, o fracasso escolar, caracterizado pela não progressão ou a evasão escolar são entendidos como responsabilidade individual, não coletiva, baseado na meritocracia, bem como nas políticas de *accountability* e punição de docentes e gestores escolares. Isso induz a uma hierarquização que privilegia alguns aspectos em demérito de outros, o que se traduz na reprodução das desigualdades escolares de todas as ordens.

Portanto, a escola tem priorizado ações de biopoder, cujos razões encontram-se no controle dos corpos e comportamentos, de modo que seja possível controlar as indisciplinas e as violências. Entretanto, desta alternativa de superação do fracasso escolar também emerge um sentimento de injustiça, principalmente em razão da falta de escuta ou diálogo.

As injustiças geram sentimentos de mal-estar, suscitando violências e conflitos e são, a nosso ver, fruto da ausência de ações educativas/preventivas, que poderiam minimizar suas consequências. Tal processo revela a conexão de conflitos, indisciplinas e violências escolares com as noções e sentimento de injustiça vividas (Botler, 2016, p. 721)

Nos debruçamos sobre a realidade de uma escola pública do município de Riacho das Almas, agreste de Pernambuco, para analisar como uma das escolas de sua rede de ensino tem proporcionado o exercício de controle das violências e indisciplinas, realizando um estudo documental sobre as regras sistematizadas pela escola, além de entrevistas com estudantes e docentes. Entretanto, as regras escolares não estão presentes no Regimento Escolar, servindo-se de acordos estipulados em reuniões de responsáveis, após longos discursos sobre práticas agressivas, desencadeando ou justificando controle sobre estes estudantes. Assim, em sentido inverso, encontramos ofício assinado pelos docentes à Secretaria de Educação:

[...] 19.3 **Ações punitivas** que ferem a “normatização” educacional são tomadas constantemente. Nesse campo, há vasto repertório de **impedimento de alunos frequentarem regularmente às aulas**, que vai desde ao fato de usarem calças com *apliques de cortes tipo destroyed*, ao fato de *mascar chicles*. [...] 19.7 Há inexistência, ou indisponibilidade pública de [...] Regimento Escolar – recaindo na **criação de regras e de normas ao bel prazer**; e o Projeto Pedagógico. (Riacho das Almas, 2017, n.p. – grifos originais).

A preocupação da gestão escolar de minimizar a violência, neste caso, sobre os corpos femininos, evitando-se roupas com (re)cortes que lhes permitam mostrar partes da pele, promovem um deslocamento para o fenômeno da “violência da escola” ou marginalização. Outros fenômenos de interposição de controle sobre as meninas ocorrem pela divisão de atividades, também na forma como podem se relacionar entre si e com os meninos nos ambientes coletivos da escola. Nestes termos, uma aluna expõe que

Quando alguma menina se comportava igual os meninos, nas atitudes nas brincadeiras no jeito de falar recebiam chamada de atenção que os meninos normalmente não recebiam (EA1)

Ainda referente ao controle, a gestão da escola estabelece várias formas de punição. A primeira, mais comum, impedindo que estudantes frequentem regularmente as atividades em sala de aula, violando os dispositivos do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, outro aspecto que nos chamou a atenção foi a promoção da *exclusão ativa* dos adolescentes. A exclusão ativa

É provocada sistematicamente na própria escola, de modo deliberado. Isto é, a prática governamental de recompensar os trabalhadores da educação a partir do alcance de resultados ascendentes nos testes de larga escala força a escola a assumir um conjunto de comportamentos promotores de exclusão (Botler e Nascimento, 2023 p. 37-38)

Assim, sobre este aspecto, Prof B nos esclarece que:

Então o aluno indisciplinado não é punido apenas sendo afastado da sala de aula, ser suspenso. Ele não é punido apenas porque chama a mãe ou porque tem que assinar lá

um termo de compromisso, uma cartinha, se comprometendo de que ele não vai mais cumprir aquele determinado tipo de comportamento. Ele é o sujeito que reprova. [...] Então esses meninos indisciplinados são duplamente premiados, por exemplo, com o afastamento do ensino regular e mandados para a EJA, que era boa parte desse período acontecia num período noturno, ou seja, inviabilizava a frequência desses meninos no mesmo ambiente em sala de aula.

Legalmente, estes estudantes não podem ser impedidos de frequentar a sala de aula, mas promove-se e preserva-se a marginalização ao passo que esta mesma escola designa a reprovação deste “aluno-problema”, pois de tantas suspensões, não conseguiu atingir a frequência mínima para o aprendizado. Na sequência, sua transferência para a Educação de Jovens e Adultos, como forma de apressar a saída da escola, pois deixa o estudante sem estímulo para continuar acabando por levá-lo à evasão pela realocação para um turno que, pela distância e razões de trabalho ou transporte, não possa frequentar.

Outrossim, os gestores escolares são levados à tais práticas como uma forma preventiva de manter os indicadores e a *rankerização* exigidas pela política educacional. O exercício de manter classes de aula regulares, com perfis de alunos em idade e comportamentos desejáveis proporcionam a exclusão e marginalidade de parte das crianças e adolescentes da escola.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa demonstra a exclusão (marginalização) de estudantes em idade escolar tidos como indisciplinados ou violentos, que não se adequam ao padrão homogêneo pretendido pelas políticas gerencialista cujo foco é a educação por resultados. As estratégias para essa exclusão são muitas, dentre as principais observadas estão a mudança no turno escolar ou de modalidade e a não progressão nos estudos, que fazem com que os estudantes sejam desestimulados a frequentar a escola, provocando a evasão e a perpetuação dos padrões de exclusão social cuja escola é reflexo.

Palavras-chave: Exclusão ativa; Marginalidades; Gênero feminino

4 REFERÊNCIAS

BOTLER, Alice Miriam Happ; NASCIMENTO, José Almir do. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de pesquisa**. V.46 n.161 p. 716-732 jul./set. 2016

BOTLER, Alice Miriam Happ. **Escola e democracia**: entre políticas e práticas. Curitiba: Appris, 2023.

NASCIMENTO, José Almir do; CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 679-697, jul/set 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

07

**EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS
DE 0 A 06 ANOS**

(RE)PENSAR OS (DES)CAMINHOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS DIZERES DAS CRIANÇAS

Fernanda Santos da Cruz¹
José Jardel Silva Mergulhão²

1 (DES)INÍCIOS INFANTIS SOBRE OS CURRÍCULOS

O presente trabalho resulta do cruzamento de dados de duas pesquisas de mestrado em desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). As duas pesquisas se voltam para a vivência da Educação Infantil na região agreste do Estado de Pernambuco. As pesquisas dialogam entre si por trazerem um olhar voltado a aspectos do currículo da Educação dentro da região.

O interesse pela temática, bem como sua relevância se justificam, tendo em vista a importância de estudos acerca do tema, visto que Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, uma vez a Pré-Escola, é o primeiro nível de ensino obrigatório, garantido enquanto direito a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. O tema também se torna relevante pelas novas concepções trazidas

1 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco / Campus Acadêmico do Agreste – UFPE / CAA e mestranda em Educação Contemporânea pelo PPGEduc, fernanda.santosacruz@ufpe.br.

2 Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco / Campus Acadêmico do Agreste – UFPE / CAA e mestrando em Educação Contemporânea pelo PPGEduc, josejardel.mergulhao@ufpe.br.

na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que institui o currículo em campos de experiência, como uma nova proposta, a qual busca considerar as especificidades da infância e se diferenciar de uma estrutura curricular mais tradicional, que caracteriza a divisão disciplinar presente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Nesse sentido nosso estudo se detém no acompanhamento dos currículos para a Educação Infantil na região agreste de Pernambuco, considerando os currículos adotados por duas cidades da região, Caruaru e Toritama. A escolha por essas duas cidades considera a proximidade entre as mesmas na economia e cultura, aspectos que se refletem nas vivências cotidianas. São portanto duas cidades com aspectos que se aproximam mas que também trazem suas especificidades. Como exemplo de Caruaru trazer um currículo próprio além da BNCC. Nesse sentido as pesquisas se concentram em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), um localizado em Caruaru e outro em Toritama.

Assim nos detemos nos currículos dessas duas cidades, visando compreender as especificidades de cada um, como dialogam entre si, em que aspectos se aproximam e em que aspectos divergem, bem como as implicações desses currículos nas vivências cotidianas das crianças no *espaçotempo* da Educação Infantil.

Com relação ao aspecto metodológico, nosso estudo se constitui enquanto uma pesquisa de inspiração cartográfica, uma vez que visamos traçar as relações entre as formas de organização do currículo nessas duas cidades e como se refletem nas vivências cotidianas das crianças e na relação dessas com o espaço e os demais sujeitos da Educação Infantil, de acordo com Barros e Kastrup (2014, p. 57) “[...] o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”. Assim trazemos como foco as relações da vivência do currículo com os sujeitos.

Assim adotamos como procedimentos para produção dos nossos dados a conversa, a observação e escrita em diários de campo, a fim de apreender os sentidos traçados em torno do currículo em dois CMEIs, estando um localizado em Toritama e o outro em Caruaru, e o que esses sentidos nos dão a pensar acerca do currículo da Educação Infantil nessas

idades, assim dialogando com a perspectiva cartográfica que entende que o sentido dos objetos e fenômenos se dá pelas linhas que compõem seus mundos, e assim pelas relações que estes compõem.

2 AS (DES)COMPOSIÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões acerca do currículo na Educação Infantil são para nós, um campo de muitas curiosidades e descobertas que em sua maioria, partiram do campo de pesquisa durante o mestrado a partir das próprias crianças. As experiências com as crianças nos possibilitaram (re) pensar questões, que para nós, pareciam estáticas e sem a necessidade de mudanças.

Pensar uma (des)composição curricular com as infâncias nos permite atravessar distâncias, mergulhar nos universos, experienciar encontros e reencontros, e por que não reinventar esses cotidianos? (Ferraço; Carvalho, 2012). Desse modo e conforme apontam Lopes e Macedo (2011), o currículo não pode ser reduzido a uma definição única ou estática, ao contrário, as compreensões acerca do currículo assumem múltiplos significados que variam conforme o contexto histórico, cultural e pedagógico em que se insere.

Para Melo (2021, p. 89), o currículo é “uma prática de poder, mas, também de significação, como criação ou enunciação de sentidos”. Em um maquinário que muito parece querer governar as infâncias e a educação ofertada para as crianças na Educação Infantil, o currículo é também um espaço de afetos, diálogos e descobertas a serem vivenciadas nos cotidianos com a Educação Infantil.

Diante desse cenário teórico, mesmo entendendo que os currículos na Educação Infantil se (des)compõem de diferentes formas e gestos, nos interessamos em nos aventurarmos pelo documento de orientações curriculares para a educação básica municipal, mais precisamente nos pontos direcionados a Educação Infantil.

Por esses desvaneios, percebemos que os discursos que compõem essa (des)composição curricular são múltiplos e diversos, refletindo as diferentes concepções de infância, educação e desenvolvimento que

permeiam o contexto local. Esses discursos influenciam diretamente a forma como se concebe e se pratica a educação infantil, nas quais as brincadeiras e interações são fundamentais para o imaginário, a criação e invenções das crianças e de suas infâncias.

2.1 “POR MIM, TODO DIA A AULA IA SER DE TRENZINHO” (CATA-VENTO): AS INFÂNCIAS QUE REIVINDICAM SEUS FAZERESAPRENDERES

As crianças questionam o currículo a todo momento, nos dão a pensar sobre ele, nos indagam sobre as escolhas realizadas e reivindicam os seus direitos atuantes no pensamento de um currículo com a Educação Infantil.

Para além dos eixos e campos de experiência, as infâncias nos *espaçostempos* da Educação Infantil aventuram-se em outras experiências que perpassam as delimitações de currículos pautados nos sistemas cobertos de adultez. Essas infâncias, acompanhada a partir das experiências das crianças, nos inflam de ânimos para (re)pensarmos os currículos que movimentam o chão dos *espaçostempos* da Educação Infantil.

Em uma de nossas experiências, viajamos com as crianças do grupo de 4 e 5 anos da Educação Infantil pelas ruas da cidade de Caruaru em um trem que nos conduziu com muita alegria. No meio do trajeto, enquanto passávamos por uma igreja, Cata-vento nos toma a atenção ao explicar que “*Por mim, todo dia a aula ia ser de trenzinho*” (Extrato do diário de campo, 2023). Entre risos e olhares de concordância ao que nos dizia Cata-vento, nos atravessamos por um interesse íntimo que muito se aproxima do anseio das crianças por uma educação de possibilidades.

Assim como nos fala Kohan (2019, p. 13), é importante que possamos pensar nas possibilidades de *espaçostempos* para a Educação Infantil que “*volte a ser um espaço onde se possa perder tempo, onde se possa habitar o tempo presente e onde essa possibilidade seja igualitária para as pessoas de todas as idades e classes sociais*”. Junto a cumplicidade infantil, que possamos almejar uma educação que se aproxime da potência que é viver, que se aproxime das possibilidades de alterar as ordens das coisas para que não percamos o condão de adivinhar.

3 ACHADOS E (IN)CONCLUSÕES

As experiências nas pesquisas nos mostram a presença de uma abertura dentro do currículo da Educação Infância em relação às linguagens e experiências da infância, a qual se faz presente pela tentativa de se pautar nas vivências das crianças, ao trazer como eixos as interações e brincadeiras, bem como na busca por uma organização curricular mas flexível, mas ainda pautadas em delimitações estruturadas por uma lógica adulta, a qual a experiência da infância escapa.

As crianças no entanto, dentro do seu cotidiano escolar criam sentidos e experiências outras, cheios de significados, as quais também se constituem enquanto currículo, em seu aspecto vivido, que as crianças constroem em suas experiências subjetivas e coletivas. Nesse sentido o currículo da Educação Infantil se constitui como um composto híbrido, formado tanto pelos aspectos prescritos nos documentos oficiais, quanto pela participação ativa das crianças.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos . *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da; **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. (p. 52-75).

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista Científica E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p.1-17, maio/ago. 2012.

KOHAN, Walter Omar. Prefácio – A devolver (o tempo d) a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2019, p. 11-14.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Vanessa Galindo Alves de. **Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários:** o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil.

2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) –
Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

“ABRAÇAR PARA AFETAR NOS ENCONTROS DA VIDA”

Crislaine Carla de Souza¹
Fernanda Maria de Lima Ferreira²

1 INTRODUÇÃO

O projeto “Abraçar para afetar nos encontros da vida” foi uma experiência vivenciada em uma manhã ensolarada do dia 22 de maio de 2024 na praça central da cidade de Lagoa do Carro – PE, com crianças de cinco turmas de uma Creche Municipal da cidade, envolvendo a participação de crianças entre 2 e 5 anos, professoras e demais funcionários do espaço educativo.

Esta experiência teve como objetivo geral: Potencializar na Educação Infantil práticas de afeto, empatia e gentileza através do ato de abraçar e do encontro entre diferentes gerações. Neste sentido, procuramos compartilhar com as crianças e com a sociedade lagoense que a Educação Infantil é uma forma amorosa de ser e estar no mundo, nos permitindo, assim, pensar nesta etapa da educação como um espaço em movimento e busca constante de protagonismo pelas infâncias.

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, esse provérbio africano nos ensina que o crescimento de uma criança, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, não é só responsabilidade da família, mas também da sociedade (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Brasil – 1996). Esse esforço coletivo deve sempre caminhar

1 Graduada em Pedagogia - Universidade de Pernambuco – PE, lannysouza2012@gmail.

2 Doutoranda em Educação – Universidade de Pernambuco – PE, fernanda.limaferreira@upe.br.

nos diversos “chãos das infâncias”, ou seja, estar junto, percebê-las, olhar por elas, promovendo trocas, construções e inquietações.

Para mobilizar a responsabilidade do coletivo e direcioná-la ao cuidado com as infâncias, é preciso promover encontros, apresentar as crianças a sociedade e pensar junto com os populares que as crianças não são extensões das paredes das escolas, mas sim das experiências que elas vivem a partir da instituição e fora delas. Por isso este projeto agregou o entendimento de que a educação só acontece no plural, no encontro com e para o outro, de maneira coletiva e afetiva, as crianças vivenciaram a certeza de que enquanto seres humanos, existimos para agir de forma amorosa e luminosa na vida de outras pessoas.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Embora o projeto tenha acontecido com crianças de 2 a 5 anos, distribuídas em cinco turmas, nos direcionamos, a partir deste momento, ao trabalho profissional docente realizado com duas turmas com crianças entre idade de 3/4anos. O projeto foi vivenciado ao longo de três meses anteriores a visita em praça pública com as crianças destes grupos, e foi pensado e planejado de forma colaborativa entre as professoras atuantes na Creche Anexo- Andryel André da cidade de Lagoa do Carro – PE. Durante este período foi apresentando as crianças práticas afetivas, literárias e sensoriais, priorizando através das rodas e das cirandas do envolvimento coletivo os seus saberes, querer e fazeres.

Ao longo deste período, buscamos (Professoras e crianças) aprender a olhar o mundo pelos olhares de outros, afirmando e reafirmando que cada pessoa é única, a partir dos espaços que ela ocupa e assim, querendo “ensinar”, aprendemos a compartilhar saberes e entender que na Educação Infantil todos ensinam e aprendem de maneira democrática e “inventadeira”.

Segundo o jornal “ The Guardian”, no dia 22 de maio de 2004, após desavenças e desencontros familiares e amorosos, um jovem australiano diagnosticado com depressão, entendeu que havia em sua vida e na sociedade uma necessidade de encontro e contato que estava sendo substituída pela tecnologia. Assim, como um gesto simbólico, o rapaz

foi às ruas de sua cidade com um cartaz escrito: “Abraços grátis”, a ação fez tanto sucesso que hoje é vivenciada em diversos lugares do mundo e reafirma o entendimento de que o ser humano se agiganta quando pratica atos de gentileza e amorosidade.

Imbuídos deste sentimento, explicamos as crianças que iríamos para a praça central da nossa cidade “distribuir” abraços nas pessoas que as quisessem receber, e para nossa alegria promovemos também, o encontro de diversas gerações, visto que naquele momento se encontravam muitas pessoas idosas. Ao levarmos as crianças para a praça central da cidade, preparamos um momento de mediação de leitura a partir do livro: *Afete*, do autor Daniel Munduruku, através desta narrativa curta, mas potente e com imagens precisas, convidamos os pequenos ouvintes a afetar o mundo dos desafetos, inspirando as crianças a estreitarem suas relações humanas e mergulharem na literatura indígena como um tema transversal neste projeto, porém necessário e urgente na Educação Infantil.

A partir deste projeto, percebemos a garantia dos direitos de aprendizagem apresentados pela BNCC (2017) que são: brincar, conviver, explorar, conhecer-se, expressar e participar, em todas as etapas desta experiência foi proporcionado as crianças ações em que elas vivenciassem de forma coletiva e protagonista cada um deste direitos. Apresentamos abaixo, algumas imagens da vivência realizada.

Imagem 1



Criança abraçando idoso

Imagem 3

Imagem 2



Criança abraçando idoso

Imagem 4



Criança procurando pessoas para abraçar



Criança abraçando idoso

Imagem 5

Imagem 6



Turmas na frente da Creche



Momento de mediação de leitura

3 RESULTADOS

Percebemos que a vivência deste projeto possibilitou uma melhoria e maior conhecimento no âmbito do desenvolvimento emocional das crianças, bem como uma participação protagonista delas na sociedade em que vivem, o que colaborou para mais uma costura na formação de suas identidades, na idealização de espaços solidários, bem como na relação afetuosa que precisa existir entre crianças e adultos/idosos e também entre outras crianças. Neste sentido, acreditamos que enquanto educação pública, proporcionamos as crianças a possibilidade de ampliar

seus olhares para além dos muros da escola, reafirmando a necessidade de que a Educação Infantil precisa estar costurada com a própria vida, experiências que permitam as crianças construir pontes e experiências que tenham sentido, que impactem e afetem os seus cotidianos em parceria com a sua comunidade.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, BNCC. 2017.

MUNDURUKU, Daniel. Afete. Criadeira Livro: São Paulo, 2023.

MOURA, Fernanda. Dia do abraço. The Guardian. EUA, 12 de fevereiro de 2004. Disponível em: < <https://www.theguardian.com/world/series/the-guardian-in-portuguese>> . Acesso em: 20 de agosto de 2024.

Palavras-chave: Abraço, Educação Infantil, afeto.

“VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID”

Ana Beatriz Ramos Pereira¹
Maria Jaqueline Paes de Carvalho²

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto das escolas de educação básica, ainda durante o período de graduação, a fim de lhe conferir a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos com a prática por meio das experiências cotidianas nas instituições educacionais.

Este relato versa sobre o olhar e as experiências de uma bolsista do PIBID no Núcleo de Educação Infantil do curso de Pedagogia, essa vivência ocorreu em uma instituição de ensino localizada no município de Recife. Nessa direção, é possível observar que a sala de aula é influenciada por diversos aspectos que impactam o ensino, conforme destacado por Barbosa e Horn (2009). Sendo assim, este relato aborda as observações e intervenções realizadas durante o PIBID, destacando as atividades que foram desenvolvidas e as trajetórias de aprendizado com o objetivo de promover o letramento infantil e garantir o desenvolvimento adequado das habilidades de leitura e escrita.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, anabeatriz29509@gmail.com.

2 Doutora em educação. Professora UFRPE/ Orientadora. mariajaqueline.carvalho@ufrpe.br

Além de discutir a temática da rotina, organização, ensino da língua oral e escrita e brincadeiras em uma sala do grupo IV da educação infantil. Foram exploradas abordagens práticas e teóricas para garantir um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. Durante o programa, foram implementadas diversas atividades e estratégias pedagógicas para despertar o interesse das crianças pela linguagem escrita e proporcionar oportunidades para aprimorar suas habilidades nessa área.

Essas práticas estão alinhadas com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Rompendo com a concepção de língua escrita como um código a ser aprendido por meio de atividades de memorização, as autoras defenderam a ideia de que a escrita é um sistema de notação alfabética. Elas constataram que, na aprendizagem desse sistema, as crianças ou adultos analfabetos passam por diferentes fases, desde a escrita pré-silábica, onde ainda não se compreende que a escrita representa os segmentos sonoros das palavras, até as etapas silábica e alfabética (ALBUQUERQUE, 2003 apud FERREIRO; TEBEROSKY, 1984).

Com base nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID visaram proporcionar experiências que permitissem às crianças transitar por essas fases de forma natural e significativa, garantindo o desenvolvimento adequado das habilidades de leitura e escrita.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A partir das observações realizadas, foram elaboradas propostas de intervenção que objetivaram oportunizar brincadeiras e o trabalho com a linguagem escrita. Conforme ressaltado por Soares (2020), há inúmeras oportunidades para que as crianças percebam a função da escrita em diferentes contextos e a utilizem em interações sociais. Nesse sentido, é crucial inserir atividades de leitura e escrita que estejam contextualizadas, permitindo que as crianças compreendam sua relevância social e atribuam significado à aprendizagem dessas habilidades. Ao analisar essa perspectiva é fundamental observar a diferença que Soares (1998a) estabelece entre alfabetização e letramento. Segundo a autora:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letorando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (p. 47)

Partindo desse pressuposto, ao realizar as intervenções na turma do grupo IV da Educação Infantil, procuramos desenvolver atividades direcionadas para o ensino da língua escrita, considerando a sua função social, como também visando promover o aprendizado significativo e contextualizado com as vivências das crianças. A seguir, foram apresentadas as atividades organizadas nos âmbitos da leitura, produção textual e apropriação do sistema alfabético.

Inicialmente, foi promovida uma experiência que visava a construção da identidade das crianças, como ponto de partida da temática foi exibido um vídeo intitulado: “Diversidade - Somos Todos Iguais” em seguida foi apresentado o conceito de identidade utilizando e um exemplo de documento de identidade para facilitar a compreensão. Os alunos foram então encorajados a construir sua própria carteira de identidade em seus cadernos, começando com a inserção de seus nomes (Figura 1). Essa sequência de atividades proporcionou uma reflexão sobre a importância da identidade individual e o respeito às diferenças entre os colegas.

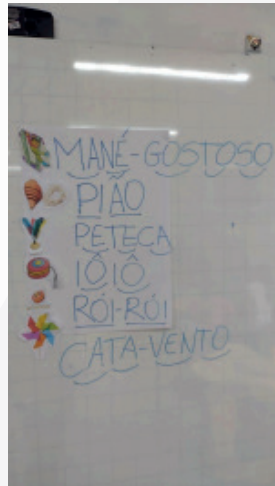
Figura 1: Construção da identidade



Fonte: As autoras, 2023

Em outra intervenção nessa turma, o dia começou com a leitura do livro “O Baú de Surpresas”, acompanhada de uma caixa contendo brinquedos que seriam mostrados durante a história. Após a leitura, as crianças fizeram uma lista com os nomes dos brinquedos e, em seguida, brincaram com eles. A atividade tinha o objetivo de desenvolver a linguagem escrita, com a criação da lista ajudando a aprimorar a consciência fonológica e a associação entre sons e letras. A elaboração colaborativa da lista também fortaleceu a compreensão da escrita como uma forma de comunicação e registro, promovendo a interação social e o aprendizado em grupo.

Figura 2: Lista de brinquedos



Fonte: As autoras, 2023

Além das atividades anteriores, outra dinâmica foi realizada, na qual fichas contendo os nomes dos alunos foram colocados nas cadeiras para uma versão da dança das cadeiras personalizada. Durante essa atividade, as crianças foram desafiadas a se encontrar e sentar-se na cadeira que correspondia ao seu nome quando a música parava (Figura 3) . Essa dinâmica não apenas promoveu o reconhecimento dos nomes, mas também estimulou o movimento corporal, proporcionando uma experiência divertida, com um contexto com os nomes próprios interessantes.

Figura 3: Dança dos nomes



Fonte: As autoras, 2023

3 RESULTADOS

Participar do PIBID ofereceu uma oportunidade valiosa para compreender melhor o cotidiano da Educação Infantil. Através da reflexão e da observação minuciosa, foi possível desenvolver e aplicar novas práticas e métodos educacionais (Hoffman, 2000). Isso envolveu a análise da organização das atividades, considerando o uso do espaço e do tempo na instituição escolar. O objetivo foi compreender a dinâmica e a estrutura das práticas pedagógicas, observando como se dá o processo de ensino e aprendizagem, analisando as estratégias utilizadas, as interações entre educadores e crianças, e os métodos empregados para promover o desenvolvimento infantil nesse contexto.

Com base nas leituras e estudos realizados, foi possível fazer uma análise abrangente sobre vários aspectos, como a organização do espaço escolar, a estruturação do tempo pedagógico, as interações no ambiente educacional e o desenvolvimento da linguagem escrita na instituição. Essa análise detalhada ofereceu uma compreensão mais profunda de como esses elementos se conectam e afetam a experiência educacional das crianças.

Além disso, as experiências e aprendizados obtidos dentro da instituição foram extremamente importantes para minha formação acadêmica. Contribuíram significativamente para o aprimoramento da minha prática

como pedagoga em formação, ampliaram meu repertório de conhecimentos e forneceram percepções valiosas que certamente influenciarão no meu futuro profissional.

4 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org). **Alfabetização e Letramento: Conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 15-16

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Artmed Editora, 2009.

HOFFMANN, J. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

A CHAMADA ESCOLAR COMO RECURSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Polliana de Moraes Mariano¹

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de uma vivência de realizada no Programa de Iniciação à Docência (Pibid) em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) que ocorreu em uma escola municipal da cidade do Recife, onde foi possível acompanhar uma turma da Educação Infantil e construir atividades que tornaram a chamada escolar um momento mais dinâmico e rico para o desenvolvimento da aquisição da língua escrita das crianças. Nessa etapa da escolarização, o educando é introduzido em práticas que o faça refletir sobre a e seu uso social de forma mais sistemática. Ele também é introduzido em uma rotina escolar na qual os momentos de brincadeira, lanche e atividades serão organizados. Muitos educadores inserem em sua rotina o acolhimento seguido da chamada, sendo esse o principal momento social em que a criança vai ter acesso a seu nome escrito de forma contínua. Assim, apresentaremos algumas reflexões sobre a chamada escolar e como ela pode ser um recurso importante no processo de alfabetização e letramento em crianças da Educação Infantil.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, pollianademoraismariano@email.com.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Foram realizadas vivências semanais em uma sala de aula da Educação Infantil, entre os meses de maio a dezembro de 2023, como parte do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência, vinculado a Universidade Federal Rural de Pernambuco, com o objetivo de contribuir com o processo de alfabetização e letramento de crianças na Educação Infantil. As atividades aconteceram duas vezes por semana em uma turma de 25 alunos do segundo ano do infantil, com crianças entre 5 e 6 anos.

A elaboração das atividades propostas para serem vivenciadas na turma em questão foram subsidiadas a partir de uma diagnose inicial realizada com as crianças de modo a levantar quais conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) elas já haviam ou não construído. Além disso, foi realizado a leitura do livro *Alfaletrar*, de Magda Soares, por meio do qual foi estudado a respeito das hipóteses de escrita elaboradas pelo sujeito aprendiz da escrita, assim como que atividades poderiam ser utilizadas para que os alunos superassem os desafios de cada hipótese.

3 RESULTADOS

Durante a vivência em sala de aula, foi possível observar e participar do processo de aprendizagem dos alunos. A turma era composta por crianças que tiveram seu processo de escolarização cerceado devido a pandemia da Covid – 19 que assolou o mundo entres os anos de 2020 a 2022. A maioria da turma estava vivendo seu primeiro ano escolar e muitos apresentavam dificuldades de atenção e adaptação.

No decorrer do ano, foi possível experienciar dois momentos da organização das atividades da sala de aula. No primeiro, as crianças não possuíam uma rotina bem definida, durante esse período também foi observado que os educandos em sua maioria não reconheciam seu nome escrito. Já no segundo semestre do ano letivo, e devidos a troca de professora, a rotina escolar ocorreu de forma mais contínua, com os alunos compreendendo melhor os momentos de seu dia. Foi após ocorrer a organização das atividades diárias em sala que foi possível intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização e letramento da turma.

As crianças quando chegam na escola já conhecem seu nome e possuem noções de seu uso social, pois, segundo a pedagoga Magda Soares, o letramento precede a escolarização. Porém, é na escola que ocorrerá o amplo desenvolvimento do letramento e, principalmente, do processo de alfabetização, segundo a pedagoga:

[...] é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras- apropria-se, então, do princípio alfabético. (SOARES, 2020, p. 51)

Será ao longo da Educação Infantil que ocorrerá o início desse processo de sistematização do conhecimento. E, para promover esse desenvolvimento, fizemos uso do momento da chamada, que passou a ocorrer continuamente após a organização da rotina, como ferramenta para construção de princípios alfabéticos, palavras estáveis e correspondência grafofônica.

A ideia foi aproveitar o interesse dos alunos em aprender seu nome para ajudá-los a refletir sobre a escrita. Para isso foi utilizado atividades com fichas, mas com dinâmicas lúdicas para gerar curiosidade e atrair a concentração dos estudantes. Elas incluíam o sorteio de letras do alfabeto móvel que tinham que ser achadas em sua ficha de nome, procurar sua ficha pela sala e trocar de ficha com seus colegas até encontrar a sua. Todas as crianças participavam e ficavam curiosas pelo momento de “brincar” com as fichas.

Com a finalização do ano letivo e durante as últimas dinâmicas de chamada com as crianças foi percebido que muitas não apenas passaram a reconhecer e reproduzir a escrita do seu nome, como também transformaram os nomes de alguns colegas em palavras estáveis, além de reconhecer um maior número de letras e seus sons. Portanto, o constante trabalho das professoras da turma ao longo do ano e a contribuição das dinâmicas desenvolvidas pela bolsista Pibid, colaboraram, para o processo de desenvolvimento alfabético das crianças.

4 REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil:** Importância do brincar para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Belo Horizonte, 2010.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil:** resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007, cap 8, p. 151-169.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever.** São Paulo: Contexto, 2020 (p. 61-141).

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS FORMATIVOS A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Marina Feitosa dos Santos Alves¹
Natasha Walkyria Sena da Silva²
Catarina Carneiro Gonçalves³

INTRODUÇÃO: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos últimos anos a discussão em torno da docência na educação infantil estão em ascensão, problematizando o reconhecimento dessa profissionalidade ainda em construção. Neste escopo, temos visto a defesa uma formação que reconheça o magistério com a primeira infância envolvendo o “encontro entre (a) as teorias, de formação docente, (b) as especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas e (c) e os saberes e os conhecimentos específicos da área da Educação Infantil” (Barbosa, 2016, p.131).

Desse modo, compreender as especificidades pedagógicas com as crianças exige problematizar questões do campo da infância, da relação adulto-criança e, sobretudo, da necessidade de garantia do binômio cuidar

1 Graduanda em Pedagogia pela UFPE. E-mail: marina.fsalves@ufpe.br

2 Graduanda em Pedagogia pela UFPE. E-mail: natasha.walkyria@ufpe.br

3 Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco.
E-mail: catarina.goncalves@ufpe.br

e educar (Brasil, 2010). Desse modo, construir-se educador/a da educação infantil requer a construção de uma identidade profissional que supere a lógica da dominação e da instrução.

Compreendendo que estes saberes não derivam, exclusivamente, do campo epistêmico, tem se defendido que a formação inicial de professores se debruce sobre as infâncias e suas especificidades, construindo saberes próprios da cotidianidade das instituições de educação infantil. Assim, o estágio curricular, na primeira etapa da educação básica, se torna obrigatório na formação inicial dos cursos de Pedagogia (Brasil, 2006). Essa determinação parte do reconhecimento sobre a necessidade de uma formação que contemple “conhecimentos específicos sobre as crianças pequenas em espaços coletivos de educação, como as creches e as pré-escolas”, resguardando a especificidade da docência com a primeira infância (Drumond, 2016, p.141).

Reconhecendo tal relevância, este estudo se propõe a analisar as contribuições das práticas de estágio na formação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. As experiências aqui em tela foram vivenciadas durante a formação inicial, tendo como campo investigativo o Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Rosas. As experiências foram compostas por quatro observações supervisionadas e três regências guiadas, possibilitando a construção de práticas específicas para as crianças da primeira infância.

De tal modo, essa pesquisa se configurou como um estudo qualitativo, do tipo participante, recorrendo à exploração da cotidianidade. Buscou, neste contexto, ampliar as possibilidades de reflexão sobre a atuação docente, possibilitando a construção de uma pedagogia pautada no respeito às singularidades das crianças e suas infâncias.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O papel do estágio supervisionado, nos cursos de licenciatura, é fundamental, permitindo que os futuros educadores, em interação com a ação educativa concreta, estabeleçam reflexões sobre os saberes próprios

da profissão. A tal respeito, Formosinho (2016, p. 90) destaca que: “a primeira tarefa profissional da formação que valoriza os contextos de atuação profissional é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada nos centros de educação de infância”. Desta reflexão, a autora progride destacando emergir uma identidade docente reflexiva, necessária para a construção de pedagogias que respeitem as infâncias.

A pedagogia das infâncias, parte da compreensão da criança como sujeito de direitos. Para tanto, as instituições de educação infantil devem investir em “modelos pedagógicos que deem voz às crianças, acolha a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas e promova diversificadas situações que cuidem e eduquem (Oliveira, 2005, p. 19).

Entretanto, essa compreensão epistêmica ainda é recente. Isso é facilmente percebido quando se reconhece, na cotidianidade das instituições educacionais, a persistência de interações pouco dialógicas, pautadas na transmissão e reprodução. Diante dessa realidade, o estágio permite outras construções, pois “assume espaço central na formação de professores(as), permitindo o contato direto com o contexto de educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas, favorecendo a pesquisa, a produção de conhecimentos pedagógicos e a inovações no trabalho docente” (Drumond, 2019, p. 145).

Assim, a nossa experiência de estágio na educação infantil nos levou à valorização do contexto real das experiências de aprendizagem. Essa foi, certamente, uma das grandes contribuições em nossa identidade docente, pois muitas das nossas aspirações iniciais, ao chegarmos no campo de estágio, foram desconstruídas a partir das interações estabelecidas.

Isso foi possível porque, no primeiro momento, nos debruçamos para as ações de observações do cotidiano da educação infantil. A turma investigada foi um grupo IV, composto por 16 crianças de 4 anos de idade, cujas características eram bastante heterogêneas. Foram quatro observações, muito importantes, capazes de nos apresentar saberes próprios de um determinado grupo de crianças, favorecendo respeito pelas infâncias e a adequação das intervenções que seriam feitas nos momentos de regência.

Sobre o grupo em tela, identificamos que as crianças eram ativas, criativas e inventivas, demonstrando interesse e participação nas experiências nas quais elas assumiam o protagonismo, principalmente nos contextos em

que envolviam a arte, o corpo e a ludicidade. O que nos chamou atenção, ainda no contexto observado, é que as crianças eram respeitadas pelos adultos em suas características e, ainda, eram estimuladas a participarem do cotidiano escolar. Tal realidade favorecia que elas atuassem de forma positiva nas experiências.

Essa aprendizagem sobre protagonismo infantil favoreceu o segundo momento do estágio, a realização de três regências. Para esta parte, cuidamos da organização do ambiente, diversificamos os recursos ofertados às crianças e adequamos o que pensávamos em propor a partir das condições concretas de realização. Superamos a ideia de dar aulas e nos pautamos no favorecimento de experiências infantis, pautadas na brincadeira livre e na expressão simbólica, reconhecendo que as vivências produzidas pelas crianças requerem protagonismo, não podendo ser determinadas pelos adultos que educam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO INFINITA

A realidade da experiência formativa vivenciada no campo do estágio curricular na Educação Infantil nos levaram à desconstrução de referências anteriores, tanto naquelas marcadas em nossas memórias infantis como outras construídas na formação docente em outras etapas da educação básica. Esse fenômeno foi bastante importante para nossa construção crítica diante da profissionalidade docente, pois fomos capazes de perceber a articulação teoria-prática de forma crítica, construindo uma atuação pautada no respeito às crianças e suas infâncias.

Por isso, consideramos que o estágio obrigatório é, sim, o *locus* de experiência no qual se aplicam e constroem conhecimentos próprios da profissão, possibilitando a ampliação de saberes importante sobre o magistério com bebês e crianças pequenas. Ter a oportunidade de observar e analisar as particularidades dos sujeitos que público-alvo de nossa prática é um exercício que deve ser realizado frequentemente na vida do educador, não apenas em sua formação inicial, mas no decorrer de toda a sua atuação profissional. Assim, é urgente estar conectado às crianças

concretas, aprendendo com elas e a partir delas, sendo, assim, a docência na educação infantil um percurso de formação infinito.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane; GALLINA, Simone; WESCHENFELDER, Noeli. (Orgs.) **Pedagogias das Infâncias: Crianças e Docências na Educação Infantil**. UFSM, Centro de educação, Brasília, Ministério da Educação, 2016, p. 131-140.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: MEC/CNE, 2006.

DRUMOND, Viviane. A Centralidade do Estágio na Formação de Professores(as) de Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane; GALLINA, Simone; WESCHENFELDER, Noeli. (Orgs.) **Pedagogias das Infâncias: Crianças e Docências na Educação Infantil**. UFSM, Centro de educação, Brasília, Ministério da Educação, 2016, p.141-159

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Formação em contexto: a mediação do desenvolvimento do profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane; GALLINA, Simone; WESCHENFELDER, Noeli. (Orgs.) **Pedagogias das Infâncias: Crianças e Docências na Educação Infantil**. UFSM, Centro de educação, Brasília, Ministério da Educação, 2016, p. 87-111.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; FARIAS, Fernanda Dias. Um olhar sensível das crianças sobre o espaço-ambiente e suas interlocuções com

o protagonismo infantil. **Revista Científica UBM.** Rio de Janeiro: Barra Mansa, ano XXVI, v. 23, n. 44, 2021, p. 16-38.

OLIVEIRA, Zilma. Bases para se pensar uma proposta Pedagógica para Educação Infantil. In: **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Formação Inicial Docente; Estágio Curricular Supervisionado.

A CRIATIVIDADE NO “OCEANO” DA EDUCAÇÃO INFANTIL: NAVEGANDO PELO ESTADO DA ARTE

Aline Maria Souza da Silva¹
Flávia Mendes de Andrade e Peres²

1 INTRODUÇÃO

As crianças estão imersas em um oceano de possibilidades criativas: a Educação Infantil (EI), que a partir da imaginação, ludicidade, brincadeira e contato com a Natureza, pode despertar processos de criação diversos. Na contemporaneidade, muitas instituições de EI ainda expressam em seus territórios e organizam seus espaços e tempos de uma maneira disciplinar, visando o controle dos corpos (Foucault, 2014), quando, incansavelmente lutamos, nos últimos anos, por uma educação na infância que floresça a liberdade, a exploração e enfim, a criatividade que pulsa na vida dos pequenos e pequenas e neste cenário, o viver e estar na Natureza representa um espaço-tempo potente para o desenvolvimento criativo.

Entretanto, analisando as experiências com bebês e crianças na escola, percebe-se um processo latente de “emparedamento”, definido pela estudiosa Lea Tiriba (2024) como um processo de contenção das crianças nos espaços internos, na maior parte do tempo, com poucas

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/Fundaj), aline.xpsilva@gmail.com

2 Profª Drª do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/Fundaj), flavia.peres@ufrpe.br.

oportunidades para atividades ao ar livre e quase nenhuma liberdade para brincar com água, areia ou terra.

Neste sentido, este estudo navega pela identificação das teses, dissertações e artigos científicos que discutem a relação entre Criatividade – Educação Infantil – Natureza, sendo estes, os descritores de busca utilizados no levantamento bibliográfico. As teses e dissertações foram pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Já os artigos científicos foram coletados através da plataforma *Scielo* e do Google Acadêmico.

Um Estado da Arte, tem como objetivo principal “realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área.” (Brandão, et.al. 1986, p.7). Com isso, na pré-análise, realizamos uma leitura flutuante dos trabalhos, identificando e sistematizando as seguintes relações: a tipologia do trabalho (tese, dissertação ou artigo), análise temporal de publicação dos trabalhos e regionalização dos estudos. Já na fase de exploração teórico-metodológica do material foram identificadas as principais temáticas emergentes em relação à criatividade e natureza na Educação Infantil. Os dados foram analisados seguindo os critérios da análise categorial, recorrendo à análise da enunciação defendida por Bardin (1970). Assim, realizou-se uma análise a partir dos contextos de significados que emergem nos trabalhos em relação à Criatividade e Natureza no espaço tempo da Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

Etimologicamente, a palavra criatividade tem origem no termo em latim *creare* que significa formar, criar. Porém, a contemporaneidade embarcada no navio da lógica Neoliberal tem construído uma concepção de criatividade como um mar habitado por pessoas “especiais” que possuem o “dom” do “ser criativo”, do produzir e do inovar. Mas, a própria etimologia da palavra sugere que a criatividade é muito mais um aspecto fundante do ser humano do que algo relacionado à inovação.

O agir criativo é inerente à nossa existência. Assim, todos e todas somos criativos e criativas, inclusive na cotidianidade. De acordo com Ostrower (2014), a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar dados do mundo externo e interno dando-os um sentido mais completo, portanto, o criar está em diversas áreas da nossa vida.

Neste sentido, o período em que os primeiros anos de vida são vividos: as infâncias - representam um mar repleto de possibilidades criativas, guiadas pela imaginação, fantasia e ludicidade, tão próprias deste período. Segundo Vygotsky (2018), os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância, processo perceptível na brincadeira, por exemplo.

Assim, a Educação Infantil, concebida como um oceano em que as crianças aprendem e vivem, pode contribuir para que processos criativos sejam favorecidos. É preciso, então, “desemparedar” (Tiriba, 2024) e reconectar nossos corpos ao mundo natural, concebendo a Natureza enquanto o “princípio ativo que anima e movimenta os seres (...) força espontânea capaz de gerar e cuidar de todos os seres por ela criados e movidos”, segundo Marilena Chauí (2001, p. 209). Neste cenário, procuramos investigar o que dizem as pesquisas brasileiras sobre a relação entre a Natureza e Criação na Educação Infantil.

3 CONCLUSÕES

3.1 PANORAMA

Foram identificados quinze (15) trabalhos que discutem a relação Criatividade – Natureza - Educação Infantil; destes, sete (7) são dissertações e oito (8) são artigos científicos. Não encontramos teses sobre a temática.

Nos últimos 10 anos houve um crescente no número de trabalhos, com destaque para o ano de 2020, o ano com o maior número de pesquisas (5 trabalhos). Porém, entre 2021 (1 trabalho) e 2022 (2 trabalhos) percebemos uma queda no número de trabalhos. Tal fato revela a emergência em pesquisar a temática na área educacional, tendo em vista que há nos últimos anos, esforços e tentativas para criação de vínculo das

crianças com a Natureza, inclusive nas instituições educacionais, a partir do conceito de desemparedamento. Quanto à regionalização, identificamos que os estudos se concentram na região Sul e Sudeste do país. Não há produções da região Centro-oeste e Nordeste.

3.2 QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Na fase de exploração do material levantado, percebemos que alguns trabalhos dialogam em determinadas temáticas específicas, construindo categorias de análise. Identificamos seis diferentes temáticas: *Espaço*, *Brincar*, *Produções Culturais*, *Ação docente* e *Teoria*, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de trabalhos por temáticas

Temáticas Quantidade de trabalhos	
Ação docente 4	Brincar 3
	Espaço 3
Produções culturais 2	Teoria 3

Fonte: Autoria própria, 2023.

Os trabalhos que envolvem a *Ação docente* focalizam nas: implicações da ecoformação dos/as professores/as da Educação Infantil no desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas (Bonsenhor, 2018); na prática docente ligada à Educação Ambiental e à Estética (Saheb; Rodrigues, 2019); (Ostetto; Silva, 2018) e estudos voltados às vivências e narrativas dos próprios docentes que influenciam as práticas pedagógicas com as crianças (Pessoa; Bastos; Padilha, 2021).

Identificamos também estudos que analisam o *Brincar* nos parques das instituições; a relação entre o brincar e amar; e os elementos brincantes das crianças do campo. Neste cenário, as pesquisas consideram o interesse das crianças pelos elementos naturais, que favorece a imaginação, criatividade e qualificam as brincadeiras (Della Flora, 2019) mediante suas vivências culturais e do cotidiano (Silva; Sodré, 2017). Por outro lado, os estudos indicaram problemáticas como a atrofia da experiência brincante das crianças na contemporaneidade, onde as crianças acabam sendo expostas à inúmeras atividades extracurriculares e acabam ficando com

a imaginação e criatividade “cimentadas” sem a existência de espaços e tempos para o brincar (Moura, 2020).

Três pesquisas focalizam os espaços, buscando compreender quais ambientes naturais compõem as instituições de Educação Infantil (Vellozo, 2022), a importância do ambiente externo para as crianças (Monteiro; Rodrigues, 2015) e a organização dos espaços como experiência potencializadora de vivências criativas (Silva, 2020).

Alguns trabalhos enfatizam perspectivas e abordagens teóricas importantes para compreender a relação entre criar, educar e viver a natureza, elucidando o conceito de criatividade e suas implicações na contemporaneidade educativa; os efeitos do Transtorno do Déficit da Natureza e a análise teórica a partir de estudos específicos como das teorias de Reggio Emilia e Gandhy Piorski (Souza e Pinho, 2016; Oliveira e Velasques, 2020; Martins e Camargo, 2022).

Por fim, os trabalhos focados nas *Produções culturais* objetivam identificar produtos e processos culturais presentes nas experiências da Educação Infantil que favorecem processos criativos, na perspectiva do hibridismo cultural, das múltiplas linguagens, do repertório infantil, da mediação educativa e da influência da cultura indígena (Santos, 2020; Souza 2020).

Podemos perceber que há variedades temáticas em relação ao tema em estudo, porém, a maioria, com enfoque maior na ação docente, representando lacunas no que se diz respeito a corporeidade e criação genuinamente infantis.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2 ed. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.

BONSENHOR, Tauana Patrícia. **A ecoformação continuada de professoras religando saberes e sentidos num centro de Educação**

Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau: 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2001.

DELLA FLORA, Maristela. **O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 42ª ed. Petrópolis: Editora vozes, 2014.

MONTEIRO, Janaína de Aguiar; RODRIGUES Jessica. Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil. **Zero a seis**, v. 17, n. 32, jul/dez, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p264>> Acesso em 12 de Fevereiro de 2024.

MARTINS; Joice Peres; CAMARGO, Gislene. A natureza como possibilidade de brincar, criar e imaginar na Educação Infantil: as abordagens de Eeggio Emília e Gandhy Piorski. **Saberes Pedagógicos**, v. 6, n. 1, jan/abr, Criciúma, 2022.

MOURA, Luciéli Sodré de. **Reescrevendo novos horizontes e possibilidades para a Educa o Infantil a partir do amar e brincar.** Disserta o (Mestrado em Educa o). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2020.

OLIVEIRA, Mônica Maria Souza de; VELASQUES, Bruna Brandão. Transtorno do Déficit de Natureza na Infância - Uma perspectiva da neurociência aplicada   aprendizagem. **Latin American Journal of Science Education**, v. 7, 2020. Disponível em: < https://www.lajse.org/nov20/2020_22020_2.pdf> Acesso em 2 de Fevereiro de 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, Rio de Janeiro: 2018.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PESSOA, Sarah Bahr; BASTOS, Ivanilda Maria Silva; PADILHA, Viviane Elaine. O Nosso Bosque: um relato de relações e descobertas ao encontro da natureza na Educação da Infância. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 11, n. 2, 48-76, 2021. Disponível em: < <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/244>> Acesso em 23 de Fevereiro de 2024.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. Infância e experiências em Educação Ambiental: um estudo da prática docente na Educação Infantil. **Revista Lusófona de Educação**, v. 43, n. 43, 2019. Disponível em: < <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6770>> Acesso em 23 de Fevereiro de 2024.

SANTOS, Lizyane Francisca Silva. **Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina: 2020.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos. **Caderno CEDES**, v. 37, n. 103, p. 361-376, set.-dez., Campinas, 2017.

SILVA, Maria Teresinha Milan. **Organização dos espaços potencializadores de experiências criativas na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Santa Catarina: 2020.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; PINHO, Maria José de. Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigmas.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1906–1923, Araquara: 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6636>>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SOUZA, Soraia Jordão. **Modelagem em artes na educação infantil: a cultura indígena como estratégia lúdica de aprendizagem.**

Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Vale do Cricaré. São Mateus: 2020.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias, 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

VELLOZO, Letícia Munhoz. **A natureza e a criança: uma relação essencial para o Desenvolvimento infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Palavras-chave: Educação Infantil; Criatividade; Natureza; Estado da Arte.

A FUGA DA ROTINA ESCOLAR: RECORTES DAS INFÂNCIAS QUE HABITAM O AGRESTE NORDESTINO

Vanessa Rebeca Santana Aquilino Gomes¹
Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles²

1 INTRODUÇÃO

Acreditamos na infância enquanto uma condição da experiência é sentida como ela é, presença no presente, travessa, surpreendente e potente, semelhante ao barro que nas mãos de uma criança pode ser o que ela quiser, pois, como artistas elas desformam o mundo ao “Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo [...]” (Barros, 1996, p.51).

Nos encontramos com a infância em um sentido mais amplo, que excede os limites da cronologia, pensada numa perspectiva filosófica da infância ou de uma experiência mais infantil de pensamento. Assim, nos encontramos com o devir, o tempo aión, com a infância minoritária (Kohan, 2007). Nos referimos a uma infância como alteridade, pensada como novidade (Larrosa, 2006), que não se reduz a uma questão cronológica, pois para além do que podemos medir “a infância é uma condição da experiência (Kohan, 2007, p. 54)”. E, sendo assim, pode habitar o adulto, o idoso, as professoras, mas também ideias, pensamentos. Assim, não

1 Doutoranda em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, vannessa.rebeca@ufpe.br

2 Professora Titular na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE,

se limita as previsões, as descrições, aos moldes, aos padrões. Infância que desliza pelo Aión, um tempo que não pode ser medido, pois ele é da ordem do acontecimento (Kohan, 2004).

Quando Kohan (2019) situa o tempo na escola e traz em evidência que “A escola não tem infância” tendo seus espaços-tempos preenchidos com atividades para justificar a produtividade exigida, marcando a escola como uma temporalidade de aprender com o passado ao mesmo tempo em que se preocupa com o tempo futuro, com o que as crianças podem vir a ser profissionalmente, não vivendo em si o tempo presente, dentro da temporalidade aiônica da intensidade. Pois, como *khronos* é o tempo mercadológico, do capital e este rege os espaços-tempos da escola, esta tem se tornado cada vez mais uma anti-scholé como supracitado.

Articulados a essas problematizações acima, temos algumas outras perguntas que atravessam nossa investigação: e se a leitura for um gesto, uma experiência? Ou mesmo um acontecimento, como nos provoca esse encontro com nossos intercessores teóricos. O que pode uma experiência de leitura como gesto, como experiência e acontecimento?

A esse respeito, colocamos que o desejo inaugural nesta pesquisa, de pensar a infância e suas experiências de leitura na escola, por meio da aproximação com o cotidiano de crianças em espaços-tempos escolares a partir do dizer infantil suas vozes e o ponto de vista das crianças e, desta forma, romper com as visões epistemológicas adultocêntricas é por demais urgente e necessária no âmbito da escola.

Mediante os encontros e deslocamentos com as crianças, buscaremos cartografar os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças sobre as experiências de leitura vivenciadas nos espaços-tempos da pré-escola no contexto da Educação Infantil. E diante das aberturas de mundos inventaremos posições para mapear os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças e a infância nas experiências de leitura; Acompanhar nos espaços-tempos da pré-escola as vivências, os movimentos instaurados pelas crianças para a experiência de leitura; Problematizar os dizeres, fazeres e aprenderes infantis nas experiências de leitura que atravessam o cotidiano das crianças.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Nas nossas caminhadas com as crianças percebemos a presença da rotina no cotidiano da creche. Seu uso tem como principal função organizar as atividades e o tempo cronológico das mesmas. Assim o tempo majoritário nas rotinas observadas é o tempo *khrónos* que define a extensão do acontecimento do que se vai fazer com as crianças. Contrariando essa lógica mais cronológica da rotina, temos os fazeres e dizeres das crianças que convida a todo tempo à novidade, invenções, criando linhas de fuga das atividades escolares mais direcionadas e propondo uma relação mais intensa com o tempo da leitura. Ao correr para o canto da leitura e pegar um livro para ela e para o colega, Maravilha parece inaugurar uma forma diferente para contação de história e também parece nos convidar a pensar que a leitura poderia acontecer em um tempo mais *aiônico*, livre sem a marcação de quando começa e quando termina. O registro abaixo representa uma situação em que as crianças criam seu próprio tempo para leitura.

Maravilha³, que havia falado que queria ler na aula anterior, correu para o cantinho da leitura e pegou um livro para ela e para a colega ao lado. Esse movimento furtivo durou uns dois livros, até que a professora auxiliar pedisse para ela guardar o livro e ela logo disparou, “mas eu queria ler” (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Fazendo com que as palavras de Skliar (2010) façam ainda mais sentido, quando diz que:

Abrir um livro: um gesto inicial que talvez te confunda a direção, te entorpeça a urgente felicidade à qual te convoca este apressado mundo, te remova do tempo perturbado ao qual te chamam insistentemente [...] (SKLIAR, 2010, p.13).

Não que o gesto demonstrava que as crianças queriam fugir da rotina do banho da qual estão inseridas, mas sensivelmente podemos perceber que encontraram na brecha do *espaçotempo* da escola, um momento

3 Nome fictício escolhido pela criança, afim de resguardar sua imagem.

em que poderiam fazer o que quisessem, e dentre as possibilidades que poderiam vivenciar furtivamente na sala de aula, escolheram os livros.

3 RESULTADOS

Nossa escrita aqui se coloca nessa condição de abrir brechas na experiência de leitura entre as crianças e ser um texto que dará sempre a ler e não encerra qualquer possibilidade de sentido, sendo sempre uma escrita em composição em movimento que pode nos “dar a ler” muitas outras coisas o que nos permite encontrá-lo em outros momentos.

Em muitos momentos dessa obra, pudemos vivenciar nas práticas docentes a influência da leitura literária em diferentes gêneros: haviam contações de histórias, como também haviam momentos livre de contato e troca de livros dentro da sala de aula. Ao longo do nosso processo de aproximação cartográfico vivenciamos a leitura como experiência de diversas formas, partindo de ambas as professoras: a professora e a auxiliar por muitas vezes, e com objetivos diferentes, proporcionavam às crianças experiências de leitura, algumas direcionadas ao conteúdo e outras que extrapolavam o ensino.

O mais cativante era perceber que independente da via em que a leitura lhes era apresentada, as crianças conectavam-se com a imaginação e viviam a experiência da leitura com muita atenção e prazer. Em todos os momentos em que a leitura era ofertada em sala de aula, foi com muito zelo e responsabilidade.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. Livro sobre Nada. Rio de Janeiro: Record. 1996.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: Kohan, Walter (org). Lugares da infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular. In: Leitura: Teoria & Prática, Campinas,

São Paulo, v.34, n.67, p.13-25, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/507/329>. Acesso em: 24 mai. 2019.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Fondo de Cultura Económica, 2006.

A INVENCIONÁTICA DAS CRIANÇAS CARTÓGRAFAS E SUAS PROFESSORAS: CONVITES PARA A COMPOSIÇÃO DE CURRÍCULOS OUTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Galindo Alves de Melo ¹

Thiago Gonçalves Silva ²

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles³

Bernardo desregula a natureza:

Seu olho aumenta o poente.

(Barros, 2010, p. 322).

Por que eu não sou da informática:

Eu sou da invencionática..

(Barros, 2015, p. 149)

CONVITES PARA COMEÇAR...

Inspirados em Manoel de Barros e em seu idioma poético das miudezas e dos encantamentos ensaiamos essa escrita-convite para deslizar-mos com as crianças e a infância e pensarmos poeticamente os currículos e a diferença que se entrelaçam como possibilidade de criação. Tomamos

1 Mestre em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. Contato: vanessa-gam@hotmail.com

2 Mestre em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. Contato: thiagogoncalves1904@hotmail.com

3 Doutora em Educação pela UFPE. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE/CAA. Contato: conceicao.nlima@ufpe.br

o caminho das perguntas, como a infância do pensamento, como nos provoca a pensar kohan (2015) inspirado em Lyotard.

Tomamos as perguntas como um caminho possível, uma proposta de caminhar (Berle, 2018) e passamos a perguntar-nos se seria possível pensar com as crianças e infância a (des)invenção dos currículos na educação infantil? O que as crianças cartógrafas e o personagem Bernardo podem nos ensinar a ver nos currículos?

Ao problematizarmos a potência da invenção (Barros, 2015), nos aproximamos da inventividade que é própria da infância. E nesse sentido, nos aproximamos de uma compreensão de infância, que desliza no pensamento filosófico, como “uma condição da experiência” (Kohan, 2007, p. 86). Uma infância como “um modo (curioso, inquieto, encantado) de viver a vida” (Kohan, 2021, p. 24).

Essa relação filosófica com a infância abre caminhos para pensar outros mundos, outras vidas para o currículo e com essas pistas nos aproximamos da filosofia da diferença deleuziana que não busca a essência das coisas, se desloca em devir “[...] para abalar os extratos dos currículos já formados e experimentar fazer um currículo movimentar-se” (Paraíso, 2004).

Nesta direção, as problematizações aqui tecidas são recortes do entrelaçamento de duas pesquisas de Mestrado, cujo objetivo consistiu em cartografar os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças e da infância para pensar outros possíveis para os currículos da Educação Infantil.

CONVITES À EXPERIMENTAÇÃO CARTÓGRAFICA

A vida que pulsa nos cotidianos dos 2 (dois) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), do agreste pernambucano deslocam nossos corpos aos encontros com crianças, adultos e a infância. Encontros mobilizados por perguntas, sons, cores, cheiros, sabores e por pistas que são elaboradas na processualidade dessas relações e redes que são tecidas com os encontros. Assim, com a inspiração cartográfica (Barros; Kastrup, 2015) passamos a acompanhar os processos, traçando um plano e criando possibilidades de um itinerário de pesquisas que se faz nas relações e percepções do caminho e do caminhar (Berle, 2015). Esse mapa de relações

foi mobilizado por conversações (Ferraço; Alves, 2018) e instaurações (Lapoujade, 2017) nossas, das crianças, por vezes, das professoras.

As instaurações (Lapoujade, 2017) como convites às conversações que mobilizaram os movimentos e as invenções que são próprias das crianças e da infância. Convites que aconteceram em diferentes momentos com brincadeiras, contação de história, oficinas artísticas e com uso de diferentes materiais-não estruturados. Ao abrimo-nos ao encontro das paisagens e ao mergulharmos nas intensidades (Barros; Kastrup, 2015), fomos afetados pelo inesperado.

BRINCANDO DE INVENTAR OUTRAS VIDAS PARA OS CURRÍCULOS

No primar da caminhada as crianças nos convidavam a brincar de pega-pega instaurando novos começos nas linhas de chegada... Durante esses momentos conversávamos sobre muitas coisas e elas partilhavam os seus desejos sobre como gostariam que fossem os espaços da Educação Infantil, as propostas de vivências, as dimensões de tempo a serem experienciados, seus encontros com as professoras.

- *Qual lugar aqui da escola vocês gostariam de brincar? Perguntamos.*
 - *Aqui em cima né, Rock 'n' roll? – Mas, quando tia deixa a gente brincar! Explicou Princesa Arendel. [...]*
 - *É porque a tia não deixa e só pode os bebezinhos. Argumentou Leão.*
 - *É porque tem vezes que a gente vai dar um mortal, aí tem os bebezinhos, aí machuca eles.[...]*
 - *A gente queria brincar lá fora... Disse Palhacinha.*
- (Conversações com as crianças da Educação Infantil- Grupo V)*

As crianças problematizam o porquê de não poderem brincar em certos *espaçostempos* e, por vezes, até reproduzem as justificativas que os adultos utilizam para as determinadas proibições. No entanto, como cartógrafas (Corazza, 2013) que são, elas deslizam pelas linhas e criam maneiras outras para habitar esses lugares, revelando modos de inventividade que se traduzem no desejo de poder brincar no pátio coberto. Nesse caminho, as próprias crianças propõem soluções: “Os piqueninho

tem que brincar lá embaixo” propôs Princesa Arendel⁴, ao questionarmos sobre o que o espaço da Educação Infantil tinha que ter para ser mais legal. Com seus deslocamentos intensivos e extensivos (Corazza, 2013) pelos territórios existenciais as crianças desenhavam, mapas, trajetos, nos convidando a habitar outros espaços, fazendo o currículo se deslocar e experimentar uma atitude nômade.

Durante as instaurações também conversamos com as professoras, inaugurando um momento coletivo para escutarmos a potência dos seus dizeres, saberes e fazeres. Esses encontros foram marcados por um exercício cartográfico no decorrer da conversação, que mobilizou uma situação lúdica: “O pano encantado”. Uma brincadeira onde as crianças conseguiam imaginar várias situações, com um simples pano colorido, produzindo outras formas de vida, a partir da potência da imaginação. Assim, convidamos as professoras para experienciar os fluxos, os acontecimentos, as intensidades de um tempo imensurável que suspende o tempo do relógio enquanto se brinca.

O pano encantado também nos faz pensar que, com coisas tão simples, conseguimos nos divertir. Às vezes, o professor leva para a sala de aula coisas tão bem elaboradas, planejadas; e não consegue chamar a atenção das crianças, quanto, por exemplo um pedaço de pano, que trabalha a imaginação e faz toda a diferença.

(Conversações com a professora Iris)

Ao reconhecer a potência inventiva desse encontro, algo é inaugurado nessa relação, o que Kohan (2017) chama de devir-criança e que provoca “essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (Kohan, 2007, p. 98). A professora Iris⁵ ao se permitir ser habitada pela infância como “condição da experiência” (Kohan, 2007, p. 86) reconhece os movimentos da docência num movimento de *estar sendo*, que se constitui na relação com a infância.

4 Nome fictício escolhido pelas crianças participantes da pesquisa.

5 Nome fictício escolhido pela professora.

Escutar as crianças e as infâncias são convites e caminhos possíveis para pensar outras vidas curriculares. Currículos mobilizados por essa força da criação que escapam e operam com a diferença para “ [...] possibilitar o acontecimento em um currículo! Deixar vazar! [...] Possibilitar um outro currículo; um currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação. [...] (Paraíso, 2010, p. 602)

(IN)CONCLUSÕES OU NOVOS INÍCIOS ?

As crianças cartógrafas em seus devires junto as professoras brincavam de invencionática (Barros, 2015) com os currículos da Educação Infantil, propondo outros desenhos curriculares. Currículos que se moviam, fugiam e que tensionavam o “brincar lá fora”. Currículos que desformavam as prescrições e que convidavam as professoras a imaginarem e brincarem com um pano encantado enquanto suspendiam o tempo chrónos e deslizavam pela intensidade do aión.

As linhas de fuga que estão ligadas aos atos criativos fazem o currículo se movimentar e nos mobilizam outras provocações: Quais currículos são possíveis inventar brincando com a grama ou com um pano encantado? De que maneira os currículos podem habitar os diferentes *espaçotempos* da Educação Infantil ? Quais vidas errantes podemos possibilitar aos currículos no encontro entre as crianças e suas professoras?

Palavras-chave: Infância; Currículo; Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana & KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E., Kastrup, V., & Escossia, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** . Porto Alegre: Sulina, 2015. (p.52-75).

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Ed. Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa**: o Núcleo de Estudos de Filosofias e infâncias (NEFI/ProPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. - 1. ed. - Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre-RS :Doisa, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KOHAN, Walter. *Viajar para viver: ensayar*. La vida como escuela de viaje. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Les Editions de Minuit n-1 ed. 2017.

PARÁISO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

A PRESENÇA DO BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DOCENTES E DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Beatriz da Costa Pinto¹
Ana Paula Fernandes da Silveira Mota²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A brincadeira é essencial na Educação Infantil, podendo ser uma atividade de iniciativa livre da criança que promove sua autonomia, criatividade, expressão de sentimentos e ampliação do conhecimento. Nas últimas décadas, o “brincar heurístico” tem se destacado na Educação Infantil como uma forma de brincadeira livre que enriquece a percepção exploratória e fomenta a autonomia das crianças. Majem e Ódena (2010) definem essa prática como potencializadora, contribuindo para estruturar o pensamento, a linguagem, as relações pessoais e as ações espontâneas. No brincar heurístico, objetos e materiais são organizados em setores para que as crianças possam explorar movimentos, sons, formas e texturas, promovendo o desenvolvimento sensorial e cognitivo. Além disso, essa prática permite a construção da identidade pessoal, social e cultural, alinhando-se às diretrizes educacionais e promovendo uma aprendizagem significativa centrada na criança.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, beatriz.pinto@ufpe.br

2 Professora Doutora do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; ana.fsilveira@ufpe.br

Diante da escassez de estudos no Brasil sobre o tema, fomos motivadas a pesquisar sobre o brincar heurístico na prática, em uma escola da rede particular na cidade do Recife, onde essa experiência faz parte da rotina das crianças. A escola se define como inspirada nos princípios da abordagem Pikler e de Reggio Emília. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa apresentada é qualitativa e utilizou procedimentos de observação direta abrangendo todo o contexto das sessões, investigando aspectos que antecedem as sessões (como o planejamento das educadoras), durante as sessões (a interação entre as crianças e com os materiais) e após (o encerramento da sessão). Além disso, realizou-se uma entrevista semiestruturada com o objetivo de explorar a percepção da professora sobre o brincar heurístico, compreendendo suas estratégias de planejamento e execução das sessões.

2 DESENVOLVIMENTO

A prática do brincar heurístico promove a participação ativa das crianças, estimulando criatividade e pensamento crítico, assim como contribui para o desenvolvimento emocional e social, ensinando respeito mútuo, comunicação eficaz e empatia. O respeito aos limites individuais e a sensibilidade presentes na brincadeira heurística são fundamentais para proporcionar experiências enriquecedoras que abrangem o desenvolvimento integral das crianças. Tendo a liberdade para pesquisar e explorar os materiais e o ambiente, as crianças também têm a oportunidade para criar, imaginar e explorar situações que promovem ideias, levantando hipóteses e sugerindo novas formas de uso dos materiais.

As interações entre as crianças são fundamentais durante as sessões do brincar heurístico, elas desempenham um papel essencial no desenvolvimento abrangente, influenciando aspectos sociais, emocionais, cognitivos e físicos. Ao interagir umas com as outras, as crianças desenvolvem habilidades sociais essenciais, aprendem a lidar com emoções, estimulam o pensamento cognitivo, aprendem normas sociais e valores culturais, aprimoram suas habilidades linguísticas e promovem um estilo de vida ativo. Carvalho e Beraldo (1989) defendem que a interação contribui

para a construção da autoestima, confiança e prepara as crianças para uma participação bem-sucedida na sociedade ao longo da vida.

A pesquisa foi realizada em 2023 e, para coletar os dados, foi selecionada a turma de crianças do grupo 3, composta por 13 crianças entre 3 e 4 anos de idade. À época, uma das autoras atuava como estagiária na instituição, e esta turma era considerada muito agitada, além de apresentar diversos conflitos de interesse durante o dia a dia, que eram resolvidos corporalmente ao invés de dialogicamente. Através das observações realizadas, constatou-se que as sessões de brincar heurístico parecem contribuir significativamente para o desenvolvimento de boas relações interpessoais. Durante essas sessões, as crianças demonstraram uma melhora na capacidade de se expressar verbalmente, utilizando a conversa como um meio eficaz para comunicar suas ideias, emoções e descobertas. Esse fato chamou atenção e despertou o desejo de observar mais detalhadamente a experiência desse grupo dentro das sessões. Foram acompanhadas cinco sessões de brincar heurístico na forma da “bandeja de experimentação”, divididas em dois grupos, o primeiro grupo com 7 crianças e o segundo com 6.

É interessante ressaltar que, durante as sessões, a professora fez o mínimo de mediações possíveis, pois ela deu espaço para as crianças elaborarem hipóteses e respostas, sem ignorá-las. Gallina et al. (2018) afirmam que o professor deve estar atento e disponível mostrando-se presente, mas sem fazer intervenções. Durante as observações, foi possível presenciar este comportamento na educadora, e, quando as crianças a confrontam com situações desafiadoras, recebem incentivo e questionamentos para que resolvam problemas por conta própria.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa em questão teve como foco principal a compreensão da dinâmica do brincar heurístico na rotina da educação infantil, destacando a criança como protagonista da atividade e atribuindo ao docente a responsabilidade de preparar a sessão.

No ambiente da educação infantil, o brincar heurístico emerge como uma experiência que fomenta as habilidades inatas das crianças,

proporcionando-lhes o espaço necessário para se desenvolverem sem a intervenção direta de um adulto. Essa abordagem reconhece a criança como um ser completo, acreditando que ela possui as capacidades necessárias para explorar e investigar as variadas possibilidades oferecidas pelos materiais disponíveis. A premissa fundamental é a de que, para realizar suas próprias descobertas, a criança necessita apenas de um ambiente previamente preparado e livre de interrupções externas.

É fundamental destacar que as observações foram realizadas em um contexto praticamente ideal para a pesquisa, considerando que a escola está estruturada para implementar as sessões de brincar heurístico, contando com uma sala específica para essas atividades. Além disso, é relevante mencionar que a professora dispõe de tempo, materiais necessários e conhecimento sobre a temática, o que proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento e a observação das práticas relacionadas ao brincar heurístico. Esses elementos contribuíram significativamente para a qualidade e a eficácia da pesquisa, permitindo uma análise mais aprofundada das experiências das crianças nesse contexto específico.

As observações das sessões revelaram que, ao terem a liberdade de formular hipóteses e construir resultados por meio da tentativa e erro, as crianças desenvolvem gradualmente sua confiança. A professora, de forma notável, absteve-se de fornecer respostas prontas e objetivas durante a vivência, optando por incentivar e fazer perguntas pertinentes às crianças.

Esse enfoque contribuiu para criar uma atmosfera de segurança, na qual as crianças se sentiam confortáveis para explorar e experimentar. A abertura para o processo de descobertas, possibilitando situações de tentativa e erro, não apenas estimulou a autonomia e a criatividade das crianças, mas também promoveu a construção de uma confiança robusta, destacando a importância do papel do educador como facilitador do aprendizado e da descoberta

4 REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ana Maria Almeida; BERALDO, Katharina E. Arnold. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 71, p. 55-61, nov. 1989 .

Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741989000400006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 mar. 2024.

GALLINA, J. et al. Bandejas de Experimentação. In: FOCHI, P. (org.). O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório de Cultura Infantil - OBECI. 1. ed. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

MAJEM, Tere de. ÒDNA, Pepa. Descobrir brincando. São Paulo: Autores Associados, 2010.

A TRANSFORMAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A PLURALIDADE E DIREITOS

Maria Isabel do Nascimento Silva¹
Julyana Nascimento de Andrade²
José Almir do Nascimento³

1 INTRODUÇÃO

O trabalho deriva de um levantamento inicial da literatura para pesquisa de mestrado em Educação, tendo como foco a percepção dos direitos da educação na primeira infância. Aqui, focalmente, buscamos compreender as concepções na definição de infância presentes na regulação para a primeira infância no município de Riacho das Almas, cujo foco é estabelecimento da política de educação infantil neste município.

Trata-se da primeira etapa de levantamento de dados, cuja razão é a realização de um estudo exploratório que pavimente nossa interpretação sobre as micropolíticas presentes nas escolas de educação infantil do município em vista de assegurar os direitos à proteção integral nesta etapa de escolarização.

- 1 Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestranda em Educação, mariaisabel.nascimento@upe.br
- 2 Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, Mestranda em Educação, julyana.nascimento@ufpe.br
- 3 Universidade de Pernambuco, campus Mata Norte, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPE, Doutor em Educação, almir.nascimento@upe.br

2 AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO EM RIACHO DAS ALMAS

Enquanto a definição de criança é estática, situada a partir de um período cronológico da vida humana e definida por Lei, situado toda “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (Brasil, 1990), o conceito de infância carrega em si aspectos delimitados pela cultura humana tornando-se polissêmico. Sua definição, portanto, é historicamente situada (Kohan, 2004), razão pela qual as concepções que cercam a ideia de infância terem sofrido transformações significativas ao longo dos séculos, refletindo as mudanças culturais, sociais e históricas de cada tempo, bem como dos espaços e das classes sociais onde se vive.

Neste aspecto, podemos observar que, no mesmo território, pode haver diferentes e, até divergentes, definições sobre a infância. Nisto reside uma compreensão de que existem *múltiplas infâncias*, não apenas em razão de seu conceito, mas em decorrência de cada contexto, tal como configura Nascimento (2020, p. 72):

numa família de classe média, nos dias atuais, a percepção do tempo da infância que mãe tem frente à prole pode alongar, enquanto nas classes populares podem encurtar devido à carência de renda. reforçaria o confronto das concepções das comunidades indígenas, comunidades rurais e das comunidades urbanas, especialmente as industriais.

Estas múltiplas faces das infâncias foram anotadas em importantes pesquisas nos últimos anos (Abramowicz, 2003; Castro, 2021), sendo a infância, entendida como uma etapa por alguns pelo seu aspecto biopsicológico, sendo impulsionada por princípios genéticos que definem o desenvolver das crianças, como é o caso de Piaget. Por outro lado, a partir da sociologia da infância, começou-se a valorizar e entender a infância de maneira mais complexa, reconhecendo-as em suas diversas manifestações.

Por isso, para Postman (2012) a infância é um artefato social do homem cultural. Segundo ele, está ligada a forma social com que tratamos as crianças e o seu reconhecimento de peculiar situação de desenvolvimento. Desse modo, ele vincula a ideia expressão de infância como um feito das ações humanas, de tal modo está sujeita a desaparecer em outros tempos:

[...] se, entretanto, a infância é somente uma criação da cultura, como estou inclinado a acreditar, então ela terá de esperar uma dramática reconstrução do nosso ambiente comunicacional para reaparecer com traços fortes e inconfundíveis. E isso não pode acontecer nunca. Estamos assim, diante da possibilidade de ser a infância uma aberração transitória na história cultural, como a carruagem puxada por cavalos ou rabiscos pretos em papel branco (Postman, 2012, p. 158).

De modo especial, podemos considerar a *invenção* ou “*descoberta*” da infância a partir da década de 1970 pela academia brasileira, tendo como bases iniciais as contribuições de Philippe Ariès (1981). No Brasil, o estudo da infância ganhou forma significativa com a primeira publicação dedicada à historiografia da infância brasileira, em 1991, organizada por Mary Del Priore, marcando um avanço na compreensão da história das crianças no país. Portanto, Priore e colaboradores (1991; 2016) Marcílio (1998), Rizzini (2011) além de Miranda e colaboradores (2008), no caso de Pernambuco, puderam adensar aos estudos iniciais, as características brasileiras sobre as infâncias.

Do ponto de vista dos estudos das ciências sociais e das ciências médicas que embasaram uma demarcação legal sobre a compreensão das infâncias nas políticas de proteção social e como sujeitos políticos, foram ocorrendo ao longo do século XIX, a partir da Revolução Industrial e as agruras dos trabalhos forçados. Com isso, o século XX vai ser compreendido como uma “era dos direitos infantis”, cujas declarações vai estabelecendo um *status* de cidadania a este segmento, tais como a Declaração Internacional dos Direitos das Crianças, em 1959; a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989; o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990; o Marco Regulatório da Primeira Infância, em 2016.

O ECA, em particular, promoveu uma mudança fundamental, reconhecendo a criança como sujeito de direitos com identidade e necessidades próprias, divergindo da visão tradicional de que a criança era uma mera extensão de sua família (Silva; Nascimento, 2022). Desse modo, deu novos sentidos e significados às infâncias, imputando a este grupo novos contornos das políticas sociais, dentre as quais a educação.

Haja vista nosso foco na educação das crianças na primeira infância, isto é, “o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos”

(Brasil, 2016), observamos nos documentos normativos do município a ideia subjacente a este período de vida. Com isso, localizamos um espelhamento dos termos e regras conforme estabelecidos nacionalmente, sem que houvesse uma definição localizada ou constituída das especificidades infantis dos municípios, tanto nos documentos estabelecidos como normas gerais para a educação quando nos documentos estabelecidos para a política da educação infantil.

Nesses casos, observados a Lei Orgânica do Município, o Plano Municipal de Educação e as diretrizes locais para a educação infantil no município de Riacho das Almas, agreste de Pernambuco, os termos são genéricos e destituídos de uma configuração reflexiva sobre as infâncias locais usando-se as expressões “crianças” e “infância” como sinônimos. Além disso, como processo de escolarização, a discussão é em torno da garantia de acesso às crianças, com nenhum debate sobre as diferenciações de onde estão localizadas (campo ou cidade), das classes econômicas e origens raciais.

A população de Riacho das Almas é de aproximadamente vinte mil habitantes, onde 994 são matriculadas na educação infantil, distribuídas em 23 escolas municipais. Estas escolas estão situadas tanto na cidade quanto no campo, tendo no segundo caso a maioria das matrículas, com 645 crianças.

Apesar dessa realidade, a percepção generalista, apesar de buscar que todos tenham acesso à educação infantil, traduz políticas pouco reflexivas sobre a diferença como um dos direitos a serem observados, impossibilitando uma atenção àquilo que é específico à cada identidade.

3 CONCLUSÕES

A transformação na concepção da infância evidencia a importância de reconhecer as múltiplas infâncias, cada uma influenciada por seus contextos culturais, sociais, econômicos e históricos. As crianças são agentes sociais e culturais ativos, participando e contribuindo para a construção e transformação dos espaços em que vivem. A abordagem educacional contemporânea deve, portanto, refletir essa pluralidade, promovendo uma educação que valorize e respeite as diversas infâncias, razões não

observadas nas políticas educacionais em Riacho das Almas que tratam-nas de modo generalista e descaracterizadas as suas identidades.

Palavras-chave: infâncias; direitos das crianças; políticas educacionais.

4 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil.** Pro-posições, Campinas, SP, v. 14, n.3, p. 13-24, set/dez 2003

ARIÈS, Phillipe. **História social da infância e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

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

BRASIL. Marco Regulatório para a Primeira Infância. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Senado federal, 2016.

CASTRO, Liana Garcia. **Sob o olhar das crianças: Espaços e práticas na educação infantil.** Campinas, SP:Papirus, 2021.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança.** In: Kohan,Walter (org). Lugares da infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Meninos, moleques e menores... Faces da infância no Recife: 1927-1937.** Dissertação (Mestrado) – UFPE, 2008.

NASCIMENTO, José Almir. **A educação como proteção integral à criança e o adolescente.** Curitiba: CRV, 2020.

NASCIMENTO, José Almir do, e Silva, Anderson Rafael da:
Organização. **Infâncias: Textos e Contextos**. 1.ed. Petrolina-PE:
Oxente, 2022.

PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo:
Contexto, 1991.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo:
Contexto, 2016.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro:
Graphia, 2012.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar Crianças- A
História das políticas sociais, da legislação e da assistência à
infância no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2004.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA”

Maria Eduarda da Silva Pimentel¹
Ana Beatriz Ramos Pereira²

1 INTRODUÇÃO

Este relato examina a prática educativa na sala de aula, destacando o uso da sequência didática como estratégia para melhorar a qualidade do ensino. Segundo Nery (2007), a sequência didática é um plano pedagógico organizado e contínuo, diferente dos projetos que possuem um produto final específico. A pesquisa foca na aplicação de uma sequência didática em uma turma do grupo IV da educação infantil em Recife, analisando como essa abordagem pode ser ajustada às necessidades locais e contribui para aprimorar as práticas pedagógicas. A escolha da turma e instituição permite uma análise detalhada das estratégias de ensino para criar um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Dessa forma, o objetivo principal deste estudo é ajudar na compreensão dos processos de alfabetização e letramento, ao criar situações de aprendizagem significativas que possibilitem um desenvolvimento

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Eduarda8789@gmail.com

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, anabeatriz29509@gmail.com.

educacional mais enriquecedor. Embora a alfabetização e o letramento estejam interligados, algumas pessoas podem não estar totalmente alfabetizadas ou ainda não estar engajadas em ambos os processos simultaneamente, ou seja,

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 40).

Portanto, simplesmente saber codificar e decodificar a escrita não é suficiente para atender às demandas sociais; é necessário ser letrado, ou seja, usar a leitura e a escrita de forma autônoma em diversos contextos. Assim, o desenvolvimento dessas habilidades foi promovido através da implementação de uma sequência didática bem planejada, com o objetivo de oferecer experiências de aprendizado que ajudem os alunos a adquirir essas habilidades de maneira eficaz e contextualizada.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Diante de uma sociedade grafocêntrica, que utiliza a linguagem escrita para estabelecer relações no dia a dia, as crianças desde muito cedo convivem com as práticas de leitura e escrita cotidianamente. A partir dessa perspectiva, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental, na medida em que propicia o contato com domínios linguísticos comprometidos com a sua função social. No mesmo sentido, é válido destacar uma abordagem que busque transcender com o ensino centrado na memorização e repetição, de modo que considere o contexto das crianças, para proporcionar o ensino significativo e integrado às práticas de letramento. Sob essa ótica, Albuquerque e Leite (2011, p. 114) afirmam que:

quanto mais oportunidades forem dadas às crianças de, por meio de atividades lúdicas, serem incentivadas a pensar e refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética e a viverem diferentes práticas de leitura e escrita, mais elas serão

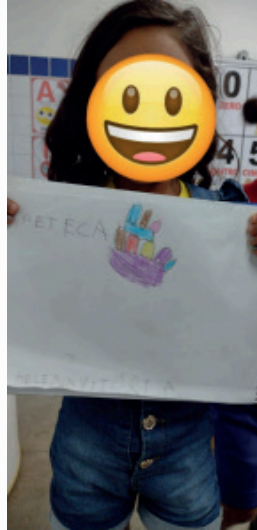
desafiadas e estimuladas a se envolverem com a língua escrita, e, nesse envolvimento, elas estarão construindo conhecimentos importantes para o processo de alfabetização

Alinhada a essa ideia, ao elaborar as atividades desenvolvidas no grupo IV da Educação Infantil, procuramos trabalhar a leitura e escrita, de modo que considerasse os interesses e experiências prévias das crianças. Além disso, buscamos desenvolver uma sequência didática, de modo que não fugisse da realidade em que vivem, evidenciando a sua função social, como também proporcionando a experiência lúdica. A seguir serão descritas as atividades no âmbito da linguagem, que exploram o Sistema de Escrita Alfabética.

PRIMEIRA PARTE

A atividade teve início com a leitura do livro “O Baú de Surpresas”- Mariane Bigio, para esse momento preparamos uma caixa que continha todos os brinquedos retratados na história. Na medida em que a personagem interagia com os brinquedos retirados do baú, simultaneamente tiramos os mesmos itens para proporcionar a interação das crianças com a narrativa. Em seguida, utilizamos o gênero textual lista, para registrar ao lado de suas respectivas imagens, os nomes dos brinquedos apresentados na história. A realização coletiva da lista, contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento da consciência fonológica. Isso porque, por meio das anotações das palavras, as crianças puderam estabelecer uma associação entre os sons e letras. Por fim, após o intervalo retomamos a atividade. Para esse momento final, conversamos sobre a história lida e perguntamos por qual brinquedo eles tinham gostado mais. Partindo do interesse das crianças pela peteca, de maneira conjunta, escrevemos o nome Peteca e pedimos para que realizassem junto com a escrita, um desenho da peteca em seus cadernos de desenho. Arelada à ideia inicial, quanto à correspondência dos sons e letras, para esse momento consideramos o interesse das crianças de maneira a favorecer o processo de aprendizagem de forma significativa para elas.

Figura 1: Construção do nome peteca e o desenho



Fonte: As autoras, 2023

SEGUNDA PARTE

Inicialmente, fizemos o acolhimento com algumas músicas que estimulam o corpo em movimento. Em seguida, colocamos um vídeo explicativo sobre a história da peteca juntamente com o reconto da história do baú de surpresas, e novamente através do vídeo relembramos como se escreve a palavra peteca. A seguir, convidamos de 6 em 6 crianças, e distribuímos entre elas, placas grafadas com as letras que formavam a palavra peteca. A partir disso, embaralhamos as crianças, resultando na ideia de um alfabeto móvel, e pedimos para que as crianças que estavam sentadas organizassem as que estavam com as placas de maneira correta. Ao propor essa brincadeira, criamos uma oportunidade para que as crianças explorassem a formação de diferentes combinações, permitindo que fizessem a correspondência entre grafemas e fonemas de maneira lúdica, até finalizar na palavra peteca. Para concluir, distribuímos fichas de atividades, que consistia em um caça palavra, para que as crianças encontrassem a palavra anteriormente trabalhada, contribuindo para a prática do reconhecimento das letras e identificação da palavra.

Figura 2: Alfabeto móvel para a construção da palavra peteca



Fonte: As autoras, 2023

TERCEIRA ETAPA

Para a conclusão da sequência didática, que partiu da leitura do livro “O Baú de Surpresas”, e se desenvolveu considerando o interesse das crianças pela peteca, demos início a aula, retomando a memória das crianças a história mencionada anteriormente. Em seguida, organizamos a turma em um grande círculo para a construção da peteca. Para esse momento, separamos os materiais que seriam utilizados: revistas, sacolas, tecidos e cola; De maneira coletiva, realizamos a construção da peteca. Essa etapa final, foi de tamanha importância para interação mútua entre as crianças, na medida em que cada uma se disponibilizou a ajudar os colegas com dificuldade na montagem da peteca. Além disso, essa abordagem não apenas valorizou o interesse das crianças, como também tornou o aprendizado significativo e interativo.

Figura 3: Confeção da peteca



Fonte: As autoras, 2023

3 RESULTADOS

A implementação da sequência didática desenvolvida e aplicada no grupo IV da educação infantil demonstrou ser altamente eficaz na promoção da alfabetização e letramento, proporcionando experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas. Conforme evidenciado pelas atividades realizadas, houve avanços significativos na consciência fonológica e na compreensão dos processos de leitura e escrita, a prática pedagógica implementada confirma que estratégias de ensino bem planejadas e adaptadas aos interesses e ao contexto das crianças são essenciais para criar um ambiente educacional enriquecedor e promover um aprendizado mais significativo.

O sucesso das atividades observado na experiência destaca a importância de práticas pedagógicas que combinam leitura, escrita e atividades lúdicas. Essas abordagens não apenas favorecem o desenvolvimento integral dos alunos, mas também ajudam a melhorar continuamente a qualidade do ensino na educação infantil. Segundo Mendes et al., o trabalho com sequência didática (SD) é crucial porque ajuda a consolidar os conhecimentos em desenvolvimento e possibilita novas aquisições de

forma progressiva, uma vez que a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, iniciando com a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos.

Portanto, a experiência relatada reforça a necessidade de continuar investindo em metodologias que considerem a realidade dos alunos e que promovam uma aprendizagem contextualizada e interativa. As evidências obtidas sugerem que a sequência didática não só atende às necessidades educativas das crianças, mas também oferece um modelo para futuras práticas pedagógicas na educação infantil, contribuindo para a construção de uma base sólida para o aprendizado das crianças.

4 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; LEITE, T. M. R. Explorando as letras na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 93-115.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. 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.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Projetos Didáticos e Sequências Didáticas**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PIBID SOBRE A APRENDIZAGEM DO G4

Anthony Viery de Azevêdo Silva¹
Maria Carolina Andrade Silva²

1 INTRODUÇÃO

Considerando as discussões sobre alfabetização e letramento e a influência da educação infantil no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, o presente estudo visa relatar as intervenções elaboradas por dois participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2023, destacando sua atuação no Grupo 4 de uma creche-escola na cidade de Recife-PE, durante o período de setembro a novembro de 2023. Neste relato, destacamos três intervenções da sequência didática conduzida na turma em questão, elaborada com o objetivo de auxiliar as crianças no processo de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA).

Ademais, a sequência didática foi elaborada após um longo período de observação e investigação da rotina das crianças na instituição, bem como das estratégias pedagógicas de apropriação do SEA utilizadas em

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia, membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Práticas Pedagógicas (GELPP) e voluntário do Programa de Iniciação Científica (IC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, vieryazevedo@gmail.com.

2 Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, mariamariaca81@gmail.com.

sala de aula pela docente regente. As intervenções desenvolvidas pelos pesquisadores tinham como objetivo auxiliar no processo de reflexão das crianças acerca da alfabetização e do letramento, sendo planejadas em torno de temas que faziam parte dos projetos planejados pela creche-escola: família, brincadeiras e consciência negra, respectivamente. Nossa perspectiva de alfabetização e letramento se baseou nos estudos das autoras Ferreiro e Teberosky (1999), que argumentam que a alfabetização não é simplesmente um processo de memorização de regras e letras, mas sim uma construção ativa do conhecimento, propondo que as crianças desenvolvem seu entendimento do sistema de escrita através de estágios cognitivos, nos quais exploram e constroem gradualmente suas concepções sobre a relação entre a linguagem falada e a escrita.

Durante o período de observação, foram utilizados lápis, caneta, papel, caderno e bloco de anotações para registrar as experiências vivenciadas, enquanto dispositivos smartphones foram empregados para capturar fotos das intervenções realizadas. Foi fundamental, no estudo, basear-se nos princípios de Minayo (2003) acerca de metodologias qualitativas, que destacam a capacidade de integrar significados e intenções intrínsecas às relações e estruturas sociais, visto que este relato foi conduzido com uma abordagem voltada para a construção e compreensão qualitativa dos dados.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil que visa aprimorar a formação inicial de professores e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. No PIBID do curso de Licenciatura em Pedagogia, o enfoque do núcleo era as observações do processo de alfabetização na Educação Infantil, investigando a rotina em sala de aula, a prática docente e as estratégias para apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Nesse projeto, tivemos a oportunidade de vivenciar atividades de estudo, observação e prática, respectivamente, no período de outubro de 2022 a março de 2023.

Para a etapa inicial da pesquisa, o instrumento principal utilizado foi a observação. Segundo Madalena Freire (1996), é necessário focalizar o

olhar através do planejamento prévio e da elaboração de hipóteses, pois um olhar sem pauta se dispersa. Dessa maneira, foi possível observar diversos aspectos do cotidiano da turma, tais como as interações sociais entre crianças e entre crianças e adultos, o cuidado, o foco da aprendizagem, os momentos de brincadeira e a intencionalidade pedagógica para cada momento.

Durante o período de observação da rotina da turma, identificamos que a escola dispõe de um amplo e acessível espaço que não estava sendo plenamente aproveitado, bem como a rotina da docente evidenciou predominância de atividades de cópia e escassez de práticas significativas relacionadas ao SEA. Para exemplificar, pode-se destacar a presença de atividades de colagem para cobrir vogais, sem nenhum estímulo à formulação de hipóteses em relação à língua escrita.

Levando esses aspectos em consideração, nosso planejamento didático foi realizado em consonância com os campos delineados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), abrangendo áreas como “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Vale ressaltar que toda a experiência foi fundamentada em estudos que antecederam a atuação em campo, tais como os de Ferreiro e Teberosky (1999), Madalena Freire (1996), Minayo (2003) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

3 RESULTADOS

A partir disso, selecionamos três intervenções realizadas junto às crianças do G4. Foi elaborada uma sequência didática com 8 atividades por mês, totalizando três meses, com duração média de 60 a 120 minutos cada. As temáticas das intervenções foram escolhidas previamente com o intuito de trazer reflexões, estimular o brincar livre e dirigido com os discentes e aproximá-los de vivências com os gêneros textuais.

Durante o primeiro mês, setembro de 2023, deu-se início à elaboração e aplicação das intervenções com a temática “família”, levando em conta as diversas configurações e estruturas familiares. Destaca-se, nesse período, a intervenção intitulada “Da minha janela”, que teve como objetivo incentivar a escrita de novas palavras, a escrita espontânea e a introdução

do gênero cartão-postal. A atividade começava com a leitura do livro “Da minha janela”, de Otávio Júnior, promovendo a reflexão sobre o cotidiano na comunidade periférica e a interação com as rimas da leitura. Após essa introdução, foi apresentado o conceito de cartão-postal e suas funções, utilizando um cartão real como exemplo. As crianças compreenderam a ideia e mostraram entusiasmo para criar cartões destinados a seus familiares. Cada discente recebeu um modelo de cartão e foi orientado, no quadro, a escrever seu nome, o nome do bairro e a desenhar o que podiam observar de suas janelas, convidando, assim, seus entes queridos para uma visita. Foram instruídas a escrever o nome do remetente e a redigir uma mensagem espontânea destinada à pessoa desejada.

Figura 1 - Elaboração dos cartões-postais.



O mês de outubro foi dedicado ao tema “brincadeiras” em comemoração ao Dia das Crianças, utilizando brincadeiras populares para auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita, incluindo o uso de parlendas, cantigas e outros recursos. Considerando também as pessoas com deficiência, que enfrentavam dificuldades em dinâmicas que exigiam leitura e produção escrita, foi proposta uma brincadeira cantada com o uso de bambolês, visando estimular habilidades como atenção, coordenação motora, movimento e expressão corporal dos educandos.

Posteriormente, após a atividade, utilizaram-se letras móveis disponíveis na sala para escrever a palavra “bambolê”.

Após a fase de movimento, centrada na lateralidade com instruções para pular para o bambolê do lado esquerdo e direito, deu-se início ao uso das letras móveis na segunda etapa da atividade, na qual as crianças prontamente identificaram a primeira letra das palavras e reconheceram as vogais “a”, “e” e “o” com base nos sons. Embora tenham enfrentado dificuldades com as consoantes, com a orientação adequada, conseguiram compreender a grafia das letras relacionadas aos fonemas. A palavra “bambolê” foi escrita no quadro com a colaboração dos estudantes, e as crianças participaram da atividade ajudando aquelas que enfrentavam dificuldades na montagem da palavra.

Figura 2 - Escrita da palavra “bambolê” com o uso das letras móveis.



Por fim, para o mês de novembro, destaca-se uma intervenção voltada para trabalhar as diferenças entre os educandos. Inicialmente, foi feita a leitura do livro “Tudo bem ser diferente”, do autor Todd Parr, que aborda a aceitação das singularidades. Ao mesmo tempo em que se estimula a leitura, o acompanhamento de contação de histórias promove a aquisição de vocabulário, a compreensão textual e as habilidades de escrita. Após isso, os discentes foram agrupados em duplas, onde desenharam um ao

outro e escreveram seus nomes. É relevante ressaltar a colaboração entre eles durante o processo de escrita, em que se auxiliavam mutuamente.

Ainda, pode-se observar que, durante esse momento de interação, as crianças elaboraram seus desenhos enquanto comentavam e percebiam as características distintas entre elas, sempre buscando representar com fidelidade os tons de pele e cabelos nas pinturas.

Figura 3: Retrato do colega de sala



As intervenções propostas para a turma desempenharam um papel importante na renovação das práticas educativas, sendo meticulosamente planejadas para satisfazer as necessidades específicas do grupo e melhorar seu desempenho. Por meio do PIBID, tornou-se possível obter novas perspectivas e abordagens através da imersão em uma instituição de ensino, proporcionando uma formação mais sólida e oferecendo experiências e aprendizados únicos que contribuiriam de forma significativa para a formação docente.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.**
Tradução Beatriz Cardoso. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural;
Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos
Metodológicos I.** 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social** - Teoria, método e criatividade.
Petrópolis: Vozes, 2003.

AS CONQUISTAS E DESAFIOS VIVIDOS NO ESTÁGIO NÃO OBRIGATORIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiane Gilvaneide da Silva¹
Maria Jaqueline Paes de Carvalho²

1 INTRODUÇÃO

Este relato apresenta uma vivência do estágio supervisionado não obrigatório em Educação Infantil. Buscou-se conectar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com a prática pedagógica experienciada no campo de observação, um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da Rede Municipal do Recife. Lá objetivamos acompanhar a rotina da instituição e a prática da professora, usando como procedimento base a observação participante. Os materiais utilizados nesse processo incluíram um diário de campo, um celular para fotografar, com a finalidade de capturar todas as reações e expressões das crianças ao longo do dia nas atividades realizadas. Para tanto, foi necessário acompanhar a turma, a fim de entender como as atividades eram conduzidas e como era considerada as especificidades da turma.

Essa vivência mostrou como o contato com a sala de aula nos permitiu enxergar mais claramente os desafios encontrados nesse ambiente educativo, especificamente em relação a rotina na Educação Infantil. A

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, daiane.gilvaneide@ufrpe.br

2 Orientadora: Doutora em Educação, professora da UFRPE. mariajaqueline.carvalho@ufrpe.br

rotina mostrou-se importante para a organização do cotidiano das crianças e relevante para o melhor aproveitamento do tempo. Dessa forma iremos focar na ação docente durante a organização da rotina pensada nas necessidades das crianças.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para as observações selecionamos a turma do Grupo 03, que é composta por uma professora efetiva, duas ADI's (Agente de Desenvolvimento Infantil) e duas estagiárias em Pedagogia. As observações se deram por meio do estágio supervisionado não obrigatório, que me proporcionou uma olhar, mas profundo sobre a educação infantil, dessa forma busco relatar as minhas primeiras semanas de imersão no CMEI.

Por meio das observações realizadas, consegui acompanhar alguns momentos de diálogo da professora com os demais profissionais da sala, na elaboração da rotina da turma, pensada nas necessidades das crianças, a professora buscou conhecer a turma para descobrir quais são suas preferências e interesses, com o intuito de agregar elementos a rotina que fosse do interesse dos mesmos, para que assim as crianças se sentissem confortáveis e estimuladas no ambiente escolar. Esse momento trás reflexão sobre a importância de conhecermos a turma antes de estabelecer uma rotina, que muitas vezes não leva em consideração as limitações e seus interesses, dessa forma ter uma rotina pensada nas necessidades e especificidade das crianças fazem total diferença, especialmente no momento da adaptação dos pequenos, pois os mesmos, estarão em ambiente novo que precisa ser organizado de maneira cuidadosa para atender e suprir suas necessidades.

Dessa forma, as observações ressaltaram a importância de enxergar as crianças como sujeito ativo na construção do conhecimento e a importância de planejar as atividades pensadas na necessidade delas. Ter um planejamento flexivo, respeitar o tempo de desenvolvimento de cada criança, pois, cada indivíduo aprende em momentos diferentes. Dois momentos específicos se destacaram nos dados observados pela riqueza de conhecimentos adquiridos ao longo dessa jornada inicial do estágio.

O primeiro momento tratou-se do olhar que a professora utilizou na reorganização da rotina da turma, que teve como intuito respeitar os direitos de aprendizagem das crianças. A consolidação da rotina não foi processo fácil, pois, se tratavam de crianças que nunca tiveram contato com um CMEI, então os desafios foram aparecendo aos poucos, o principal deles foi adaptação, a alimentação, os momentos escolhidos para realização das experiências e o descanso, dessa maneira se fez necessário o diálogo entre os profissionais da turma, para buscar estratégias que pudessem tornar esse momento de adaptação mas agradável e confortável para as crianças, desta forma a rotina sofreu algumas modificações, como a realização das experiências após o primeiro lanche; na hora do descanso foi colocado uma música para tornar o ambiente mais tranquilo, assim como a criança também poderia escolher um bicho de pelúcia para dormir juntinho com ele.

Esse diálogo foi fundamental para compreender que oferecer uma boa rotina, com um bom acolhimento às crianças faz parte de uma concepção pedagógica baseada na escuta atenta e no respeito aos direitos das crianças. No acolhimento os profissionais puderam transmitir sentimentos de tranquilidade, afeto e segurança para os pequenos.

Barbosa afirma que:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas. (BARBOSA, 2006, p. 201).³

Ao planejar a rotina, a educadora contribuiu para um melhor aproveitamento do tempo didático, juntamente com a diminuição da ansiedade e o aumento da segurança das crianças. Foi confeccionado um cartaz de uma rotina em que mostrava todas as atividades realizadas ao longo do dia, permitindo que as crianças visualizarem a sequência dos

3 BARBOSA, Maria C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006.

momentos. Essa iniciativa mostrou resultados positivos, pois as crianças começaram a se organizar sozinhas para cada momento, frequentemente comentando “professora, não está na hora do banho?” ou “é hora das refeições?”. Muitas vezes, sem qualquer solicitação, elas organizavam a sala e guardavam os brinquedos nos devidos lugares. Inferimos que a rotina ao ser construída pensando no bem-estar das crianças mostrou-se promissora para estimular a autonomia o protagonismo das crianças. Se faz importância ouvir os pequenos para compreender melhor suas necessidades.

Segundo momento teve como foco a exploração do ambiente externo do CMEI, lá possui plantas, areia e alguns animais. Por meio dessa experiência, foi observado que as crianças demonstraram dificuldades e medo ao tocar em alguns elementos, então a professora fez o seguinte comentário “parecia que elas nunca tinham tido contato com aquelas diferentes texturas”. Percebendo isso, a professora viu a necessidade de trabalhar com diferentes texturas em sala de aula e fora dela. Assim, ela planejou uma atividade de colagem, em que as crianças escolheram folhas secas para colar no papel conforme suas preferências. Em seguida, fez um círculo no chão com vários objetos de diferentes texturas e tamanhos, para que, de maneira espontânea, as crianças pudessem explorar esses materiais. Durante essa atividade, a professora fazia algumas perguntas: “-você conhece esses objetos? sabem qual é o material deles? já viram em algum lugar? sabem para que serve? Para gerar construção do conhecimento.

A exploração do meio, o brincar livre e a construção de experiências proporcionam uma aprendizagem significativa e de qualidade (BRASIL, 2018).⁴ Esse momento me trouxe uma reflexão sobre a importância de oportunizar a exploração de objetos e espaços que possam contribuir de maneira significativa para desenvolvimentos das crianças, levando-as a construir conhecimentos de maneira divertida e atrativa em um ambiente fora da sala de aula.

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

3 RESULTADOS

O estágio supervisionado possibilitou desenvolver atividades diversas de observação na escola proporcionando conhecer a organização e dinâmica da mesma. Além disso, no espaço de sala de aula vi ser desenvolvidas experiências que oportunizam aprendizagem significativas em relação ao trabalho na educação infantil. Através dele, pode-se observar como os desafios se apresentam nesse ambiente e como os profissionais, por meio do planejamento, buscam superar esses obstáculos para garantir que as crianças aprendam. Além disso, proporciona experiências valiosas que serão fundamentais para construção da minha profissionalidade docente.

Ademais, o campo de estágio possibilitou fazer articulação e reflexão entre a teoria aprendida na faculdade e a prática vivida no estágio. Desse modo é necessário fazer uso da práxis que consiste, a teoria e a prática não podem ser separadas, ou seja, elas estão interligadas. Logo, segundo Vázquez(1968, p. 117)⁵a teoria deve ser um guia para ação, ou seja, molda a atividade humana enquanto a teoria está na relação consciente que é pensada criticamente justamente com a reflexão.

Logo, o estágio é uma oportunidade de relacionar a prática com a teoria, mas também um momento para compreender como ambos se complementam. A falta de reflexão sobre a prática ou a falta de conhecimento pode interferir negativamente na prática pedagógica, impactando a aprendizagem dos alunos. Ser professora da educação infantil é assumir um papel crucial na construção de valores e conhecimentos das crianças, sendo responsáveis pelas suas primeiras experiências educacionais. Dessa maneira o estágio supervisionado, me fez refletir profundamente sobre a importância de enxergar o aluno como sujeito ativo no processo da construção conhecimento.

4 REFERÊNCIAS

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

5 VAZQUEZ, A. S. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

BARBOSA, Maria C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

BRINCANDO QUE SE APRENDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE PRÁTICA EDUCACIONAL, PESQUISA E EXTENSÃO (EDUCAÇÃO INFANTIL) – PEPE (EI)

Nicole Souza de Oliveira¹
Maria Eduarda de Brito Rizzuto²
Yza Borba Pinheiro³

1 INTRODUÇÃO

O texto tem como objetivo relatar a experiência das três alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia (LP), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como pesquisadoras na disciplina de Prática Educacional, Pesquisa e Extensão (Educação Infantil) – PEPE (EI). A disciplina que é parte obrigatória do currículo do curso, foi vivenciada durante o período letivo de 2022.2, abrangendo os meses de maio a setembro de 2023. Ademais, sua proposta é oportunizar uma imersão dos discentes nos espaços da educação infantil, com vistas à organização do trabalho pedagógico, bem como as dimensões da didática, do planejamento, do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação.

- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, nicole.souzaoliveira@ufrpe.br.
- 2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, meduarda.rizzuto@gmail.com.
- 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, [yza.borba@ufrpe.br](mailto:yzaborba@ufrpe.br).

Para isso, foram realizadas visitas exploratórias a uma Creche Escola da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), com a finalidade de acompanhar o cotidiano de duas turmas da educação infantil, uma do Grupo IV e outra do Grupo V. Para essa etapa da educação, nossa legislação preconiza que o ato de brincar durante a infância é fundamental, pois facilita a interação das crianças com seu entorno, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento de suas capacidades.

Dentro desse contexto, observamos e analisamos a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil, conforme apontado por Kishimoto (2000), que ressalta a necessidade dos brinquedos e do brincar como base para a construção curricular da educação infantil. Além disso, aplicamos uma intervenção pedagógica em ambas as turmas acompanhadas, consistindo em um plano de aula fundamentado em noções interdisciplinares.

Considerando isso, apresentaremos reflexões acerca das práticas docentes observadas na Creche Escola, principalmente no que se refere ao brincar e ao estímulo da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, além dos resultados obtidos a partir do plano de aula aplicado nos Grupos IV e V.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A observação na Creche Escola da RMER ocorreu em um período de uma semana, acompanhando duas turmas da educação infantil no turno da tarde, das 13h00 às 17h00. Nesse período, por quatro dias, observamos aspectos da rotina das crianças, além das práticas docentes das professoras responsáveis pelas turmas, principalmente no que se refere às brincadeiras como abordagem de ensino-aprendizagem nessa etapa da educação. Entretanto, no último dia de observação, com autorização e auxílio das professoras dos Grupos IV e V, aplicamos nosso plano de aula nas turmas.

O plano de aula objetivou trabalhar a construção da noção de inclusão de classes, ampliando o pensamento lógico e favorecendo o uso da linguagem matemática, por meio de situações problemas. Além disso, a proposta do plano de aula favorecia um ensino interdisciplinar, fomentando

aprendizagens sobre outras áreas do conhecimento, tendo como base para sua execução o brincar.

3 RESULTADOS

A brincadeira é a principal maneira pela qual a criança explora e interage com o mundo, enquanto os brinquedos enriquecem e dinamizam essas experiências lúdicas (Kishimoto, 2010). Reconhecer essa importância é um aspecto obrigatório nos currículos da educação infantil. Ao brincar, as crianças desenvolvem aspectos das áreas cognitivas, emocionais, sociais e motoras, os documentos enfatizam que as instituições de ensino devem criar ambientes que estimulem o brincar como eixo da prática pedagógica.

A Creche Escola conta com um amplo espaço e uma excelente disposição de brinquedos, proporcionando um ambiente estimulante e favorável ao desenvolvimento infantil, assim como brincadeiras favorecidas pela professora das duas turmas as crianças.

Analisamos a rotina semanal, especialmente os momentos de brincadeira vividos pela professora e as crianças. Observou-se que os espaços e a seleção de brinquedos foram estrategicamente planejados para promover a criatividade, a colaboração e a autonomia das crianças, aspectos cruciais de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

Diante dessas observações, nosso plano de aula foi cuidadosamente planejado para promover a participação ativa das crianças, assegurando que as atividades fossem seguras e bem estruturadas. A aula realizada teve como foco principal o tema dos animais, a partir da contação da história “A Casa dos Animais”, de Kerliane Uchôa e foi planejada para explorar conceitos de classificação e contagem de maneira interativa. O ensino da matemática na educação infantil não se trata somente de ensinar operações numéricas, mas de estimular o raciocínio lógico, o pensamento crítico, a resolução de problemas e, principalmente, desenvolver habilidades cognitivas nas crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) - Volume 3 (1998), as crianças, desde o nascimento estão imersas em um universo no qual os conhecimentos matemáticos são partes.

Inicialmente, as crianças foram organizadas em um círculo no chão, o que possibilitou a condução de uma roda de conversa para avaliar seus conhecimentos prévios sobre os animais e suas noções relacionadas. A seguir, foi feita a leitura do livro *A Casa dos Animais* (Uchôa, 2018), que introduziu e contextualizou os diferentes animais que seriam trabalhados durante a atividade. Posteriormente, as crianças receberam fichas com figuras dos animais mencionados e foram orientadas a se agrupar conforme o animal escolhido, promovendo a compreensão prática da noção de inclusão de classes.

Na fase subsequente, as crianças contaram a quantidade de animais idênticos em cada grupo, identificando qual grupo tinha mais ou menos fichas e quantificando as fichas restantes. Esta etapa proporcionou uma oportunidade para a aplicação de conceitos matemáticos básicos, como contagem e comparação, em um contexto lúdico.

A atividade foi finalizada com a brincadeira de “morto-vivo”, onde comandos para que apenas um grupo de animais permanecesse “vivo” enquanto os demais eram considerados “mortos”. Nessa etapa, é importante ressaltar que o professor trabalha como mediador do conhecimento matemático, encorajando, observando e desafiando as crianças para que elas aprendam significativamente noções matemáticas. Os números devem ser introduzidos para as crianças a partir da ludicidade vivenciada na sala de aula, utilizando jogos, contagens, músicas, calendários e chamadas. Assim, contextualizando aos poucos, o uso da matemática de forma prática.

Em conclusão, notou-se que a atividade foi bem recebida pelas crianças, que demonstraram engajamento e compreensão dos conceitos trabalhados. Esses resultados reforçam a importância do brincar na educação infantil, evidenciando o brincar como um veículo essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
Diretrizes curriculares nacionais para a educação. Brasília: MEC,
SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional
para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação
infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**
– perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a
educação.** 4ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000

UCHÔA, Kerliane da Silva. **A casa dos animais.** Fortaleza: Secretaria
de Educação do Estado do Ceará, 2018.

CAMINHOS PARA SE PENSAR A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Manoela Aureliano dos Santos ¹
Pompéia de Villachan Lyra ²
Alexandra Marques Pinto ³

RESUMO

Nos últimos anos, a aprendizagem socioemocional (ASE) tem se destacado por melhorar os resultados escolares, a saúde mental e o bem-estar desde a infância (Durlak et al., 2011). Programas universais em ASE, como o Salto de Gigante Pré desenvolvido em Portugal, mostra eficácia em crianças de 4 a 5 anos, melhorando o relacionamento social e o conhecimento emocional (Correia, 2015). Com base em Borsa, Damásio e Bandeira (2012), adequamos o Salto de Gigante Pré às necessidades culturais e linguísticas de crianças pré-escolares brasileiras e analisamos qualitativamente, por meio de questionários e entrevista com grupo focal (Minayo, 2001; Gil, 1999) a percepção de educadores e psicólogos sobre

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ FUNDAJ - PE, manoela.santos@ufpe.br
- 2 Profa. do PPG em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ FUNDAJ - PE, pompeia.lyra@ufrpe.br
- 3 Profa. da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa/ ULisboa - Portugal, ampinto@psicologia.ulisboa.pt

a adaptação do programa para a Educação Infantil. O estudo é promissor para desenvolver materiais adequados ao ensino pré-escolar, promovendo ASE. As contribuições dos participantes foram fundamentais para melhorar o programa, que pode ser recomendado para pesquisas como estudo-piloto, visando o desenvolvimento integral de crianças pré-escolares.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional. Salto de Gigante Pré. Pré-escola.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a aprendizagem socioemocional (ASE) emergiu como uma área crucial para o desenvolvimento integral do indivíduo, com impactos significativos em diversas dimensões da vida humana. A ASE não apenas promove melhores resultados acadêmicos, mas também é essencial para a saúde mental e o bem-estar pessoal e coletivo desde a infância (Durlak et al., 2011). Com o reconhecimento crescente da importância dessas habilidades, programas de ASE têm sido desenvolvidos e implementados globalmente. Um exemplo considerável é o programa “Salto de Gigante Pré”, criado em Portugal por Correia (2015), que se destaca por sua aplicação universal e eficácia comprovada em crianças de 4 a 5 anos. Este programa evidencia melhorias significativas promovendo ganhos quanto o aperfeiçoamento das relações entre pares, na habilidade de interação social, no entendimento das competências emocionais e na adaptação ao ambiente escolar, que abarcam competências como auto-consciência, autorregulação, habilidades sociais, empatia e tomada de decisões responsáveis (Guia Casel, 2013).

Embora nosso país apresente em âmbito normativo, a orientação para o ensino dessas habilidades (Brasil, 2018), as discussões em torno da aquisição de competências sociais e emocionais, considerando a implementação de programas e a validação de suas intervenções na educação formal, ainda são escassas no cenário brasileiro (Pfeilsticker, 2020; Freitas e Marin, 2022).

Assim sendo, algumas inquietações começaram a surgir, contribuindo, diretamente, para a elaboração dessa proposta de pesquisa, buscando a compreensão do seguinte questionamento: *Como o Programa Salto de*

Gigante Pré, traduzido e adaptado para o Brasil, é percebido por educadores e psicólogos, frente à necessidade da aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos?

Dada as circunstâncias ao qual essa pesquisa se delineou, conforme o questionamento apresentado, determinamos como objetivo geral: Analisar como a adequação do Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o contexto brasileiro, é percebido por educadores e psicólogos diante da demanda pela aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa pretende: a) Investigar a percepção de educadores da primeira infância sobre a adequação da tradução e adaptação ao contexto nacional da versão brasileira do programa Salto de Gigante Pré. b) Perceber o ponto de vista de especialistas em psicologia da educação acerca da adequação da tradução e adaptação ao contexto cultural brasileiro do Programa Salto de Gigante Pré. E, c) Analisar as percepções e/ou sugestões dos (as) educadores(as) sobre a adequação do Programa Salto de Gigante Pré para a promoção da aprendizagem socioemocional de crianças de 4 e 5 anos.

2 DESENVOLVIMENTO

O programa Salto de Gigante Pré, desenvolvido em Portugal, representa uma inovação significativa no campo educacional, tendo em vista as contribuições da abordagem socioemocional para a primeira infância.

No contexto brasileiro, a incorporação da ASE nos currículos escolares responde a uma necessidade urgente de formar cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para enfrentar a complexidade das relações humanas. A educação socioemocional, ao integrar aspectos emocionais e sociais ao processo de ensino-aprendizagem, contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, onde cada indivíduo se sente valorizado e compreendido.

Sendo assim, percebendo a importância da eficácia na melhoria do conhecimento emocional por meio dos programas baseados em ASE, como reveladas por Correia e Marques Pinto (2016), buscamos expandir o conhecimento socioemocional e a proposta didática do programa

mencionado para outras realidades culturais e linguísticas, realizando o processo de tradução e adaptação do material para o contexto brasileiro.

Seguindo os parâmetros de adaptação cultural e linguística propostos por Borsa, Damásio e Bandeira (2012) realizamos a tradução e adaptação do programa “Salto de Gigante Pré” para o português brasileiro. Com a primeira versão do material pronto, adotamos uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas com grupo focal (Gil, 1999; Gatti, 1995) para compreender as percepções de educadores e psicólogos sobre a adaptação do programa às necessidades das crianças na Educação Infantil no Brasil.

3 CONCLUSÕES

Os resultados mostraram que a maioria dos psicólogos e educadores reconhecem a necessidade de um material didático que promova a aprendizagem socioemocional no contexto brasileiro. As percepções dos profissionais foram baseadas na análise da versão adaptada do programa, considerando sua experiência com crianças na primeira infância. Psicólogas, em particular, consideraram o programa abrangente, destacando a boa formatação, o acesso a recursos e a importância da família para a implementação do programa de forma eficaz e significativa.

As educadoras participantes do estudo consideraram a versão adaptada do programa abrangente e útil para suas práticas pedagógicas, mas apontaram áreas de melhoria, como a necessidade de orientações mais claras sobre atividades relacionadas à consciência corporal. Além disso, elas expressaram a importância de receber formação em competências socioemocionais para melhor apoiar o desenvolvimento das crianças.

A pesquisa apresentou dados iniciais promissores sobre a viabilidade do programa no Brasil e destacou a importância de estudos futuros para aprofundar o entendimento sobre a eficácia da aprendizagem socioemocional em crianças pré-escolares. Conclui-se que este trabalho contribui significativamente para o desenvolvimento de um programa de intervenção para promover habilidades socioemocionais em crianças de 4 e 5 anos, abrindo caminho para a realização de um estudo-piloto que visa o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

4 REFERÊNCIAS

- BORSA, J. C., DAMÁSIO, B. F., e BANDEIRA, D. R.2. **Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações.** *Paidéia*, 22(53),2012. 423-432. doi: 10.1590/1982-43272253201314
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 02/2018 - **Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2018.
- CORREIA, Karla Sandy de Leça. **Adaptação na transição do pré-escolar para o 1º ano de escolaridade: delineamento e avaliação da eficácia de um programa de intervenção.** Tese (doutorado)- Universidade de Lisboa/ Psicologia da educação. Lisboa: 2015.
- COLLABORATIVE for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL guide: **Effective social and emotional learning programs** (Preschool and elementary school edition). Chicago, IL: Authors. 2013.
- DURLAK, J. A., DYMICKI, A. B., TAYLOR, R. D., WEISSBERG, R. P., SCHELLINGER, K. B. **The impact of enhancing student’s social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions.** *Child Development*, 82(1), 405–432. 2011.
- FREITAS, Breno I., MARIN, Angela H. (org.) **Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro.** 2ª edição - Porto Alegre/RS Editora Gênese, 2022.
- GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

PFEILSTICKER, A. F. N. (2020). **ONU, BNCC e Brasil**: localizando a educação socioemocional na atualidade. Revista Amazônica, 25(2), 268-280.

CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DAS EMOÇÕES DE EMMI PILKER E WALLON PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sara Regina Campelo Dias dos Santos¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Na educação infantil, muito se discute sobre desenvolvimento motor e cognitivo, mas a abordagem da emocionalidade, tanto na formação de professores quanto no ambiente educativo, ainda é superficial. Embora documentos oficiais registrem habilidades e competências, pouco se fala sobre o acolhimento das emoções dos professores e como a falta de educação emocional reflete nas crianças. Isso gera projeções e automatismos, perpetuando comportamentos que só mudam com boa orientação. Com base nas teorias de Wallon e Emmi Pikler, é essencial considerar o indivíduo de forma integral, respeitando suas singularidades e ritmos no processo educativo.

Palavras-chave: infância, educação, professores.

2 DESENVOLVIMENTO

Henri Wallon e Emmi Pikler, ambos com formação em medicina, são figuras-chave no desenvolvimento infantil, especialmente na relação

1 Pós-Graduanda do Curso de Especialização em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal Rural de Pernambuco— UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, sararcampelo@gmail.com.

entre educadores e crianças pequenas. Wallon é conhecido por sua teoria psicogenética do desenvolvimento infantil, enquanto Pikler se destaca por sua abordagem prática ao desenvolvimento motor e à autonomia infantil. Em uma sociedade que tende a separar o cognitivo do emocional, tratando a emoção como menos importante, Wallon e Pikler propõem uma visão integrada, onde emoção e cognição são interdependentes, influenciando-se mutuamente no desenvolvimento humano e se expressando fisicamente ao longo da vida.

Através da figura de referência que as crianças e bebês, aprendem, significam, ampliam e exploram, ambientes, emoções, o sensorio-motor, linguagens e afetos, mas para que isso aconteça satisfatoriamente, esse adulto precisa além de trabalhar a observação atenta, sensibilidade, documentar e rever os registros do desenvolvimento dos bebês e crianças através de uma leitura da linguagem sem projeções, compreender os parâmetros e o por quê da utilização desses aprimoramentos na práxis pedagógica:

“Os parâmetros de observação são: a qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança. [...] Quando observamos, devemos fazê-lo de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança. Pois, a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento.” (Falk, 2021, p. 45)

Mas para que isso ocorra genuinamente e prol dos bebês e crianças bem pequenas, os educadores e envolvidos precisam estabelecer um compromisso com sua desconstrução e reconstrução diária de novos parâmetros, estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos envolvidos. Cerisara (1997) através da leitura da teoria psicogenética de Wallon, compreende que o desenvolvimento da criança ocorre como um processo integrado, relacionando mutualmente aspectos emocionais, cognitivos e sociais, com o suporte da epistemologia dialética, considera a emoção como fundamental no desenvolvimento humano e na construção do pensamento, sendo crucial no processo de aprendizagem, influenciando diretamente a memória, atenção e motivação, onde por sua vez exista uma horizontalidade ao ler todos esses aspectos inter-relacionados.

Antes de ser levado para a prática, necessário antes o educador estabelecer primeiramente um autoconhecimento emocional, praticar a observação e reflexão de seus atos e desenvolver a capacidade de empatia, para o desenvolvimento de vínculos afetivos positivos com a primeira infância com o objetivo de criar um ambiente harmonioso e profícuo para o entendimento e interpretação da linguagem emocional, seja gestual, a partir do olhar, postura e simbólico da criança no ambiente pedagógico.

Ao entender essas questões e desenvolver um espaço de autocrítica e reflexão, por meio de recursos como leituras, terapia ou meditação, o profissional pode criar ambientes emocionalmente seguros que favorecem a expressão saudável das emoções tanto dos alunos quanto dos professores. Isso promove a visão de que nenhuma emoção é superior a outra, todas são igualmente importantes no processo de aprendizagem e crescimento como indivíduos histórico-sociais. Com essa abordagem, é possível criar um espaço de regulação emocional, onde, através da rotina e observação, se desenvolvem estratégias para lidar com situações estressantes, utilizando teoria, técnicas, experiências e uma comunicação assertiva e não-violenta.

Emmi Pikler, com seu enfoque no cuidado, autonomia e movimento livre, defende uma abordagem respeitosa e atenciosa, que não só cria laços de confiança com o adulto de referência, mas também promove a autoconfiança, beneficiando o desenvolvimento de habilidades em bebês e crianças. Educadores devem considerar, além da observação atenta e respeito à individualidade, a necessidade de um planejamento flexível e adaptável. Isso encoraja a exploração, o interesse e a autoexpressão das crianças, sem restringi-las, e promove uma responsabilidade emocional no ambiente educativo.

Ao incorporar esses teóricos na prática, mesmo com as limitações seja no espaço público ou privado, os educadores podem aprimorar sua própria inteligência emocional, criando e proporcionando exemplos e ambientes educativos mais saudáveis e eficazes, propondo portanto, um lugar acolhedor e de cuidados, tanto para si mesmo, como para os bebês e crianças, sempre adaptando e integrando novas atividades, abordagens ou recursos conforme a demanda de cada um.

3 CONCLUSÕES

Essa mudança deve envolver não apenas professores, mas todos os envolvidos, com o apoio das instituições por meio de formação contínua, focada no desenvolvimento e gestão emocional. É essencial que os indivíduos saiam da superficialidade e busquem aprofundar seus conhecimentos em grupos de estudo e práticas reflexivas regulares, como diários emocionais e grupos de apoio para discutir experiências e estratégias emocionais.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais ocorre ao longo da vida, e ao fortalecer essa base desde a formação inicial, investimos não só no indivíduo, mas também em uma sociedade com melhor comunicação, empatia e capacidade de resolver conflitos. Focar nesse eixo educacional trará benefícios a todos os envolvidos, abrindo espaço para novos questionamentos e soluções para questões anteriormente negligenciadas.

4 REFERÊNCIAS

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. *Perspectiva*, v. 15, n 28, p. 35-50, jul.dez. 1997.

FALK, J. Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler – Lóczy. Organização Judith Falk. 4 ed. São Paulo: Associação Pikler Brasil 2021.

CRENÇAS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E FAMILIARES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Gracielle Roberta Farias Ferreira¹
Maria Eduarda Souza de Andrade²
Luana Santana da Silva³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado que envolve interações dinâmicas entre fatores biológicos, psicológicos e sociais. Compreender como as crianças se desenvolvem nas primeiras fases da vida é crucial para orientar práticas educacionais e cuidados que promovam um crescimento saudável e equilibrado. Nesse contexto, as creches desempenham um papel fundamental, oferecendo um ambiente onde crianças, educadoras e famílias interagem diariamente, influenciando mutuamente o desenvolvimento infantil.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e pós graduanda do curso de especialização em Infância e Educação Infantil pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), ferreiragracielle581@gmail.com;

2 Graduada em Pedagogia Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e pós graduanda do curso de especialização em Infância e Educação Infantil pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), duda2015910@gmail.com;

3 Graduada em Pedagogia Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e pós graduanda do curso de especialização em Infância e Educação Infantil pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), luanassan@gmail.com;

Entretanto, as crenças e concepções dos adultos envolvidos nesse processo — sejam eles profissionais da educação, educadoras de creche ou mães — exercem uma influência significativa sobre as práticas pedagógicas e as experiências oferecidas às crianças. Estudos recentes têm investigado como essas crenças impactam o ambiente educacional e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil, destacando a importância de uma abordagem integrada que considere as diversas perspectivas sobre o crescimento e a aprendizagem na primeira infância.

Este trabalho tem como objetivo explorar as principais descobertas de três estudos sobre o desenvolvimento infantil em creches, analisando como as concepções de professoras, psicólogas escolares e mães podem afetar o desenvolvimento das crianças. Ao entrelaçar essas perspectivas, pretende-se evidenciar a necessidade de uma visão holística que valorize tanto a formação contínua dos profissionais da educação quanto a colaboração entre família e escola. Essa abordagem integrada se mostra essencial para promover um ambiente educativo que apoie o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que recebam os estímulos e cuidados necessários para seu pleno desenvolvimento.

2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento infantil é um tema que desperta interesse e debates entre profissionais da educação e cuidadores. Estudos recentes investigam as concepções de educadores, mães e professoras sobre o desenvolvimento das crianças em creches, analisando como essas crenças influenciam suas práticas e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil. Neste texto, aprofundamos as principais descobertas de três estudos sobre o tema, entrelaçando suas perspectivas e destacando a importância de uma visão integrada do desenvolvimento infantil.

Alexandrino e Aquino (2018) destacam, em seu estudo em creches públicas da Paraíba, a importância das interações entre adultos e crianças no desenvolvimento infantil. As autoras observam que professoras consideram atividades lúdicas, como brincadeiras e música, essenciais para o desenvolvimento das crianças, assim como as psicólogas escolares, que enfatizam a necessidade de um planejamento pedagógico estruturado.

Atividades artísticas, como contação de histórias e pintura, também são vistas como fundamentais para estimular o desenvolvimento integral. O estudo sublinha a importância do conhecimento dos profissionais da educação e aponta para a necessidade de uma formação contínua e específica sobre o desenvolvimento infantil.

Já Melchiori e Alves (2001) investigaram as crenças de educadoras de creche sobre o temperamento e desempenho de bebês, categorizando as respostas em abordagens inatistas, ambientalistas e interacionistas. Predominantemente, as educadoras expressaram crenças ambientalistas, destacando a influência do ambiente no desenvolvimento infantil e a interação entre fatores ambientais e genéticos. O estudo revela que as educadoras consideram o ambiente familiar e coletivo como determinantes do temperamento e desempenho dos bebês. As mães são percebidas como a principal fonte de influência no temperamento, seguidas pelos pais, enquanto a influência das educadoras é vista como maior que a paterna no desempenho dos bebês. Essa perspectiva destaca a importância de compreender as crenças das educadoras para a elaboração de programas de treinamento eficazes, visando aprimorar a qualidade do ensino e das práticas pedagógicas.

O estudo "Crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da Criança" (Bahia, Magalhães e Pontes, 2011) explora as crenças de mães e professoras a respeito do desenvolvimento infantil em ambientes de creche. Os resultados indicam que, embora as participantes compartilhem uma crença ambientalista sobre o desenvolvimento, não concordam totalmente quanto à influência do contexto familiar e da creche. Essa divergência sugere a necessidade de uma formação inicial e continuada das profissionais que inclua aspectos específicos do desenvolvimento infantil, para que crenças mais adequadas possam ser construídas e compartilhadas com as famílias.

A pesquisa também destaca que as crenças dos educadores moldam suas práticas e, em última instância, afetam o desenvolvimento das crianças. "O pensamento que eles possuem sobre as crianças influencia a maneira como se relacionam com elas e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil." Além disso, a literatura revisada aponta que as crenças e práticas maternas resultam de um equilíbrio entre educação, experiências de vida, valores culturais e circunstâncias presentes das mães.

Em acordo, Kobarg, Sachetti e Vieira (2006) destacam que um dos aspectos culturais mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano está relacionado aos valores, crenças e práticas predominantes em uma determinada cultura. As crenças parentais, moldadas pelas experiências sociais e culturais dos pais, atuam como mediadoras, influenciando práticas de cuidado e comportamentos parentais, o que afeta diretamente o desenvolvimento infantil.

Em resumo, os três estudos convergem na ideia de que as crenças dos adultos, sejam eles profissionais da educação, educadoras de creche ou mães, desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil. Enquanto Alexandrino e Aquino (2018) enfatizam a importância de um planejamento pedagógico bem estruturado e atividades lúdicas, Melchiori e Alves (2001) destacam a influência do ambiente e a interação entre fatores ambientais e genéticos. O terceiro estudo adiciona uma camada importante ao discutir como as crenças divergentes entre mães e professoras sobre o contexto familiar e da creche podem influenciar as práticas e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças.

3 CONCLUSÕES

A análise dos estudos sobre o desenvolvimento infantil em creches revela a complexidade das interações que moldam o crescimento das crianças nos primeiros anos de vida. As crenças e concepções dos adultos, sejam eles professores, educadoras de creche ou mães, emergem como fatores cruciais que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e o ambiente de aprendizagem, afetando, em última instância, o desenvolvimento infantil.

Os estudos de Alexandrino e Aquino (2018), Melchiori e Alves (2001), e Bahia, Magalhães e Pontes (2011) convergem na ideia de que o desenvolvimento infantil é amplamente determinado pela qualidade das interações entre as crianças e os adultos ao seu redor. A importância de um planejamento pedagógico bem estruturado e da integração de atividades lúdicas é evidenciada como essencial para promover um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. Além disso, a compreensão das influências ambientais e genéticas, bem como das divergências nas crenças entre mães

e professoras, destaca a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada entre a escola e a família.

A formação contínua dos profissionais da educação surge como um elemento central para garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as necessidades de desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, a consideração das crenças preexistentes das educadoras e das famílias é fundamental para a elaboração de programas de formação e treinamento mais eficazes, que possam harmonizar as diferentes perspectivas e promover uma prática educativa mais coerente e benéfica para o desenvolvimento infantil.

Em suma, os estudos analisados indicam que uma abordagem holística e consciente é necessária para promover o pleno desenvolvimento infantil. As políticas educacionais e os programas de formação devem ser desenhados para valorizar e potencializar o papel tanto dos profissionais da educação quanto das famílias, assegurando que as crianças recebam o apoio e os estímulos necessários para seu crescimento saudável. Investir na formação contínua dos educadores e fortalecer a colaboração entre a escola e a família são passos fundamentais para alcançar esse objetivo, contribuindo para o desenvolvimento de crianças que sejam não apenas bem-sucedidas academicamente, mas também emocional e socialmente equilibradas.

4 REFERÊNCIAS

BAHIA, Celi Costa Silva; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23, p. 99-122, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/fractal/a/3YLzq-QVQtydcbvfSXjFyH9L/?lang=pt>>. Acesso em 01 de abr. de 2024.

KOBARG APR, Sachetti VAR, Vieira ML. Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Rev Bras Crescimento Desenvol Hum*. 2006; 16(2):96-102. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000200010>. Acesso em 25 de mai. de 2024

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 17, p. 285-292, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/Dsbcf8KdDW3kM78KTCJQ7Pq/?lang=pt>>. Acesso em 01 de abr. de 2024.

ALEXANDRINO, Vanessa da Cruz; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba-Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 31, n. 2, p. 85-99, 2018.

DESCOBRINDO CAMINHOS: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Luiza Baade de Melo¹
Lúcia Maria Caraúbas²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O estudo investiga o impacto da mediação pedagógica nas práticas de ensino e no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Ele foi fundamentado na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1998), explorando a ideia de que o desenvolvimento humano está profundamente ligado ao contexto social e histórico do indivíduo. Vygotsky vê o ser humano como um agente ativo que interage e é influenciado pelo ambiente, o que resulta em processos dinâmicos e contínuas reorganizações do indivíduo. Oliveira (1997) complementa essa visão ao destacar que, para Vygotsky, a interação entre o indivíduo e o ambiente é mediada por instrumentos e signos, possibilitando os processos mentais por meio da mediação simbólica.

Nesse contexto, a mediação pedagógica é crucial, visto que a aprendizagem não ocorre de forma espontânea, mas através de práticas mediadas. O estudo argumenta que a intervenção pedagógica/ mediação, desempenha um papel vital na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Além disso, a pesquisa integra as contribuições de La Taille (2019), Dantas (2019) e Oliveira (2019), que discutem o desenvolvimento infantil

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PE , luizabaade@gmail.com

2 Professora do departamento de Psicologia e Orientação educacionais da Universidade Federal - PE, lucia.caraubas@ufpe.br

sob a ótica construtivista. Essa perspectiva representa uma reconfiguração do modelo tradicional de aprendizagem, refletindo a influência da teoria sócio-histórica na educação. O estudo também explora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o papel do educador em realizar intervenções nessa zona para promover avanços que não ocorreriam espontaneamente, de acordo com Lima (2019).

A abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001), foi adotada para a pesquisa, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no Recife. Foram utilizados métodos de observação e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. A observação, que abrangeu a rotina escolar, do acolhimento até a saída dos alunos, foi documentada em um diário de campo. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas usando a técnica de análise temática de conteúdo proposta por Bardin (2011).

2 DESENVOLVIMENTO

Diante dos resultados da coleta de dados, foram definidas quatro categorias temáticas para analisar as estratégias de mediação pedagógica usadas pelos professores da educação infantil, o papel mediador desses profissionais e sua relação com a perspectiva socio-histórica. Inicialmente, caracterizou-se as turmas, professoras e espaços do CMEI, concluindo que, apesar de alguns espaços como o parque e os corredores serem estreitos, a estrutura geral é adequada e favorece a autonomia das crianças. Os ambientes são amplos e planejados para promover exploração e desenvolvimento, alinhados à metodologia de Reggio Emilia, com ateliês para movimento, faz de conta, artes e números. Observou-se que a mediação do professor é essencial, proporcionando interação individualizada conforme as necessidades das crianças. As atividades destacam um ambiente educativo rico e criativo, voltado para experiências práticas e exploratórias, em vez de métodos tradicionais de ensino.

Os resultados foram organizados nas seguintes categorias: o fazer pedagógico e a teoria socio-histórica; o papel mediador dos professores na educação infantil; práticas de mediação no cotidiano; e práticas de mediação adotadas pelas professoras do CMEI.

2.1 O FAZER PEDAGÓGICO E A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

A prática pedagógica é moldada pelas experiências e valores pessoais dos educadores, influenciados pelo contexto socio-histórico. As professoras entrevistadas revelam como suas vivências, desde a infância até a formação continuada, impactam suas abordagens educacionais. A teoria socio-histórica destaca a ideia de que o ser humano

[...] se forma no contato com as pessoas e com os objetos da cultura, pois o sujeito transforma e é transformado pelas formas de vida e educação, uma vez que é na atividade que se apropria das qualidades humanas histórica e socialmente construídas (Souza, 2007, p.50).

Essas influências pessoais são evidentes nas práticas pedagógicas, onde os educadores aplicam suas experiências e valores ao mediar o aprendizado das crianças.

2.2 O PAPEL MEDIADOR DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação é um processo crucial para o desenvolvimento infantil, facilitando processos mentais avançados e promovendo a aprendizagem. Diante disso, os educadores desempenham um papel vital, utilizando signos e instrumentos para orientar o desenvolvimento. Diante disso, é importante lembrar que,

[...] o olhar histórico-cultural acerca do desenvolvimento psíquico na infância provoca o surgimento de uma nova concepção de criança e de infância, da qual três elementos ou princípios são considerados: a atividade da criança, suas relações com o entorno ea mediação do educador (Souza, 2007, p.54).

No entanto, muitos professores não têm formações específicas que auxiliem em suas práticas de mediação, embora os mesmos a pratiquem intuitivamente. Logo, torna-se evidente a necessidade de uma formação mais abrangente para aprimorar a prática pedagógica e melhorar a eficácia das mediações, visto que a reflexão contínua e o conhecimento do

desenvolvimento infantil são essenciais para criar ambientes de aprendizagem enriquecedoras.

2.3 PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise das práticas de mediação na educação infantil revela que elas são flexíveis e personalizadas, ajustadas ao desenvolvimento e necessidades de cada criança, uma vez que os indivíduos passam por transformações ao longo de seu desenvolvimento (Oliveira, 2002). Contudo, além das mediações individuais, as práticas coletivas também são essenciais nesse processo de ensino e aprendizagem, visto que de acordo com Gema e Palacios (2007) é crucial equilibrar atividades dirigidas e livres, integrando mediações coletivas e individuais no qual o educador realiza micro intervenções, visando otimizar o desenvolvimento infantil.

2.4 PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO ADOTADAS PELAS PROFESSORAS DO CMEI

Durante as observações, notou-se que as professoras utilizam jogos simbólicos e a organização do espaço como estratégias de mediação na educação infantil. Elas adaptam o ambiente para diferentes atividades, como brincadeiras livres e contação de histórias, para estimular a curiosidade das crianças. Uma das professoras utiliza práticas como a agenda do dia e questionamentos para promover reflexão e autonomia. Enquanto outra, foca em atividades concretas, como trabalhar com água e materiais manuseáveis. Todas essas práticas, adaptadas conforme a realidade de cada professora, visam apoiar o desenvolvimento infantil dentro de uma abordagem construtivista, reconhecendo a criança como um sujeito ativo e em formação.

3 CONCLUSÕES

O presente estudo revelou compreensões significativas sobre as práticas de mediação na educação infantil, evidenciando como elas impactam

positivamente o desenvolvimento das crianças. Baseado na teoria sócio-histórica de Vygotsky, a pesquisa enfatiza que o desenvolvimento é moldado pelas interações mediadas com o ambiente, a partir do uso de recursos (instrumentos) e da linguagem. Assim, a mediação pedagógica se mostrou essencial para o progresso das funções mentais superiores e a ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Contudo, o estudo identificou a necessidade de melhorar a formação continuada dos educadores, que frequentemente enfrentam desafios na prática devido à falta de formações especializadas. A pesquisa também enfatiza que o percurso formativo dos professores influencia diretamente em suas práticas pedagógicas, tornando o fazer educacional um reflexo das experiências e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

Entre as práticas eficazes identificadas estão a organização planejada e intencional do ambiente, atividades concretas que promovem interação e experimentação, e a importância da observação e dos diálogos com as crianças. Todavia, é válido pontuar que as práticas de mediação devem ser adaptadas de acordo com cada realidade das crianças. Logo, essas práticas destacam a importância de uma mediação pedagógica bem-intencionada para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos emocionais, motores, sociais e cognitivos.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

LA TAILLE, J. C., DANTAS, A. M., ANTUNES, L. S. (orgs.).

Construtivismo e prática pedagógica: Piaget, Vygotsky e Wallon. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

LIMA, J. L. de M. de; GOI, M. E. J.; HARTMANN, A. M; MARTINS, M. A. R. **Teoria socio histórica de Vygotski e suas implicações na aprendizagem**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 11, p. 25089-25098, nov. 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4631/4392>. Acesso em 15.09.2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade.** Porto Alegre. Artmed, 2007.

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

SOUZA, M. C. B. R. de. A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural. 2007. 154 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102252>> Acesso em 15.09.2023.

YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MINI- HISTÓRIAS: PÊSQUISAS QUE FALAM DO COTIDIANO INFANTIL

Sabrina Gabriely Rodrigues Pina¹
Emília Juliana Correia do Nascimento²

1 INTRODUÇÃO

O papel fundamental da Educação Infantil é promover o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional das crianças, logo:

É um espaço privilegiado de convivência, construção de identidades coletivas, ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio das práticas que atuam como recurso de promoção de equidade, oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que, se refere ao acesso à bens culturais e possibilidades de vivências (Brasil, 2010).

Para acompanhar essa etapa, com olhar sensível e avaliativo sobre o curso do desenvolvimento da criança nos espaços coletivos de educação, sugere-se a utilização da Documentação Pedagógica.

Inspirada na experiência italiana da cidade de Reggio Emilia, a documentação pedagógica expressa-se na organização dos percursos,

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade FASUP - PE, sabrinapina001@gmail.com

2 Mestre em Educação, culturas e identidades – UFRPE/FUNDAJ, emiliaju.ufrpe@gmail.com

desenvolvimento de experiências e reflexão de vivências do cotidiano infantil através de relatos de situações, fotografias, produções infantis, etc.

Nesse sentido, a documentação pedagógica é uma importante ferramenta à prática docente. Aplicada na Itália de maneira relevante, no que concerne às pesquisas acadêmicas como em práticas educativas, a mesma é uma conduta necessária na garantia de uma memória educativa, proporcionando a compreensão de como as crianças aprendem e se desenvolvem na escola. Desta maneira, potencializa a formação de uma identidade especial no modo de educar, contribuindo para a qualificação dos contextos educativos (Focchi, 2019).

Colaborando com a comunicação entre os membros da comunidade escolar, sugere-se a elaboração de um instrumento lúdico: as mini-histórias, que são relatos poéticos com imagens cotidianas, ressaltando as diferentes maneiras da criança ser e habitar o mundo, favorecendo a vinculação entre família-escola-criança, onde cada educador fornece sua perspectiva e narra episódios ocorridos no dia-a-dia, muitas vezes com auxílio das crianças.

Segundo Focchi (2019) as mini-histórias são como rapsódias do cotidiano que narradas textual e imageticamente, tornam-se especiais pelo olhar do adulto que as acolhe, interpreta-as, e dá valor a construção da memória pedagógica. Trazem momentos da jornada das crianças, onde fica explícito o direito de conviver, brincar, explorar e expressar-se presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norteador do fazer pedagógico (Brasil, 2017).

Logo, pensar a documentação pedagógica nas pesquisas acadêmicas sugere a visualização do panorama de cumprimento dessa conduta na realidade brasileira. Em vista disso, surge a questão: existem produções acadêmicas que contemplem a temática da documentação pedagógica e mini-histórias nos periódicos brasileiros?

Ao pretender responder essa pergunta buscou-se produções científicas no Google Acadêmico, nos últimos 7 anos, que consideravam as temáticas da documentação pedagógica e das mini-histórias cruzando com descritores como experiências, vivências, avaliação, planejamento, registros, observação e cotidiano. Salienta-se que o recorte temporal acima dos 5 anos se deu por ponderar que os anos pandêmicos puderam fomentar o

número de produções acadêmicas, pois as crianças tiveram seus cotidianos impactados e os educadores as acompanharam de modo peculiar.

2 DESENVOLVIMENTO

Este trabalho é um fragmento de uma pesquisa em curso do programa de iniciação científica do curso de Pedagogia da Faculdade FASUP, uma instituição de ensino que iniciou sua trajetória com cursos voltados à área da saúde e que ao longo do caminho abarcou a área

humanística, ampliando as contribuições à sociedade no aspecto pesquisa, ensino e extensão, logo, o estudo tem o caráter de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e parte do interesse de visibilizar o cotidiano infantil assumindo o propósito de discutir a produção científica que engloba a temática documentação pedagógica e mini-histórias.

Neste sentido, verificou-se que a relação da documentação pedagógica e mini-histórias é um tema recente quando vinculados às avaliações pedagógicas voltadas à Educação Infantil, portanto, escasso em produções científicas. Diante deste cenário, pondera-se que deva existir uma atualização constante dirigida a novos estudos que visibilizem o cotidiano da Educação Infantil, o olhar do educador sobre a práxis e as contribuições na formação docente.

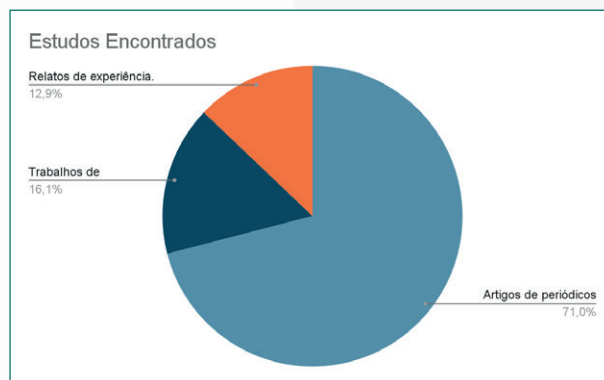
Como se trata de uma pesquisa bibliográfica, a análise de conteúdo de Bardin (2011) serviu como inspiração. Foram elencadas categorias de análise que versam sobre a formação e prática pedagógica; e a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, no intuito de atravessarmos esse universo e conhecermos o que está sendo produzido academicamente. A próxima fase tem como propósito, aprofundar a busca nos periódicos voltados à Educação Infantil lançando luz às evidências de registros docentes acerca das vivências infantis.

3 RESULTADOS PARCIAIS

No processo de investigação referente as produções científicas que contemplam a temática da documentação pedagógica e mini-histórias, foi possível refletir sobre a importância destas em relação às crianças, o

educador e a comunidade escolar e o quanto isso ainda precisa ser aprofundado. Entendemos que o documentar docente requer uma atualização constante sobre o que se passa no bojo da Educação Infantil. Nesse sentido, obtivemos como resultado 31 títulos que, até o momento, serviram como base para a nossa exploração.

O gráfico a seguir é um panorama inicial do que encontramos. Até o momento arrolamos 22 artigos de periódicos científicos, 5 Trabalhos de conclusão de curso (Trabalhos de conclusão de curso/dissertação/tese) e 4 relatos de experiências.



Fonte: Os Autores.

Nos estudos encontrados, percebemos a concordância de ideias e reflexões. Nesse sentido, é possível citar Nava et al (2023) que apontam a documentação pedagógica e a prática das mini-histórias como ferramentas para descreverem a realidade infantil a partir do seu cotidiano e Francescone et al (2023) que ratificam a ideia anterior e destacam o registro das mini-histórias como suporte sensível que demonstra as aprendizagens das crianças.

Ambos destacam que não cabe apenas ao docente registrar imagens soltas das crianças, mas sim, fazer uma leitura do ambiente vinculado a uma reflexão pedagógica que vislumbre novas possibilidades de criação de contextos facilitadores.

Sobre a aprendizagem das crianças, as contribuições de Mendes et al (2021) expõe a importância de enxergar a aprendizagem das crianças e contextualizar a prática pedagógica através de uma compreensão humanizadora. Pascaretta et al (2019), reforçam a discussão exprimindo que as

vivências infantis pautadas em práticas inspiradas na abordagem de Reggio Emilia valorizam uma pedagogia participativa revelando a necessidade da colaboração de toda comunidade.

Para as crianças com a chance de envolver-se ativamente nos registros de suas vivências verifica-se seu protagonismo, visibilizando a criação de novos significados a partir das suas descobertas e fomentando diálogo entre a comunidade escolar. Logo, é importante que elas sejam co-autoras das mini-histórias e avaliadoras do seu percurso objetivando o que Paulo Freire já falava sobre elas “(...) as crianças são seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (Freire, 2000, p. 40).

Destarte, incentivar construções acadêmicas voltadas para a documentação pedagógica e mini-histórias reforça a necessidade de dar visibilidade para este grupo social que age, produz cultura, constitui e é constituído na sociedade, são senhores de direito e atores sociais: as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC; CNE, CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Resolução** CEB-CNE, v. 1, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, v. 70, 2011.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias**: Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FRANCESCONI, Laercio; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; TRACANA, Rosa Branca. **Mini-Histórias**: evidências de aprendizagens no cotidiano da educação infantil.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini; SANTOS, Simone Silveira; MELLO, Suely Amaral. Documentar, registrar e avaliar na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural para a Documentação Pedagógica. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 8, n. 1, p. 9-33, 2021.

NAVA, Larissa Maia de Sousa; MARQUES, Yara Ferreira Lopes; SILVA, Maria Geanne Moreira da. **Documentação pedagógica e mini histórias**: narrando o cotidiano das infâncias. *Póiesis Pedagógica*, v. 21, 2023.

PASCARETTA, Sônia Elane Araújo; SERPA, Mônica da Silva; SILVA, Lara Ramos. A documentação pedagógica e o diálogo com a infância na educação infantil, **Conedu**, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4350_19082019180508.pdf. Acesso em 10 jun. 2024.

ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMENTO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: DIFERENÇAS ENTRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICAS E PRIVADAS EM PERNAMBUCO

Nara Ferreira de Araújo¹
Patrícia Maria Uchôa Simões²

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

A pesar dos avanços na legislação e nos indicadores oficiais de acesso e qualidade, a Educação Infantil no Brasil ainda está longe de cumprir as metas estabelecidas nos planos nacionais de educação. Sua identidade também não está consolidada, no que se refere aos seus objetivos e papel social, o que é revelado nas análises das condições de trabalho docente e da infraestrutura das instituições. As desigualdades sociais e regionais no atendimento também permanece, mesmo que tenham diminuído nas últimas décadas. Nesse contexto, a pandemia de Covid-19 agravou todas essas problemáticas pois, como afirmam Coutinho e Côco (2020), no Brasil, as crises normalmente atingem de forma mais forte os direitos de setores vulneráveis, como é a etapa da Educação Infantil quando comparada aos outros etapas de ensino. Nas situações emergenciais, faz-se importante

1 Graduada do Curso de psicologia do Centro Universitario Frassinetti do Recife - UniFafire, Bolsista PIBIC/ FUNDAJ naraferreiraaraujo@email.com.

2 Doutora em Psicologia Cognitiva. Pesquisadora da Fundaj. Docente do PPGECI/UFRPE-Fundaj patricia.simões@fundaj.gov.br

não perder de vistas os princípios basilares da educação, como o direito da criança de ter acesso a uma educação de qualidade que focalize o desenvolvimento integral da criança. Durante a pandemia de Covid-19, a necessidade de suspensão das atividades presenciais agravou ainda mais as dificuldades na oferta da educação. Como os autores Anjos e Pereira (2021) afirmam, com a pandemia, configurou-se um cenário intenso de ataques e ameaças aos direitos das crianças e suas famílias, assim como dos professores e demais profissionais da educação, acentuando ainda mais problemas já existentes no sistema educacional. Nos anos de 2021 e 2022, por meio de um questionário suplementar ao Censo Escolar 2020, o INEP realizou a pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19”, com o objetivo de identificar as ações adotadas pelas escolas brasileiras para enfrentamento dos efeitos da pandemia. O presente estudo analisa os tópicos que falam sobre as estratégias junto aos alunos, pais e professores, relativos à Educação Infantil no estado de Pernambuco, a fim de compreender como essas instituições conseguiram lidar com as dificuldades que já estavam presentes antes, mas que se agravaram com a pandemia e comparar instituições públicas e privadas..

DESENVOLVIMENTO

Nesse recorte de uma pesquisa maior, apresentamos a análise das estratégias utilizadas pelas instituições para a manutenção das atividades escolares, durante a pandemia do COVID-19, em Pernambuco. Os dados foram registrados pelo INEP no questionário “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19” com respostas de professores, alunos e família. Começando com as estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos professores para realização das atividades escolares. Em 2020, temos como as estratégias mais utilizadas pelas instituições a realização de reuniões virtuais, com 97,6% nas públicas e 85% nas privadas, em 2020, 93,9% nas públicas e 91,2% nas privadas, em 2021. A reorganização/adaptação das atividades com priorização de habilidades e conteúdos específicos, que 86,8% nas públicas e 77,8% nas privadas, em 2020, 90,1% nas públicas e 87,3% nas privadas, em 2021. Foi relatado que 68,5%, nas instituições públicas, e 73,6%, nas privadas, em 2020,

e 52,3%, nas públicas, e 72,9%, nas privadas, em 2021, das instituições privadas fizeram treinamento para uso de métodos e materiais para o ensino não presencial. Uma outra estratégia analisada foi o acesso gratuito ou subsidiado de internet a domicílio aos professores que atingiu um percentual de 8,8%, nas públicas e 13,9%, nas privadas, em 2020 e, em 2021, diminuiu para 4,3%, nas instituições públicas, e 12,4%, nas privadas, exemplificando desigualdades existentes nas questões relativas às condições de trabalho do docente. Seguindo, temos as estratégias utilizadas junto aos alunos durante os anos letivos de 2020 e 2021, e possível ver que existiu uma prioridade na criação de canais de comunicação nas instituições de Educação Infantil, na qual a manutenção de canal de comunicação com a escola em 2020, apresentou 74,3%, nas públicas e 84,6%, nas privadas, e, em 2021, 78,3%, nas públicas e 89,5%, nas privadas. E a manutenção de canal de comunicação direto com professores, em 2020, apresentou 79,5%, nas públicas e 88,2%, nas privadas, e, em 2021, 86,6%, nas públicas e 90,5%, nas privadas. A estratégia de disponibilização de acesso de internet gratuita e disponibilização de material foi pouco utilizada por todas as escolas, porém, possivelmente, isso impactou mais nas crianças de escola pública, uma vez que as crianças das escolas privadas têm mais acesso tanto a internet quanto aos equipamentos tecnológicos. Por último temos as estratégias relacionadas com as atividades de ensino aprendizagem que foram desenvolvidas com os alunos a fim de garantir o objetivo curricular de cada etapa. De forma geral, os percentuais de estratégias utilizadas pelas escolas privadas são maiores que os percentuais das escolas públicas. O percentual de uso da estratégia de treinamento junto aos pais e os alunos para aprenderem a usar as ferramentas de ensino aprendizagem não presencial foi maior nas escolas privadas com 50,9%, em 2020, e 44,5%, em 2021. A estratégia de disponibilização de material impresso para retirada nas escolas foi muito utilizada nas escolas públicas, 95,7%, em 2020, e 96,8%, em 2021. Quanto às estratégias de avaliação, as escolas utilizaram a forma remota ou com envio e busca de material físico, em 2020, o percentual das escolas privadas foram de 83,1%, enquanto o percentual nas escolas públicas foi 63,9%. Em 2021, o percentual das escolas públicas aumentou para 72,1%, enquanto o percentual das escolas

privadas diminuiu para 65,2%. Essa diminuição pode estar relacionada à volta das aulas presenciais.

3 CONCLUSÕES

Como conclusão, o estudo aponta para as desigualdades entre as instituições públicas e privadas de Educação Infantil dos municípios de Pernambuco no enfrentamento à crise causada pela pandemia, no que se referem à ampliação da conectividade - tanto quanto à aquisição e uso de equipamentos tecnológicos, como com a criação de novas estratégias de comunicação – e ao investimento na formação e informação para o uso das tecnologias. Esses resultados alertam para o agravamento das desigualdades estruturais do país após a pandemia, o que coloca em risco a garantia da Educação Infantil como etapa de promoção do desenvolvimento integral e como direito de todas as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pandemia; Desigualdades.

4 REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. Panorama das políticas públicas da educação infantil no Brasil. BRASÍLIA UNESCO, p 15 - 44, 2018.

ARELARO, L. R. G.. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017.

ANJOS, C.I., PEREIRA, F. H. Educação Infantil em Tempos de Pandemia: Outros Desafios Para Os Direitos, As Políticas E As Pedagogias Das Infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>

COUTINHO, A S; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020

EU VOU CONTAR ATÉ TRÊS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ADULTO- CRIANÇA E O RESPEITO À BRINCADEIRA EM UMA ESCOLA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Cavalcanti Seabra de Albuquerque¹
Caroline Elizabete Cavalcanti Silva²
Jamyle Patricio Silva Gomes³
Catarina Carneiro Gonçalves⁴

INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecem que essa etapa da educação básica tem como objetivo desenvolver os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais da criança, tendo como princípio o binômio cuidar e educar. Ainda, preconiza que os eixos estruturantes do currículo devem ser as interações e a brincadeira, demarcando o respeito às especificidades infantis (Brasil, 2010).

1 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, juliana.seabraalbuquerque@ufpe.br

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, caroline.elizabete@ufpe.br

3 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, jamyle.gomes@ufpe.br

4 Doutora em Educação pela UFPB e professora do Departamento de Ensino e Currículo da UFPE, catarina.goncalves@ufpe.br

Tais pressupostos epistêmicos são reafirmados por outros instrumentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela revela-nos que esta etapa tem seu ethos no protagonismo das culturas infantis assegurado pelo direito à brincadeira.

Reconhecendo que a Educação Infantil assume contornos próprios, convocando a um exercício docente pautado no respeito às crianças e à ludicidade, o presente trabalho se constrói por um estudo qualitativo, do tipo pesquisa participante, realizado no âmbito da disciplina Pesquisa e Práticas Pedagógicas 6 – Educação infantil. Nesta experiência, foram vivenciadas práticas de estágio curricular supervisionado, compostas por 16 horas de observação em uma turma de grupo IV de uma escola municipal do interior de Pernambuco.

DESENVOLVIMENTO: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreendemos a criança como sujeito histórico e de direitos, que por meio das interações e relações que vivencia, constrói, brinca, imagina, aprende e produz cultura (Brasil, 2009). Entretanto, durante as observações realizadas, identificamos a negação de direitos infantis fundamentais, de modo que as relações estabelecidas eram hierarquizadas, partindo do autoritarismo e do controle de seus corpos.

Um exemplo que pode ilustrar essa realidade foi vivenciado em nossa segunda observação. Nela acontecia a aplicação de exames de avaliação externos, de modo que algumas crianças realizavam essa atividade, enquanto as outras ficavam sem assistência de nenhum adulto. Mesmo assim, a professora, a todo momento, cerceava as crianças que buscavam se entreter através das brincadeiras, afirmando que não era momento para isso.

A respeito de práticas como essa, Gallina (2016, p.216) afirma que “olhando cuidadosamente, se faz notar que as experimentações infantis e sua importância para a vida das crianças acabam sendo reféns dessas práticas disciplinares e controladoras”. De fato, os nossos achados permitiram perceber que as relações interpessoais eram inibidas, de modo que

o foco da ação educativa recaia sobre a obediência. Concordando com Costa, Kuhn e Ilha (2019, p. 09)

O governo dos corpos é, portanto, um exercício complexo de poder cuja ação incide sobre os outros na forma de governo sábio e legal operado por procedimentos, técnicas, práticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, etc., e que, articulado com o conjunto de forças, objetiva a obediência da criança e o exercício inquestionável da autoridade do adulto.

Essa autoridade exercida pela educadora era reforçada, ainda, pela própria estrutura física do ambiente. A escola onde ocorreram as observações atendia, pela manhã, o Grupo IV da Educação Infantil e à tarde, na mesma sala, o 9º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, a estrutura era toda pensada para os adolescentes. Certamente, esse é um grave problema de desrespeito às infâncias, pois a Educação Infantil deve garantir respeito às suas formas das crianças construir conhecimento e se desenvolverem de forma integral.

Contrariando essa necessidade, identificamos que a professora não buscava conhecer o capital ativo das crianças, tampouco ampliá-lo. Na observação de número três, num dado momento em que a turma estava muito agitada, a diretora da escola aproximou-se da sala para identificar o que ocorria. Nesta hora, buscando controlar os corpos, imediatamente a educadora distribuiu folhas de papel para que meninos e meninas ficassem desenhando, direcionando o comando de que todos deveriam permanecer sentados em suas cadeiras.

Além do amplo controle corporal, percebemos que a brincadeira era, na maior parte das vezes, reconhecida como um problema ou utilizada como moeda de troca, não sendo assegurada “cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos)”, tal como determina a BNCC (BRASIL, 2017, p.34).

Essa questão pode ser ilustrada pela seguinte cena. Ao observar duas crianças que estavam em pé brincando com um carrinho, a educadora afirmou: “quem não se comportar, não vai poder brincar mais tarde”. Esse recorte se repetiu em todas as observações feitas. Além de ignorar a brincadeira como direito e usá-la como prêmio para aqueles que se

comportam, a docente também utilizava de outras técnicas coercitivas como *“Papai do Céu fica triste com crianças desobedientes”*.

Identificamos, também, que as brincadeiras eram cerceadas pois, de acordo com a fala da professora, havia muitas situações de conflitos. Obviamente, nas vivências lúdicas, como em todas as formas de interação, há conflitos entre as crianças. Justamente por isso, é objetivo da Educação Infantil, “resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto” (Brasil, 2017, p. 42). Diante disso, identificamos que o direito à brincadeira não era assegurado pela instituição aqui em análise, desrespeitando as infâncias e suas potências inventivas, criativas e lúdicas.

CONCLUSÕES: A BRINCADEIRA NÃO PODE ESPERAR PELA CRIANÇA FORA DA ESCOLA

Essa experiência do estágio supervisionado obrigatório na disciplina de Pesquisas e Práticas Pedagógicas 6, fez-nos entender que estar imerso no contexto da docência, envolver-se com o campo educacional, suas nuances e dialogar com as relações intrínsecas do meio faz-nos refletir sobre as nossas futuras atuações docentes e a importância de nos atentarmos para dimensão ética do educador de crianças pequenas (Ostetto e Maia, 2019).

Compreendemos, assim, que para assegurarmos os direitos das crianças, precisamos, primeiro, reconhecê-los, valorizá-los e compreendê-las. Fica evidente que uma relação em que o adulto se coloca como superior à criança, tende, apenas, a despotencializá-las, reverberando na desaparecimento das infâncias (Gallina, 2016), construindo uma instituição de educação infantil contrária ao que preconiza o marco legal brasileiro.

Destacamos a importância das observações, como forma de estar dentro do campo educacional, permitindo-nos olhar, com um pesquisador, os acontecimentos do cotidiano escolar, de forma que nossas aprendizagens saiam de uma perspectiva apenas teórica para uma possível práxis. Além disso, pudemos refletir sobre a necessidade do educador das infâncias ser um intelectual, refletindo sobre sua própria prática e sobre seu objeto de estudo, a fim de fortalecer os vínculos relacionais-afetivos e aprimorar sua cotidianidade, conforme Garcia et al. (2018, p. 60):

Um dos aspectos que mais qualifica o trabalho na educação é a capacidade de termos consciência do nosso próprio papel. Aqueles que ingressam no mundo da educação muitas vezes não refletem o suficiente sobre suas práticas, reduzindo seu próprio trabalho a tomar conta de criança, sem considerar sua dimensão Educacional mais Ampla e a responsabilidade envolvida em sermos professores.

Apesar de termos vivenciado uma realidade muito longe dos saberes que estamos construindo teórica e legalmente sobre a educação de crianças, pudemos fortalecer, ainda mais, nossos princípios em relação ao protagonismo desses sujeitos e a importância do respeito aos direitos infantis. Entendemos, sobretudo, que um vínculo adulto-criança antidemocrático, invisibiliza e despotencializa o desenvolvimento pleno. Logo, saímos desse estágio tendo a certeza que a docência “que reconhece a diversidade e liberta em todos os sentidos; que tece sempre outros fios, outras tessituras dos fios das infâncias e das crianças” (Cancian, 2016, p. 39) precisa estar presente no cotidiano da Educação Infantil, tendo como atores desse processo de construção adultos e crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil**. Brasília, 2010.

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

CANCIAN, Viviane. Processos formativos e docências na educação infantil: indagações do vivido. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências**. Livro 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 27-40.

COSTA, Andrizes Ramires; KUHN, Roselaine; ILHA, Franciele Roos da Silva Ilha. O Governo dos Corpos e a Regulação das Liberdades Infantis. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. e25083, 2019.

GALLINA, Simone. As crianças e a desapareção das infâncias. In: CANCIAN, Viviane A. (org.) **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, p. 243-251, 2016.

PEREIRA, Denise; MORAIS, Alessandra. DESENVOLVIMENTO MORAL: O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM A VER COM ISSO?. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, 2016, 8.2: 105-137.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019.

Palavras-Chaves: Educação Infantil; Brincadeira; Prática Pedagógica.

FLASH DE EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTENÇÃO DE CONSOLO ENTRE PARES

Emilia Juliana Correia do Nascimento ¹

Patrícia Maria Uchôa Simões ²

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do recorte de uma pesquisa desenvolvida durante o mestrado da primeira autora e enquadra-se no campo interdisciplinar dos estudos sociais dos bebês. Desde o seu nascimento, o bebê se constitui no seu meio social, envolvendo-se em processos de construção e reconstrução de significados, de forma ativa (Pedrosa, 1996). Essa ideia de agência do bebê no contexto em que está inserido é um modo de reconhecer e considerar as especificidades desses sujeitos e visibilizar as potencialidades do mesmo. É sabido que, na maior parte das sociedades ocidentais, os bebês e as crianças pequenas estão inseridas em várias instituições, como a creche, para as quais as famílias fazem o elo de ligação e passagem. Logo, ao fazerem parte de um ambiente institucional como a creche, o bebê participa e age socialmente e amplia seu repertório cultural dando lugar ao surgimento de novos significados. A partir desse contexto surge a seguinte questão: como os bebês expressam empatia, em

1 Mestranda do Programa de Educação, Culturas e identidades – UFRPE/FUNDAJ, emiliaju.ufrpe@gmail.com

2 Professora do Programa de Educação, Culturas e identidades – UFRPE/FUNDAJ pusimoes@gmail.com

suas aproximações e distanciamentos em situações de interação? No âmbito dos estudos das infâncias ainda não há um consenso sobre a definição do fenômeno empático. Para Thompson (1998), a empatia é indispensável à experiência intersubjetiva, no tocante a compreensão e tradução da emoção do outro. O autor julga a empatia como uma experiência primitiva de compartilhamento e a relaciona ao entendimento socioemocional e interpretação dos sinais emocionais do seu coespecífico. Desde muito cedo, os bebês manifestam propensões para a regulação social, referenciamento no outro, compartilhamentos e formação de vínculos afetivos (Bussab; Pedrosa; Carvalho, 2007) sugerindo que já nos primeiros meses de vida apareçam sinais da capacidade empática dos bebês. Essa competência é definida como uma resposta vicária à emoção do outro, abrangendo os aspectos motivacionais, cognitivos e afetivos que podem estar relacionados ao comportamento de ajuda e conforto (Santana; Otta; Bastos, 1993). Nesse sentido, com a intenção de lançar luz ao cotidiano dos bebês de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI da cidade de Recife, objetivamos analisar as interações entre bebês, em situação de brincadeira livre, focalizando em fenômenos empáticos.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa teve como participantes 19 bebês com idades de 2 anos e 2 meses e 11 meses de uma turma do Grupo 1, que permaneciam na instituição em período integral. Foi disponibilizado aos responsáveis das crianças um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em respeito aos aspectos éticos e humanos que envolvem os estudos com crianças. Seus nomes foram substituídos, os sexos identificados como M (Masculino) e F (Feminino), e as idades correspondentes em anos e meses. A metodologia tem três momentos distintos inspirados na triangulação referida nos estudos de Sarmiento (2011). São eles: observação participante com anotações em diário de campo e gravações em vídeo (com a utilização de câmera de celular comum/popular), transcrição e análise dos tempos interacionais registrados, e o apoio da análise microgenética dos episódios como fechamento. Nesse sentido, a pesquisadora, ao analisar as videografias, revisava planos por planos das imagens, incluindo sequências

interacionais que ocorriam paralelamente a outros, e a posteriori fazia a relação com o aporte teórico da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia das Infâncias, com inspiração nos trabalhos desenvolvidos por Pedrosa e Carvalho (2005), Rosseti-Ferreira et al. (2004), Corsaro (2011), entre outros. Entendemos como possíveis sequências interacionais, os movimentos dos bebês em direção ao outro motivados por suas necessidades exploratórias do ambiente, das pessoas e dos objetos que lá estavam, cuja intenção comunicativa se expressava através de vários elementos gestuais como: olhares, sorrisos, gestos, vocalizações, imitação, expressões faciais, balbucios, toques, choros, empurrões, entre outros. Rogoff (2005) afirma que os gestos, os olhares e a entonação são também indicadores nas e das relações entre bebês e adultos. Dessa forma, este estudo considerou essas informações como fundamentais para compreender as minúcias do universo estudado. Em vista disso, o próximo tópico que versa sobre os resultados e conclusão, adentrará o universo empático considerando o nicho de elementos que compõe as interações infantis.

3 RESULTADOS CONCLUSIVOS

A empatia entre os bebês, nesta pesquisa, revelou-se em situações de conforto e cuidado manifestadas em relação ao outro e que sucedem após situações conflituosas. Foram registradas ocorrências de empatia em interações onde os bebês oferecem conforto, manifestam carinho, oferecem brinquedos ao outro bebê que tenha sido vítima de uma situação estressante ou quando apresenta sinais de desconforto. O estudo analisa essas situações, no sentido de revelar habilidades dos bebês e apontar a necessidade da sensibilização dos educadores e pesquisadores em assumir uma conduta de escuta do bebê, atenta a suas capacidades e possibilidades de interação e produção de significados. O bebê precisa ser compreendido como sujeito social e a creche como o lugar de desenvolvimento pleno e integrado, desde o começo da vida (Brasil, 2009), sendo então importante o apoio a suas iniciativas e a organização dos espaços de desenvolvimento de autonomia, potencializando, assim, suas habilidades sociocomunicativas e respeitando suas singularidades.

Palavras-chaves: Empatia; Creche; Estudos das infâncias.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BUSSAB, Vera Silvia Raad; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, v. 18, p. 99-133, 2007.

CARPENTER, Carole. Les universaux de la culture enfantine. In: ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. (Eds.). *Cultures enfantines*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIRA, Paula Gabrielly Rasia. *A empatia na brincadeira de crianças de 2 e 3 anos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

PEDROSA, Maria Isabel P. C. A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida. In: PEDROSA, M. I. P. C. (Org.). *Investigação da criança em interação social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

PEDROSA, Maria Isabel P. C.; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e crítica*, vol. 18, p. 431-442, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 13, p. 281-293, 2004.

ROGOFF, Barbara. A natureza cultural do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTANA, Paulo Reinhardt; OTTA, Emma; BASTOS, Maria Fernanda. Um estudo naturalístico de comportamentos empáticos em pré-escolares. *Psicol. teor. pesqui*, p. 575-86, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação: In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011.

THOMPSON, Ross. Empathy and its origins in early development. In: THOMPSON, Ross. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny. Studies in emotion and social interaction*. New York: Cambridge University Press, 1998.

INFÂNCIA E O DEVIR-CRIANÇA

Jessica Villiana da Silva¹
Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A presente pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado, nela fomos convidados a pensar em uma infância não cronológica. Uma infância que nos habita e nos transforma. Kohan problematiza a infância em diferentes momentos, a partir dele entendemos que ela (a infância) vai além de uma etapa da vida cronológica. “Ela pode ser uma forma específica de experiência na vida. [...] infância parece ser uma possibilidade, uma força, um vigor, uma intensidade, ao invés de um período de tempo” (Kohan, 2020, p. 7). Ao caminhar em busca de infâncias somos atravessadas por diferentes tempos. Durante nossa caminhada e enquanto escrevemos, esses tempos estão sempre “presentes”, Khronós, Kairós e Aión. Em nossa escrita trabalhamos com os autores: Kohan (2020, 2007, 2015, 2004), Larrosa (1998, 2010), Skliar (2008) e Oliveira (2017) entre outros. Kohan explora a relação entre infância e filosofia, além das noções de Khrónos, Kairós e Aión. Larrosa discute a infância como um enigma e sua alteridade, enquanto Skliar destaca os desafios de acolher o diferente. Oliveira enfatiza a importância da curiosidade e da experiência no processo de aprendizagem infantil. Esses autores contribuem para uma reflexão profunda sobre a infância, suas temporalidades e a necessidade

1 Mestre pela UFPE/CAA, Brasil, villianasilva@gmail.com

2 Professora Doutora UFPE/CAA, Brasil, conceicao.nlima@ufpe.br

de repensar a educação de forma mais inclusiva e aberta às singularidades das crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

Iniciemos a falar de *Khrónos*, que é um tempo regido pelo relógio, um tempo que não para, se movimenta de forma sucessiva, em sequência. Possui presente, passado e futuro, sendo o presente o limite entre passado e futuro e se apresenta como o agora, ele é um tempo adulto, conhecido pela escola, pois a mesma se organiza a partir dele (*id.*, p. 7). *Khrónos* é linearidade, podemos ver isso no trabalho pedagógico das escolas, por exemplo, para se chegar a 3ª série/ano do Ensino Fundamental é preciso passar por séries/anos que antecedem. Os conteúdos que são trabalhados na 4ª série/ano são pré-requisito para os conteúdos da 5ª série/ano. Desse modo, como lemos em Kohan (2020, p. 6): “*Khrónos* preside sobre a continuidade do tempo sucessivo e só é possível neste mundo imperfeito devido uma de suas mais imperfeitas marcas: movimento”.

No que diz respeito a *Kairós*, ele é o tempo oportuno, um tempo específico para acontecer algo, um tempo qualitativo. Entretanto, as instituições que seguem *Khrónos* acabam por estabelecer momentos propícios para se aprender e/ou fazer determinadas atividades. Em muitos momentos, as crianças não se sentem oportunizadas por esse tempo (*ibid.*, p. 7). É um tempo único e se apresenta a cada criança de forma diferente, o que nos leva a refletir sobre a forma que a escola está organizada.

Aión é o tempo da infância. Um tempo intenso, o tempo presente que dura, é o tempo daqueles momentos que não percebemos o tempo passar. É o tempo daquelas experiências nas quais estamos suspensos no presente; o amor, a filosofia, a leitura e a escrita (Kohan, 2020, p. 7). Ele é o tempo em que a infância se manifesta, o tempo do perguntar, do querer saber. Se na lógica de “*khrónos* uma criança está no início, em um primeiro, não desenvolvido estágio de ser, em termos de *aión*, não há ser mais realizado que uma criança” (*ibid.*, p. 8). Ao problematizar a infância, *Aión* nos faz pensar que ela – a infância - habita um OUTRO tempo e esse OUTRO tempo habitado por ela é aquele que não segue uma lógica.

As experiências de temporalidades nos possibilitam pensar em duas infâncias: “Infância majoritária” e “Infância minoritária”. Kohan (2007, p. 94) apresentou-nos a “Infância majoritária” de continuidade cronológica, de histórias e etapas de desenvolvimento que habitam os espaços institucionais; e a “infância minoritária” como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como um situar-se intensivo no mundo (Albuquerque, 2019, p. 24).

A infância majoritária caminha dentro de uma continuidade cronológica, em etapas do desenvolvimento e, na visão de Platão, se educa conforme um modelo. Além dessa infância existe uma outra que habita um tempo OUTRO, outras linhas, como já apresentado anteriormente, a infância minoritária. Essa é a infância que acontece como experiência, como acontecimento, ela se mostra como uma ruptura, uma revolução, resistência e criação, uma “infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: ‘a criança autista’, ‘o aluno nota dez’, ‘o menino com comportamentos desafiadores’”, uma infância sempre disposta a se reinventar (Kohan, 2004, p. 4).

Figura 1 – Um dos recreios da escola Floresta Infantil: As diferenças (r)existindo



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

O recreio na escola Floresta Infantil³ era um dos momentos em que as crianças tinham abertura para interagir e brincar entre si, independentemente de suas diferenças. Geralmente, era um momento em que elas aprendiam a conviver com as diferenças e as valorizar enquanto potência. Era nesses momentos provocativos que as crianças instauravam movimentos de hospitalidade, oferecendo ajuda, compartilhando brinquedos e ideias, e reconhecendo as diferenças como algo positivo e enriquecedor; era lindo ver a infância minoritária resistindo naquele tempo-OUTRO.

Na visão de Kohan (2004, p. 4), as infâncias majoritárias e as minoritárias não se movimentam como excludentes uma da outra, pelo contrário, as linhas de ambas se tocam, se cruzam, “se confundem”. E continua “não somos juízes”. O movimento não é destacar uma da outra, mas pensar além do que deve ser, pensar o que pode ser (*ibid.*, 2004, p. 5). Essas infâncias majoritárias e minoritárias e as experiências das temporalidades habitam a escola e, por vezes, se entrecruzam com o próprio tempo e estão presentes nos nossos projetos pedagógicos e nossas práticas.

3 CONCLUSÕES

Quando trazemos essas experiências temporais nossa intenção não é excluir o OUTRO tempo, mas entender que o khónos não pode ser o tempo dominante, e como destaca Kohan (2019), pensar como a infância poderá mais uma vez nos ensinar, como ir ao seu encontro e tornar a devolver a escola uma outra experiência de tempo. Os encontros no recreio entre essas infâncias oportunizavam interações com as diferenças, pois as crianças estavam em constante desenvolvimento, seja ele físico, cognitivo ou emocional. Era nesse espaço-tempo que as crianças exploravam diferentes formas de ser e de se relacionar com os OUTROS.

Em nossa caminhada, observamos que havia momentos em que nos sentíamos inquietos ao entrar na sala de aula. Percebíamos algumas diferenças naquele espaço, mesmo que inconscientemente. Às vezes, a escola organizava a disposição das crianças com deficiência em lugares específicos da sala, com o intuito de proporcionar melhor visibilidade e

3 Nome fictício para a escola campo de pesquisa.

acesso. No recreio, porém, as diferenças pareciam se misturar. As crianças de diferentes séries e habilidades se juntavam e suas diferenças eram menos perceptíveis. Era como se no recreio só existissem crianças, com suas alteridades e diferenças misturadas entre si.

Figura 2 - A hospitalidade infantil: *Formiga, Gatinha e Coelha* em uma conversa durante o recreio



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Nesses encontros com as crianças vimos emergir transformações, experimentações e novas formas de existir naquele tempo experienciado por elas. Naquelas instaurações, novas possibilidades eram inauguradas e novas conexões foram criadas, permitindo a emergência de novas formas de vida e de pensamento. Assim, acreditamos que o conceito devir-criança, criado por Deleuze e Guattari (1997, p. 64), mereça alguns destaques.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.

Segundo Deleuze e Guattari (1997), a cultura ocidental tem uma visão muito limitada do corpo humano, buscando sempre a perfeição e a normalidade, o que acaba por excluir aqueles que não se enquadram nesse padrão. De forma simples, podemos dizer que o devir é um processo de criação e transformação contínua, tal processo envolve a extração de

elementos do presente e a construção de novas relações que nos levam em direção a um futuro possível. Dentro dessa visão, o devir é um processo criativo que nos permite inventar novas formas de vida e de subjetividade, e que nos leva em direção a uma constante reinvenção de nós mesmos.

4 REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs - **Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: ed. 54, 1997.

KOHAN, Walter Omar. **A devolver (o tempo d) a infância à escola. Infância e pós estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infâncias da Educação: O conceito devir criança**. In: Kohan, Walter (Org.). Lugares da infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP7A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Fondo de Cultura Económica, 2003.

OLIVEIRA, Janice da Silva. **Filosofia com crianças: Cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino**. 2017. 165f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós graduação em Educação Contemporânea, 2017.

SKLIAR, Carlos. **Derrida & Educação**. (Org.) Carlos Skliar. 1 ed. 1 reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 128 p.

INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL: UM (RE) ENCONTRO COM A INFÂNCIA

Jeziel Igor Gonçalves do Nascimento¹
Sara Beatriz Silva Rego²

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se trata de um relato de experiência vivenciado na disciplina de Estágio Supervisionado I - Educação Infantil (EDUC0015), realizado no quinto período de pedagogia, em 2023.1. Tal estágio se justificou por termos nosso primeiro contato com o mundo da educação infantil e todas suas implicações sendo um momento de extrema importância para nossa formação docente e experiência humana. Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao estudante uma aproximação à realidade na qual atuará.

Nossa escolha de tema se deu pela percepção da necessidade de voltar um olhar, agora profissional, para os espaços de educação infantil, previamente apenas experienciados em nossa distante infância, para compreender a dinâmica escolar em um (re)encontro com a experiência da infância em conceito e prática. É a partir dessa aproximação que o/a pedagogo/a em formação tem a oportunidade de desbravar as diversas infâncias que se encontram dentro de uma sala de referência de educação infantil e se reconectar com sua infância interior reconquistando

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, jeziel.igor@ufpe.br

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sara.beatriz@ufpe.br

seus poderes imaginários, suas perguntas sobre o mundo, suas ambições em conhecer o outro, o que o outro tem a lhe ensinar e registrar essas experiências.

Nossa principal técnica de coleta de dados foi através dos encontros com as crianças e demais profissionais que atravessavam o CMEI. Neste sentido, Lage (2005, p.198) diz que a cada encontro é preciso “observar, além das falas e dos silêncios, os espaços, os atores, as atividades, a atmosfera do ambiente, os comportamentos e os sentimentos”. Desse modo, tivemos a oportunidade de, ao encontrar o outro, também nos encontrarmos com o experimentar infantil.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) está localizado em um dos bairros nobres do município de Caruaru-PE, e atende cerca de 200 crianças entre as idades de 0 a 3 anos nos 5 berçários, crianças de idade de 4 a 5 anos entre o Pré 1, com duas salas, e Pré 2, também com duas salas, onde a grande maioria das crianças permanecem de 6:30 da manhã às 17:30 da tarde. Durante esse tempo *chronos*, as crianças experienciam uma rotina que tem início com a acolhida, depois a roda de conversa e chamada, momento de leitura deleite e direcionamento pedagógico, o desemparedar, o banho, que acontece em algum dos quatro banheiros destinados ao público infantil, um primeiro momento de alimentação, logo em seguida o descanso encerrado a rotina da manhã. Pela tarde temos o despertar, um breve lanche, geralmente frutas ou bolachas, mais um momento de direcionamento pedagógico, as auxiliares fazem uma manutenção na higiene das crianças as levando ao banheiro, escovando os dentes, arrumando seus cabelos e passando perfume em algumas crianças, e o dia chega ao final com um último momento de alimentação e a chegada dos responsáveis para levar as crianças para suas respectivas casas.

Acompanhamos essa rotina pelo horário da tarde em conjunto com as crianças por nove dias, divididos em cinco semanas, com três horas de permanência no local em todos os nove dias. Foi observado que há um excesso de rotinização que impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer (BERTOLINI, 1996, p.

530), visto que as crianças já conhecem tão bem a rotina que foram eles que nos mostraram como seguir em primeiro momento.

Na sala do Pré 1, a qual foi realizada grande parte da observação participante e desenvolvido o projeto didático, contava com a capacidade de receber 25 crianças; a sala dispunha de 27 cadeiras e 25 mesas organizadas em círculos, 1 televisão smart, 1 quadro branco, 1 birô, 1 armário grande de ferro, onde ficavam os recursos didáticos das crianças, e uma estante como par, onde ficavam dispostas as garrafas de água das crianças. A sua iluminação era maior parte vinda da janela gradeada, que ventilava a sala de aula quando o ar condicionado estava desligado, mas dispunha de lâmpadas de led que eram ligadas após o despertar das crianças. O espaço disponível não era adequado para as vinte e cinco crianças ao mesmo tempo, mas parecia não ser uma preocupação visto que metade da turma sempre estava ausente, ao menos foi a observação feita nos nove dias de estágio realizados, pela justificativa de ficarem doentes com facilidade, ocasionando a falta.

Nas paredes da sala não era visto a manifestação de infância pelas crianças, não havia atividades trabalhadas anteriormente ou desenhos rabiscados, eram uma tela em branco pintada em cinza com um alfabeto impresso, já antigo, e os números de 1 à 10, no mesmo estado de degradação. O ambiente não era convidativo para as crianças e desconfortável para a presença dos adultos. Dentro do grande armário de ferro podia ser visto o quadro de rotina, definido por Barbosa (2001, p. 45) como “(...) um elemento estruturante da organização institucional e da normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação.”

3 RESULTADOS

As crianças encontradas na sala de referência em educação infantil eram extraordinárias, atuais e fruto da nossa sociedade contemporânea, mas guardam em si a vontade de experienciar a vida; todos anseiam em descobrir o mundo além das telas e apelam para viver isso no CMEI. É uma tarefa desafiadora apresentar o mundo como um todo para elas, os fenômenos naturais, as cores e formas, as invenções do homem, e vários

outros assuntos que são questionados por eles durante todos os intervalos entre uma atividade e outra ou até mesmo na execução da atividade proposta. Muitas respostas não são dadas, pois não seria o momento mais adequado para aqueles questionamentos, mas elas nos provocam a pensar que sim, qualquer momento dentro do CMEI é um momento adequado para aprender a ser, fazer e viver experiências mil.

A rotina observada no CMEI está de acordo com a rotina padrão do município para o Ensino Infantil, com horários definidos de alimentação, banho, sono e uma distribuição restante de atividades permanentes e brincar livre. As rotinas, nos dias e horários que estivemos presentes, se deram de forma repetitiva e esperada, com atividades de escrita do nome, trabalho de palavras-chave que se repetiram por vários dias, com auxílio do alfabeto móvel, e momentos livres que consistiam em assistir televisão e brincar livremente no pátio do CMEI.

Ao refletirmos sobre nossa vivência e atuação durante o estágio, pudemos perceber o quão diferente as experiências de infância podem se mostrar de acordo com o ambiente e com os/as professores/as nele presentes. Por já haver experiência de outras vivências em escolas diferentes para ambos, pudemos ter bases de comparação em relação aos conceitos de educação, infância e cuidado do CMEI, assim como os papéis desempenhados pelo corpo docente e a organização das rotinas e atividades pedagógicas da escola.

Concluimos que, apesar de possuir o mesmo currículo municipal que as demais escolas com ensino infantil e CMEIs da cidade, a experiência do estágio nos proporcionou uma nova visão acerca do papel da infância na educação infantil, o que pode soar redundante porém revela uma necessidade de consideração da infância no processo educativo, pois é perceptível um apagamento cada vez mais frequente dos essenciais da infância nas escolas, como o brincar, a exploração, a sujeira, a imprevisibilidade, a flexibilidade e a criação livre por meio da imaginação.

Nosso papel como pedagogos, no trabalho com a educação infantil, é de considerar esses essenciais da infância como parte da natureza humana, expandindo o seu potencial e os utilizando como foco nos planejamentos e na prática pedagógica, para que as crianças possam se desenvolver plenamente enquanto experienciam a escola, permitindo-as

se expressar, pensar livremente e criar hipóteses e experimentos de forma independente, desenvolvendo assim seu pensamento crítico para que se tornem estudantes conscientes de si e dos outros que os cercam.

Em nossa formação sempre debatemos e discutimos o que significa ser criança, os aprendizados que a infância nos proporciona e nossos papéis como pedagogos em teoria porém, na prática, se torna muito cômodo se apoiar na BNCC e nas diretrizes curriculares para planejar aulas sem considerar o lúdico ou se esforçar para trazer dinâmicas variadas, especialmente no cenário da educação pública do país, porém cabe a cada docente refletir a si mesmo e definir seus objetivos como pedagogo, se irá transformar sua prática em algo significativo.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza.

Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In.:

CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 67-79.

BERTOLINI, P. **Dizionario di Pedagogia e scienze dell'educazione.**

Bologna: Zanichelli, 1996.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1990.

LAGE, Allene Carvalho. Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal. Volume I – Dissertação de Doutorado. Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2005.

NO RITMO DAS PESQUISAS INVESTIGATIVAS INFANTIS NOS ESPAÇOS DA CRECHE: O QUE AS CRIANÇAS REVELAM?

Priscilla Mayara Ribeiro da Silva ¹

INTRODUÇÃO

Parto de uma concepção de criança que busca compreender, interpelar e ressignificar o mundo através de experiências potentes, prazerosas e significativas. Durante a rotina na creche, é essencial proporcionar um ambiente rico de possibilidades, significativo e com materiais de qualidade e experiências que estimulem a criança a testar, medir, pensar, colecionar, criar e interpelar o mundo, ou seja, uma prática pedagógica coerente com as especificidades da Primeira Infância. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) explicita que criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, Ministério da Educação, 2010, p.12)

¹ Mestranda do curso de pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE/Fundação Joaquim Nabuco- Fundaj, priscilla_mayara@hotmail.com.

Partindo disso, esse relato de experiência busca refletir sobre atividades que abrangem o contexto investigativo, sensorial e suas potenciais descobertas. Tais atividades estão presentes na rotina das crianças do grupo infantil 1 (crianças de 1 a 2 anos), e são realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil- Cmei Professor Paulo Rosas.

O Cmei Professor Paulo Rosas, local onde atuo como educadora (auxiliar de desenvolvimento infantil), é uma instituição pública municipal vinculada à Prefeitura do Recife que atende crianças do berçário ao Grupo V (crianças de 0 a 5 anos) e que vem construindo uma história de respeito as infâncias há mais ou menos 14 anos. Situada no bairro da Cidade Universitária, suas ações baseiam-se em documentos oficiais norteadores da Educação Infantil, tendo a construção do seu projeto político pedagógico baseado nos eixos das interações e brincadeiras, considerando o protagonismo infantil na construção do conhecimento.

É nesse contexto que buscamos refletir as vivências das crianças nas atividades envolvendo alguns elementos, por exemplo, bacias, colheres, pás, fuês, seringas, garrafinhas com água, espuma colorida, farinha de milho, que estimulem a pesquisa, criatividade e a ação diante deles. Vale destacar que são crianças que estão em pleno desenvolvimento da sua linguagem oral, das relações sociais e de suas habilidades corporais. Diante disso, a BNCC (Brasil, 2017) afirma que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, Ministério da Educação, 2017, p. 33)

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Vale ressaltar que um bom planejamento é essencial para o desenvolvimento de práticas que potencializem o aprendizado das crianças. Nesse sentido, parto da ideia que, enquanto educadora, desempenho um papel fundamental durante as pesquisas investigativas das crianças.

Considero que a organização do espaço é primordial, pois estimula a pesquisa, a curiosidade, a confrontação de ideias e a criatividade entre os pequenos. Em um espaço aberto, são dispostos alguns tapetes e neles são criados contextos de pesquisa exploratória e investigativa. São colocadas algumas bacias com espuma colorida, colheres, copinhos, pás e panelinhas, em seguida as crianças são convidadas a participar da atividade.

Rapidamente, as crianças saem da sala e se sentam perto dos elementos e logo começam a manuseá-los. Curiosas, começam a brincar com os elementos e a espuma colorida chama a atenção colocando as mãos, jogam para cima, passam no corpo e se divertem com as bolinhas de sabão que se formam.

Em seguida, com o auxílio de colheres e panelinhas, algumas crianças vão passando a espuma de uma panelinha para outra, é possível observar que algumas tem o cuidado para não derramar e ficam na mesma ação repetidas vezes. Outras, experimentam passar a espuma de uma bacia para outra, apropriando-se de uma noção de quantidade e de espaço, mas que, às vezes, se deparam numa situação de derramar toda a espuma fora. Dessa maneira, as crianças se apropriam de conhecimentos que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento delas.

Durante a atividade, é possível observar que as crianças circulam entre seus pares buscando o compartilhamento e as trocas de experiências. Assim, vão testando, elaborando e criando diversas hipóteses com os elementos, algumas crianças preferem usar a bacia e as colheres como bateria, outras arrastam a bacia pelo chão, pesquisando os sons que podem sair, outras brincam com o colorido que a espuma deixa no próprio corpo e no do amigo.

3 RESULTADOS

Diante dessa atividade foi possível observar que as crianças exploraram ao máximo os elementos oferecidos. Elas testavam, criavam e elaboravam diversas combinações de uso desses utensílios e se sentiam à vontade para resolver os desafios sozinhas ou em grupos, por exemplo, passar a espuma da bacia para uma panelinha que proporcionalmente era bem menor.

Partindo disso, a atividade acaba reforçando o campo de experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações- BNCC (BRASIL, 2017), dessa maneira motivando as crianças a manipular, investigar e a pesquisar as diversas relações entre os objetos.

Os outros campos de experiência como O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação também foram considerados, no momento em que as crianças são convidadas, por exemplo, a dividir a bacia com o amigo, compartilhar as descobertas, quando experimentam a espuma colorida no próprio corpo, quando apreciam os sons produzidos na bacia de alumínio, quando se expressam ao desejar algo e quando identificam as potencialidades do seu corpo diante de um contexto de brincadeira “molhada”.

Por fim, a atividade valoriza o protagonismo infantil e proporciona elementos para que as crianças potencializem e ampliem o seu repertório de conhecimentos, de modo que sejam capazes de construir significados sobre si, o outro e a interpelar o mundo nas suas diversidades.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

O BRINCAR NAS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karolayne Gomes de Araújo Silva¹
Maria Jaqueline Paes de Carvalho²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma experiência em campo, na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Infantil (ESO-EI), do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Apresenta vivências com uma turma de grupo 2 (2 anos), de uma creche da Rede Municipal do Recife, que se apresentou como uma grande oportunidade de sensibilizar o olhar para a criança e a reflexão sobre a ação do educador observado. Foi um desafio grande, contudo trouxe aprendizado e grandes contribuições para a formação docente.

Esta experiência buscou refletir a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Atualmente, o brincar é um direito da aprendizagem garantido pela legislação, mas ainda encontra resistência de professores, que insistem numa aprendizagem mais direcionada, não proporcionando a exploração da brincadeira pelas crianças. Contudo, ao buscar entender este tema do ponto de vista conceitual, compreendendo a sua essencialidade no desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos, apurou-se o olhar a prática e identificou-se algumas questões

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, karolayne.araujo@ufrpe.br

2 Orientadora Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal Rural De Pernambuco –UFRPE, mariajaqueline.carvalho@ufrpe.br

que trouxe a compreensão das ações desses professores e posicionamento a favor da brincadeira como eixo e ação na rotina da educação infantil.

O brincar permite que as crianças tenham autonomia no seu processo de aprendizagem, que explorem o mundo ao seu redor por meio da interação com objetos e com o outro. Sobre isto, a BNCC (2019, p.35)³ traz que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

À ida ao campo iniciou o processo de imersão na prática e a tentativa de visualizar e refletir sobre o que foi estudado em sala na universidade. Conforme as observações iam acontecendo, percebeu-se tanto a prática da professora, quanto as interações das crianças em seus diversos momentos de aprendizagem, como nos momentos da chegada, nas experiências propostas, na alimentação, no parque, ou seja, em todos os momentos da rotina.

Na educação infantil não existe um único momento de aprendizado, pois toda rotina é de aprendizagens. Assim como a brincadeira é um direito, um eixo na rotina das instituições de educação infantil, o educar e cuidar também são indissociáveis. A educação em sua integralidade, entende o cuidado como indissociável do processo educativo (DCNEI, 2010, p.19)⁴. Por isto é necessário que o professor tenha um olhar atento para sua prática e veja cada passo que é dado pela criança, no sentido de ampliar seus conhecimentos, uma vez que as crianças de 0-3 anos estão em fase de grande e significativo desenvolvimento.

A abordagem de ensino da professora observada é progressista, ela vê a criança como construtora do conhecimento. Considerando que o brincar é importante, pois faz com que o processo de ensino-aprendizagem para estes pequenos, ocorra de forma livre para explorar, interagir

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

4 BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

e testar. Porém, o brincar livre, não significa que o professor deva agir de qualquer maneira, pois precisa da intencionalidade por parte deste, porque é ele que leva materiais, prepara espaços, promove a curiosidade, a criatividade e a descobertas das crianças.

“No brincar livre, as crianças sozinhas experimentam e ensaiam diferentes formas de brincar, mas é o brincar em ambientes estruturados, com a participação do adulto e de outras crianças, que proporciona maior complexidade ao brincar e qualidade à educação. A ação do adulto como parceiro de brincadeira, observador atento, para atender necessidades que surgem, para reorganizar o ambiente, substituir um objeto e incluir um novo é o que faz a diferença.” (Kishimoto e Freyberger, 2012, p.100)⁵

O processo no planejamento das intervenções se tornou um desafio, por não ter experiências com turmas de crianças na educação infantil. A base que se tinha era apenas a teoria da sala de aula e as observações, tornando o processo mais complicado. Mesmo com a visão sobre o brincar, sobre a autonomia dos pequenos, ainda não se sabia como seria vivenciar isto com as crianças, tanto que, na primeira intervenção não foi visto o que estava pedagogicamente sendo vivenciado.

A primeira intervenção foi um diálogo com os alunos sobre suas emoções, com o pensamento de que o diálogo seria uma forma de participação das crianças. Os materiais foram bonecos com variadas emoções e ao final cada um deles desenharam como estavam se sentindo. Este dia foi de grande frustração, a intenção era a participação, porém, o que havia sido levado não era adequado a idade deles e nem pensou neles.

E a partir disto, a professora da creche trouxe orientações sobre o que realmente seria adequado para eles, trazendo conhecimentos sobre a faixa etária das crianças, e explicando o que seria mais adequado. Isto ampliou a visão para outras atividades que poderiam ser realizadas, sem reduzir a autonomia das crianças.

5 KISHIMOTO, Tizuco; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica**. Brasília: Ministério da educação, 2012.

Então, a partir das orientações, planejou-se a segunda intervenção chamada de “descoberta sensorial”. Nesta intervenção foram utilizados materiais, como, areia, fubá, trigo, arroz, papel higiênico, água e recipientes que a professora disponibilizou. A intenção era que as crianças explorassem como cada elemento mudava de textura quando molhados, pois, cada um fica em uma textura diferente.

Nesta atividade, os alunos reagiram muito melhor, interagiam entre si, com os materiais fazendo misturas, se divertindo muito. Então, percebeu-se na prática a grandiosidade que é a mente das crianças, foram além do que era planejado e mostraram o quanto o brincar, o explorar é rico de aprendizagens.

Para finalizar as intervenções, a última etapa foi “quadro de pintura”, a intencionalidade foi voltada para a exploração, acompanhar a transformação das cores e brincarem. Para esta atividade utilizou-se seis cartolinas brancas, que foram coladas uma à outra formando um grande quadro, sendo disposta no chão do refeitório, por ser um ambiente mais amplo. E então, foram espalhados grandes pontos de tinta guache das cores vermelha, verde, preto, branco, amarelo e azul.

Ao chegarem, de forma autônoma as crianças logo se sentaram ao redor, e aos poucos foram espalhando a tinta. Quando observaram as cores e as misturas, logo se empolgaram e sentaram até em cima das cartolinas, afim de espalharem todos os pontos e observarem as transformações.

Durante o processo, os pequenos passaram a observar a palma das mãos que estavam cobertas de tinta, e começaram a interagir um com o outro e com os adultos, mostrando estarem felizes com a exploração do material, eles passavam uma mão na outra, para espalharem a tinta e pintarem toda a palma das mãos e se divertiram muito. A pintura foi além do papel, uma das crianças se levantou e carimbou suas mãos nas paredes formando um caminho, os outros ao verem, logo foram juntos e com isto eles se divertiram ainda mais. E após este momento, a tinta já estava secando, então, eles foram para o banho e o quadro ficou exposto na parede do refeitório.

Então, percebeu-se o quão importante o favorecimento de uma atividade de pintura pode gerar grandes momentos de integração, exploração e percepção das transformações do ambiente. Reafirma-se que todo ato

realizado na educação infantil é pedagógico. Estas intervenções trouxeram esse fundamento teórico na prática.

3 RESULTADOS

Através destas vivências, foi notória a importância do brincar na educação infantil. A experiência contribuiu para que trabalhasse a sensibilidade no olhar para a criança, de modo que visse suas aprendizagens e desenvolvimento, mediante as ações que executavam e na forma que reagem, e que as ações devem ser por eles e para eles. O que foi vivido e estudado, levou a reflexão de que a criança é o centro, que são seres de direitos e devem ser deveres dos adultos (Bondioli, 2023, p.27)⁶.

O que inicialmente foi desafiador, se tornou enriquecedor e muito produtivo. As reflexões neste período e após ele, repensou a prática em sala de aula. Reconhecer que o ensino não é a transferência do conhecimento, mas possibilitar que os alunos o produzam e o construam (Freire, 2022, p.47)⁷. Com base na intencionalidade que foi proposta para as atividades, compreendeu-se que a criança pode ir muito além do que se espera, surpreendendo com sua desenvoltura, criatividade e a curiosidade.

4 REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

6 BONDIOLLI, Anna. **Abordagens participativas na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Passarinho, 2023.

7 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BONDIOLLI, Anna. **Abordagens participativas na educação infantil**.
1. ed. São Paulo: Passarinho, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à
prática educativa**. 72. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

KISHIMOTO, Tizuco; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e brincadei-
ras de creches**: Manual de orientação pedagógica. Brasília: Ministério
da educação, 2012.

O ÍNDICE DE INFRAESTRUTURA DA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA AVALIATIVA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERNAMBUCO

João Gomes da Silva¹
Wilson Fusco²

1 INTRODUÇÃO

A qualidade necessária para o aprendizado na primeira infância está condicionada pelas desigualdades sociais, as quais são esclarecidas nos estudos da psicologia social. Dessa maneira, existe um cenário tomado por desigualdades no acesso a uma educação digna e comum a todos os cidadãos, que infringe o regimento imposto pelas obrigações da LDB 12.796/2013. Segundo Cury (2002), a educação é um fenômeno indissociável da sociedade e, por isso, o acesso e permanência dos alunos na escola estão relacionados aos padrões de serviços oferecidos pela escola. Elucidado isto, objetiva-se criar um índice para medir a qualidade dos Centros de Educação infantil nos 185 municípios pernambucanos e, com isso, melhorar o desempenho das políticas públicas, em prol da diminuição das desigualdades sociais e educacionais nos municípios do estado.

A CF de 1988 recomenda preceitos que regem a educação brasileira, assim como as políticas postas nas Leis de Diretrizes Básicas (LDB). No que

1 Doutor em Demografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e Pesquisador visitante da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), joaogs.ce@gmail.com.

2 Doutor em Demografia pela Universidade de Campinas (Unicamp), Professor e Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), wilson.fusco@fundaj.gov.br.

tange a questão da qualidade do ensino, os princípios das leis destacam que é de competência pública oferecer estratégias seguradoras para o acesso e a permanência dos alunos na escola não só, mas também estrutura física que permita a toda comunidade escolar condições suficientes para exercer as atividades devidas. Nesse formato, o Plano Nacional de Educação (PNE) regido pela lei nº 13.005/2014 é elaborado na direção de promover estratégias que supram as demandas mínimas dessa população, bem como propor um nível de igualdade educacional de qualidade até 2024 (Brasil, 2014).

Diante desses fatos é preciso refletir sobre o que foi designado no PNE, mediante o Art. 205 da CF/1988 que respalda o dever por parte do Estado de garantir a toda população, a educação gratuita e de qualidade, bem como assegurar os direitos democráticos e sociais. Em virtude do cumprimento das metas, se realmente condizem com o que se tem colocado em prática para efetivação delas. Tendo isso em questão, é pertinente acompanhar essa dinâmica no contexto dos municípios pernambucanos.

Palavras-chave: Infraestrutura Escolar, Políticas Públicas, Educação infantil.

2 LIBERDADE DE APRENDER NA FASE DA PRIMEIRA INFÂNCIA

As questões elencadas no texto da meta 1 do PNE³ mostra a necessidade que o sistema educacional tem para abranger determinado percentual de matrículas, em séries específicas, desde a educação infantil, aumentando gradualmente até as séries finais do ensino médio. Contudo, é preciso levar em consideração diferentes fenômenos na vida escolar do estudante, por exemplo, a alfabetização na idade certa, a qual deve ser observada na individualidade de cada contexto territorial da instituição de ensino.

A partir dessa contextualização pode-se perceber que há uma condição a ser realizada para se atender as metas esperadas, especificamente as que foram elaboradas no Plano Nacional de Educação de 2014, que além da principal questão de universalizar a educação infantil na pré-escola, as metas 5, 6 e 7 vão contemplar a educação na primeira infância exigindo um nível de alfabetização considerável, com no mínimo 50% sendo em

3 <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

tempo integral nas escolas públicas, e que seja uma educação de qualidade com particularidades específicas de aprendizado atingindo os parâmetros nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos derivados do quantitativo da amostra ou universo das informações, disponibilizadas pelo INEP, pode levar a compreensão de novos apontamentos para população do Pernambuco, ao permitir diferentes interpretações a respeito desse processo investigativo proposto, através da análise da infraestrutura educacional nos municípios pernambucanos, essas são questões que se tornam importantes no âmbito das políticas estaduais e para o desenvolvimento local, ao arrefecer as desigualdades existentes os municípios.

A formulação do referido índice, leva em consideração aspectos dos elementos físicos e pedagógicos que são responsáveis na aquisição do conhecimento das crianças, e se torna algo inovador no campo científico da educação básica quando testamos a consistência desse indicador para a etapa da educação infantil, bem como ao medir diretamente as prioridades das ações ligadas a infraestrutura e insumos na educação. Além disso, o Índice de Infraestrutura da Escola (IIE) segue uma lógica com variação entre 0 e 1. Para o IIE, os valores próximos de 0 refere-se a falta de infraestrutura, enquanto os que se aproxima de 1, significa que há uma maior presença de infraestrutura na escola, como apresentado na equação:

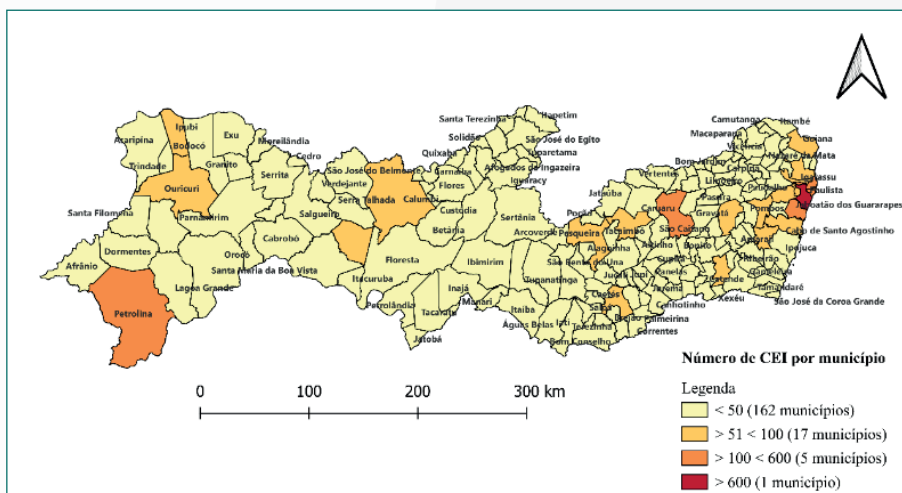
$$IIE = \frac{\text{Quantidade de equipamentos físicos e pedagógicos oferecidos}}{\text{Total de serviços analisados}} \quad (1)$$

Para tanto, é importante compreender o papel do indicador e sua contribuição no desempenho das ações, sobretudo do Programa Juntos pela Educação, uma vez que para atingir os objetivos elencados pelo Decreto nº 54.836/23 que criou o referido programa é preciso que haja uma ferramenta responsável para atestar o cumprimento das ações elaboradas.

4 ENUNCIANDO OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERNAMBUCO EM TEMPOS RECENTES

Em relação aos recortes geográficos, ilustra-se na Figura 1, a distribuição da quantidade dos CEIs por municípios, dados que foram obtidos através do Censo Escolar de 2022 e 2023 disponíveis no INEP. Esse levantamento ajuda a enxergar a oferta da educação infantil em todo estado, e destaca os principais municípios concentradores da educação infantil.

Figura 1 – Mapa de distribuição dos Centros de Educação Infantil (CEIs) nos municípios do Pernambuco, 2022 - 2023



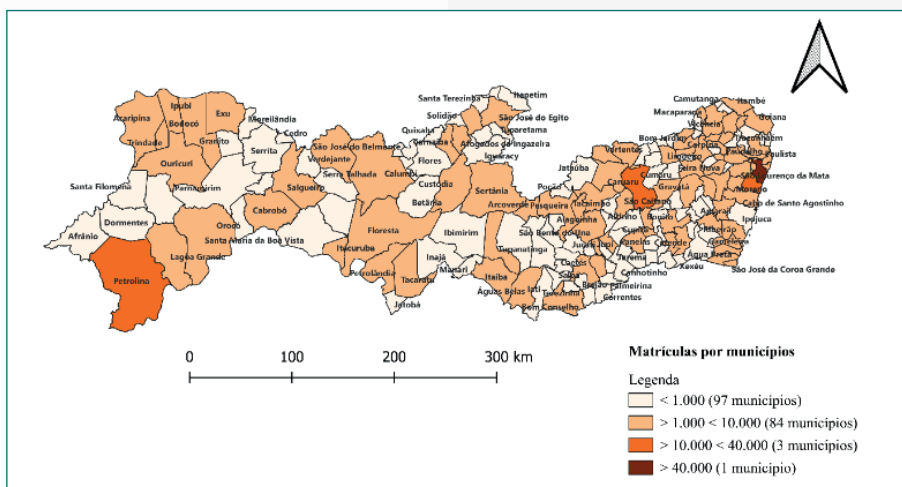
Fonte: Censo Escolar de 2022 e 2023 (INEP).

Ao observar a concentração de instituições responsáveis pela educação infantil, no âmbito dos municípios, percebe-se que muitas cidades possuem menos de 50 Centro de Educação Infantil (CEI), e Recife é o único que sedia o maior número de instituições nesse nível de ensino, por inúmeras particularidades, assim como nos demais municípios pertencentes a região metropolitana. Todavia, é uma revelação que traz muitas visões investigativas a respeito do efeito das políticas públicas e populacionais, desenhadas para a primeira infância nos diferentes municípios pernambucanos.

Em relação ao quantitativo de matrículas na etapa da educação infantil, creche e pré-escola, tem-se que o cenário apontado pela Figura 2 remete

a distribuição do ensino na primeira infância, por sua vez a capital do estado, Recife, vai ser a única localidade do estado a concentrar maiores números de crianças matriculadas, esse número ultrapassa 40 mil matrículas em ambos os Censos Escolares analisados de 2022 e 2023.

Figura 2 – Mapa de distribuição das matrículas na educação infantil nos municípios do Pernambuco, 2022 - 2023



Fonte: Censo Escolar de 2022 e 2023 (INEP).

Para essas ilustrações, não cabe fazer comparativos das características, uma vez que cada território apresenta particularidades delimitadas. Ao esboçar essas novas questões, é indispensável atestar esse tipo de metodologia nos estudos sobre educação, nas diferentes dimensões espaciais, sobretudo quando pretendemos caracterizar a infraestrutura ofertada para educação infantil em todos os municípios do estado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se realiza na pretensão de apresentar um índice para medir a qualidade dos Centros de Educação infantil nos 185 municípios pernambucanos e, com isso, melhorar o desempenho das políticas públicas, em prol da diminuição das desigualdades sociais e educacionais nos municípios do estado. Por sua vez, as contribuições pretendidas não cessam com esse ponto, mas podem ser ilustradas com alguns levantamentos direcionados as expectativas de alcance, publicando anualmente

os resultados sobre a educação infantil nos recortes municipais do estado. Aspira-se, com isso, estimular a produção de resultados que auxiliem os gestores municipais com as questões estruturais da educação infantil, se utilizando desse tipo de evidência científica.

A contribuição do índice pode ser visualizada, no âmbito das especificidades dos artigos do Decreto nº 54.836 de 2 de junho de 2023, o qual institui diferentes ações voltadas para o cenário da educação infantil e básica no geral. Os Art. 1º, 2º, especificamente, vai ser contemplado na sua essência pelo IIE, pois seus incisos regem sobre a implementação por meio da oferta de assistência técnica, financeira e pedagógica, contemplando a infraestrutura física e pedagógica das escolas, na pretensão de alcançar os objetivos propostos no programa. Nesse aspecto, o IIE contribuirá com todos aqueles artigos que estejam designados a promover uma infraestrutura educacional de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Planejando a Próxima Década—Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

CURY, C R. J. Direito à educação: direção à igualdade, direito à diferença. *In: Revista Caderno de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002.

PERNAMBUCO (Estado), **Decreto N° 54.836 de 02 de junho de 2023**. Institui o Programa Juntos pela Educação.

O PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE UM PEDAGOGO

Palloma Cristina Agripino da Silva¹
Rita de Cassia da Silva Lima²

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID é uma oportunidade para nós estudantes vivenciarmos a prática docente ainda no processo de formação. Por isso, queremos relatar a nossa experiência e também destacar as contribuições que o programa proporcionou para a nossa formação inicial. O nosso objetivo é contar como vivemos essa dicotomia indissociável: teoria e prática, ao acompanhar uma turma do Grupo 4 da Educação Infantil, tendo como subprojeto a temática Alfabetização e Letramento. A educação infantil como primeira etapa da educação básica é de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo a BNCC:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, palloma.silva@ufrpe.br.

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, rita.cslima@ufrpe.br.

crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens (Brasil, 2018, p. 33).

Corsino (2011 apud Araujo, 2017, p. 349-350) defende que:

A Educação Infantil deve proporcionar situações em que a leitura e escrita se façam presentes como interação e interlocução, prática discursiva, espaço de enunciação e de troca, espaço de dizer. Nesse sentido, estamos muito longe da perspectiva de treinamentos linguísticos descontextualizados e da apresentação de uma versão escolar da leitura e escrita.

Além disso, a educação infantil não deve ser vista como uma etapa preparatória. Magda Soares ao longo de seus estudos sobre a alfabetização nos diz que ela não pode se restringir a grafar e decodificar textos, precisa envolver experiências de escrita espontânea, observação dos usos da escrita no cotidiano e principalmente, considerar o contato e os conhecimentos que as crianças já possuem sobre o sistema de escrita alfabética no cotidiano, mesmo na educação infantil. Segundo Araujo (2017):

abordar a leitura e escrita nesse segmento não significa apresentar exercícios linguísticos preparatórios, descontextualizados, mas oportunizar a participação das crianças em diversas situações de leitura e produção de textos, em práticas letradas, para que, convivendo com diversos materiais escritos e situações em que a escrita se faz presente, possam dizer por escrito e aprender sobre seus usos e funções (p. 349).

Ao longo do projeto tivemos toda uma trajetória teórica por meio de leituras, sínteses, formações com o grupo e também com professoras da escola em que realizamos o programa. Todo esse percurso foi uma preparação para a nossa prática pedagógica, sendo ele fundamental mas não o suficiente. A educação infantil é uma etapa muito valorizada no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, por isso, documentos norteadores, grandes teóricos e pesquisadores são a base das discussões sobre a educação infantil no curso e por isso acreditávamos ter um bom nível de conhecimento sobre a temática. Entretanto a prática se mostrou uma realidade muito mais desafiadora.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O PIBID foi realizado de outubro de 2022 a março de 2024. Nos primeiros meses, construímos a base da fundamentação teórica e posteriormente entramos em uma fase que poderíamos descrever como mista. Iniciamos as observações da prática da professora e da rotina da turma e ao mesmo tempo tivemos formações tanto apenas entre o grupo de bolsistas como também com as professoras das turmas em que estávamos realizando a pesquisa. Ainda que essa fase vá além da teoria, já que estávamos também imersas na dinâmica da turma, acompanhando a rotina das crianças e analisando a prática da professora, enfrentamos desafios na fase seguinte: as intervenções. Essa fase de intervenções, que vamos denominar de terceira fase, tinha como objetivo planejar e executar atividades a serem desenvolvidas com as crianças com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento de aspectos como leitura, produção textual e reflexão sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética - SEA. O início da fase das intervenções foi caracterizado pela criação de uma sugestão de rotina para a turma. Essa rotina foi criada por nós juntamente com uma das coordenadoras do nosso subprojeto e foi baseada nas nossas observações da rotina vivenciada pelas crianças com a professora, incluindo aspectos ausentes identificados por nós durante as observações e de acordo com as nossas concepções de infância, educação infantil, alfabetização e letramento. Passado o momento de criação da rotina, seguimos para o planejamento das atividades que seriam executadas dois dias por semana. Nosso primeiro desafio veio logo após a primeira intervenção e permaneceu por outras seguintes. Observar a turma por três meses, duas vezes por semana, durante quatro horas por dia, não foi o suficiente para planejarmos atividades que envolvessem as crianças e essa foi a nossa primeira lição. Entramos então em um cansativo e necessário processo de repensar a nossa prática, refazer o planejamento mensal e uma nova lição: o planejamento não é algo fixo, estático, ele é fluido, deve seguir as necessidades das crianças e é preciso uma escuta ativa para isso. Somente ouvir as crianças não seria suficiente, até porque não poderíamos simplesmente perguntar o que mudar, como melhorar... teríamos que escutar o não dito e

principalmente buscar estratégias para que o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética-SEA fosse atrativo para a turma em que trabalhamos. E falando em trabalho com o SEA, isso nos leva a quarta lição: crianças precisam de uma rotina estruturada. De acordo com Saitta (2003, p. 71-72 apud Catarsi, 2020, p. 178):

As rotinas representam um aspecto da vida da creche que, com regularidade e previsibilidade, marcam o tempo: por isso são definidas ações ritualizadas, pois são eventos estáveis e recorrentes, que ao fluir da vida cotidiana, composta por tantas sequências significativas, dão de volta à criança a sensação de estabilidade e continuidade.

A turma tinha uma rotina onde a maior parte do tempo eles estavam em atividades livres (brincadeiras com blocos de montar, brinquedos, individualmente ou em pequenos grupos), não acompanhadas pela professora e poucos momentos de atividades dirigidas. Esse simples fato impacta diretamente no tempo de concentração das crianças durante as atividades e foi algo não previsto por nós durante a criação da rotina, então apenas a prática nos fez pensar nesse aspecto e em estratégias alternativas para o nosso planejamento. Foi desafiante criar uma nova rotina para as crianças já que ela só seria seguida nos dias em que estávamos com elas. Então optamos por manter fixos os momentos de roda com musicalização, diversos tipos de chamadinha, atividades permanentes como a brincadeira “forca” e também atividades mais manuais onde indiretamente propiciaram a reflexão sobre o SEA. Vale destacar uma outra lição que tivemos durante o programa: o registro é uma etapa fundamental para a prática pedagógica de um professor. Durante as intervenções realizamos registros fotográficos e posteriormente escritos, sobre como foram as atividades, ações das crianças que demonstraram avanços, pontos em que poderíamos melhorar e até mesmo o processo de repensar em algo que não deu certo, o porquê, estratégias futuras para superar esse fato (quando houvesse) e principalmente, esses registros eram indicadores de como estava a nossa prática e foram fundamentais para o processo de reflexão sobre a ação.

3 RESULTADOS

Aprendemos muitas lições com a participação no Programa, algumas delas foram descritas no nosso relato acima, mas outras guardamos apenas para nós. O que temos como resultado é que a docência tem seus desafios, que aprender a teoria sobre algo é importante, mas ela se concretiza na ação. Que ler sobre boas práticas na Educação Infantil não garante que exerçamos boas práticas quando formos professoras. Que nunca haverá uma receita pronta, que cada turma e cada criança é singular e única. Que estaremos no processo constante de repensar a nossa prática, planejar, executar, voltar atrás, replanejar e executar novamente. Um dos aspectos mais importantes da prática pedagógica de um docente, para nós, é refletir sobre a sua própria prática, escutar atentamente as crianças (saber ouvir o não dito), planejar (sempre planejar não importa quantas vezes for necessário), respeitar as crianças, seu processo de aprendizagem, seu tempo, criar uma rotina estável e que propicie o seu desenvolvimento e principalmente lembrar do que dizia Paulo Freire: a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Todas as fases do PIBID foram cruciais para a nossa formação, todas elas indispensáveis e o mais importante, tivemos a oportunidade de errar e ao mesmo tempo aprender. Não mudamos a realidade da turma por completo, mas entendemos que a nossa presença nesse espaço trouxe uma contribuição significativa no dia a dia das crianças e da professora da turma. Bueno (2001) defende a ideia de que a escola deve ser compreendida como um espaço de resistência e essencial para mudanças, em que se consegue pequenos ganhos, mas que, se forem constantes e contínuos, poderão contribuir para elevação da qualidade do ensino em geral.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liane Castro de. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, p. 344, 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, ed. n. 17, p. 101-110, 2001.

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

EnLacEs no **debate sobre infância e educação infantil** [recurso eletrônico] / Catarina Moro, Etienne Baldez, organizadoras. – Dados eletrônicos. – [Curitiba] : NEPIE/UFPR, 2020.

O QUE SABEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL A PARTIR DA COMPUTAÇÃO DESPLUGADA

Amanda Sales Pereira¹
Mirtes Ribeiro de Lira²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este artigo trata de um recorte de nossa pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE) e tem como objetivo descrever as concepções dos professores da Educação Infantil de uma Escola Municipal do Jaboatão dos Guararapes sobre o desenvolvimento Pensamento Computacional a partir da Computação Desplugada.

O Pensamento Computacional vem sendo foco e integração das organizações curriculares de diversos países, tendo em vista a oportunidade e possibilidade de desenvolvimento da criatividade e potencialidades de raciocínio lógico, podendo ser comparado e equiparado à leitura, escrita e aritmética, por serem ações imprescindíveis para a prática cidadã.

1 Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE, campus Mata Norte, amanda.spereira@upe.br

2 Doutora em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE, campus Mata Norte, mirtes.lira@upe.br

Diferentemente do que a nomenclatura “Pensamento Computacional” sugere, sua concepção não está relacionada ao pensamento apenas enquanto usa-se o computador, como uma máquina e/ou somente ligado à tecnologia ou à programação, mas propõe que as pessoas se tornem capazes de identificar problemas e possibilidades de soluções fazendo uso da criatividade e de demais conhecimentos. Liukas (2015, p. 111) destaca que o Pensamento Computacional é realizado “por pessoas e não por computadores isso inclui pensamento lógico, habilidade de reconhecimento de padrões, raciocinar através de seres vivos, decompor e abstrair um problema”.

Vale destacar que o Pensamento Computacional está presente nas competências a serem desenvolvidas a partir da Educação Infantil descritas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2017), podendo estar associada de forma transversal, desenvolvendo a construção do pensamento lógico, alfabetização digital, autonomia, criatividade, ambos diretamente ligados às necessidades que a Educação Infantil prima.

Porém, é na BNCC da Computação (2022) que o Pensamento Computacional se materializa de maneira contundente inclusive no que se refere à Educação Infantil, podendo ser vivenciado em situações planejadas e integradas aos cinco campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) e aos seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) fazendo uso ou não de tecnologias, mas que oportunizam experiências lúdicas e significativas.

A Computação Desplugada é uma abordagem, onde os conceitos de computação são oportunizados e vivenciados através de experiências tangíveis, sem utilização de computadores, programas ou similares, integrando-se assim ao que preconiza às práticas na Educação Infantil (BRACKMAM, 2017). Apresenta-se como possibilidade potencial para introdução, desenvolvimento e estímulo aos conhecimentos da ciência da computação e habilidades do pensamento computacional.

Para Wing (2010), a Computação Desplugada é uma abordagem para ensinar os fundamentos da computação, sem o uso do computador, favorecendo a formação de cidadãos criativos, capazes de pensar e solucionar

problemas, por meio de práticas pedagógicas e recursos diversificados que independem de hardware e software.

Segundo Bell, Witten e Fellows (p.02, 2011) “descobrimos que muitos conceitos importantes podem ser ensinados sem usar um computador. Na realidade, por vezes, o computador torna-se apenas uma distração no processo de aprendizagem”. Nos fazendo refletir sobre o computador e as ferramentas até como recursos importantes e que podem favorecer as aprendizagens mas, também pode ser o instrumento que impede e/ou dificulta o ‘pensar, o agir, o criar, o resolver problemas’.

Assim, a Computação Desplugada pode tornar-se fator motivacional, além de alternativa economicamente viável e acessível para promoção do Pensamento Computacional.

Em se tratando da Educação Infantil, como etapa de possível de estímulo, desenvolvimento e vivências envolvendo o Pensamento Computacional, se faz necessário que professores tenham acesso e sapiência em relação aos recursos de Pensamento Computacional acessíveis, adequando e integrando às suas práticas docentes.

2 DESENVOLVIMENTO

Para atender os objetivos propostos deste estudo, foi aplicado questionário semi estruturado (impresso) composto por 9 (nove) perguntas sobre formação e tempo de atuação docente e, as temáticas: recursos tecnológicos e ferramentas computacionais, pensamento computacional e computação desplugada, com as 4 (quatro) professoras da Educação Infantil de uma Escola da rede pública municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes – PE.

Para a organização dos dados fez-se uso da análise de conteúdo de Bardin(1979) ao qual, através de um conjunto de procedimentos sistemáticos e de categorização dos dados, favorece a descrição e interpretação do conteúdo da pesquisa, buscando significados através das interações e partilhas de experiências, indicando caminhos e respostas válidas para a pesquisa. Assim, para este artigo reportaremos as análises das respostas das pelas participantes as questões relacionadas as seguintes categorias:

(I) Recursos e tecnologias educacionais; (II) Pensamento Computacional e (III) Computação desplugada.

Vale destacar que a referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco (UPE), sob o Parecer de Número 5.929.230. A numeração do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 65531722.7.0000.5207.

Antes de iniciarmos as análises dos dados coletados pelos questionários aplicados as professoras da educação infantil, apresentaremos informações sucintas a respeito das participantes como forma de termos um perfil profissional das professoras. Assim, as participantes tem de 5 a 10 anos de experiência docente, todas tem licenciatura (Pedagogia e Letras) e duas são especialistas (Psicopedagogia e Gestão Escolar)

Assim, a primeira Categoria refere-se Recursos e tecnologias educacionais aos quais, duas professoras relatam fazer uso dos recursos tecnológicos em seus processos de ensino e aprendizagem e as outras duas afirmaram que utilizam em parte, sendo evidenciadas nas falas da Pr1: “Sim. Totem educacional para ouvir músicas e notebook para assistir reportagem, fábulas, tudo de acordo com a aula.”; e Pr2: “As vezes. Sons, fotos, objetos com sucata.”.

Ou seja, de modo geral, as professoras fazem uso de recursos tecnológicos para favorecer o processo de ensino, porém os recursos servem com o intuito de promover a aprendizagem e até a interação entre as crianças e os adultos mas, sem autonomia e participação direta das crianças na manipulação desses recursos, embora façam parte da rotina e planejamento das professoras.

Todas as professoras concordam com a importância de trabalhar com as ferramentas computacionais, em turmas da Educação Infantil pois promovem a ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem importantes neste período escolar como também, percebem que essas ferramentas fazem parte dos interesses das crianças, salientando da importância das intencionalidades dessas ferramentas em sala de aula, afinal de contas, sem objetivos claros, essas ferramentas servem apenas como adereços e modismos, conforme ressalva da Pr1: “Em parte. Bem aplicada com um objetivo e dependendo da proposta, sim”.

A segunda Categoria, sobre o Pensamento Computacional e as suas possibilidades

de desenvolver em turmas da Educação Infantil, a maioria das professoras pesquisa das nunca ouviram falar, sendo esta temática inexplorada como possibilidade de vivência em turmas da Educação Infantil, pelo menos no que tange a concepção. Salientamos que, em suas vivências, atividades e práticas podem ocorrer situações de estímulo e desenvolvimento sem a intencionalidade e conhecimento.

Nota-se a necessidade de ampliar o olhar das professoras sobre a concepção do pensamento computacional, seus usos, funcionalidades, importâncias, para além das ferramentas e recursos tecnológicos e computacionais, perpassando a ideia de “materiais tecnológicos” e, assim, conseguir integrar à sua prática docente, favorecendo o estímulo à criatividade, criticidade e, desenvolvimento das crianças.

A terceira Categoria que se refere à Computação Desplugada, as concepções das professoras e como poderia trabalhar e ser desenvolvida em turmas da Educação Infantil, apenas uma professora estabelece ligação entre Computação Desplugada e as atividades computacionais por meio de ações que envolvam o brincar, a ludicidade, jogos. Assim, a Computação Desplugada surge como movimento leve, de descontração, que desenvolve e promove a resolução de situações (e/ou problemas) sem a ferramenta ‘computador’, fazendo uso de ações manuais, tangíveis e palpáveis presentes no fazer pedagógico das turmas de educação infantil.

3 CONCLUSÕES

A discussão sobre o Pensamento Computacional por meio da Computação Desplugada é emergente e imprescindível, se fazendo necessário o conhecimento e efetivação do que preconiza a BNCC da Computação nos espaços escolares, desde a Educação Infantil.

As concepções dos professores da Educação Infantil sobre Computação Desplugada e Pensamento Computacional indicam que, há baixo conhecimento sobre a temática, revelando a necessidade de aproximar as professoras desses conhecimentos para o desenvolvimento de potencialidades das crianças; instituindo possibilidades de vivências do

Pensamento Computacional fazendo uso da concepção de Computação Desplugada como alternativa de vivência pedagógica possível e acessível.

Também se faz necessário investimento em momentos formativos para expansão dos conhecimentos através das formações continuadas, para que as professoras que já possuem graduação/formação, possam incluir em suas práticas docentes e assim efetivar o que preconiza a BNCC da Computação. Sem o conhecimento das professoras, torna-se inviável, para não dizer impossível, as vivências de situações significativas que promovam ações intencionais de desenvolvimento de crianças sobre o pensamento computacional.

Palavras-chave: Pensamento Computacional. Computação Desplugada. Educação Infantil.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BELL, T.; WITTEN, I.H.; FELLOWS, M. **Computer Science Unplugged**: Ensinandociência da computação sem o uso do computador. Tradução coordenada por Luciano Porto Barreto. 2011. Disponível em: <[https://classic.csunplugged.org/documents/books/portuguese/CSUnpluggedTeachers- %20portuguese-brazil-feb-2011.pdf](https://classic.csunplugged.org/documents/books/portuguese/CSUnpluggedTeachers-%20portuguese-brazil-feb-2011.pdf) > Acesso em: 04 abr. 2022.

BRACKMAN, C. **Desenvolvimento do Pensamento Computacional através de Atividades Desplugadas na Educação Básica**. 2017. 224F. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172208/001054290.pdf?sequence=1&isAll%20owed=y> > Acesso em: 27/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#/infantil/os-campos-de-%20experiencias> >. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Computação, complemento à BNCC**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-ane-xo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

LIUKAS, L. **Hello Ruby**: adventures in coding. Feiwei & Friends. 2015. [on-line] Disponível em: <http://www.cs.unibo.it/~renzo/DIDATTICA/RUBY/HelloRuby_KickStarter_lores.pdf> Acesso em: 11 jun. de 2022.

WING, J. M. **Computational Thinking**: What and Why? , 17. out. 2010. Disponível em: <<https://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf>> Acesso em: 28 de mai. 2022.

O USO DA ANTROPOLOGIA PARA EXPLORAR PRÁTICAS DE CUIDADO INFANTIL NO CMEI PAULO ROSAS

Altair Anderson Venancio Dos Santos¹

1 INTRODUÇÃO

Sou auxiliar de desenvolvimento infantil desde outubro de 2023 no CMEI Paulo Rosas, durante esse período, apesar da escolha dessa profissão ter sido não planejada, me vejo reflexivo com os atravessamentos que também me encontram como estudante de Ciências Sociais.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Paulo Rosas fica localizado no campus da UFPE, fruto de uma parceria com a Prefeitura da Cidade do Recife, atendendo crianças do grupo 0 (berçário) ao grupo infantil 5. O espaço da creche é dividido por salas temáticas onde as crianças conseguem se movimentar por elas no dia a dia, as salas englobam temas como o movimento, o fazer de conta, as artes e o aprendizado de letras e números. Apesar de sua concepção ter sido pensada para ser uma creche comum, o CMEI Paulo Rosas é marcado por ser um laboratório de desenvolvimento integral da criança visando sua independência, a construção de saberes e a descoberta do erro como parte do processo de aprendizagem. Ao chegar na Paulo Rosas percebe-se de imediato que há peculiaridades curiosas em toda a estrutura física e simbólica do espaço e da disposição de pessoas e objetos.

1 Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, altair.anderson@ufpe.br

A prática do olhar sensível e da necessidade de não reprimir, mas acolher erros, falhas e lágrimas é parte do que a instituição constrói como política e modelo pedagógico. A creche atende crianças vinculadas a UFPE, ou seja, filhos de funcionários e alunos da instituição, como também reserva uma porcentagem das vagas para a comunidade. A movimentação de pessoas no espaço escolar é intensa, a maioria dos espaços são compartilhados reiterando a importância da socialização, não somente entre crianças mas entre adultos também. Portanto, essa interação faz de todos os atores sociais da creche um construtor de saberes em potencial no qual todos são responsáveis por todas as crianças fazendo com que o cotidiano do CMEI sensibilize o olhar e desenvolva os sentidos.

A prática do cuidado é base imprescindível para vivenciar um cotidiano sensível e pedagógico na educação infantil e durante esse tempo experienciando a rotina de uma creche - não somente exercendo meu trabalho mas também me deixando ser afetado pelas dinâmicas dessa instituição - observo com olhos atentos uma ressignificação do contato com o outro, a redescoberta do afeto e a importância de trazer à tona as singularidades das crianças (as que cuido e a que fui) por meio de um olhar antropológico, para não dizer humano.

A colaboração entre educação infantil e as ciências sociais tornou-se meu ponto de partida nessa jornada no CMEI Paulo Rosas desde o início. Eu sempre tive a percepção de que seria uma jornada enriquecedora e potente.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Geertz em *“A interpretação das Culturas”* diz que “os antropólogos não estudam as aldeias [...] eles estudam nas aldeias” (Geertz, 1978, p. 32). São 40 horas semanais, 8 horas por dia, acompanhando 21 crianças do grupo infantil 2. A minha relação com as crianças do G2 começou desde o ano passado, quando elas ainda eram do grupo infantil 1. Esse contato longo e duradouro com as crianças despertou em mim a necessidade de entender a minha rotina naquele espaço também de forma etnográfica, possibilitando a compreensão de significados através das condutas de socialização e cuidado.

Há um debate forte sobre o lugar da etnografia atualmente. Os períodos no campo muitas vezes são curtos e os longos estudos que se faziam vão perdendo a força, até mesmo por falta de tempo e a necessidade da rapidez dos tempos modernos, logo, considero as minhas vivências como auxiliar de desenvolvimento infantil também como um importante trabalho de campo.

Nesse contexto me baseio no ser afetado de Jeane Fravet-Saada (2005), permitindo que sua própria participação no campo se torne um “instrumento de conhecimento” em que a vivência com as crianças se descubra como “uma visão compartilhada da realidade” (Clifford: 1998, p.45).

Esse lugar de ser afetado e de compreender o outro através das lentes antropológicas em primeiro momento me possibilita refletir sobre como foi a minha infância e me tenho como figura crítica de mim mesmo. Essa auto reflexão é importante na descoberta da figura do educador e de como surge essa necessidade do cuidado e da atenção centrada na criança que é tão importante na vida de um ser humano.

O que retrato aqui como forma de experiência contínua é que observar as práticas de cuidado em torno da criança - com a criança e com todos os responsáveis por ela na creche - se torna fundamental para entender padrões de cultura e de como acontece de forma viva o processo de socialização da criança (que se inicia nesse processo) e do adulto (que já foi criança, mas busca mecanismos para lidar com elas e com os próprios traumas).

3 RESULTADOS

Entendendo a creche como um espaço sociocultural e com dinâmicas centradas em seus sujeitos, torna-se necessário observar a necessidade urgente de compreender que não há uma única realidade presente no espaço da creche já que cada indivíduo carrega consigo sua própria bagagem e concepções de mundo. A convivência entre crianças e adultos (professores, auxiliares de sala, terceirizados, estagiários, porteiros e gestão) reproduz e fomenta uma rede de interações que darão sentidos únicos às rotinas vividas na creche permitindo processos que se desenvolvem

de formas distintas, podendo ser libertadoras, limitadoras, repressivas ou insuficientes.

Retrato a importância de aproximar valores e teorias das Ciências Sociais, mais especificamente a Antropologia às discussões no centro da escola para desenvolver os atores sociais presentes naquele espaço. É possível que a etnografia consiga ser uma ferramenta que auxilie no debate sobre as práticas de cuidado infantil dentro da creche? Como a antropologia pode contribuir para melhorar modelos educacionais que precisam ser criticados e melhorados?

Cuidar da criança também é fazer com que o adulto-educador entenda o que é isso e de como esse cuidado se desenvolveu em cada indivíduo. Perceber talvez que, o cuidado que tanto é oferecido às crianças não foi uma realidade vivenciada por esse adulto na sua infância e entre outros exemplos, fazem parte da trajetória de outros educadores, e esses emaranhados de vivências se encontram no chão da escola. A teoria e a pesquisa são importantes para vivenciar a educação, mas a prática e a reflexão dão sentido à realidade. Refletir, conhecer e estar com o outro é uma preocupação da antropologia e é notório como essa prática se ajusta ao cotidiano do cuidado com a criança.

Essa experiência de aproximar a antropologia do cotidiano da creche permite que os profissionais da instituição possam se envolver com reflexões críticas sobre suas próprias práticas de cuidado, isso pode levar a ajustes nas abordagens de cuidado da instituição, garantindo um contato sensível e inclusivo para com as necessidades de cada criança, tudo isso de forma genuína, orgânica e pessoal. É sobre desenvolver as humanidades em espaços onde as pessoas se desenvolvem, crianças e adultos como personagens principais no cotidiano da escola, afinal, o cuidado também é uma troca, é comunicação e autoconhecimento.

Dessa forma a antropologia se torna uma forma de incentivar o envolvimento da comunidade no processo de cuidado infantil, esse estudo pode ajudar com que a escola, a família e outros sujeitos estejam alinhados com um cuidado de qualidade em que todos se conscientizem e entendam o seu lugar como agentes nesse processo de fortalecimento da educação democrática, reflexiva e humanizada entre crianças e adultos.

4 REFERÊNCIAS

CLIFFORD, James. **“Sobre a autoridade etnográfica”**. In: A experiência etnográfica. A antropologia e a literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

FAVRET-SAADA, Jeanne (2005), **“Ser afetado”**, Cadernos de Campo, 13, 155-161.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Cap. 1, p. 32.

PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES DE/PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karla Wanessa Henrique Silva¹
Kátia Silva Cunha²

INTRODUÇÃO

Apresenta-se parte de um mapeamento das formações discursivas, em torno de significantes ressoantes nos discursos das políticas curriculares para a Educação Infantil-EI. A problemática que mobilizou o estado do conhecimento consistiu em como as pesquisas sobre políticas curriculares significam o currículo e quais significantes são usados nas construções desses sentidos?

Utilizou-se o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos anais das Reuniões 39^a, 40^a e 41^a, nos Grupos de Trabalhos (GT) “GT 07- Educação de crianças de 0 a 6 anos” e “GT 12- Currículo”, com o descritor “política curricular da Educação Infantil” e corte temporal de 2017 a 2023.

As estratégias de produção dos dados são de matriz pós-estruturalista da Teoria do Discurso com Laclau e Mouffe (2015). Para os autores

1 Doutoranda em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, wanesadeus@hotmail.com

2 Doutora do Curso de Pós graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, katia.scunha@ufpe.br.

a construção da política se faz pela prática articulatória, um território de produção de práticas de significação, que se processa por um enfoque negocial em torno de um ponto nodal. A política é então compreendida como produtos de acordos equivalenciais em dinâmicas relacionais de uma operação hegemônica, no qual o deferir opera continuamente.

SIGNIFICANTES QUE CONSTROEM SENTIDOS AO CURRÍCULO

Os significantes (criança, aprendizagem, desenvolvimento, cuidar e educar), disputam os sentidos dos discursos curriculares e formativos da EI, exercendo força na tentativa de moldar as práticas curriculares dos professores. No entanto, isso não ocorre livre de negociações contínuas, pois apesar de regular as atividades docentes, também é construído contextualmente pelos professores-crianças. São debatidas as ideias de prescrição de ação e controle seus efeitos/resultados. Esse investimento biopolítico acentuado pelo controle sobre a docência vem sendo evidenciado nas produções, com destaque para a BNCC e suas imbricações.

Cabe-nos salientar que tais políticas e currículos estão sendo pensados por ressonâncias de racionalidade neoliberal, permeando as fronteiras do público e do privado, que projeta uma lógica mercadológica via discurso da aprendizagem. Competências e resultados mensuráveis tecem a qualidade, que alinham interesses econômicos, privados e filantrópicos via padronização da educação. São estratégias de implantação de processos avaliativos centralizados e distribuição de livros didáticos (Araújo, 2023).

As construções enunciativas da BNCC engendram a fantasia de educação de qualidade e de bom professor. Utilizando-se de um discurso de igualdade, cujas flutuações podem ser compreendidas como metonímias globalizadoras que entrelaçam as figuras criança e aluno na desarticulação entre educar e cuidar, projetando educação como “performance”. Constitui-se um consenso nas produções analisadas, a redução do currículo, sua padronização e o privilégio de controle sobre o trabalho pedagógico. No entanto, essa tentativa falida de fechamento, abre espaço para investigações que exploram as margens.

Os discursos da BNCC sobre a EI categorizam as crianças num mesmo padrão. As suspensões nos textos da BNCC aparecem não como

meros ajustes na versão final. Elas evidenciam como uma mudança governamental incide na política de forma conceitual. Significantes e sentidos para “bebês”, “criança”, “infância”, “creche” e “pré-escola” tiveram suas cadeias de equivalências transmutadas por significações flutuantes ao incorporar protagonismo, experiência, cotidiano, outros.

Com vistas à promoção da igualdade racial (demanda silenciada) e em resistência a tentativas de subjetivações e de reprodução de certas identidades educativas mercadológicas, Silva (2023) aponta para uma espécie de movimento educativo aos professores. Registra-se que esse empenho se deu tanto pelos movimentos sociais quanto pelas grandes empresas e fundações.

A estrutura normativa do currículo e os movimentos de sedimentação são construções provisórias e contingentes. Para currículo da EI define-se: “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças” (Brasil, 2010, p.12).

Compreendido por estas dimensões, o currículo estrutura-se pelos eixos interações e brincadeira, fundamentados em três princípios: éticos, políticos e estéticos que visam assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017, p.25). A organização estrutural do currículo é realizada por campos de experiências.

Os campos de experiência com uma pedagogia relacional têm como centro o fazer e o agir das crianças, deslocando a lógica disciplinar e reafirmando o compromisso pedagógico, político e social da EI. Eles receberam as designações: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamentos e imaginação e e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Com esses contornos normativos, as pesquisas sobre o currículo voltam-se aos cotidianos das instituições. Os atravessamentos dos movimentos infantis, a imprevisibilidade e os processos potentes e inventivos de aprendizagem (Lopes, 2021); a relação humanizada entre adultos e crianças (Nogueira, 2023); experiências infantis, suas invenções nas construções de currículos (Melo; Sales, 2021). Manifestam resistências

às prescrições que conjugam uma didática por atividades descontextualizadas, justificadas por objetivos, que fazem emergir os discursos de responsabilização dos professores.

Scramingnon, Nunes e Souza (2023) discutem os materiais de apoio pedagógico para tensionar a avaliação e qualidade, em contexto pandêmico. Queiroz (2023) destaca livro didático na EI no Programa Nacional do Livro Didático (2022). Ambos os estudos, apresentam a alfabetização como grande mote do trabalho, principalmente tangenciada pela Política Nacional de Alfabetização (2019), que determinou o método fônico para o ensino da leitura e escrita. Se contrapondo a esse fechamento Petrovitch e Baptista, (2023), debatem a literatura infantil e sua potência de constituir um leitor literário crítico.

Os efeitos curriculares nas práticas e na formação inicial e continuada dos professores, alargam-se pela compreensão dada à primeira infância. Baggio, Gentil e Saito (2023), tecem considerações sobre contratação de profissionais, denominando-os como os que cuidam e os que educam. Almeida e Cunha (2023) discutem as mudanças de concepção e da produção de currículos estaduais e municipais com foco nas traduções dos professores formadores, enfatizam currículos nos quais o movimento de constituição do ser da infância se configure através da reflexão sobre a própria prática.

Essas e outras relações entre macropolíticas curriculares e microações cotidianas são problematizadas nos movimentos curriculares entre a EI na transição ao Ensino Fundamental. Essa produção sobre o conhecimento curricular da EI, contribuiu para sua própria resignificação, enquanto campo com tendências políticas e pedagógicas.

CONCLUSÃO

Os dados apontam um panorama de universalização e homogeneização curricular da EI, no contexto da BNCC. Um currículo interseccionado pela racionalidade neoliberal em disputa com sentidos mais sociais. Diferentes sentidos de currículo podem ser encontrados, e multiplicidades de projetos curriculares. Nas possibilidades de significação desse currículo, desenvolvem deslocamentos nas quais as práticas curriculares se

inscrevem como possibilidades de rasurar as prescrições. Assim, à medida que se universalizaram os sentidos dados a EI, a partir dos significantes criança, infância, aprendizagem, desenvolvimento, prática pedagógica, currículo, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências. Os fluxos dos currículos-docências, em suas múltiplas dinâmicas, conseguem reconfigurar os sentidos tanto de currículo quanto das práticas pedagógicas. Esse mecanismo evidencia um processo de produção do saber político-pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K.W. C.; CUNHA, K. S. Discursos, sentidos e traduções: as ações de implementação do currículo de Pernambuco para a educação infantil. *In*: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2023, Manaus. **Anais** [...]. Manaus, 2023. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_44_30. Acesso em 08 mar.2023.

BAGGIO, M. L. S. C.; GENTIL, A. F.; SAITO, H. T.I. Identidade profissional do docente da educação infantil: Realidade e desejos. *In*: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 2023, Manaus. **Anais** [...]. Manaus, 2023. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_11_39. Acesso em 08 mar.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em 31 mai.2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 15 mai.2024.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015.

MELO, V. G. A.; SALLES, C. G. N. L. As temporalidades da infância que habitam o território Currículoescola da educação infantil e os dizeres infantis que invencionam currículos-outros. *In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021, Pará. Anais [...].* Pará, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_2_15. Acesso em 08 mar.2023.

NOGUEIRA, S. N. A escuta e o diálogo construindo relações e práticas docentes humanizadas na escola. *In: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 2023, Manaus. Anais [...].* Manaus, 2023. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_30. Acesso em 08 mar.2023.

PETROVITCH, C.; BAPTISTA, M.C. A censura na literatura infantil e seus impactos na prática docente: o que dizem professoras da educação infantil. *In: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2023, Manaus. Anais [...].* Manaus, 2023. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_4_30. Acesso em 08 mar.2023.

QUEIROZ, I. L. Livro didático na educação infantil: o fetiche da escolarização. *In: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2023, Manaus. Anais [...].* Manaus, 2023. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_40. Acesso em 08 mar.2023.

SILVA, T. J. A. S.; MORAES, L. C. S. Percepções dos professores da educação básica sobre a proposta da BNCC. *In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021, Pará. Anais [...].* Pará, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_11_24. Acesso em 08 mar.2023.

SCRAMINGNON, G.; NUNES, M.; SOUZA, M. C. Sobrevôo nos materiais de apoio pedagógico para a educação infantil: desafios para a política. *In: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2023, Manaus. Anais [...].* Manaus, 2023. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_2_49. Acesso em 08 mar.2023.

POSSIVEL NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMPARTILHADAS POR PROFESSORAS

Luciana Oliveira Freitas Monteiro¹
Laêda Bezerra Machado²

1 INTRODUÇÃO

Resultante de uma pesquisa mais ampla, este trabalho tem como objetivo indicar a estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil explicitando o componente mais forte dessa estrutura: seu núcleo central. Adotamos como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS). A pesquisa relatada utiliza a abordagem Estrutural das Representações Sociais ou Teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric. Na visão do autor (1998), a representação social é uma estrutura composta por um núcleo central e elementos periféricos. O núcleo central reflete as condições sócio-históricas, os valores do grupo, é resistente à mudança e assegura a permanência da representação. Os elementos periféricos atualizam as determinações normativas e modulam as representações sociais.

O estudo focaliza a prática docente na Educação Infantil, uma vez que reconhecemos o aparato legal que preconiza o direito da criança a

1 Doutoranda vinculada ao PPGEEEDU da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, luzdois002@gmail.com

2 Docente/pesquisadora do Depto. de Políticas e Gestão da Educação-CE UFPE, laeda01@gmail.com

essa educação o que tem propiciado a diversificação e expansão de espaços e instituições direcionadas ao seu atendimento. Temos observado um novo movimento em torno das instituições, como espaços diferenciados da educação para atender a essa demanda. Principalmente após a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, a qual em seu art. 4º, inciso I, fala sobre a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica a partir dos 4 anos de idade e o art. 6º que destaca o dever dos pais e/ou responsáveis de matricular as crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Do ponto de vista legal é possível dizer que houve uma maior organização e ampliação de instituições que atendem crianças na idade pré-escolar, uma vez que essa etapa passa a ser obrigatória, direito subjetivo desse público. Frente a ampliação do direito e por tudo que envolve a Educação Infantil, suas especificidades no âmbito da legislação educacional, da literatura sobre o tema, bem como de nossa experiência como professora de crianças admitimos que estudar as práticas docentes de professoras de Educação Infantil constitui-se como relevante.

2 DESENVOLVIMENTO

Para identificar a estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil, desenvolvemos um estudo de campo em instituições públicas municipais do Recife. Fizeram parte da pesquisa 63 sujeitos, 61 professoras³ e dois professores, selecionados com base no critério: lecionar nos grupos 4 e 5 da Educação Infantil. Utilizamos como técnica de coleta de dados, o Teste de Associação Livre de Palavras- TALP, que de acordo com Wachelke e Wolter (2011) possibilita caracterizar a estrutura de uma representação social com base em evocações de palavras ou expressões. Assim, utilizando o estímulo indutor “prática docente na Educação Infantil”, solicitamos a professora que escrevesse as cinco primeiras palavras que lhe viessem à mente ao pensarem nessa prática, escrevesse e, em seguida, hierarquizasse essas palavras por ordem de importância.

3 Faremos menção aos sujeitos no feminino devido a predominante participação de professoras.

As palavras recolhidas com o TALP foram processadas pelo *software* Iramuteq que faz uma análise prototípica desses dados com base na frequência e ordem de importância das palavras hierarquizadas. Esse processamento gerou um diagrama de quatro quadrantes, onde cada um expressa um tipo de elemento da estrutura representacional. De acordo com Soares e Machado (2017), o quadrante, superior esquerdo do diagrama, localizam-se as palavras com alta frequência e hierarquizadas nas primeiras posições; o quadrante superior direito é denominado de primeira periferia, contém palavras que obtiveram alta frequência e não hierarquizadas nos primeiros lugares; o quadrante inferior esquerdo, contém palavras prontamente hierarquizadas, porém com frequência abaixo da média. Por fim, o quadrante inferior direito, segunda periferia, concentra palavras que obtiveram baixa frequência que ocuparam as últimas posições na hierarquia. Nos limites deste texto exploramos as palavras contidas no quadrante superior esquerdo, que constitui, para as participantes, o possível núcleo central da representação social de prática docente na Educação. No quadro abaixo apresentamos as palavras que compuseram esse possível núcleo central, a frequência e ordem média de importância atribuída pelas professoras.

<i>Possível núcleo central de prática docente na Educação Infantil do grupo pesquisado</i>		
	<i>f</i>	<i>OMI</i>
Ludicidade	19	2.6
Amor	16	1.2
Planejamento	11	1.8
Afetividade	8	1.6
Compromisso	8	2.1
Responsabilidade	7	2.4

Como consta no quadro, **amor** foi a palavra mais escolhida como importante pelas professoras, quando essas se reportam à prática docente na Educação Infantil, uma vez que quanto mais baixa a ordem média de importância-OMI, mais importante a palavra foi considerada. Nas justificativas para a palavra **amor**, foi enfatizado a necessidade de se ter amor em tudo que faz, como um caminho, uma condição para o desenvolvimento do seu trabalho e o bom desempenho das crianças.

A palavra **afetividade** é a segunda palavra em destaque de acordo com a OMI que apresentou. De igual modo a palavra amor, **afetividade foi** reconhecida pelas professoras como fundamental à prática docente na Educação Infantil, pois favorece o bom desempenho das crianças, a motivação, proporciona interações significativas, minimiza conflitos, entre outros. As justificativas convergem que a afetividade é o alicerce dessa prática e se manifesta nas relações estabelecidas.

A terceira palavra em destaque é **planejamento**, a despeito dos aspectos subjetivos terem forte expressão, como já mostramos com as duas primeiras palavras, essa arena simbólica sinaliza a sistematização da prática docente na Educação Infantil. As justificativas em torno do planejamento destacam o aspecto técnico desse elemento e evidenciam o planejamento como uma estratégia que norteia e estrutura e a organização das suas práticas.

As palavras **compromisso** e **responsabilidade**, foram as que nesse possível núcleo central apresentaram baixa frequência e alta OMI. As justificativas para a palavra **compromisso** alinham-se a uma perspectiva ética como ser uma educadora e fazer parte da área educacional e com o próprio exercício da profissão, com o trabalho junto às crianças e os pares. De modo semelhante, justificativas para a palavra **responsabilidade**, associaram-se à dedicação e ao amor ao trabalho no âmbito da Educação Infantil.

Por fim, a palavra **ludicidade** que obteve a maior frequência dentre todas as palavras do possível núcleo central. Devido a alta frequência da palavra inferimos tratar-se de um elemento que permeia o universo representacional da prática docente na Educação Infantil e faz parte da discussão presente na literatura da área e é incorporada pela própria legislação vigente. Ludicidade apresentou a maior frequência entre as palavras, porém apresentou a maior OMI entre os termos do possível núcleo central, portanto ela não foi escolhida como palavra mais importante para a prática docente na Educação Infantil, o que indica que não há um consenso entre as participantes de que ela seja o requisito mais importante da prática nessa etapa educacional.

Relacionamos o possível núcleo central de prática docente na Educação Infantil do grupo investigado ao que dizem Batista e Rocha

(2018) quando se referem ao magistério na *educação infantil* como marcado por ambiguidades, compreendido como uma profissão feminina, cujas práticas articulam: maternagem, socialização, cuidado e educação.

3 CONCLUSÕES

Como afirmamos, tivemos como objetivo identificar a estrutura representacional de prática docente na Educação Infantil, enfocando o núcleo central dessas representações. Os resultados indicaram que essa prática é fortemente influenciada por fatores de ordem emocional, como ‘**amor**’ e ‘**afetividade**’ articulados a aspectos técnico-pedagógicos como **planejamento**, **ludicidade**, **compromisso** e **responsabilidade**, também, compartilhados pelas docentes quando se referem às suas práticas com crianças.

Esses achados sugerem que a prática docente na Educação Infantil se alinha aos discursos oficiais em torno do currículo prescrito para essa etapa da educação. Ressaltamos que as análises aqui apresentadas são parciais, pois a pesquisa encontra-se em andamento e prevê aprofundamentos desses resultados relacionando-os às práticas de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal do Recife.

4 REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

BATISTA, R.; ROCHA, E. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista de Zero a Seis**, Florianópolis, v.20, n.37, 2018.

BRASIL, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, p. 521–526, 2011.

SOARES, S. M. B; MACHADO, L. B. O. Núcleo Central das Representações Sociais de Violência contra o Professor. *Revista Interacções*, v. 13, n. 45, 2018.

Palavras-chave: Prática Docente; Educação Infantil; Representações Sociais

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACERCA DA CONSCIÊNCIA NEGRA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Talita Santos Guedes de Morais¹
Alyne Carolayne Serafim de Farias²
Bruna Tavares de Oliveira³

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de vivências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, tendo ênfase na Alfabetização e Letramento na Educação Infantil, onde foi possível acompanhar uma turma do grupo V, em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, em Recife-PE. O objetivo desse trabalho é apresentar a vivência das intervenções das bolsistas do PIBID - Licenciatura em Pedagogia, voltadas em especial às intervenções do mês de novembro de 2023, cuja temática trabalhada foi “consciência negra e inclusão”, onde além de promover a alfabetização e letramento em crianças da pré-escola, buscamos compreender como essas crianças, com idade entre 5 e 6 anos percebem as relações étnico-raciais. A metodologia utilizada baseou-se

- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, talitaguedes846@gmail.com
- 2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal - UF, alynecarolayne120@gmail.com
- 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal - UF, bruna.tavares@ufrpe.br

no planejamento e nas intervenções realizadas no mês de novembro de 2023, além da pesquisa de campo e da produção de atividades realizadas pelas pibidianas, nas terças-feiras e quintas-feiras, em uma turma de um Grupo V de educação infantil de uma instituição pública.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas e desempenha um papel fundamental na formação das crianças e no seu desenvolvimento integral. O professor atua como mediador, trazendo saberes e práticas pedagógicas que respeitam as singularidades de cada crianças, assim proporcionando experiências significativas que desenvolvam habilidades como à linguagem, o relacionamento interpessoal e que também fortaleçam a autoestima e a autonomia delas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dessa forma, na educação infantil a qualidade da educação está ligada ao comprometimento do profissional com a presença ativa da criança e a resposta que damos a ela. Ou seja, segundo a BNCC (2018) o trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

A Lei 11.645/2008, sancionada em 10 de março de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e introduz a obrigatoriedade de ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica. Sendo assim, abordar questões relacionadas à discussão étnico-racial nos espaços da educação infantil é muito importante, pois possibilita que as crianças tenham acesso à sua cultura, podendo reconhecer-se, aceitar-se e valorizar-se.

2 DESENVOLVIMENTO

As intervenções do PIBID no Grupo V-B do CMEI iniciaram em uma terça-feira, no dia 05 do mês de setembro e terminaram em uma quinta-feira, no dia 30 de novembro do ano de 2023, totalizando 18 intervenções, sendo sete em setembro, cinco em outubro e seis em novembro. Voltando

nosso olhar para intervenções para o mês de novembro cuja temática trabalhada foi “consciência negra e inclusão”, ao planejar as atividades, as pibidianas se atentaram em trazer os conteúdos de forma significativa, também buscando ampliar a gama de conhecimentos das crianças para assuntos relacionados para raça e etnias, assim como também abordar questões de pertencimento e auto-reflexão. Sobre as experiências que se deve ter em sala de aula na educação infantil, Bujes (2001) afirma que:

“Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar da emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação” (BUJES, 2001, p. 21).

A partir dessa afirmação podemos ressaltar sobre a importância de se pensar as atividades de modo que propicie para as crianças oportunidades de conhecer diferentes culturas e costumes, assim como em transformar esses momentos de aprendizagem em sala de aula em um lugar seguro para se expressar, onde o erro seja a base para um acerto, considerando que as crianças estão em processo de aquisição de conhecimentos de mundo e de autoconhecimento.

Sendo assim as intervenções realizadas tiveram momentos de acolhimento, alongamento, relaxamento, com músicas de origem africana e/ou indígena; Chamadas dos nomes das crianças com dinâmicas diferentes (lista dos nomes no quadro, chamada cantada, procurando a ficha do nome, identificando o nome do colega); rodas de diálogos sobre diversidade, preconceitos, exclusão e inclusão; Produção de um painel de palavras/ações positivas; Leitura de livros como: “A menina sem cor” - Fernanda Emediato, “Neguinha, sim”, de Renato Gama; Pintura coletiva da “Menina sem cor”, “A cor de Coraline”- Alexandre Rampazo; Produção do cartaz: “Neguinha, sim!”, dos significados das palavras. Momento de reflexão “O que eu vejo quando me olho no espelho?”, seguida de Ficha de atividade (autorretrato) e caça-palavras contendo palavras trabalhadas em todo mês de novembro.

Uma das intervenções realizada no dia 30 de novembro de 2023, por uma das bolsistas e com duração de duas horas estavam presentes 12 crianças, tendo como atividade a leitura do livro “A cor de Coraline”- Alexandre Rampazo, seguida de uma roda de diálogo e reflexão sobre autoconhecimento, sendo a seguinte pergunta como base para a auto-reflexão “O que eu vejo quando me olho no espelho?”, nesse momento teve continuação com uma atividade de ficha onde a criança deveria fazer um autorretrato de como ela se via ou se reconhecia e realizar um caça-palavras, identificando palavras que foram vistas e trabalhadas nas intervenções ao decorrer do mês de novembro, cujo objetivo foi aprimorar a linguagem escrita através da memorização e localização das palavras. Os objetivos dessa atividade foram: estimular a linguagem oral, interpretação e a imaginação; demonstrar a valorização das características do corpo.

Imagem: Fotos do momento da observação autoimagem pelas crianças no espelho



Fonte: autoras

No momento da leitura do livro “A cor de Coraline”, do autor Alexandre Rampazo, as crianças ficavam curiosas para saber o que aconteceria ou a próxima cor de pele que a personagem Coraline imaginaria que existia e logo após a leitura a pibidiana foi a cada criança com um espelho e solicitou que elas falassem as características que percebiam em si mesmas. O momento do espelho se tornou sensível com choros e abraços, pois enquanto algumas crianças afirmavam ou reconheciam suas características e a sua própria cor da pele espontaneamente, outras não conseguiam se olhar no espelho, afirmando que em seu dia a dia não era oportunizado momentos semelhantes, que as mesmas eram arrumadas por seus responsáveis, assim elas falavam para elas mesmas que se achavam feias. Dessa forma, ocorreu um diálogo com as crianças falando que todas as pessoas têm características únicas e por isso cada pessoa é especial.

Assim, a partir das intervenções de novembro, em especial a última aqui relatada, foi possível vivenciar e refletir o que para muitos se torna um simples “olhar” no espelho, para crianças pequenas esse observar de suas próprias características se torna um momento de muitas emoções, podendo ser de alegria ou de tristeza.

3 CONCLUSÕES

Concluimos que ao decorrer das intervenções realizadas no Grupo V-B, no mês de novembro cuja temática foi “consciência negra e inclusão”, as pibidianas destacam a importância do planejamento de atividades com experiências significativas para as crianças, com possibilidades e momentos de brincadeiras, alongamentos, relaxamentos e danças com intencionalidade. Como exemplo, destacamos a importância dos momentos de diálogos em roda de conversa com as crianças, priorizando ouvir seus questionamentos e suas percepções sobre problemáticas em torno das questões raciais e das relações da influência das origens africanas na sociedade brasileira não apenas em um único mês, mas ao longo do ano letivo. Assim, buscamos nas intervenções assegurar o direito ao brincar, através de brincadeiras mediadas e executar atividades que consideravam as necessidades e dificuldades das crianças da turma, além proporcionar às crianças o acesso a diferentes culturas através das atividades desenvolvidas.

Por fim, o PIBID nos oportunizou enquanto discentes da graduação de licenciatura em pedagogia, a elaboração de planejamentos de rotinas e de aulas a partir de uma reflexão na ação, considerando as necessidades, diversidade de uma turma e pensando na aprendizagem como uma produção de conhecimentos em que as crianças são as protagonistas do próprio aprendizado. Além de promover oportunidade das crianças se expressarem, percebendo seus questionamentos sobre sua própria cor da pele e reconhecimento da sua cultura, esses momentos de diálogos são imprescindíveis para o educador planejar suas práticas pedagógicas. Sendo assim, enfatizando a importância do programa na formação de professores, responsáveis por proporcionar para as crianças em sala de aula, oportunidades de vivências com intencionalidades pedagógicas e buscando uma aprendizagem significativa, a fim de colaborar de forma integral com o processo de formação de sujeitos e de ensino e aprendizagem das crianças.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Escola Infantil: Pra que te quero?. In CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 21.

PROINFANTIL E SEUS POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dercília Carla de Jesus Oliveira¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Desde a década de 1980, a formação dos profissionais da Educação Infantil tem ocupado posição de destaque na educação brasileira, ampliando-se sua ênfase na legislação, nas políticas públicas, na atuação dos movimentos sociais e na produção científica. O Programa de Formação de Professores da Educação Infantil - O PROINFANTIL e a formação de professores na perspectiva da Educação Especial são objeto desta análise.

Como questionamento, traz-se: “como fazer tais formações, quais os critérios norteadores das mesmas?” Partindo das análises realizadas sobre a temática, destaca-se que o programa a referenda em um de seus cadernos orientadores de formação, validando as necessidades específicas da criança portadora de deficiência e as possibilidades de estímulos para aprendizagens, bem como, orienta a estruturação de atividades adaptadas (Cabral e Silva, 2024).

1 Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades na disciplina de Políticas Públicas para Educação Infantil da Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco; Pedagoga pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Pernambuco; Vice-diretora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes/PE, derciliacarla@yahoo.com.br

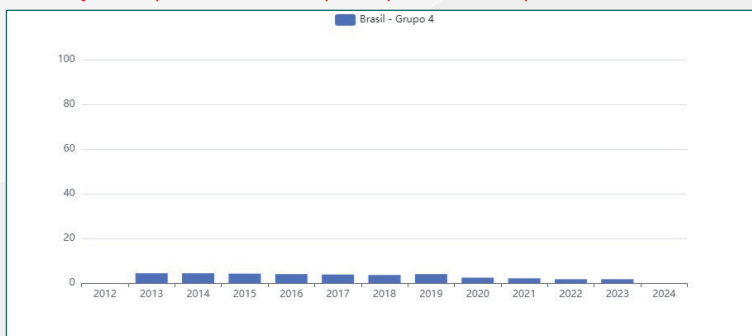
Palavras-chave: PROINFANTIL. Formação de professores. Educação Especial.

2 DESENVOLVIMENTO

Para início das discussões é importante revisitarmos o histórico da Educação Infantil, que tem como base a Constituição Federal de 1988, no que se refere à formação integral da criança como sujeito de direitos, como marcos legais e observando os direcionamentos no que diz respeito ao atendimento à infância, identificou-se que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 1959) elaborou a Declaração Universal dos Direitos da Criança e traz a concepção de criança como sujeito de direitos e ressaltam as condições necessárias para o desenvolvimento das diversas dimensões de vida, bem como, o respeito às especificidades da infância.

Ainda nos registros dos marcos legais, a Emenda Constitucional N° 59 de 2009 que instituiu a obrigatoriedade de matrícula às crianças de 4 anos, sendo reafirmada na Lei N° 12.756/2013 que alterou a LDB/1996, definindo a Educação Básica como obrigatória de 4 a 17 anos (Brasil, 2006; 2009b). O que remete à necessidade de estruturação curricular que é assegurada pela Resolução do CNE N° 5/2009 que organiza e fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009a). No tocante à formação de professores adequada na Educação Infantil, apresenta-se o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Formação de professores adequada para cada etapa de ensino



Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) (IBGE, 2012)

Novas demandas com relação às exigências para o atendimento a infância foi criado o PROINFANTIL (Cabral; Silva, 2020), parte das ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como alternativa emergencial para superar o alto índice de profissionais da Educação Infantil sem a formação mínima exigida pela LDB; e proposto na perspectiva de atingir metas do Plano Nacional de Educação- PNE/2001- 2011- Lei nº 10.172 (Brasil, 2001) que previa a habilitação de professores em exercício por meio da execução de Programas de Formação em Serviço em articulação com instituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos estados.

Trata-se da necessidade de estruturação da Política Pública de Formação de Professores da Educação Infantil que se configura como um desafio que exige a ação conjunta dos entes municipais, estaduais e federal. Neste ponto destaca-se os estudos de Ball (1994), que reflete que o Estado é o ente que participa da produção de políticas educacionais, mas incapaz de direcionar toda a ação que acontece no interior das escolas. O autor destaca que “algumas políticas alteram algumas das circunstâncias em que trabalhamos, mas elas não podem alterar todas as circunstâncias” (p.19, 1994).

Coube ao MEC definir diretrizes, oferecer material de estudo e repasse de recursos financeiros para as universidades que integraram o programa - através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o pagamento de bolsas de estudos a todos os professores envolvidos, com exceção do professor cursista (Brasil, 2005). A Educação Especial também foi incluída no programa, baseado nos documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada à Constituição federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015). (Brasil, 2009a)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 58, da Lei 9.394/96 estabelece que a educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino público ou privado, enquanto direito de todas as pessoas que dela necessite - professores quanto instituições devem

cumprir o que determina o que preconiza o oferecimento do ensino especial, preferencialmente na rede regular de ensino. Silva (2011) destaca a importância da aprendizagem entre pares e explicita os fundamentos teóricos que embasam os procedimentos indicados, a prática em sala de aula requer diversidade de estratégias pedagógicas significativas que respeitem o nível de desenvolvimento de cada criança.

Partindo de tais preceitos, o PROINFANTIL (2005) traz, em sua coleção, a discussão e orientações acerca da inclusão da criança com deficiência em salas regulares da Educação Infantil as possibilidades de trabalho com a mesma. Observou-se que o programa traz diretrizes para a estruturação do trabalho docente, na perspectiva inclusiva destacando a importância da valorização do professor como ponto de partida para a criação de um ambiente educação acolhedor e motivador de desenvolvimento de habilidades, de forma adaptada ao atendimento das especificidades as crianças com deficiência, no sentido de tornar o espaço educacional dinâmico e estimulante.

CONCLUSÕES

As pesquisas preliminares apontam que o PROINFANTIL é um exemplo de política pública como um instrumento norteador para o desenvolvimento de práticas inclusivas mais efetivas, visibilizando o professor como agente de promoção das adaptações necessárias para a inclusão da criança com deficiência.

4 REFERÊNCIAS

BALL, S. J. (1994). Education Reform: A Critical and Post-Structural approach. Buckingham: Open University Press.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. **LEI N° 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.** *Plano Nacional de Educação: Lei 10.172, de 09.01.2001. Edição Especial do Seminário PNE Verso e Reverso. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.*

_____. Ministério da Educação. **PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral.** Brasília: MEC/SEB, 2005, 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid2.pdf. Acesso em 15 jun, 2024.

_____. **Constituição (1988).** Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7°, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm, Acesso em: 14 jun. 2024.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdoocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

_____, INEP – Instituto Anísio Teixeira. **Resultados Finais Censo Escolar de 2014.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 23 jun. 2024.

CABRAL, Valeria Aparecida Benites de Oliveira; SILVA, Anamaria Santana da. PROINFANTIL: a necessidade do programa e seu desenvolvimento. **Revista Educação/ USFM.** ISSN: 1984-6444|<http://dx.doi.org/10.5902/1984644436683>. Disponível em: [file:///C:/Users/jaboa6tao/Downloads/claudiab,+%2336683+VALERIA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jaboa6tao/Downloads/claudiab,+%2336683+VALERIA%20(1).pdf). Acesso em: 23 jun. 2024.

ROSIMEIRE Dias de. **PROINFANTIL: Resignificando as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**, Dissertação de mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, 2012.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2012**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 24 jun. de 2024.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos às Nações Unidas**. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 20 jun. de 2024.

LOPES, Karina Rizek, MENDES, Roseana Pereira Mendes, FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Orgs.) **PROINFANTIL - Livro de estudo: Módulo II**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. 80p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 8).

SILVA, Maria Odete da. Educação inclusiva – um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, 19, 2011, 119-134.

QUALIDADE E OS DESAFIOS QUE IMPACTAM A CRECHE

Elaine Suane Florêncio dos Santos ¹

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz um recorte da discussão teórica desenvolvida na tese de doutorado, com o objetivo de discorrer sobre os desafios para o alcance da qualidade no cotidiano da educação infantil, com enfoque na creche. Neste sentido, buscamos refletir sobre os desafios que estão posto e impactam diretamente no atendimento qualitativo.

Para iniciar a discussão sobre qualidade, a conceituamos de duas maneiras, a primeira como um parâmetro proveniente das concepções acerca da criança enquanto ser humano e de suas necessidades, as concepções sobre a educação infantil e o que se esperam alcançar em relação ao desenvolvimento e a formação da criança. E, em segundo, a qualidade como um parâmetro, que através da avaliação, da implementação de programas e ações, pode ser materializada nas condições de oferta dos espaços, dos materiais, na formação dos profissionais e na organização da rotina, que implicam no modo como se enxerga o bem-estar da criança, as atividades propostas à ela, o cuidado com o físico, o cognitivo e o emocional.

Palavras-chaves: Qualidade. Creche. Atendimento.

1 Pós-doutoranda pela Dipes- Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco/FUNDAJ. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. Professora pela rede municipal de Caruaru. elaine.suane@gmail.com

DESENVOLVIMENTO

A abordagem da privação cultural mencionada por Campos (1999), distribuiu na década de 1970, a ideia de que a criança das classes populares estão em desvantagem e estão mais propícias ao fracasso escolar. O que acarretou políticas de cunho compensatório com a crença que diminuiriam o alto índice de evasão escolar, de reprovação e o fracasso, justificando a priorização do ensino fundamental no processo de escolarização em detrimento da pré-escola, (CAMPOS, 1999). No contexto da creche, subordinadas aos órgãos de Bem- Estar Social, diferentemente da contextualização que vinha sendo direcionada a pré-escola, teve sua transição para a educação a partir da década de 1980 (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006). Proveniente da assistência social carrega uma trajetória implicada nas ações de cuidados maternos.

Embora tenha sido transferida para a responsabilidade da educação nos anos 80, tem nas práticas discursivas de produção, distribuição e consumo o modelo de maternagem ainda fortemente arraigada. A relação do cuidar e educar, enquanto ações complementares, inerentes ao desenvolvimento da criança, se configurou e ainda tem transitado com dificuldade nas ações práticas dos profissionais nas instituições. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Política Nacional para a Educação Infantil (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e os Critérios de Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), venham ao longo das últimas décadas fortalecer e direcionar o atendimento nas creches visando essa relação entre o cuidar e educar, ainda tem em suas implementações a materialidade do cuidado com uma configuração assistencial. Ou seja, pautada nas ações que advinham da ideia de que a criança só precisa do mínimo de qualidade para estar assegurada dos cuidados básicos para sobreviver, enquanto as mães trabalham, sendo sobreposta sobre o educar, especialmente nos espaços dos berçários.

A participação dos documentos que norteiam a materialidade da qualidade, bem como instrumentos de referências de qualidade da educação

infantil, são documentos que visam considerar a qualidade no âmbito externo, através das análises e avaliações dos sistemas municipais sobre a qualidade dos espaços, dos materiais, da formação dos docentes, dentre outras.

Desse modo, na educação infantil, ambos os grupos de creche e pré-escola, detiveram-se na condição de receptores da menor fatia de recursos para o provimento da oferta e do atendimento. Embora seja responsabilidade dos municípios ofertar o atendimento e a manutenção das creches, não se configura em obrigatoriedade, cabendo aos pais manter ou não a criança na instituição. Além disso, por ser considerado alto o valor do custo em manter a criança em tempo integral nas creches e o baixo recurso dos municípios designado para as etapas de educação infantil, reforça uma distribuição desigual. Desse modo, a qualidade, segundo Campos, Fullgraf e Wiggers (2006):

A ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio de repasse de recursos públicos para as instituições filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turmas e/ou desdobrando o número de turmas de funcionamento diário (p. 88).

A qualidade enquanto um conceito plural, abarca diferentes aspectos a serem refletidos no funcionamento da educação infantil. Bondioli (2004) discute a natureza da qualidade para a educação na primeira infância, e aborda seis naturezas: “qualidade tem natureza transacional; natureza participativa; natureza autorreflexiva; natureza contextual e plural; transformadora; e a qualidade como um processo” (p. 14). A qualidade possui diferentes naturezas que são necessárias para a configuração de uma rede educacional que vise oferecer condições para um projeto educativo.

O fazer qualidade perpassa as reflexões sobre conceitos, ações, propostas que estão nas subjetividades e são materializadas no cotidiano. A qualidade é pensada enquanto um parâmetro para analisar todo contexto da educação infantil, que envolve o currículo, o projeto pedagógico, os materiais, a formação dos profissionais, a estrutura dos espaços, o tempo trabalhado e as práticas desenvolvidas junto as crianças e suas famílias.

A avaliação, portanto, se constitui num instrumento que propicia identificar as mudanças necessárias para fazer funcionar tais dimensões. A auto avaliação ou a natureza autorreflexiva, segundo Bondioli (2004), consiste na modelação do que ela cita como boas práticas, através de uma análise do contexto local por cada instituição.

Achamos que uma cultura do projetar, do verificar, do avaliar, capaz de refletir publicamente na capacidade das creches de alcançar objetivos de qualidade desejados, constitui uma ‘forte’ garantia de promoção da qualidade além de um indiscutível valor democrático (BONDIOLI, 2004, p. 32).

A formação e condições de trabalho, a cooperação e a troca com a família, é discutida por Bondioli (2013), quando aborda a contribuição dos diferentes atores na construção da qualidade pelas partes interessadas, ou seja, pelas famílias e pelos profissionais da educação. A importância de valorizar a participação da família, das interações com as crianças, as informações que elas trazem consigo sobre o ambiente doméstico, sobre a cultura, os hábitos e as crenças que fazem parte da identidade que a criança está construindo. Outros indicadores, como espaços, materiais e mobiliários, são fatores que influenciam significativamente no atendimento das crianças. Mobiliário adequado ao tamanho da criança, materiais que contemplem a realidade cognitiva segundo a faixa etária, e espaços que permitam locomoção, interação e atividades lúdicas.

Neste sentido, o estudo de Campos, Wiggers e Fullgraf (2006), ao pesquisar sobre a qualidade entre a creche e a pré-escola, entre os anos de 1996 a 2003, retratam que os principais problemas encontrados estavam na formação, na prática pedagógica, nas condições de infraestrutura, nas relações com os familiares e nos currículos. Não diferente, identificamos na pesquisa de campo essa realidade como um desafio posto pelos profissionais. A participação da família é vista como difícil, por um lado, culpabilização torna-se um efeito que caracteriza na concepção de ausência, que geram cobranças por partes dos profissionais, e uma das formas de justificar diversas dificuldades vivenciadas pelas crianças. Deseja-se uma atividade compartilhada, em que a participação dos pais seja parte da implementação da qualidade, no entanto, o espaço de discussão, de reflexão e de tomada de decisão são afastadas cotidianamente da relação

participativa que se restringe a plantões pedagógicos aos “usuários” dos serviços.

CONCLUSÕES

Portanto, podemos concluir que, a qualidade, tem características próprias de acordo com cada realidade local. Apresenta dimensões externas que estão voltadas para as estruturas espaciais, o tempo e a aprendizagem das crianças, que tem sido foco de preocupação para alcance futuro das avaliações externas. O desafio e as tensões em torno do financiamento, da implementação de programas, com cortes e congelamentos dos recursos. Além da quantificação do acesso em detrimento da qualidade da permanência. Por fim, as dimensões internas, que estão circundadas concepções acerca da criança e da infância que implicam na dualidade assistência x direito, nas rotinas e nas práticas desenvolvidas junto as crianças.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo. In BONDIOLI, Anna (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Atores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In BONDIOLI, Anna. SAVIO, Donatella (Orgs). **Participação e qualidade em Educação da infância: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Editora UFPR, Paraná, 2013, p. 25- 49.

CAMPOS, Maria Malta. WIGGERS, Verena. FULLGRAF, Jodete. Qualidade da educação infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, nº 127, p. 87- 128, 2006.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539- 555, 2004.

REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Núbia de Sousa Leite¹
Nayanne Nayara Torres da Silva²

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um minicurso apresentado na Semana Acadêmica de Pedagogia (SAP) no ano de 2023, na Universidade de Pernambuco, *Campus Petrolina*, que teve o objetivo de discutir sobre a Consciência Fonológica (CF) e refletir sobre alternativas didáticas que auxiliem o trabalho com crianças da educação infantil e do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, também foram socializadas vivências de uma professora da educação infantil reveladas por meio do estágio supervisionado não obrigatório, realizado numa escola privada do município de Petrolina-PE.

As reflexões tecidas acerca das vivências da professora do estágio não obrigatório, assim como toda discussão teórica e metodológica do minicurso em pauta, tiveram respaldo na obra “Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização”, de Artur Gomes de Morais

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus Petrolina*, nubia.leite@upe.com.

2 Doutora em educação, professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE) *Campus Garanhuns* – PE. nayanne.torres@upe.br.

(2019). Ressaltamos a importância dessa temática, visto que a Consciência Fonológica se constitui como um dos conhecimentos necessários à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Além disso, é importante destacar, que embora existam divergências teóricas sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita no âmbito da educação infantil, marcamos nossa posição e defesa, assim como Morais (2012); Brandão e Leal (2010), de um ensino lúdico e reflexivo sobre a língua já nos anos finais da educação infantil.

É válido ressaltar que o trabalho com a Consciência Fonológica envolve uma “constelação de habilidades variadas, em função das habilidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre ‘partes sonoras’ das palavras de sua língua. ” (Morais, 2019, p. 25). Sendo assim, envolve, conforme sinaliza Freitas (2004), uma “constelação de habilidades” com níveis de complexidade variados. Diante disso, destacamos a importância do trabalho de Consciência Fonológica ser iniciado na educação infantil e continuado no ciclo de alfabetização, adequando-se a cada um desses públicos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183) “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”, e documental, que muito se assemelha à pesquisa bibliográfica. Todavia, “Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico [...]” (Gil, 2002, p. 45).

Para isso, foram tomados como corpus de análise documental os relatórios de estágio e diários de campo do estágio supervisionado não obrigatório, vivenciado ao longo do ano letivo de 2023 em uma turma do Pré II, em uma escola privada do município de Petrolina-PE. Tais materiais se configuraram como documentos particulares que, conforme destacam

Marconi e Lakatos (2003, p. 181), “[...] são importantes sobretudo por seu conteúdo não oferecer apenas fatos, mas o significado que estes tiveram para aqueles que os viveram, descritos em sua própria linguagem.”.

No que se refere à bibliografia, fizemos um levantamento das concepções de Consciência fonológica apresentadas na obra de Morais (2019). Diante disso, realizamos análises de caráter qualitativo (Gil, 2002) acerca desse levantamento, assim como dos documentos outrora mencionados, que serviram de base para as reflexões e diálogos tecidos no âmbito do minicurso.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao discutirmos sobre o trabalho de Consciência fonológica na educação infantil ou no ciclo de alfabetização, uma primeira pergunta que pode surgir por parte das(os) professoras(es) é: Quais atividades podemos promover para o desenvolvimento da Consciência Fonológica? Para Morais (2019), os tipos de atividades que podem ser trabalhadas para promoção da Consciência Fonológica envolvem habilidades de separação, identificação, produção e segmentação, tais como: Separar palavras em sílabas orais e contá-las; identificar entre duas palavras qual é a maior; produzir uma palavra maior que outra; identificar e produzir palavras que começam com determinada sílaba; identificar e produzir palavras que rimam; identificar e produzir palavras que começam com determinado fonema; identificar a presença de uma palavra dentro de outra. (Morais, 2019).

Diante disso, percebemos as diferentes habilidades que podem ser “manipuladas” no trabalho de Consciência Fonológica, fazendo-se, então, necessário o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que busquem promover essas reflexões junto aos aprendizes. Nessa direção, destacamos a prática da professora do estágio supervisionado não obrigatório que desenvolvia um trabalho com a Consciência Fonológica com seus alunos de 5 anos, na educação infantil. Segundo Morais (2019), o quanto antes promovermos atividades de reflexão fonológica mais cedo auxiliaremos as crianças a pensarem sobre a escrita.

É importante destacar, que para início do trabalho, torna-se imprescindível ajustar as atividades de consciência fonológica aos níveis dos alunos,

haja vista que toda sala de aula é heterogênea e apresenta crianças com diferentes hipóteses acerca da leitura e escrita. Morais (2012) destaca a importância de se realizar diferentes tipos de atividades que contemplem os diferentes conhecimentos e habilidades do/sobre o Sistema de Escrita Alfabética, elucidados por meio da realização de avaliações diagnósticas periódicas. Tais avaliações eram frequentemente realizadas pela professora do estágio, quando, na última sexta-feira de cada mês, no momento de comemoração da festa de aniversário dos alunos, aproveitava para promover a escrita espontânea das crianças.

Essa prática, assim como outras, pautava-se numa postura lúdica e prazeroso de reflexão sobre a língua escrita, que, conforme defendemos, pode ser iniciada nos anos finais da educação infantil e continuada no ciclo de alfabetização. Nesse caminho de perspectiva lúdica, a professora do estágio mobilizava diferentes estratégias, a saber: o trabalho com canções atuais; com o nome próprio dos alunos; com textos poéticos da tradição popular; com poemas e canções mais atuais; e atividades de reflexão sobre a língua escrita.

Além dessas vivências, existem outras possibilidades que também podem desenvolver a reflexão fonológica e contribuir para a apropriação do SEA, a exemplo dos jogos didáticos de alfabetização. Ao brincar com palavras fora de textos, os jogos que envolvem a Consciência Fonológica, podem ajudar as crianças a avançarem na compreensão e apropriação da escrita alfabética (Morais, 2012; 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos, assim como Soares (2020), que toda criança é capaz de aprender a ler e escrever, destacamos, na mesma linha, o papel da escola na promoção desse conhecimento. Tornar o aprendiz alfabetizado não é apenas atribuição das professoras das classes do ciclo de alfabetização, pelo contrário, deve ser tomado como um compromisso institucional.

Quando defendemos o ensino e aprendizagem da língua escrita nos anos finais da educação infantil, estamos buscando amenizar o que Morais (2012) chama de “*apartheid* educacional” tão explícito em nosso país, onde crianças de alto nível social econômico tem, conforme evidenciado

no presente relato, oportunidade de vivenciar essas reflexões sobre a língua escrita já na educação infantil, de forma lúdica e prazerosa, ao passo que as crianças de classes menos favorecidas têm esse direito negado.

Sendo assim, colocamo-nos favoráveis a que já ao final da educação infantil as crianças se beneficiem com brincadeiras, jogos e textos da tradição oral que as levem a refletir sobre a língua escrita. Não se trata de treinar a consciência fonológica das crianças artificialmente, mas de permitir que brinquem com as palavras. Isso porque, quanto mais cedo for estimulada a refletir sobre a língua escrita, mais cedo avançará em seus conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética.

Palavras-chave: Educação infantil. Ciclo de alfabetização. Sistema de Escrita Alfabética.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina et. al. **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artes médicas, 2004.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

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

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, M. **Alfabetrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever.
1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Gleicy Lopes de Oliveira¹
Amanda de Araújo e Silva²
Pompeia Villachan-Lyra³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A concepção de sujeito integral, que reconhece e integra as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras do indivíduo, é a base dos atuais documentos que regulamentam as práticas educativas no cenário brasileiro. O modelo anterior de ensino, baseado no pensamento dualista, enfatizava o aspecto racional, onde o processo educativo baseava-se na transmissão de conteúdos do professor para o aluno. No cenário atual, a escola deve ter uma visão holística da criança e assumir o papel de fomentar o desenvolvimento do todo, de forma que inclua a aprendizagem socioemocional (ASE).

Documentos que consolidam a política nacional para a primeira infância, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2013) orientam a ação educativa para que as crianças tenham

1 Mestranda em Educação, Culturas e Identidades, UFRPE/FUNDAJ, alinemestre2023@gmail.com

2 Mestranda em Educação, Culturas e Identidades, UFRPE/FUNDAJ, amanda.araujos@ufrpe.br

3 Doutora em Psicologia, UFRPE/FUNDAJ, pompeia.lyra@ufrpe.br

experiências qualitativas no ambiente educacional de modo a orientar as instituições de educação infantil no planejamento, desenvolvimento e avaliação de propostas educacionais.

O Currículo, conforme definido pelas DCNEI (2013), é um conjunto de experiências que articulam o conhecimento e a experiência das crianças e a socialização do conhecimento. Portanto, por meio de atividades de convivência e lúdicas, as crianças devem ser estimuladas a adquirir habilidades motoras, emocionais, cognitivas e sociais de forma integrada, bem como o manejo das emoções. O Currículo Nacional Comum (BNCC, 2017) visa garantir um nível comum de aprendizagem essencial a todos os alunos da educação básica, incluindo a educação socioemocional.

A aprendizagem socioemocional é o processo pelo qual uma pessoa adquire habilidades para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, sentir e demonstrar empatia, criar e manter parcerias e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2024). E, uma vez que estudos empíricos mostram que o reconhecimento e a gestão das emoções na primeira infância promovem benefícios a curto e longo prazo, é necessário compreender a inclusão do SEL no currículo escolar.

Neste ponto, questiona-se: como o programa de Ensino Fundamental de Pernambuco (2019) apresenta a aprendizagem socioemocional no discurso textual? Portanto, o objetivo deste estudo é analisar como a aprendizagem socioemocional é abordada no programa de educação infantil em Pernambuco, levando em consideração políticas educacionais, diretrizes e bases pedagógicas de práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral de crianças na primeira infância. Para responder a essa questão neste estudo, foram realizadas pesquisa documental e análise de conteúdo. A importância deste trabalho reside no fato de explorar os documentos oficiais da educação infantil, pois eles orientam a implementação das ações educativas.

2 DESENVOLVIMENTO

O Currículo da Educação Infantil em Pernambuco foi fruto de um esforço conjunto da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE),

sendo elaborado de maneira participativa por meio de seminários regionais e contribuições online. Este documento se embasa nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco - PCPE (2012), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (2013), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil aprovada em dezembro de 2017, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009).

O currículo que foi descrito e analisado neste estudo consiste em um guia para orientar a elaboração dos currículos da educação infantil em cidades, sejam elas públicas ou privadas. É imprescindível ressaltar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/1996), é responsabilidade das cidades oferecer educação infantil em creches e pré-escolas. Portanto, é de extrema importância ressaltar que a elaboração deste documento contou com a colaboração de representantes da Secretaria de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), bem como com a participação de professores de diferentes áreas de ensino e pesquisadores especializados na primeira infância.

O texto destaca que o currículo é resultado de uma construção social, que reflete o contexto sociocultural, político, econômico e histórico de uma determinada sociedade. Portanto, o currículo é visto como um produto da interação social e democrática, espelhando as características socioculturais da sociedade em questão. Nesse sentido, o documento define currículo como

“fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Pode-se assim dizer que ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar.” (PERNAMBUCO, 2019)

Dessa forma, o Currículo de Pernambuco propõe uma formação completa dos estudantes, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências em diversas áreas da vida e da sociedade. O principal objetivo é conectar o aprendizado dos alunos com as práticas sociais, permitindo que atribuam novos significados ao conhecimento por meio da

interação com saberes coletivos. Busca-se garantir igualdade de acesso ao conhecimento na escola e prioriza princípios como equidade, excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão. O Currículo de Pernambuco: Educação Infantil reconhece o sujeito em sua totalidade, entendendo-o como um ser racional e emocional, destacando a importância de gerir as emoções para um comportamento racional adequado, conforme Morin (2011) menciona.

Nesse sentido, o currículo concebe a avaliação como uma trajetória que se desenvolve durante a edificação do saber, podendo ser empregada como uma ferramenta de ensino e aprendizagem. Desse modo, a avaliação é percebida como um procedimento que acompanha a construção do conhecimento, no qual podem ser utilizadas distintas formas de avaliação, tais como: formativa, cumulativa, diagnóstica, somativa e autoavaliação.

Uma vez mais, evidenciando a compreensão do ser humano e da sociedade como entidades complexas e multidimensionais, o currículo de Pernambuco sugere temas transversais que englobam diversas áreas (social, política, econômica, cultural, ética e histórica) com o objetivo de promover o desenvolvimento completo do aluno, incentivando-o a pensar, analisar e resolver problemas globais a partir de seu contexto social. Os temas transversais propostos incluem: Educação em Direitos Humanos; Direitos da Criança e do Adolescente; Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização dos Idosos; Educação

Ambiental; Educação para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal; Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; Diversidade Cultural; Relações de Gênero; Educação Alimentar e Nutricional; Educação para o Trânsito; Trabalho, Ciência e Tecnologia e Saúde, Vida Familiar e Social. De maneira geral, os temas propostos reconhecem a escola como um espaço de interações sociais, políticas e afetivas, onde os alunos devem desenvolver habilidades de empatia, autocuidado, bom relacionamento interpessoal e práticas sustentáveis para a convivência social e o respeito à natureza, além de promover a valorização da história e cultura do Brasil e o respeito às diversidades.

O enfoque deste artigo reside na análise do programa educacional para crianças de até cinco anos do estado de Pernambuco no ano de 2019, e suas possíveis correlações com o desenvolvimento socioemocional.

Este estudo dá destaque à segunda parte do documento, que aborda a Educação Infantil em treze tópicos, incluindo fundamentação teórica, avaliação, transições, envolvimento da família, campos de experiências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a estrutura curricular da Educação Infantil.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa sobre a análise do currículo da educação infantil de Pernambuco e suas relações com a educação socioemocional está em andamento, buscando investigar como os componentes curriculares podem influenciar o desenvolvimento socioemocional das crianças. Esta iniciativa tem como objetivo identificar e analisar elementos e significados de como tal currículo aborda a aprendizagem socioemocional para a educação infantil.

Os resultados preliminares indicam que o documento em análise estimula práticas pedagógicas que possam promover a educação socioemocional desde a educação infantil, viabilizando o desenvolvimento integral do sujeito em formação. A continuidade do estudo permitirá aprofundar as análises e propor recomendações que possam contribuir para uma educação infantil mais integrada e completa em Pernambuco.

4 REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CASEL. **Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning**. © 2024 Disponível em: <https://casel.org>. Acesso em 28 fev. 2024.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: Educação Infantil. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-curriculo-de-pernambuco-educacao-infantil-e-ensino-fundamental,5e4fb0e0-69b4-4a03-8bbd-9a594a8cd2ef> Acesso em: 24 jul. 2024, 129p.

Palavras-chave: Currículo. Educação infantil. Pernambuco. Educação socioemocional.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

08

**POLÍTICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL**

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA EFICIENTE NA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO OLIVEIRA LIMA POR MEIO DO PROJETO REVISITANDO O RECIFE

Charles Cristian do Nascimento
Ernalva Carmina de Souza
Rivaldo Luiz Freire de Freitas

INTRODUÇÃO

Na EREM Oliveira Lima, a parceria entre equipe gestora e grupo de professores é crucial para o sucesso do Projeto Revisitando o Recife. Ao adotar uma gestão participativa, a escola reconhece a importância de cada membro da comunidade escolar na construção de um ambiente de aprendizagem significativo. Os gestores, com sua visão estratégica e capacidade de organização, atuam como facilitadores, incentivando a participação dos professores e garantindo que suas vozes sejam ouvidas no processo decisório.

Por sua vez, os professores, com seu conhecimento pedagógico e experiência em sala de aula, trazem perspectivas valiosas para o desenvolvimento do projeto. Sua colaboração é fundamental para garantir que as atividades propostas sejam relevantes, engajadoras e alinhadas com as necessidades dos alunos. Essa sinergia entre gestores e professores, potencializada pela gestão participativa, cria um ambiente propício para a inovação, o aprendizado e o crescimento de toda a comunidade escolar.

A gestão escolar participativa é um modelo de administração que se destaca por valorizar a colaboração e o envolvimento de todos os membros

da comunidade escolar nas tomadas de decisões e no desenvolvimento de projetos. Em contraste com modelos tradicionais e hierarquizados, a gestão participativa promove a democratização da escola, reconhecendo a importância de cada indivíduo na construção de um ambiente educacional mais justo e eficaz.

A gestão participativa se baseia em princípios como a democracia, a transparência, o diálogo e a horizontalidade nas relações. Nessa perspectiva, a escola se torna um espaço de construção coletiva, onde todos têm voz e suas opiniões são consideradas. A participação ativa da comunidade escolar - incluindo alunos, professores, gestores, pais e funcionários - é fundamental para o sucesso desse modelo.

A implementação da gestão participativa na escola traz uma série de benefícios, tanto para a comunidade escolar quanto para o processo de ensino-aprendizagem. Dentre eles, podemos destacar:

- **Maior engajamento da comunidade escolar:** A participação nas decisões e projetos da escola promove um senso de pertencimento e responsabilidade, aumentando o envolvimento de todos.
- **Melhora do clima escolar:** O ambiente se torna mais colaborativo e acolhedor, com relações mais horizontais e respeitadas entre todos os membros da comunidade.
- **Desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos alunos:** Os estudantes são incentivados a participar ativamente da vida escolar, desenvolvendo habilidades de liderança, comunicação e tomada de decisões.
- **Aprimoramento da qualidade do ensino:** A participação dos professores na gestão pedagógica e o diálogo constante com a comunidade escolar contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.
- **Fortalecimento da relação escola-comunidade:** A escola se torna mais aberta e receptiva à comunidade, estabelecendo parcerias e projetos que beneficiam a todos.

A implementação da gestão participativa na escola pode enfrentar alguns desafios, como a resistência a mudanças, a falta de tempo e a dificuldade de conciliar diferentes opiniões. No entanto, com planejamento,

diálogo e formação continuada, é possível superar esses obstáculos. Algumas estratégias que podem auxiliar nesse processo são:

- **Criação de espaços de diálogo e participação:** Conselhos escolares, assembleias, fóruns e outras instâncias de participação devem ser estabelecidas para garantir a voz de todos.
- **Formação continuada para a comunidade escolar:** É fundamental capacitar todos os membros da comunidade para que compreendam os princípios da gestão participativa e desenvolvam habilidades de diálogo, colaboração e tomada de decisões.
- **Transparência na gestão:** As informações sobre a escola, seus projetos e suas finanças devem ser acessíveis a todos, garantindo a participação informada da comunidade.
- **Valorização da diversidade:** A gestão participativa deve reconhecer e respeitar as diferentes opiniões e culturas presentes na escola, buscando soluções que contemplem a todos.

A gestão escolar participativa se apresenta como um modelo promissor para a construção de escolas mais democráticas, inclusivas e eficazes. Ao valorizar a participação de todos os membros da comunidade escolar, esse modelo contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e engajados na transformação da sociedade.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Na EREM Oliveira Lima, a gestão escolar participativa ganhou vida através do Projeto Escolar “Revisitando o Recife”. Unindo a equipe gestora e o corpo docente em um objetivo comum, o projeto não apenas promoveu o aprendizado dos alunos, mas também fortaleceu os laços da comunidade escolar e instigou uma gestão mais colaborativa e eficaz.

A iniciativa teve início com a percepção da equipe gestora da necessidade de ir além dos muros da escola, conectando o currículo à rica história da cidade do Recife. O projeto “Revisitando o Recife” surgiu como uma oportunidade de aprendizado vivencial, onde os alunos poderiam explorar pontos históricos, culturais e sociais da cidade, aprofundando seus conhecimentos e desenvolvendo um senso de pertencimento.

O engajamento da equipe gestora foi fundamental para o sucesso do projeto. Desde o planejamento inicial até a execução das atividades, a gestão se mostrou presente e acessível, incentivando a participação dos professores e valorizando suas ideias. Reuniões periódicas foram realizadas para discutir o andamento do projeto, compartilhar experiências e solucionar eventuais desafios. Essa abertura ao diálogo e à colaboração criou um clima de confiança e respeito mútuo, essencial para o desenvolvimento de uma gestão participativa eficaz.

O corpo docente, por sua vez, abraçou o projeto com entusiasmo. A possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento, despertou a criatividade dos professores e os motivou a buscar novas abordagens pedagógicas. Visitas a museus, passeios por bairros históricos, entrevistas com personalidades locais e produção de materiais didáticos foram algumas das atividades desenvolvidas em conjunto, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e tornando-o mais significativo para os alunos.

A gestão participativa se manifestou de forma clara na execução do projeto. A equipe gestora não apenas apoiou as decisões dos professores, mas também se envolveu ativamente nas atividades, acompanhando as visitas, participando das discussões e celebrando as conquistas dos alunos. Essa postura próxima e colaborativa fortaleceu os laços entre gestão e docentes, criando um ambiente de trabalho mais harmonioso e produtivo.

Os resultados do projeto “Revisitando o Recife” foram notáveis. Os alunos demonstraram maior interesse pelas aulas, participando ativamente das atividades e produzindo trabalhos de alta qualidade. O aprendizado se tornou mais significativo, pois estava conectado à realidade da cidade e à sua própria história. Além disso, o projeto promoveu a integração entre os alunos, que trabalharam em equipe, compartilharam experiências e desenvolveram habilidades sociais importantes.

O sucesso do projeto “Revisitando o Recife” não se limitou ao período de sua execução. A experiência vivenciada pela equipe gestora e pelo corpo docente plantou as sementes de uma gestão escolar participativa mais sólida e duradoura. A cultura do diálogo, da colaboração e do respeito mútuo se enraizou na EREM Oliveira Lima, impactando positivamente o clima escolar e a qualidade do ensino.

RESULTADOS

A partir dessa experiência, a equipe gestora passou a valorizar ainda mais a participação dos professores nas decisões da escola. Novas instâncias de diálogo foram criadas, como conselhos de classe mais participativos e reuniões pedagógicas mais colaborativas. A voz dos professores passou a ser ouvida com mais atenção, e suas ideias passaram a ser incorporadas ao planejamento escolar de forma mais efetiva.

O projeto “Revisitando o Recife” demonstrou que a gestão escolar participativa é um caminho promissor para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e eficaz. Ao valorizar a participação de todos os membros da comunidade escolar, a EREM Oliveira Lima se tornou um espaço de aprendizado não apenas para os alunos, mas também para gestores e professores, que juntos constroem um futuro mais promissor para a educação.

A iniciativa demonstrou que a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizado mais dinâmico, inclusivo e eficaz. A união de esforços entre gestão e professores em prol de um objetivo comum fortaleceu os laços da comunidade escolar e plantou as sementes de uma gestão mais democrática e colaborativa, impactando positivamente o clima escolar e a qualidade do ensino.

O legado do projeto “Revisitando o Recife” transcende a sua própria execução, inspirando a EREM Oliveira Lima a trilhar um caminho de gestão participativa contínua e sustentável. A experiência vivenciada serve como um farol, iluminando o potencial transformador da participação coletiva na construção de uma escola mais justa, humana e preparada para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2012.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2001.

“SALVE, Ó TERRA DOS INDICADORES”: UMA ANÁLISE DA NOVA GESTÃO PÚBLICA E O IDEB NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE PERNAMBUCO

Matheus Henrique Magalhães Cavalcanti¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este texto tem por objetivo evidenciar a centralidade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB nas políticas educacionais do estado de Pernambuco, entendendo o estado como um reprodutor de práticas alinhadas à Nova Gestão Pública - NGP. Para tal vamos analisar três artefatos institucionais a “LEI N° 13.368, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2007”, a “LEI N° 14.602, DE 21 DE MARÇO DE 2012.”, e a “LEI N° 14.923, DE 18 DE MARÇO DE 2013”, que atrelam o repasse de verbas e premiações aos resultados de avaliações e demais índices de oferta educacional.

1.2 TERRA DOS INDICADORES

Não há dúvida que a educação básica no estado de Pernambuco vem se tornando protagonista e referência para diversas reformas na educação². Este fato é comemorado pelos gestores, ao exemplo, da fala entusiasmada da governadora quando comemora os últimos resultados do IDEB de 2023: “O resultado que o Estado alcançou no Ideb enche o nosso coração de

1 Mestrando em Educação no PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, matheus.mcavalcanti@gmail.com

2 Reforma do Ensino Médio - LEI N° 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024.

felicidade, pois mostra que estamos trilhando o caminho certo”³. O Ensino Médio público de Pernambuco atingiu 4,5, nota mais alta que a média do nordeste (4,0) e do que a média do Brasil (4,1) (Brasil, 2024).

Os indicadores educacionais melhoraram e são, hoje, uma referência importante para entender o que se deu com o sistema educacional pernambucano. Houveram, como foi elucidado pelo trabalho de Lira; Marques (2019) e Duarte (2019), um conjunto de reformas alinhadas a estratégias empresariais da NGP que sustentam a melhoria dos indicadores.

A NGP, conforme discutido por Normand e Verger (2015), é entendida como uma estratégia de gestão que emerge como um complexo de práticas e discursos voltados para a otimização de resultados e desempenho no setor educacional. No entanto, como salienta Marques (2022), a NGP não deve ser interpretada como um fenômeno monolítico; ao contrário, ela constitui um conjunto de práticas dinâmicas, abertas e flexíveis, que se adaptam a diferentes contextos e necessidades.

Portanto, neste trabalho estamos analisando 3 leis que focam em estratégias que promovem o discurso da performance e competitividade entre os agentes.

Quadro 1 – Quadro de artefatos jurídicos que promovem a competição entre agentes educacionais

Lei	Data	Descrição
LEI N° 13.368	14 de dezembro de 2007	Ajusta critérios de distribuição de parte do ICMS que cabe aos Municípios, nos termos da Lei n° 10.489, de 2 de outubro de 1990, e alterações. Distribuição de 3% com base no IDEB do Município.
LEI N° 14.602	21 de março de 2012	Dispõe sobre a divulgação do índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB nas escolas públicas da rede estadual de ensino. Sanções disciplinares para descumprimento.
LEI N° 14.923	18 de março de 2013	Institui premiações aos municípios que obtiverem o maior índice IDEB no âmbito de cada Gerência Regional de Educação - GRE, para atendimento do Programa Juntos por Pernambuco pela Educação.

Fonte: Elaboração Própria

3 IDEB 2023: Pernambuco supera a média nacional e fica em primeiro lugar no Norte-Nordeste. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/ideb-2023/354680/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

No Quadro 1, selecionamos os artefatos jurídicos por meio da ferramenta AlepeLegis⁴. Utilizamos os artefatos para entender como o discurso que anima a formulação das políticas educacionais se alinha com a prática neoliberal (Laval, 2019) de incentivo de competição entre agentes da educação (Oliveira, 2019).

2 DESENVOLVIMENTO

É importante frisar que os dados e indicadores não representam um problema moral, como Popkewitz e Lindblad (2016) colocam. Os indicadores e dados servem para caracterizar eventuais problemas e dificuldades, mapeando o sistema educacional. Portanto, quando analisamos a “terra dos indicadores” queremos desvelar que tipo de discurso são base para a formulação e implementação das políticas educacionais no estado.

Pernambuco, seguindo a tendência do Brasil nos anos de 1990, depois da gestão neoliberal dos Fernandes, começa a implementar, na virada do século XXI, pequenas reformas em volta do discurso de modernização da gestão pública, o que incluiu práticas e rituais empresariais em diferentes pastas, entre elas a educação (Duarte, 2019). Porém, foi a partir de 2007, com a entrada do Governo de Eduardo Campos do Partido Socialista Brasileiro – PSB, que se estruturou de maneira mais robusta prática ligadas a NGP (Marques, 2022).

Os artefatos que selecionamos no Quadro 1 servem como um exemplo ideal para entender a estratégia de utilização do IDEB para criar um ambiente onde a competitividade seja a tônica da gestão da educação. Um exemplo disso é a LEI N° 13.368/2007 que, de acordo com o art.2, atrela o repasse de 3% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS do Estado para os municípios ao desempenho deles no IDEB.

Já a LEI N° 14.602/2012 torna obrigatório a publicização interna dos resultados do IDEB, expondo as competências, sucesso e insucessos na unidade escolar com intuito de promover um ambiente que transite entre a punição e o elogio (Laval, 2019). A LEI N° 14.923/2013 é mais direta e

4 Alepe Legis - Portal da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/>.

explícita, uma vez que tem por objetivo promover premiações para municípios e unidades escolares que se destacam com o resultado do IDEB.

3 CONCLUSÕES

Portanto, é a partir desse recorte dos artefatos institucionais que atrelam a distribuição de dinheiro e premiações que podemos entender qual é o objetivo da gestão por resultados em Pernambuco. Uma gestão alinhada ao objetivo de criação de um tipo de sujeito, de ideia, que se baseia, sobretudo, na performance. Provocando uma rede de pressão que visa criar sujeitos capazes de cantar na mesma nota da Nova Razão do Mundo (Dardot; Laval, 2016). Ou seja, um tipo de gestão educacional, que mesmo sendo um espaço de disputas, supervaloriza os indicadores com o intuito de naturalizar o discurso de uma educação baseada nos indicadores, como nos confirma fala do então secretário de educação: “Nosso dever é garantir um novo crescimento no ranking nacional, apoiando gestores, professores e estudantes.”⁵

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 18 ago. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, A. W. B. **A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco**. 2019. Tese (Programa de Pós-Graduação em

5 IDEB 2023: Pernambuco supera a média nacional e fica em primeiro lugar no Norte-Nordeste. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/ideb-2023/354680/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

LIRA, I. S.; MARQUES, L. R. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). In: **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições** [recurso eletrônico]. Ana Lúcia Felix dos Santos, Edson Francisco de Andrade, Luciana Rosa Marques (organizadores). – Recife: Ed. ANPAE, 2019.

MARQUES, L. R. Políticas educacionais e Nova Gestão Pública: aderências e distanciamentos nas redes públicas de Pernambuco e Goiás. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 7, p. 1-14, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas de educação entre a ação pública, a governança e a regulação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (org.). **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 59-77

PERNAMBUCO. Lei nº 13.368, de 14 de dezembro de 2007. Ajusta critérios de distribuição de parte do ICMS que cabe aos Municípios, nos termos da Lei nº 10.489, de 2 de outubro de 1990, e alterações. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Recife, 15 dez. 2007. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1542&tipo=>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PERNAMBUCO. Lei nº 14.602, de 21 de março de 2012. Dispõe sobre a divulgação do índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB nas escolas públicas da rede estadual de ensino. *Diário Oficial do*

Estado de Pernambuco, Recife, 22 mar. 2012. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=9477&tipo=>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PERNAMBUCO. Lei nº 14.923, de 18 de março de 2013. Institui premiações aos municípios que obtiverem o maior índice IDEB no âmbito de cada Gerência Regional de Educação - GRE, para atendimento do Programa Juntos por Pernambuco pela Educação. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 19 mar. 2013. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=6020&tipo=>. Acesso em: 16 ago. 2024.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 727-754, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016165508>. Acesso em: 18 ago. 2024.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS INTERESSES EM DISPUTA PELO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

Fernanda Augusta Claudino Valois dos Santos¹
Jonas da Silva Rodrigues²

1 INTRODUÇÃO

Examinar a política educacional brasileira constitui um desafio constante, mas é um processo indispensável para compreendermos as diretrizes estabelecidas em prol de uma educação de qualidade, tendo em vista os interesses em disputa em prol de um projeto de educação, que transita entre ideais democráticos e privatistas, estes últimos alinhados aos interesses empresariais.

Para Flach (2023), o debate sobre a qualidade da educação oferecida à maioria da população brasileira nas escolas públicas não é recente e envolve concepções divergentes e contraditórias. No contexto educacional abordado neste texto, são consideradas duas perspectivas opostas: a qualidade empresarial, que busca manter as relações capitalistas que dominam o atual sistema produtivo e social e; a qualidade social da educação, que está comprometida em superar essas relações e, conseqüentemente, em romper com a ordem estabelecida, visando criar as bases para uma sociedade livre

1 Pedagoga (UPE); Analista em Gestão Educacional na rede estadual de Pernambuco; Vice-gestora escolar em Paulista/PE; fernanda.santos1@edu.paulista.pe.gov.br

2 Doutorando em Educação (UFPE); Mestre em Educação (UFCG); Graduado em Ciências Biológicas (UFPB); rdgsjonas@gmail.com

dos princípios que sustentam a lógica capitalista. Entendemos, aqui, que a qualidade desejada para a educação pública deve não apenas garantir o acesso e a permanência dos estudantes em seus espaços, mas também promover uma genuína formação humana.

O trabalho analisa a reforma empresarial em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos no currículo do ensino médio em Pernambuco. Utilizando uma abordagem histórico-crítica (Saviani, 2011), o estudo busca compreender as contradições do contexto atual e as transformações sociais resultantes. A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, entendendo estes últimos como materiais que não apenas orientam políticas educacionais, mas também refletem interesses diversos e projetam intervenções sociais significativas (Evangelista, 2012).

A BNCC E A DISPUTA PELO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM PERNAMBUCO

No Brasil, a qualidade social da educação ganhou destaque após a reabertura democrática, especialmente com a inclusão da educação como direito social na Constituição de 1988. Enquanto se buscava melhorar a qualidade educacional através da expansão da oferta, visando a universalização das matrículas, as fronteiras brasileiras se abriram para influências ideológicas neoliberais em termos políticos e econômicos, a partir dos anos 1990, com o processo de Reforma do Estado. Essas ideologias passaram a dominar os campos político e econômico, encontrando na educação em expansão um terreno fértil para orientar as políticas educacionais de acordo com interesses do capitalismo contemporâneo (Flach, 2023).

A BNCC, uma das políticas centrais para a busca de qualidade educacional no Brasil, foi amplamente discutida entre outubro de 2015 e março de 2016, envolvendo seminários, fóruns e uma consulta pública online que recebeu mais de 12 milhões de contribuições. O processo de elaboração e aprovação da BNCC, apesar de complexo, foi acelerado a partir de 2016, coincidindo com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer (PMDB) à presidência, marcando uma mudança nas políticas públicas educacionais brasileiras.

A destituição de Dilma Rousseff abriu espaço para agendas neoconservadoras e econômicas neoliberais, promovendo uma rede complexa de interesses mercadológicos e ideológicos em torno da BNCC. Esses eventos refletiram um alinhamento com valores empresariais e morais que influenciaram significativamente o cenário educacional do país (Rosa; Ferreira, 2018). Ao assumir a Presidência, Temer promulgou a Medida Provisória n.º 746/16, que introduziu a controversa reforma do ensino médio, justificada pela necessidade urgente de reduzir o número excessivo de disciplinas no currículo, consideradas inadequadas para as demandas do mercado de trabalho. A proposta também defendeu a reorganização do ensino médio em opções formativas baseadas em áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional, argumentando que esta abordagem estava alinhada com as recomendações de organismos internacionais.

Tarlau e Moeller (2020) descrevem esse processo como um “consenso por filantropia”, onde fundações privadas utilizam recursos diversos para obter apoio entre vários atores sociais e institucionais, facilitando a aceitação de políticas públicas mesmo em meio a conflitos. Freitas (2018), por sua vez, caracteriza esse movimento como uma reforma empresarial da educação, orientada por interesses privados que visam alinhar a educação pública aos objetivos empresariais, promovendo a mercantilização do sistema educacional brasileiro. Essas abordagens destacam como a “nova direita” neoliberal tem influenciado profundamente o debate educacional no Brasil.

Sob a influência desses interesses, a BNCC foi aprovada com o objetivo de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades para toda a educação básica.

O documento da BNCC do ensino médio, lançado em abril de 2018, reestruturou significativamente o ensino médio em duas partes principais: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Essa reorganização visa atender às expectativas, interesses e projetos de vida dos estudantes, acrescentando 3.000h anuais ao currículo ao longo de três anos. A ênfase na definição de competências como fundamento curricular remonta à reforma dos anos 1990, associada à ideia de competição e competitividade.

Esse discurso, agora revitalizado, ressurgiu com argumentos semelhantes, defendendo a adaptação da escola às supostas e generalizadas mudanças no “mundo do trabalho”, frequentemente ligadas diretamente a avanços tecnológicos e organizacionais (Silva, 2018).

Segundo o Movimento pela Base, todos os 185 municípios pernambucanos já alinharam seus currículos à BNCC, destacando o papel crucial da Undime, das secretarias municipais de educação e dos conselhos municipais de educação. Rosa e Ferreira (2018) argumentam que o Movimento pela Base é apoiado por instituições majoritariamente empresariais, o que sugere uma influência marcante de ideais mercadológicos sobre esse Movimento.

Antes da implementação nacional da BNCC, Pernambuco, no governo de Eduardo Campos (PSB) (2007-2014), promulgou a Lei n.º 125/2008 para introduzir o Ensino Integral em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional. Essa iniciativa buscava estabelecer um currículo específico para o ensino médio, fortalecendo um modelo de gestão baseado em resultados através de melhorias nos instrumentos de planejamento, monitoramento e avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), visando elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) e alcançar bons resultados no Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb). Paralelamente, o Sistema incluía incentivos como o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) para escolas que cumprissem metas e o Adicional de Eficiência Gerencial (AEG). A aprovação da BNCC para o ensino médio em Pernambuco reforça esse processo de padronização curricular, promovendo avaliações externas alinhadas aos ideais de meritocracia, competitividade e eficiência educacional, conforme os interesses do mercado. A prescrição de competências também visa ao controle das experiências individuais e escolares, através de discursos e estratégias de avaliação que enfatizam o produto sobre o processo, refletindo uma concepção tradicional de avaliação e currículo (Silva, 2018).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou as contradições entre a busca por uma educação de qualidade e a reforma empresarial da BNCC, que prioriza competências

socioemocionais em detrimento dos conteúdos científicos, resultando em um esvaziamento curricular no ensino médio. A reforma está vinculada à política de resultados e ao gerencialismo, que impõem controle sobre ações pedagógicas e avaliações financiadas por empresas privadas, que ocultam seus interesses na educação pública. Em Pernambuco, essa abordagem reflete um alinhamento ao modelo de “qualidade empresarial” (Flach, 2023) da educação, enfatizando gestão por resultados e uso de instrumentos gerenciais para monitorar e avaliar desempenho educacional, privilegiando eficiência administrativa e resultados mensuráveis.

4 REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. 1ª ed. Campinas: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FLACH, S. F. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p.9-17, set.-dez., 2023.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Expressão popular, 2018.

ROSA, L. O; FERREIRA, V. S. F. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Revista teoria e prática da educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, maio-ago., 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

TARLAU, R; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

Palavras-chave: BNCC; gerencialismo; ensino médio; educação de Pernambuco.

A DOCTRINA MILITAR ENQUANTO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: O CASO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Paulo Vinicius do Nascimento Oliveira ¹

Luiz Batista de Oliveira Neto ²

Maria Beatriz F. Leandro ³

Luís Felipe da Silva ⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A militarização das escolas, em linhas gerais, significa a entrega da gestão escolar aos militares, seja das forças armadas ou das forças auxiliares. Janaina Goulart (2022) divide o processo de militarização das escolas públicas brasileiras em duas gerações, na primeira geração as escolas eram entregues aos militares da polícia ou aos corpos de bombeiros e junto a secretaria de educação de cada estado eram definidos os modelos de gestão escolar entre militares e civis.

Já a segunda geração tem início no governo Bolsonaro, que através do Decreto Presidencial n. 10.004 (BRASIL, 2019), cria o programa

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal-UFPE, paulo.viniciuso@ufpe.br.

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal – UFPE, luiz.batistaoliveira@ufpe.br

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal - UFPE, beatriz.fleandro@ufpe.br

4 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Dasilvalf1997@outlook.com.

nacional de escolas cívico-militares – PECIM, que durou de 2019 a 2022. Inicialmente a proposta do governo Bolsonaro era ampliar o número de colégios militares do exército para uma unidade em cada capital do Brasil (Mendonça, 2019). Mas devido ao seu alto custo financeiro o governo não conseguiu levar sua proposta à frente, em contraponto, foi criado o PECIM, que é uma forma mais barata em relação aos colégios militares no ensino baseado na doutrina militar.

Isso se confirma no próprio Decreto n. 10.004/2019 Art. 5º, onde diz que, “são diretrizes do Pecim: II – utilização do modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (Brasil, 2019). Veiga & Souza chama esse padrão de ensino, de Pedagogia militar, que segundo eles “é a ciência e filosofia da práxis educativa fundamentada no militarismo cujo objetivo é a conformação psicofísica, ética e moral dos sujeitos, a fim de que sejam úteis à reprodução de um determinado status quo” (Veiga & Souza, 2019, p. 12). Assim como na religião, o militarismo é uma doutrina inquestionável, mas para além dela, o militarismo cria um padrão de ser humano, através de regras, ações, métodos e práticas da caserna (Santos, 2022).

O objetivo do programa era militarizar 216 escolas até o ano de 2023, ao ponto que cada escola militarizada custaria 1 milhão de reais aos cofres públicos⁵. A criação do PECIM se justificaria devido ao baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e da violência dentro do ambiente escolar. Após aderirem o PECIM, as escolas passariam a ser regidas pelo manual das escolas cívico-militares, a primeira edição do manual foi lançada em 2020, com 324 páginas, que organizava a escola entre “gestão educacional, gestão didático-pedagógica e gestão administrativa” (Brasil, 2021, p. 66).

Deste modo, a reestruturação das escolas de ensino regular, para o modelo cívico-militares traria a rigidez e hierarquia necessária para o melhoramento da educação do país. Após as eleições de 2022, o novo

5 Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/06/programa-escolas-civico-militares-devera-chegar-a-mais-de-200-colegios-ate-2023>>. Acesso em: 20 out. 2023.

governo revogou o Decreto n.º 10.004, através do decreto n.º 11.611 de 19 de julho de 2023⁶.

Entretanto, este decreto apenas acaba com o programa nacional, deixando assim a cargo dos estados e municípios a sua adesão ao projeto de militarização das escolas públicas. Sendo assim, a militarização das escolas significa o bloqueamento nos avanços na produção de ideias na construção da gestão democrática.

De modo que, a presença de militares armados, interfere na dinâmica escolar, oprimindo alunos e professores, em um lugar que deveria ser o exemplo do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; do respeito à liberdade e apreço à tolerância; e da gestão democrática do ensino público (Brasil, 1996).

Mediante o exposto, o presente estudo se propõe a responder à questão: quão nocivo é a escolas cívico militares para a educação pública e democrática, ao ponto que, demonstramos que seus métodos importados dos colégios militares não estão preocupados com o avanço educacional, mas com a dominação ideológica da sociedade e com o treinamento dos alunos para as avaliações em larga escala, através do militarismo?

2 DESENVOLVIMENTO

A questão que este trabalho debate está relacionado com um projeto escolar que vem ocorrendo na educação pública a mais de duas décadas, pode acabar com a escola pública que conhecemos, no qual, junto a outros projetos, como o movimento escola sem partido, objetiva a limitação do professor dentro de sala de aula, argumentando que o professor seria responsável por doutrinar os alunos a defender suas ideologias e seus partidos.

Para a realização do trabalho foram utilizadas revisão da literatura e a pesquisa documental. Os descritores utilizados para o levantamento dos artigos acerca do tema, foram “escolas cívico-militares, militarização da

6 Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/06/programa-escolas-civico-militares-devera-chegar-a-mais-de-200-colegios-ate-2023>>. Acesso em: 20 out. 2023.

escola pública e ensino democrático”. As publicações em língua portuguesa como exigência e artigos publicados nos últimos cinco anos. Deste modo, foram localizados 32 artigos, foram eliminados 08 artigos por repetição.

Assim sendo, os 24 artigos foram lidos e examinados além disso, também foram realizados fichamentos com o objetivo de averiguar os artigos em sua totalidade. Os documentos analisados no trabalho, a saber: Decreto Presidencial n. 10.004, 5 de setembro de 2019; Decreto n.º 11.611 de 19 de julho de 2023 e Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

3 CONCLUSÕES

A organização do trabalho pedagógico é a forma de planejamento que vai determinar as relações e as dinâmicas que são estabelecidas entre os professores e alunos, no trato com o conhecimento na sala de aula. De acordo com Freitas (2008), a organização do trabalho pedagógico deve ser entendida em dois níveis: “a) como trabalho pedagógico”, sendo algo mais específico da organização interna de sala de aula, entre professor e aluno; e “b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola” (Freitas, 2008, p. 94).

Portanto, ao militarizar as escolas, o PECIM muda tanto a organização escolar, quanto a organização interna dentro de sala de aula. Em entrevista ao Brasil de fato, a Deputada Andréa Werner (PSB), que é contra o projeto de militarização das escolas em São Paulo, enfatizou que, “no Paraná, por exemplo, que implantou as escolas cívico-militares, a média do Ideb foi 4,6. A média no Brasil, o geral das escolas públicas, é 4,9. No estado de São Paulo é 5,3”⁷.

Portanto, em conformidade com nossos objetivos, junto ao material analisado, podemos concluir parcialmente que a militarização das escolas, faz parte de um projeto hegemônico da extrema-direita que não está preocupado com a educação de qualidade, mas com a formação de um novo sujeito, capaz de atender a demanda da sociabilidade imposta pelo

7 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/05/22/projeto-de-escolas-civico-militares-aprovado-pela-alespe-arcaico-ideologico-e-prejudica-pessoas-com-deficiencia-diz-deputada>. >. Acesso em: 15 julho. 2024.

neoliberalismo, sendo submisso às exigências impostas, resiliente aos problemas que o mercado coloca sobre seus ombros e desumanizado, para que não se conscientize dos problemas sociais que a sociedade brasileira e mundial vive.

Palavras-chave: Escolas Cívico-militares; Militarização das Escola Públicas; Ensino Democrático.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º **11.611**, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Manual das Escolas Cívico –Militares, 2020.

BRASIL. Decreto n.º **10.004** de 5/9/2019, institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Diário Oficial da União de 6/9/2019. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/ decreto/D10004.htm. Acesso em: 05/07/2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: v. 134, n.º 248, 23 de dezembro de 1996, Seção I, p. 27.834-27.841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 fev. 2024.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo, Papirus, 11ª edição 1995.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. **A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MENDONÇA, E. F. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 621–636, 2020. DOI: 10.22420/rde.v13i27.1039. Disponível em: <https://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1039>. Acesso em: 29 out. 2023.

SANTOS, C.; PEREIRA, R. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, DF, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.884>

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. & SOUZA, José dos Santos. Pedagogia militar: do conceito a sua aplicação. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, SP, v.19, p. 1-22, e019045, 2019.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: CONCEITOS IMPREScindÍVEIS E REFLEXÕES PERTINENTES

Ilca Grasiela da Silva¹
João Antônio Veloso Junior²
Carlos Eduardo de Melo Pereira da Veiga³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Considerando a escola como um organismo vivo, construído por muitas vivências e pessoas distintas, ela precisa abarcar diferentes concepções, uma vez que é uma construção social levada a efeito por toda comunidade que a compõe, como alunos, professores, pais, funcionários e todos os demais integrantes. Portanto, é necessário refletir sobre a necessidade

1 Mestranda em Ciências da Educação pela UAA - Universidade Autônoma de Assunção. Especialista em Educação Especial pela FAFIRE; e em Gestão e Coordenação Pedagógica pela UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Licenciada em Pedagogia pela UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco. ilcagasiela22@gmail.com

2 Doutorando e Mestre em Ciência da Educação, pela UAA - Universidade Autônoma de Assunção. Especialista em Ensino de História, pela UFRPE; Atendimento Educacional Especializado, pela FACIG; e Gestão Escolar e Gestão Pedagógica, pela Faculdade FASE. Licenciado em História pela FUNESO e, em Pedagogia, pela Faculdade Única. joaojr.veloso2015@gmail.com

3 Mestrando em Estudos da Linguagem, pelo PROGEL/UFRPE - Programa Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Especialista em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, pela Faculdade Bookplay; e em Docência do Ensino Superior, pela mesma. Licenciado em Letras - Português e Espanhol, pela UFRPE e, em Pedagogia, pela Faculdade Única. carloseduardo090501@gmail.com

de se enfatizar, tanto as tarefas, quanto as relações humanas, para atingir com êxito os objetivos da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Diante disso, pensar em Gestão Escolar Democrática e, sobretudo, participativa, nos dias atuais, em meios a tantas incertezas e instabilidades políticas e sociais emergentes, se faz cada vez mais necessário, entender a gestão democrática com uma perspectiva social, no qual os sujeitos possam “participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução”, salienta Cóssio (2006, p.31). Ressalta-se que, a gestão escolar, pelas determinações legais, deve ser pautada, a todo momento, pelo princípio e pelo método democrático, sendo estes princípios norteadores da educação escolar, tantos os contidos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, quanto os assumidos no artigo 3º da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9.394/96. A gestão democrática é ratificada também no Plano Nacional de Educação - PNE, que aborda a necessidade de assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das políticas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Todavia, há pouca clareza sobre o significado de gerir democraticamente uma escola, na ação concreta das realidades escolares país afora. Nesse sentido, o presente trabalho visa apresentar e analisar as proposições mais significativas referentes à gestão democrática e participativa, inscritas no conjunto normativo das leis que regem a educação nacional, levantando elementos importantes para se pensar os avanços, problemas e perspectivas, tanto da compreensão, quanto da efetivação, da gestão democrática e participativa nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, este estudo – de natureza qualitativa – ancora-se em levantamento e análise bibliográfica e documental acerca da temática em questão.

Palavras-chave: Escola; gestão democrática e participativa; democracia.

2 DESENVOLVIMENTO

Uma escola democrática é um modelo que promove a participação da comunidade escolar em todas as decisões da escola, incluindo

a organização, a construção e a avaliação dos projetos pedagógicos, a administração dos recursos da escola, e a escolha do gestor. Para Gracindo (2012),

A gestão democrática pode ser considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação e da maneira de implementar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações.

De acordo com a autora, para a concretização do Estatuto da Gestão Democrática, estabelecido em lei, exige-se entre outras coisas, a criação de espaços propícios para que novas relações entre diversos segmentos escolares possam acontecer. Neste sentido, a participação, o diálogo e a discussão são características inerentes à construção de um espaço democrático-participativo, a qual se baseia numa forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas por todos e não por uma só pessoa.

Antunes (2005, p.31) contribui para o debate sobre gestão democrática colocando que um dos caminhos é superar o elenco de medidas pontuais, isoladas, no sentido de favorecer o exercício da democracia no dia-a-dia da escola. Ela precisa estar presente no currículo da escola, na participação da comunidade, no projeto político-pedagógico, na rotina de sala de aula, na relação professor e aluno, na escolha dos conteúdos, na relação da merendeira com os alunos, na relação da direção com a comunidade, na forma como a escola lida com os diversos conflitos existentes.

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/1996), as instituições que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da gestão democrática. Gerir uma instituição de maneira que possibilite os três pilares: participação – professores, comunidade escolar, pais e alunos, por meio de um grêmio ou comitê estudantil, participando das atividades e escolhas das instituições das quais fazem parte; transparência – a escola precisa ter transparência em tudo que faz, a começar pela comunicação com as famílias, colaboradores e parte pedagógica; e democracia – as instituições devem oferecer oportunidade para todos os envolvidos participarem nos assuntos a serem que deliberados. A partir desses três conceitos basilares é possível promover a qualidade do ensino, a melhoria da eficácia escolar e a cidadania participativa. Na busca desses

direitos, a escola deve ser concebida como um espaço para construção dos saberes, baseados nas diversidade de conhecimentos que atinjam os discentes dentro da perspectiva da realidade de cada um. Quando se constrói na escola uma ação de participação baseada em relações de cooperação, diálogo, respeito às diferenças, liberdade de expressão, garante-se a vivência democrática, possibilitando uma ampla aprendizagem ampla. Freire (1995, p. 37) enfatiza esta ideia quando diz que:

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventureira, que marcha que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se advinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida. É necessário que nossas falas sejam corporificadas pelo exemplo.

Diante da explanação de Freire, entende-se que a intenção da política de educação ultrapassa, portanto, a mera ampliação de tempo, espaço e oportunidade educacional, e busca discutir e construir dentro da escola, espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da formação da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos e fundamentais do cidadão.

Complementando esse conceito tem-se o conceito trazido por Paro (2002, p.16), sobre gestão democrática escolar que, segundo ele, deve estar alicerçada na participação da comunidade e esta deve acontecer na prática, pois a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. Portanto, pode-se perceber a importância da gestão democrática para a democratização da educação.

3 CONCLUSÕES

Diante da realidade, do contexto educacional, um dos caminhos é assumir consciência crítica e reflexiva sobre o pensar em uma gestão democrático-participativa na educação. A gestão democrática faz parte da própria natureza do ato pedagógico, ela se fundamenta numa concepção democrática da educação, contra uma concepção centralizadora e autoritária. Para atingir esse alvo, é necessário refletir e entender que a gestão democrática necessita ter como princípio orientador a participação

garantindo o envolvimento de todos os seus sujeitos, de forma que eles se envolvam e tenham consciência de seu papel na sociedade, para que possam contribuir de maneira significativa com o local onde estão inseridos. A gestão democrática escolar é, portanto, uma exigência do próprio projeto político pedagógico.

4 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

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

CÓSSIO, Maria de Fátima. Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível. In: CAMARGO, Ieda de. **Gestão e políticas da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <http://pedagogiaformacaoetica.blogspot.com>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GRACINDO, R. V. (2012). **O gestor escolar e as demandas da gestão democrática:** exigências, práticas, perfil e formação. *Retratos Da Escola*, 3(4). <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.107>

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2002.

A PERFORMATIVIDADE NO PROCESSO DE RESPONSABILIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Viviane Rauane Bezerra Silva¹
Divane Oliveira de Moura Silva²
Kátia Silva Cunha³
Leandra Cristiane Pianco da Silva⁴

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

Este estudo versa sobre as reformulações neoliberais do Estado, e seus desdobramentos nas políticas educacionais. Os autores Dardot e Laval (2016) argumentam que a configuração do Estado tem se tornado progressivamente mais burocrática e menos interventiva em várias áreas da sociedade, cedendo espaço para mecanismos de regulação pelo mercado. Dessa forma, o Estado adota uma postura gerencial, focada na busca por eficiência e eficácia, fundamentada em metas e resultados. Este processo envolve a incorporação de práticas e princípios da administração empresarial, inclusive no campo da educação.

1 Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, viviane.rauane@ufpe.br.

2 Doutoranda do Curso de Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA, divane.oliveira@ufpe.br.

3 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, katia.scunha@ufpe.br.

4 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Leandra.pianco@ufpe.br.

Nesse contexto, este trabalho busca perceber a presença do conceito de performatividade (Ball, 2002, 2004, 2005, 2010) nos processos de responsabilização docente. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa exploratória. Ao abordar teoricamente as políticas educacionais, conceitos pertinentes e exemplos do tema proposto, destacamos como a performatividade atua como uma prática ou regime que avalia e regula a performance dos professores, em uma lógica relacionada ao controle e ao poder.

Assim, sob uma perspectiva pós-estrutural, operamos com a desconstrução de verdades absolutas e de discursos que ignoram o campo educacional como uma arena política. Essa abordagem permite uma análise crítica das estruturas que visam o controle e a regulação nas instituições educacionais. A crítica pós-estrutural é epistemológica, filosófica e política, destacando o *reducionismo* na concepção de ser humano, sociedade e educação, o qual está implícito na ideologia da performatividade.

2 DESENVOLVIMENTO

O discurso neoliberal não está restrito à economia, pois influencia a forma como pessoas se relacionam. Ele acaba deixando de lado aspectos da vida que não se encaixam na sua ideologia. Apesar de existirem diferentes formas de neoliberalismo que se adaptam às culturas específicas, todas usam os mesmos elementos básicos, que envolvem “propriedade privada”, “mercados livres”, “individualismo”, “consumismo”, “crescimento econômico”, “progresso” e “inovação” (Phelan; Dahlberg, 2011, p. 22).

Essas formas diferentes se tornam normais e aceitas através de várias práticas sociais que são construídas como se fossem necessárias à rotina. Para descrever essas práticas Laclau (1990) usou o termo *sedimentação*. A sedimentação ocorre quando as práticas se tornam tão comuns e habituais que as pessoas esquecem que foram estabelecidas em um determinado momento e, portanto, não são permanentes.

Nesse prisma, podemos avançar percebendo como o pensamento neoliberal emergiu o Estado regulador. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 284), “[o] Estado ‘regulador’ é aquele que mantém relações contratuais com empresas, associações ou agências públicas que possuam certa

autonomia de gestão para a realização de determinados objetivos”. Esse modelo de Estado está relacionado às recentes políticas educacionais no Brasil, que adotam a gestão empresarial como paradigma de eficiência no setor público, visando oferecer um serviço de qualidade aos seus consumidores.

Ao analisarmos o modelo do Estado *regulador*, observamos diversas formas de regulação na educação que emergem desse discurso (Ball, 2002, 2004, 2005, 2010). As políticas educacionais vivenciadas no final do século XX e início do XXI, segundo Ball (2002), são reguladas pelo gerencialismo. Tais políticas se baseiam em resultados de *avaliações externas padronizadas* e focam em indicadores sintéticos que supostamente revelam a qualidade da educação básica no país.

Quando discutimos os efeitos colaterais dessas políticas, pode parecer exagero chamá-las assim, mas é perceptível que tanto sujeitos quanto instituições se esforçam para se tornarem mais “consumíveis”. Isso significa alcançar prestígio, empregabilidade, ter um bom currículo e boas referências – enfim, tornar-se desejável aos olhos dos outros. Esse fenômeno se intensifica em um contexto de relações “dinâmicas” ou vínculos fugazes, característicos das sociedades pós-industriais.

Essa mesma dinâmica é discernível na área da educação, onde universidades, escolas, professores e até alunos se empenham individual e coletivamente, de maneira tímida ou ostensiva, sempre em busca do reconhecimento e aprovação do outro. É por essa ótica que discutimos como o desejo impulsiona indivíduos e instituições a se tornarem agradáveis e desejáveis. Como ninguém quer ser considerado um perdedor, surge uma pressão constante para melhorar a *performance* e subir nessa classificação.

Assim como Ball (2010), entendemos a performatividade como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que implica julgamento, comparação e exposição dos sujeitos, funcionando como uma forma de controle e promoção de mudança. Esse conceito é concretizado por meio da construção e publicação de indicadores, além de materiais institucionais promocionais, que servem como mecanismos para estimular, julgar e comparar resultados. Isso é uma tendência para nomear, diferenciar e classificar profissionais, especialmente na área da educação.

Ainda sobre o papel do gerencialismo na aplicação da performatividade aos sujeitos na educação, Ball (2005) complementa que o gerencialismo desempenha o papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, substituindo-os por sistemas empresariais competitivos. Nesse contexto, o gerente incute uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, investidos de responsabilidade pelo bem-estar da organização.

Existe uma estratégia definida e consistente que se baseia na falácia do discurso meritocrático, profundamente enraizada em políticas neoliberais. Para seus adeptos, a meritocracia torna mais simples a distinção entre os “bons” e os “maus”, recompensando os primeiros e penalizando os segundos. Isso expõe a essência cruel do sistema meritocrático: se os bem-sucedidos merecem seu sucesso, os fracassados inevitavelmente merecem seu fracasso.

As mudanças na educação são multifacetadas e complexas. Os danos colaterais são efeitos mercantilizadores, produzindo *performatividade* e, por conseguinte, a *responsabilização (accountability)*. Esta última desempenha um papel crucial nesse novo conjunto de políticas, facilitando o monitoramento do Estado - uma forma de governança sem governo - e permitindo que ele influencie profundamente as práticas culturais e subjetivas no setor público e entre seus trabalhadores.

Em conjunto com a performatividade, a *responsabilização (accountability)* emerge novos significados e gera novas subjetividades, pois intenciona produzir uma sedimentação. Dessa forma, engendra a objetificação do trabalho nas instituições educativas, transformando o em resultados, níveis de desempenho e formas que pretensamente se apresentam como mensuração inquestionável da qualidade educacional (Ball, 2004).

3 CONCLUSÕES

A partir da compreensão pós-estrutural, podemos identificar que os mecanismos de controle do Estado sobre os serviços públicos são frequentemente vistos como positivos, pois aparentemente oferecem respostas à sociedade. Nossa investigação destaca as avaliações externas em larga

escala como um desses mecanismos que tem promovido uma cultura da performatividade nas escolas.

Inferimos assim, que a performatividade opera de dentro para fora e de fora para dentro. Por um lado, há o fomento do orgulho na crença da qualidade dos serviços prestados; por outro, há avaliações, classificações e competições entre grupos, gerando uma gama de sentimentos como orgulho, culpa, vergonha ou inveja. Passa a existir um movimento para se tornar algo além de si mesmo, manifestando-se em relação à performatividade da organização, destacando mais o que parece ter sido feito do que o que foi efetivamente realizado.

Os discursos de *accountability*, melhoria, qualidade e eficiência que permeiam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis. Nesse sentido, as mudanças são imprevisíveis, mesmo quando há incentivos atrelados às medidas de desempenho, como ocorre nos programas de premiação para profissionais que alcançam metas estabelecidas. Contudo, o campo educacional é um campo político marcado pela indecibilidade. Assim, nenhuma política pode garantir o controle e a concretização de seus objetivos, sejam eles implícitos ou explícitos.

Palavras-chave: Performatividade; Responsabilização; Regulação.

4 REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 03-23, 2002.

_____. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [s.l.], p. 37-55, maio/ago. 2010.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

LACLAU, Ernesto. **New Reflections on the Revolution of our Time**. London: Verso, 1990.4

PHELAN, Sean; DAHLBERG, Lincoln. Discourse theory and critical media politics: An introduction. *In*: **Discourse theory and critical media politics**. London: Palgrave Macmillan UK, 2011. p. 1-40.

A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO EM PERNAMBUCO COMO FERRAMENTA DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE

Jonas da Silva Rodrigues¹
Viviane Rauane Bezerra Silva²
Ana Lúcia Félix dos Santos³

1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a política de bonificação de Pernambuco, implementada por meio do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), criado em 2008, no âmbito do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP/ME). Concebemos a influência desse programa dentro da escola, abrangendo desde as recomendações para a gestão escolar até os impactos sobre o trabalho docente. O Bônus de Desempenho Educacional (BDE) é um incentivo salarial criado pela Lei n.º 13.486 de 1º de julho 2008, com o objetivo de premiar os profissionais das escolas que alcancem parcial ou integralmente as metas do IDEPE. O cálculo do BDE é baseado no percentual de cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), assinado por cada unidade de ensino e pelo Secretário de Educação do Estado.

1 Doutorando em Educação (PPGEdu/UFPE), jonas.srodrigues@ufpe.br

2 Doutoranda em Educação (PPGEdu/UFPE), viviane.rauane@ufpe.br

3 Doutora em Educação; Professora Associada da UFPE, vinculada ao Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação do Centro de Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em educação (UFPE); ana.fsantos@ufpe.br

Este trabalho se destaca por sua capacidade de oferecer uma compreensão detalhada dos efeitos das políticas de bonificação na educação pública brasileira, em especial, a de Pernambuco. Ao analisar a implementação do BDE, o estudo destaca como políticas desse tipo influenciam a gestão escolar e o trabalho docente, revela os mecanismos de responsabilização que vinculam o desempenho escolar às recompensas financeiras e a sua contribuição para uma qualidade da educação atrelada à lógica privada de eficiência para alcance de metas preestabelecidas.

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental. A pesquisa envolve a revisão de documentos oficiais, relatórios institucionais e outros materiais relevantes, permitindo uma compreensão detalhada das políticas e práticas implementadas pelo PMGP/ME em Pernambuco. Trabalhamos com a ideia de que “tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p. 52-53). Com isso, pretendemos explorar as dinâmicas e os desdobramentos do programa para a responsabilização docente e a melhoria do desempenho nas avaliações externas.

2 A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE EM PERNAMBUCO: O BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL

No estado de Pernambuco, a política de responsabilização docente começou a se materializar a partir de 2007 com a instituição do PMGP/ME, que criou um conjunto de dispositivos, dentre eles: o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), e o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) (Oliveira, 2020).

No entanto, a implementação de ferramentas de controle sobre a educação pública, visando uma melhor qualidade no serviço prestado, não é um fenômeno recente. A reforma do aparelho do Estado, na década de

1990, colocou em evidência a gestão da coisa pública, com foco na eficácia e eficiência, adotando preceitos e instrumentos da gestão empresarial para o setor público por meio da Nova Gestão Pública (NGP). Diante disso, observamos, desde então, mudanças significativas na educação pública, por meio da instituição das políticas educacionais. Um exemplo disso, é a estratégia de bonificação como incentivo para o alcance de resultados.

De acordo com Cassettari (2010) o pagamento do bônus é uma prática em que os empregadores a fim de aumentar a produtividade dos empregados, estimulam a concessão de incentivos monetários adicionados aos salários. Esse adicional, na maioria dos casos, não tem vínculo com o salário base dos profissionais, ou seja, precisam ser reconquistados ano a ano ou periodicamente. Essa mesma lógica vem sendo adotada por governos estaduais e municipais para a criação de políticas de pagamento por desempenho ou de bonificação, por meio das quais os profissionais da educação são incentivados a alcançar metas e competir entre si e, em contrapartida, recebem bonificações como prêmios (Oliveira, 2020; Silva, 2022). As metas estipuladas estão, sobremaneira, vinculadas aos resultados de avaliações externas ou índices de desempenho. Essas políticas de bonificação são classificadas em três modelos: o pagamento por mérito individual, que premia os docentes com os melhores resultados; a bonificação com base nos resultados da escola, que premia a todos os profissionais que compõem a escola e; o pagamento por competência, que premia os professores por expertise, ou seja, sua instrução, atividades extraclasse e perfil de liderança (Cassettari, 2010).

Oliveira (2020) identifica que desde a instituição da política de bonificação em Pernambuco tem havido uma oscilação ou redução dos valores pagos aos profissionais e do número de profissionais contemplados com o Bônus. Essa dinâmica reforça um tipo de responsabilização pelos resultados alcançados, pois, ao mesmo tempo em que premia os profissionais que alcançaram as metas, pune aqueles que mesmo com todos os seus esforços não conseguiram ser contemplados. Porém, de toda forma, a política contribui para um maior comprometimento desses profissionais com a melhoria das avaliações externa e índices de desempenho, como o SAEPE e IDEPE.

Somado a isso, observa-se um processo de responsabilização simbólica, que envolve o controle do fluxo escolar através do sistema eletrônico utilizado por todas as escolas e seus docentes – o SIEPE; a implantação do Termo de Compromisso aos gestores escolares, comprometendo-se a cumprirem as metas e o fluxo dos dados colocados na plataforma digital do SIEPE e; a divulgação dos resultados obtidos por cada escola da rede, através de um *ranking* público. Desse modo, concordamos com Oliveira e Clementino (2020, p. 160) de que o estado de Pernambuco desenvolve políticas de alta responsabilização, pois “as pontuações dos testes são usadas para determinar punições (como sanções, reduções de fundos, publicidade negativa), elogios (premiação, celebração pública, publicidade positiva), promoção ou compensação (aumentos salariais ou bônus para administradores e professores)”.

Portanto, a reforma gerencial da educação em Pernambuco, iniciada nos anos 2000, resulta de um processo de expansão de iniciativas e aprofundamento das políticas de avaliação externa, responsabilização e prestação de contas. Este processo inclui a diversificação das ferramentas de *accountability*, todas orientadas por uma regulação educacional baseada em resultados (Silva; Silva; Freire, 2022).

3 CONCLUSÕES

Em suma, a implementação do BDE em Pernambuco reflete uma estratégia de responsabilização dos profissionais da educação, configurando-se como um modelo de “bonificação com base nos resultados da escola”. Este estudo destaca como a política de bonificação, atrelada a metas definidas pelo IDEPE e baseadas no SAEPE, visa não apenas a melhoria dos resultados educacionais, mas também a criação de um ambiente competitivo e meritocrático. A vinculação do desempenho escolar a recompensas financeiras sublinha a influência da Nova Gestão Pública (NGP) na gestão educacional, promovendo a eficiência e a eficácia como pilares fundamentais.

Entretanto, a política de bonificação e responsabilização docente em Pernambuco também apresenta desafios significativos. A oscilação nos valores pagos e no número de profissionais contemplados com o bônus

evidencia as pressões e incertezas enfrentadas pelos educadores. Além da recompensa financeira, há uma responsabilização simbólica através do monitoramento constante e da divulgação pública dos resultados das escolas. Este cenário, enquanto incentiva o comprometimento com a melhoria contínua, também pode gerar um ambiente de competição intensa e de pressão sobre os profissionais da educação. Portanto, é crucial continuar avaliando e questionando os impactos dessa política na consolidação de uma educação de qualidade social.

Palavras-chave: Polícia Educacional; Responsabilização; Avaliação.

4 REFERÊNCIAS

CASSETTARI, N. **Remuneração variável para professores:** revisão de literatura e desdobramentos no estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In:* ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** 1ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

OLIVEIRA, D. A; CLEMENTINO, A. M. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da educação básica nos estados da região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 83 núm. 1, pp. 143-162, 2020.

OLIVEIRA, J. M. **Responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco:** desdobramentos do Termo de Compromisso e responsabilidade na ótica de gestores escolares (2008-2018). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

PERNAMBUCO. SEDUC. **Programa de Modernização de Gestão Pública – Metas para Educação.** Pernambuco, 2008.

SILVA, A. F; SILVA, L. L; FREIRE, A. M. S. Políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e09562, 2022.

SILVA, V. R. Z. **Hierarquização e estreitamento curricular:** o BDE e a responsabilização na visão dos professores que não lecionam as disciplinas presentes no SAEPE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL DE 1946

Anna Paula Ferreira de Melo Frazão¹
Virgínia Pereira da Silva de Ávila²

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, Mestrado Profissional, Campus Mata Norte, vinculado à linha de pesquisa Política e Gestão Educacional. E pretende discutir como a formação de professores foi concebida pela Lei Orgânica do Ensino Normal-Decreto-lei nº 8.530/1946 e como essa legislação contribuiu para a interiorização do Curso Normal no país. Segundo Tanuri (2000), em geral, a Lei Orgânica do Ensino Normal (LON) não introduziu grandes inovações, mas apenas consagrou um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau. No entanto, é possível dizer que com a lei passou houve uma padronização da estrutura adotada para o Curso Normal em todo território brasileiro, surgindo também a “Escola Normal Regional” diretamente vinculada a dualidade estipulada e a oficialização

1 Mestranda em Educação, Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, PE, anna.paula-melo@upe.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – SP e Professorado Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco –UPE. Campus Mata Norte, virginia.avila@upe.br.

dos tipos de estabelecimento de ensino normal responsáveis por cada um dos ciclos de ensino: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação (Brasil, 1946).

A LON consolidou um modelo nacional de formação de professores na medida em que buscou uniformizar os cursos normais em todo o país, estabeleceu suas diretrizes gerais, princípios, normas, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos que deveriam ser seguidos por todas as escolas normais, deixando claro em seu texto a proibição de funcionar no país estabelecimento de ensino normal que desatenda aos princípios e preceitos da lei (Brasil, 1946).

Para compreender o contexto político-social de criação das Escolas Normais Regionais, buscamos como referencial teórico autores que dialogam sobre História da educação, da formação de professores e das Escolas Normais, como: Ávila (2013), Tanuri (2000), Villela (2008), Saviani (2009), e a análise do Decreto-lei nº 8.530 de 1946.

2 DESENVOLVIMENTO

Do ponto de vista histórico, percebe-se que ao longo do tempo a profissão docente tem sido objeto de diversas reformulações na esfera legal, as quais, ao mesmo tempo em que interferem na formação da identidade do professor, também sofrem interferência dessa identidade. A Lei Orgânica do Ensino Normal- LON (Decreto-Lei n. 8.530/1946) foi promulgada em 1946, durante o governo provisório de José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal que exerceu a presidência da República do Brasil por convocação das Forças Armadas, de 29 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946, após a derrubada de Getúlia Vargas. Como resultado da Reforma Campanema (1942-1946), a LON fez parte de um conjunto de ações adotadas pelo governo Vargas na busca de uma política que unificasse as estruturas educacionais do Brasil, e atendesse a um modelo de escolarização voltado a formar o homem cívico e devoto a nação (Ávila, 2013, p.309).

É pertinente destacar que o movimento de ruralização do ensino proposto por Sud Mennucci (1930), influenciou a edição da LON (1946). Esse movimento defendia a ideia de uma formação específica para os

professores que lecionavam nas áreas rurais. Nesse sentido, Ávila (2013) destaca que o ensino normal rural encontrava respaldo nas políticas de nacionalização da política agrícola, saneamento do campo e combate ao êxodo rural, propostas pelo governo federal. Em meio a essas discussões foi elaborada a LON que regulamentou o curso normal e trouxe em seu texto as Escolas Normais Regionais. Estas escolas pretendiam levar para as cidades do interior uma educação baseada na transmissão de conhecimentos centrada na realidade da população local (Ávila, 2013).

O ensino normal passou a ser dividido em dois ciclos, o 1º ciclo ou ciclo ginásial do curso secundário com duração de quatro anos e cujo objetivo era formar regentes do ensino primário, ficando sob a responsabilidade das Escolas Normais Regionais e o 2º ciclo ou ciclo colegial do curso secundário, com duração de três anos cujo objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (Saviani, 2009, p. 146).

Os artigos 4º e 5º da LON, estabeleceram a possibilidade de instituições privadas oferecerem o curso normal com a mesma validade dos oferecidos pelas instituições estaduais, com bolsas para estudantes das zonas que mais necessitem de professores, condicionada ao compromisso de o beneficiário exercer o magistério nessas zonas por um mínimo de cinco anos (Brasil, 1946). Esse dispositivo visava suprir a falta de recurso governamentais e acabou abrindo espaço para que a igreja católica abarcar esse espaço.

Em Pernambuco essa interiorização do Ensino Normal ficou, em sua maioria, a cargo da ação das ordens e congregações religiosas estrangeiras que desde 1872 já vinham se estabelecendo em terras brasileiras. Verificando-se entre os anos de 1949 a 1960, uma considerável expansão no número de Escolas Normais Regionais, no interior do país, especialmente na região Nordeste com predominância na criação de instituições da rede privada de ensino (Ávila, 2013, p. 311)

3 CONCLUSÕES

A LON influenciou significativamente a expansão do número de escolas normais e Escolas Normais Regionais, possibilitando a interiorização

do ensino normal e uma formação unificada para atender as mais diversas regiões do país. Em Pernambuco, pode-se dizer que, as congregações católicas vindas da Europa, foram responsáveis pela instalação de Escolas Normais na maior parte do estado.

A Lei Orgânica do Ensino Normal teve vigência até o ano de 1961 quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no governo Jango (João Goulart). Apresentada ao Poder legislativo desde 29 de outubro de 1948, a tramitação da LDB durou treze anos num percurso tumultuado que envolveu de um lado os escolanovistas, defensores da escola pública, e do outro a igreja católica e empresários, defensores do financiamento público para instituições particulares, em especial as confessionais católicas. Por fim o texto aprovado apresentou concessões mútuas.

Assim, dada a importância do tema tratado, esperamos que este estudo possa fornecer subsídios para aprofundar a compreensão da história da formação de professor e das políticas públicas educacionais voltadas para essa formação no Brasil, especialmente, em Pernambuco, além de fomentar novas pesquisas sobre as Escolas Normais Regionais.

Palavras-chave: Escola Normal Regional. Lei Orgânica do Ensino Normal. História da Educação.

4 REFERÊNCIAS

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)** [recurso eletrônico]: uma abordagem comparada. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/historia-do-ensino-primario-rural-em-sao-paulo-e-santa-catarina-1921-1952/>. Acesso em 17 ago. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao>. Acesso em: out. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, Brasília, v.14, n.40, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012> .

_____, **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** In: Revista Brasileira de Educação. Brasília, n.º.14, maio-ago. 2000. [[Links](#)]

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **“A Primeira Escola Normal do Brasil”.** In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Orgs.).As Escolas Normais no Brasil: do Império a República. Campinas: Editora Alínea. 2008.

ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NOS ESTADOS DE PERNAMBUCO E CEARÁ: UMA REVISÃO DOCUMENTAL

Juliana Suellen Gomes Figueiredo¹
Laura Pinto Nascimento Maia²
Ana Lúcia Félix dos Santos³

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, vinculado ao Programa Instituição de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), investiga as políticas de avaliação externa em Pernambuco e Ceará, focando na *accountability* educacional. A pesquisa levanta questões sobre dispositivos e inovações nas políticas analisadas, suas características e suas relações com a *accountability* educacional. Essa pesquisa explora o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos 1990 e a criação do Índice de Desempenho da Educação Básica (Ideb) em meados dos anos 2000, influenciados pela Nova Gestão Pública e o ideário do Estado-avaliador (Paula, 2005). Nos estados subnacionais, como Ceará e Pernambuco, surgem sistemas próprios de avaliação como o Spaece (1992) e o SAEPE (2008), que são

- 1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, juliana.figueiredo@ufpe.br
- 2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Pernambuco - UFPE, laura.maia@ufpe.br
- 3 Doutora em Educação. Professora Associada da UFPE, vinculada ao Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação do Centro de Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE), anasantos@ufpe.br

focos deste estudo. O objetivo é mapear e analisar dispositivos criados em Ceará e Pernambuco para fortalecer a *accountability* educacional de 2000 a 2023, especialmente os dispositivos de premiação e bonificação.

Usamos uma abordagem qualitativa, de modo a explorar e descrever seus significados (Minayo, 1994), aplicando revisão de literatura, levantamento empírico e análise de dados baseada na análise de conteúdo. Temos por foco a análise das normativas que embasam os diversos dispositivos (prêmios e bonificações) e que substanciam o avanço das políticas de *accountability* educacional em ambos os Estados, expostos a seguir:

Programas/ Políticas de Avaliação e Premiação no Ceará - Spaece

Prêmios	Lei
Prêmio Educacional “Escola Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade do Ceará	Lei nº 13.203, de 21 fev. de 2002
Prêmio Aprender pra Valer	Lei nº 14.484, de 08 out. de 2009
Prêmio para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico	Lei nº 14.483, de 08 out. 2009
Prêmio Escola Nota Dez	Lei nº 14.371, de 19 jun. 2009
Prêmio Foco na Aprendizagem	Lei nº 16.448, de 12 dez. 2017

Fonte: As Autoras (2024)

Programas/ Políticas de Avaliação, bonificação e premiação em Pernambuco – SAEPE

Bonificação/Prêmios	Lei
Bônus de Desempenho Educacional (BDE)	Lei nº 13.486, de 8 set. de 2008
Adicional de Eficiência Gerencial (AEG)	Lei nº 15.973, de 23 dez. de 2016
Prêmio Escola Destaque (PED)	Lei nº 16.617, de 15 jul. de 2019

Fonte: As Autoras (2024)

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 POLÍTICA E ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL

A política educacional é um campo que estuda as relações entre Estado, sociedade e educação, e os processos de formulação, execução e avaliação de políticas públicas. Azevedo (2000) observa a constância de um padrão educacional excludente no Brasil, enquanto Souza (2016) amplia essa análise para incluir eventos e práticas que influenciam a

educação. Afonso (2012) define *accountability* educacional como uma estratégia regulatória que está composto por três pilares: responsabilização, prestação de contas e avaliação.

O discurso desse tipo de política se baseia na busca da efetividade das políticas educacionais, e da qualidade do sistema de ensino, pois permite a prestação de contas dos agentes públicos e a participação da sociedade civil na fiscalização e monitoramento das ações governamentais (Afonso, 2012), mas o que temos observado é que muitas vezes desvirtua-se por um caminho gerencialista de prestação de contas, assumindo um caráter punitivo. Sob essa perspectiva, a avaliação com base no mérito dado os resultados obtidos nas avaliações de larga escala, para a tão desejada qualidade educacional, abrem margem às desigualdades sociais e fortalece o ideal neoliberal, negligenciando uma avaliação que respeite a autonomia de seus avaliados e que serve o interesse público (Souza, 2016).

2.2 A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NOS ESTADOS DO CEARÁ E PERNAMBUCO

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), instituído em 1992, representa um marco na gestão educacional do estado, servindo como uma ferramenta de diagnóstico da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas. Ao longo das décadas, o Spaee consolidou-se como um modelo de avaliação educacional, sendo fundamental para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas no Ceará, além de desempenhar um papel crucial na melhoria dos índices de aprovação e na redução da distorção idade-série do estado (Vasconcelos, 2015). No estado de Pernambuco, implementou-se, em 2007, o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para Educação (PMGP/ME), com o objetivo de melhorar o desempenho educacional da rede pública através de uma gestão focada em resultados (Pernambuco, 2007). Esse programa representou um marco na política educacional do estado, introduzindo uma série de inovações gerenciais, incluindo a fixação de metas, a realização de avaliações de desempenho e a concessão de bônus atrelados ao desempenho das unidades escolares, além do desenvolvimento de um sistema de monitoramento e acompanhamento das

escolas, o SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco), que centraliza os dados sobre o desempenho escolar, fornecendo informações em tempo real para gestores e educadores.

No estado do Ceará, as implicações do Spaece vão além da sala de aula; os dados gerados por esse sistema têm impacto significativo no desenvolvimento de estratégias de formação continuada de professores e na distribuição de recursos financeiros para as escolas, baseados em uma lógica de premiação por resultados. Contudo, a utilização do Spaece como critério para a alocação de recursos suscita controvérsias, pois pode fomentar uma cultura de “ensino para o teste”, limitando a abrangência do currículo e comprometendo a riqueza do processo educativo (Sousa, 2020). O Spaece, assim, se apoia em políticas de *accountability* que visam controlar e incentivar o desenvolvimento de um ensino de qualidade por meio de premiações e bonificações, como o Prêmio Educacional “Escola Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade do Ceará” (Ceará, 2002), que marcou o início das premiações no estado, concedendo recompensas monetárias a servidores e alunos da rede pública estadual que atingem as metas de proficiência em áreas como redação, português, matemática e uso de ferramentas computacionais.

Em Pernambuco, destacam-se a reforma do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), ambos lançados em 2008. O SAEPE tornou-se a principal ferramenta para avaliar a qualidade do ensino no estado, a nível fundamental e médio, com o objetivo de fornecer análises precisas que orientem a formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. A criação do IDEPE, por sua vez, permitiu uma avaliação mais precisa do desempenho das escolas, permitindo que o estado implementasse políticas de premiação baseadas nos resultados obtidos, como o Prêmio IDEPE. A política de bonificação por mérito, concretizada no Bônus de Desempenho Educacional (BDE) de 2008, também se destaca como uma inovação significativa, promovendo uma cultura de responsabilização e meritocracia nas escolas públicas do estado.

3. CONCLUSÕES

Com base nas análises realizadas, observa-se que a padronização de avaliações em larga escala e o sistema de premiação/bonificação, característica dos dispositivos de *accountability* educacional implantados em ambos os estados, auxilia a valorização da eficiência e dos resultados aferidos como critérios primordiais de qualidade na educação e para a valorização da meritocracia. No entanto, essa ênfase em resultados quantitativos pode obscurecer outras dimensões igualmente importantes, como o desenvolvimento socioemocional dos alunos e a formação cidadã. A política de *accountability*, ao focar majoritariamente na responsabilização e na prestação de contas com base em resultados numéricos, acaba por limitar a visão holística da educação, sugerindo a necessidade de uma análise crítica e equilibrada dessas políticas para garantir que elas realmente promovam uma educação de qualidade que atenda a todos os aspectos do desenvolvimento humano.

4 REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr. - jun., 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Cortez. 3.ed. v. 5, p. 17-42, 2000.

CEARÁ. **Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002 (DO 25.02.02) (Lei revogada pela Lei nº 13.541, de 22.11.04)**. Prêmio Educacional "Escola do Novo Milênio-Educação Básica de Qualidade no Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará: Fortaleza, 21 fev. 2002.

MINAYO, C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.63-64.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma Nova Gestão Pública.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para a educação.** 2008.

SOUSA, S. Z. Os desafios da avaliação externa em larga escala: Reflexões sobre o SPAECE. **Cadernos de Pesquisa**, 50(176), 462-480, 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, 2016, pp. 75-89.

VASCONCELOS, M. J. **Avaliação educacional e políticas públicas: O caso do SPAECE no Ceará.** Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2015.

APLICAÇÃO DO MÉTODO DOS QUADRANTES PARA PRIORIZAÇÃO E MONITORAMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RECIFE: UM INSTRUMENTO ESTRATÉGICO PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

Charlis Alberto Cabral de Moraes Júnior ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Gerir de forma eficiente grandes redes educacionais é um desafio constante para administrações públicas em cidades de médio e grande porte. A necessidade de monitorar o desempenho acadêmico e priorizar ações com base em dados concretos tem levado à adoção de metodologias mais precisas e baseadas em evidências para a tomada de decisões. No contexto da Prefeitura do Recife, que administra 362 unidades escolares (sendo 329 escolas municipais e 33 comunitárias, de acordo com o Censo Escolar de 2023), a utilização do método dos quadrantes emerge como uma solução inovadora e necessária.

O método dos quadrantes é amplamente reconhecido na literatura como uma ferramenta eficaz para a gestão de portfólios de projetos e recursos, sendo adaptado recentemente para o campo da educação (Kaplan & Norton, 1996). De acordo com Biesta (2015), a análise baseada em quadrantes permite uma visualização clara das prioridades, ajudando a identificar onde os recursos e esforços devem ser alocados para maximizar

1 Mestrando do Mestrado Profissional em Administração da Universidade de Pernambuco - PE, charlisjunior@gmail.com

os resultados. Em um estudo sobre gestão educacional, Neto et al. (2021) destacam a importância do uso de dados empíricos para suportar decisões estratégicas, especialmente em sistemas educacionais complexos.

No Recife, a adaptação desse método para o contexto escolar envolveu a criação de dois eixos de análise: o número de estudantes matriculados e os índices de qualidade educacional, como o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Essa abordagem permite que as escolas sejam classificadas em quatro quadrantes, orientando as Gerências Regionais de Educação sobre onde focar seus esforços de intervenção e monitoramento. Conforme mencionado por Zhao (2018), a utilização de ferramentas analíticas para a categorização das escolas contribui significativamente para uma gestão mais eficiente e direcionada, facilitando a tomada de decisões que podem impactar positivamente o desempenho escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

O método dos quadrantes foi implementado na rede de escolas da Prefeitura do Recife em setembro de 2023. Ele organiza as unidades escolares em quatro categorias principais:

- **Primeiro Quadrante (Monitorar):** Inclui escolas com um número de estudantes acima da média do município e desempenho acadêmico superior. Essas escolas devem ser monitoradas para garantir a manutenção de seus bons resultados.
- **Segundo Quadrante (Priorizar):** Abrange escolas com muitos estudantes, mas com indicadores de desempenho abaixo da média municipal. Essas unidades são consideradas prioritárias para intervenção imediata, a fim de melhorar seus resultados.
- **Terceiro Quadrante (Ponto de Atenção):** Contempla escolas com poucos estudantes e indicadores de desempenho abaixo da média. Embora o impacto direto dessas escolas seja menor devido ao número reduzido de alunos, elas ainda requerem atenção para evitar o agravamento de seus resultados.

- **Quarto Quadrante (Ponto de Atenção):** Envolve escolas com poucos estudantes, mas que apresentam desempenho acima da média. Essas unidades podem servir de exemplo para replicação de boas práticas em outras escolas.

A implementação dessa ferramenta auxiliou de forma significativa as Gerências Regionais de Educação na definição de prioridades, especialmente considerando o número limitado de analistas disponíveis para visitas in loco. A metodologia dos quadrantes permitiu a identificação rápida de escolas que necessitavam de suporte intensivo em contraste com aquelas que poderiam ser geridas de maneira mais remota. Como notado por Marzano (2013), o uso de tais ferramentas analíticas permite uma abordagem mais sistemática e eficaz na alocação de recursos educacionais.

3 CONCLUSÕES

A aplicação do método dos quadrantes provou ser uma estratégia eficiente para a gestão da rede de escolas municipais de Recife. Com base na análise dos dados coletados, observou-se um crescimento no IDEB dos anos iniciais, passando de 5,3 para 5,5, o que reforça a eficácia das intervenções direcionadas a essas séries. No entanto, houve uma pequena queda nos anos finais, de 5,0 para 4,8, indicando a necessidade de uma revisão das estratégias pedagógicas e de gestão nessas etapas.

Esses resultados sugerem que o método dos quadrantes não apenas facilita a priorização e monitoramento das escolas, como também promove uma alocação mais eficaz de recursos humanos e pedagógicos. A continuidade do uso dessa metodologia, aliada a ajustes baseados em feedback contínuo, pode contribuir para uma melhoria sustentável nos indicadores educacionais de Recife. Replicar boas práticas identificadas nos quadrantes de monitoramento e atenção pode servir como um modelo para outras cidades que enfrentam desafios similares na gestão de redes educacionais complexas.

4 REFERÊNCIAS

BIESTA, G. **Good education in an age of measurement:** Ethics, politics, democracy. Routledge. 2015.

KAPLAN, R. S., & Norton, D. P. **The Balanced Scorecard:** Translating Strategy into Action. Harvard Business Review Press. 1996

MARZANO, R. J. **The Art and Science of Teaching:** A Comprehensive Framework for Effective Instruction. ASCD. 2013

NETO, J. F., Costa, R. M., & Silva, A. L. **Gestão baseada em dados:** Desafios e oportunidades na educação básica. Revista Brasileira de Educação. 2021

ZHAO, Y. **What Works May Hurt:** Side Effects in Education. Teachers College Press. 2018

AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR EM PERNAMBUCO

Carla Cristina de Moura Cabral ¹
Luciana Rosa Marques ²

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado de nossa pesquisa de tese. Nele examinamos a importância do contexto na atuação da política, considerando os aspectos contextuais e analisando a articulação das práticas organizacionais das escolas-campo com suas variáveis contextuais. Para Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões ou facilitadores de atuação de políticas. Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem. Assim, a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política. E, mesmo em escolas “semelhantes”, as nuances do contexto local podem fazer uma diferença considerável para os processos escolares.

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, carlynhaufpe@hotmail.com.

2 Professora doutora do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE lmarques66@gmail.com.

2 DESENVOLVIMENTO

São quatro as dimensões contextuais da atuação da política: os contextos situados, as culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Para os contextos situados os autores destacam a localidade, histórias escolares, matrículas; as culturas profissionais incluem os valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas; os contextos materiais abarcam os funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura; e os contextos externos: o grau e qualidade do apoio das autoridades; pressões e expectativas de contexto político. Explorar as dinâmicas de contexto e suas inter-relações é de suma relevância, pois, as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. O contexto é um fator mediador na atuação de políticas feitas nas escolas. Ele é único para cada escola, apesar da semelhança que eles podem apresentar. O contexto é, obviamente, sempre específico, é também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas.

Esses quatro contextos serviram de base para a organização de nossos dados de pesquisa, sendo categorias analíticas de nossa tese. Assim, temos um estudo fundamentado nos diferentes fatores observados. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), quanto mais você capturar uma ampla gama de fatores contextuais, mais consistente sua investigação se torna, portanto, em nossa pesquisa buscamos identificar muitas dessas circunstâncias, trazendo a realidade das escolas-campo e analisando seus contextos situados e materiais, suas culturas e desafios profissionais específicos e as pressões e os apoios externos. Como afirma Marinardes (2022), em diferentes pesquisas que utilizaram a Teoria da Atuação, se observou que as dimensões contextuais permitiram uma satisfatória sistematização dos dados e funcionaram como categorias para a apresentação e análise dos dados, tal como foi em nosso estudo.

Diante do exposto e com base na estruturação das dimensões contextuais da atuação da política proposta pelos autores Ball, Maguire e Braun (2016), seguimos aos nossos achados no que tange aos aspectos contextuais da Política de Gestão Escolar por Resultados em Pernambuco.

O quadro a seguir traz os dados identificados e sistematizados, a fim de compreender o contexto da prática da política investigada.

Quadro-síntese das dimensões contextuais da atuação da Política de Gestão Escolar por resultados em Pernambuco	
Contextos situados	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Escolas estaduais: 2 com melhor, 2 com mediano e 2 com menor resultado no SAEPE/2021. • Diferenças no porte das escolas-campo (Pequeno, médio e grande porte). • Escolas da zona urbana e rural. • Coexistência de três modelos de escolas: integral (ETE), semi-integrais e regulares. • Escolas com grande quantidade de matrículas e muitos alunos. Escolas com quantidade mediana de matrículas e alunos. • Escola com grande evasão escolar. • Várias disparidades locais (sociais, educacionais, econômicas) na realidade dos estudantes das escolas regulares, integrais e semi-integrais.
Culturas profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão entre profissionais da educação que aceitam ou não a Política com bom grado. • Pouca resistência dos profissionais da escola. • Diretores eleitos na escola x diretores indicados pelo governo. • Desafios na integração das disciplinas, o planejamento coletivo e a formação continuada e humana. • Exaltação à cultura de bonificação. • Predominância de conteúdos e metodologias do ensino para as disciplinas de português e matemática. • Perda de autonomia docente. • Aumento dos professores contratados (temporários) nas escolas. • Performatividade no espaço escolar. • Cultura do medo, insegurança e terror nas escolas. • Responsabilização profissional. • Precarização no trabalho docente. • Professores antigos e professores novatos.
Contextos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de investimento na infraestrutura de determinadas escolas (banheiros precários, pintura, telhado, quadra). • Escolas sem biblioteca. • Escolas sem laboratórios (informática, geografia, ciências). • Escola sem água há semanas. • Escolas sem internet e sem computadores para os estudantes. • Escolas sem climatização – ar condicionado. • Escolas com falta de material didático e pedagógico. • Escolas climatizadas. • Escolas com rede de internet e computadores e bem equipadas; • Escolas com quadra, laboratórios e bibliotecas; • Escolas com alunos admitidos via seleção e bom nível de co-eficiência. • Escolas com alto grau de investimento anual; • Escolas com pouquíssimos recursos.

Quadro-síntese das dimensões contextuais da atuação da Política de Gestão Escolar por resultados em Pernambuco

Contextos externos	<ul style="list-style-type: none"> · Hipervalorização das avaliações externas pelo Sistema de Ensino; · Discurso externo que essa Política era e é responsável pela elevação dos índices e da qualidade da educação. · Desafios com o entorno escolar e a violência local. · Diferenças entre as GRE's e Regionais das escolas ranqueadas como melhor e pior resultado no SAEPE. · Demanda de trabalho exacerbada apenas para parte dos professores - os de português e matemática. · Impregnação da cultura gerencialista a partir da fiscalização e monitoramento das escolas. · Política como “imposição”, que deve ser cumprida e executada a todo custo pela comunidade escolar, independentemente das questões e dificuldades locais. · Cumprimento de metas e estatísticas mais importantes do que a própria aprendizagem coletiva/efetiva dos alunos. · Indicação das escolas como boas ou ruins, a depender de suas notas e médias nas avaliações externas (larga escala).
--------------------	--

Fonte: Carla Cabral (2024).

Nos **contextos situados** percebemos muitas diferenças na infraestrutura das escolas-campo, principalmente na precariedade das instalações; na localização geográfica, as escolas urbanas detinham maiores recursos estruturais e conforto físico quando comparadas com a da zona rural. Foi possível constatar que há muitas disparidades (educacionais e econômicas) na realidade dos estudantes dessas escolas. Assim, tais aspectos influem diretamente na atuação política dos sujeitos envolvidos, precarizam ações, reações e afetam na atuação da política e seu enfrentamento.

Sobre **as culturas profissionais**, destacamos uma divisão entre profissionais que defendem ou não a Política de Gestão Escolar por Resultados. Constatamos valores educacionais diversos, escolas com filosofias bem semelhantes e o envolvimento dos profissionais dentro das escolas variando muito, havendo escassez de maiores mobilizações e resistências por parte destes frente a Política em questão. Um cenário marcado por pouco envolvimento e interesse quanto à necessidade de superação, com exceção dos professores, que em sua maioria detinham um posicionamento ativo e crítico. Sobre os professores, foi identificado uma intensificação da precarização de seu trabalho, perda da autonomia, carga exaustiva de demandas. Paralelo a isso, foi constatado uma exaltação e defesa à cultura

de bonificação, pois grande parte dos entrevistados defendem o ganho de bônus e seus benefícios e incentivos financeiros.

Acerca dos **contextos materiais**, podemos observar uma discrepância nos aspectos físicos das escolas investigadas. Os edifícios, orçamentos e as tecnologias disponíveis variam muito. Já para **os contextos externos**, temos questões relativas ao discurso de que a gestão gerencial é responsável pela elevação dos índices e da qualidade da educação pernambucana. Segundo os entrevistados, a Política em curso é tida como “imposição”, devendo ser cumprida e executada a todo custo pela comunidade escolar, mas, poucos reclamam dessa realidade. Em nosso estudo foram identificadas poucas iniciativas de resistências e superação a esse Modelo de Gestão. Captamos algumas falas contrárias e de insatisfação, porém, só no campo do desabafo e queixa.

3 CONCLUSÕES

A Teoria da Atuação nos permitiu compreender a Política de Gestor Escolar por resultados em Pernambuco a partir de um conjunto de artefatos, experiências e de contextos identificados. Assim, afirmamos que as políticas são traduzidas, representadas e colocadas em prática mediante distintas finalidades e interesses, logo, são permeadas por muitas relações e passivas de interpretações.

4 REFERÊNCIAS

BALL, S., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

MAINARDES, J. Contribuições da Teoria da Atuação para a Pesquisa em Políticas Educacionais. In.: **Leituras sobre a Pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. FÁVERO, Altair Alberto., TONIETO, Carina., CONSALTÉR, Evandro., CENTENARO, Junior Bufon. (Org.). Chapecó - SC: Livrologia, 2022.

Palavras-chave: Dimensões Contextuais. Atuação da Política. Gestão Escolar em Pernambuco.

AS IMPLICAÇÕES DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jamyle Patricio Silva Gomes¹
Catarina Cerqueira de Freitas de Santos²

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecem que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ocorrendo em creches e pré-escolas públicas ou privadas, nas quais são recebidas crianças de 0 a 5 anos de idade, em jornada integral ou parcial, com o objetivo de desenvolver integralmente aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais da criança, em articulação com a família e a comunidade, tendo como princípios fundamentais cuidar e educar (Brasil, 2010).

Na década de 1990, o Brasil aderiu a Nova Gestão Pública (NGP), um modelo de gestão que visa uma reforma do Estado por meio da adoção de conhecimentos e princípios do setor privado na gestão pública, a fim de melhorar sua eficiência e rendimento, que conforme essa perspectiva, é ineficiente e burocrática (Verger, 2015). Quando aplicada à educação,

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, jamyle.gomes@ufpe.br.

2 Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, catarina.csantos@ufpe.br.

a NGP se desdobra em um leque de políticas com complexas implicações para o sistema educacional.

O objetivo desse trabalho é discutir as implicações da NGP no trabalho docente da educação infantil a partir de uma revisão de literatura e observações realizadas em uma turma do Grupo V em uma escola municipal do Recife. Os anais da 41ª Reunião Nacional da ANPEd, especificamente dos grupos temáticos “Estado e Política Educacional (GT05)” e “Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07)” e uma análise dos periódicos do Capes com descritores Nova Gestão Pública e Educação Infantil de 2007 até 2022, demonstraram uma escassez de pesquisas voltadas para a temática, o que enfatiza a pertinência da análise proposta.

2 DESENVOLVIMENTO

A Nova Gestão Pública (NGP) representa uma resignificação do que é Educação, e conseqüentemente, da formulação de políticas públicas educacionais que passam a ser compreendidas através de princípios que enfatizam a eficiência, a competitividade, a busca por resultados, entre outros princípios (Ball *et al.*, 2013).

Conforme Lima, Silva, Sandri (2023, p. 4) a educação infantil apresenta “[...] um gerencialismo da infância, considerando que se trata da futura geração de trabalhadores com potencial condição de ser explorada pelo capital.”. O Banco Mundial (2011, p. 30) confirma tal conclusão:

A educação é vista como um importante investimento no capital humano, a maior produtividade da pessoa que recebe a educação é refletida em ganhos mais altos no mercado de trabalho. O objetivo é poder traduzir os benefícios da educação pré-escolar em uma expectativa de renda futura para a criança.

Ou seja, mesmo na pré-escola as crianças precisam ser ensinadas de modo que sejam produtivas, dando retorno ao Estado que investiu em sua educação. Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, propõem uma antecipação daquilo que já vemos nas outras etapas de ensino: a busca pelo alcance de metas que devem orientar as práticas pedagógicas. Lima (2023) alerta que há um cerceamento do currículo que implica uma

aproximação da educação infantil das próximas etapas educacionais, que a luz das diretrizes do Banco Mundial e da NGP.

O DCNEI (2009) discorre sobre um currículo que favoreça a educação humanística, entretanto durante observações em uma turma do Grupo V, foi notável identificar que a docente sentia-se pressionada para que as crianças avançassem para o 1º ano, dominando números e letras. Tais saberes são importantes para o desenvolvimento infantil, mas a prioridade dada a eles em detrimento de outros saberes deriva da pressão que os princípios da NGP fazem nesses profissionais para que as crianças ensinadas avancem para outras etapas com os conhecimentos considerados mais úteis.

Percebe-se a existência de uma performatividade, compreendida como uma característica ou tecnologia política usada para difundir a ideologia gerencialista, baseada em modos de controle e regulação, o que acaba alterando o significado de educar e a forma como o docente enxerga o seu trabalho, isto é, também afeta a subjetividade docente (Ball, 2002).

Sendo assim, a performatividade em conjunto com os princípios da Nova Gestão Pública transformam de forma contundente a própria cultura do trabalho docente. Uma dessas transformações se dá por instrumentos de informação e comparação (Ball, 2002). Na rede de ensino de Recife isso torna-se concreto por meio do diário de classe, que demanda o esmiuçamento de tudo que foi trabalhado em sala, como habilidades e campos de experiência da BNCC. O registro da prática em si não é um problema, mas novamente o Banco Mundial exemplifica de forma clara sua função na sala de aula: “o governo federal deve incentivar fortes sistemas de monitoramento para garantir que as instituições de Educação Infantil sejam responsáveis por seus resultados [...]” (2011, p. 17-18). Essa prestação de contas representa uma perda de autonomia docente para decidir o que e como ensinar. A participação essencial de professores nas tomadas de decisões e participação na elaboração do currículo dão espaço para o controle e vigilância da performatividade (Ball *et al.*, 2013). Esses docentes que precisam equilibrar prescrições legais que convocam um currículo além das dimensões cognitivas para a educação infantil e a influência gerencialista que prescreve conteúdos programáticos prontos apenas para serem executados a fim de atingir metas das futuras avaliações que serão realizadas, estão sempre sendo julgados por diferentes agentes e meios.

Isto gera um sentimento de insegurança, um questionamento constante sobre sua própria prática. Em uma das observações, a docente realizou a leitura de um livro infantil, utilizando fantoches e posteriormente relatou que “não sei se deveria ter feito isso, passei mais de uma hora lendo com eles, poderia estar fazendo algo mais produtivo”. Depreende-se, quando a professora fala em produtivo, que ela está inserida na cultura da performatividade, em que algo que não pode ser mensurado, não é útil.

Conforme Ball (2003) a cultura da performatividade atribui punições e recompensas, essas podem ocorrer de forma concreta, por meio de políticas de bonificação, por exemplo, ou de forma simbólica como ocorre com os professores da educação infantil. A docente do campo de observação revelou que a turma gostava muito de atividades com as linguagens artísticas, mas que ela raramente as realizava, pois consumiam muito tempo e esforço, segundo a própria: “ai de mim se essas crianças não chegarem no 1º ano sabendo pelo menos as letras e os números”. Ou seja, a punição derivada da performatividade para essa professora não é ela não receber um bônus salarial (concreto), mas sim a desaprovação de suas colegas, a percepção pelos seus pares de que ela falhou. Essa é uma característica intrínseca à NGP: o estímulo da competitividade e individualismo, que gera entre outros efeitos, pouco espaço para a cooperação entre colegas de trabalho e a culpabilização do professor pelo fracasso ou sucesso de seus estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste trabalho apontam que há um apagamento da docência como um trabalho social (Oliveira, 2010) posto que os professores da educação infantil também estão implicados nos princípios da Nova Gestão Pública. Os valores de competição, a busca desenfreada por resultados também estão presentes na educação da primeira infância, mesmo que de forma sutil. Há uma antecipação de práticas educacionais do Ensino Fundamental, acompanhadas pelo cerceamento do currículo, com enfoque em Matemática e Língua Portuguesa em detrimento de outras áreas. Os mecanismos de controle e regulação, na forma de documentação, impostos pela performatividade ocasionam a perda da autonomia

docente e uma insegurança generalizada, em que o docente questiona a si mesmo e sua docência. Por fim, a cultura da performatividade impõe sanções simbólicas, na forma de descontentamento de gestores ou colegas professores, caso esse docente não atinja a meta ou até mesmo se culpe pela “falha” de uma de suas crianças.

4 REFERÊNCIAS

BALL, S. J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], Natal, v. 46, n. 32, 2013.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. THE Teacher’s soul and the terrors of performativity. **Journal Education Policy**, v.8, n.2, p.215-228, 2003

BANCO MUNDIAL. **Educação Infantil: Programas para a geração mais importante do Brasil.** Banco Mundial. São Paulo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

LIMA, L. C. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, 129-144, 2018.

VERGER, A. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625- 646, jul. – set., 2015.

OLIVEIRA, D. **Trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D; DUARTE, A; VIEIRA, L. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LIMA, F. H. de. **Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB**. 2023. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

LIMA, F. H. de, SILVA, D. V. F. da e SANDRI, S. As orientações do banco mundial para o gerencialismo da infância: custo-benefício como promotor da qualidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 55, 2023.

ATRAVESSAMENTOS DA NOVA DIREITA NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR

Eline Aparecida da Silva Lima¹
Luciana Rosa Marques²

Palavras-chave: Nova Direita, Gestão Escolar, neoliberalismo, neoconservadorismo.

1 INTRODUÇÃO

O estudo em tela faz parte de uma pesquisa em fase inicial que versa sobre as influências da Nova Direita - ND no contexto da gestão escolar. A presença do discurso neoconservador sobre as políticas educacionais e as finalidades educativas da escola pública, tem desdobramentos entre os atores escolares que necessitam de problematização e interpretação.

Nos últimos anos, temos acompanhado um processo de recrudescimento de forças políticas conservadoras em escala global mediante a polarização política entre esquerda e direita. No caso brasileiro, a ponta do iceberg está associada ao ano de 2013, quando os gritos que vieram das ruas foram minimizados e por vezes comparados a um fator conjuntural e passageiro associado à crise econômica. Conforme Oliveira, eram ruídos estrondosos carregados de enorme violência moralista, movidos por grande ressentimento, que reclamavam por privilégios perdidos ou ameaçados, sustentados por uma retórica que até então parecia ultrapassada, que

1 Doutoranda em Educação PPGEduc-UPE, eline_lima@outlook.com

2 Professora Doutora UFPE/FUNDAJ, luciana.marques@ufpe.br

reivindicava valores morais sustentados na família patriarcal, na propriedade privada e na liberdade mercantil (OLIVEIRA, 2020, p. 5).

A partir de então, sentimos o aprofundamento desse cenário de retrocessos, em ataque e oposição a governos denominados populares, que se intensificaram durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Nesse contexto, a ND além de questionar o Estado como o protagonista na definição de políticas educacionais, trouxe como eixo central de seu projeto educativo “uma espécie de renegociação do pacto republicano entre Estado, Igreja e família para restaurar velhas lógicas”. (YANNOULAS, 2024, p. 21).

Ainda segundo a autora, a ND constitui “uma amálgama ou fusão inseparável dos princípios fundamentais do neoconservadorismo e do neoliberalismo, criando progressivamente uma identidade própria” (YANNOULAS, 2024, p. 14). Essa identidade própria a qual se refere à autora fortaleceu campanhas com grande adesão que incitaram os estudantes a vigiar seus professores contra qualquer expressão político-ideológica; o movimento Escola sem Partido; a campanha contra a chamada Ideologia de Gênero; o Programa de Militarização das escolas públicas, o *homeschooling*, o Novo Ensino Médio.

É por isso que, uma grande manifestação de ordem conservadora ganha destaque não apenas na Agenda Educacional, mas passa a compor o campo midiático de atuação através de comunicação rápida e desprovida de conhecimento. Conforme Costa (2021) não há profundidade científica neste combo de propostas, seu objetivo é nitidamente político e serve a um projeto específico de sociedade.

Tanto o neoliberalismo quanto o conservadorismo para Harvey (2008) possuem características diversas, se distanciam no que se refere à preocupação com a ordem em resposta ao caos e a defesa de uma moralidade inflexível como cimento social, porém, se assemelham na defesa à iniciativa privada, à restauração do poder de classe, à desconfiança da democracia e à governança pela elite.

Neoliberais e neoconservadores vislumbram uma aliança possível e, mais do que isso, necessária. Oportunamente, abrem mão de suas diferenças no que diz respeito aos projetos societários e encontram equilíbrio

em um ponto comum que vem favorecer a ambos: a crítica ao modelo atual de educação em geral, e à doutrinação ideológica em particular (PERONI, 2020 p. 8) .

Toda essa conjuntura corrobora com uma crise discursiva na esfera educacional, fortalecendo a fusão entre o poder público e o interesse privado, utilizando as intencionalidades conservadoras e o dinamismo dos mercados com a justificativa de anseios de ordem e interesse público.

Assim, a recorrência de atores privados, sobretudo na esfera da gestão escolar, passa a atuar de maneira hegemônica por meio de práticas gerencialista (já naturalizadas), permeadas por acenos moral. Recentemente no estado do Paraná foi aprovada a Lei Estadual de nº 22.006 de 4 de junho de 2024, que institui o Programa “Parceiro da Escola”, que versa sobre a terceirização da gestão escolar pela iniciativa privada de pelo menos 200 escolas estaduais. No mesmo período, o governo de São Paulo através da Parceria Público-Privada – PPP, lança Edital para construção de 33 novas escolas, que terão a transferência da gestão escolar para grupos privados.

Conforme Adrião (2022) toda essa conjuntura incide em processo de privatização da educação pública brasileira, referindo-se ao “movimento que tem direcionado a educação básica brasileira para o campo e sob o interesse do setor privado, em especial do corporativo ou de segmentos a este associado” (ADRIÃO, 2022, p. 67), este é o pensamento hegemônico defendido pela ND para educação brasileira, que passa a mirar nos gestores escolares, como molas propulsoras de seu projeto “deseducativo”.

2 DESENVOLVIMENTO

Um projeto educativo arquitetado pela ND precisa estar condizente com seus princípios e valores, que reside na isenção política e ideológica na sala de aula e em toda concepção de educação pública construída em defesa da gratuidade, democracia, laicidade e inclusão.

Segundo Costa (2021) as propostas da ND para a educação e para a escola brasileira são demasiadas “híbridas” e “confusas”, as múltiplas camadas desse contexto nem sempre chegam às escolas com características notoriamente conservadoras, até porque a escola pública permanece como um espaço de resistência, mas sim “articuladas com a disputa pelo

fundo público no sentido do lucro, educação tornando-se capital. Trata-se do desenvolvimento capitalista na educação” (PERONI, 2020, p. 3).

Essa tendência observada através das políticas de austeridade fiscal, sobretudo a partir de 2016, aprofundou os desafios já existentes incorporando elementos de ordem econômica e moral. Nesse sentido, grande parte do “investimento” se dará por meio de arranjos que contribuirá para “intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas” (DOURADO, 2019, p. 11).

Dentro dessas condições, a escola precisa “servir” não apenas aos interesses do mercado, mas também ao da elite conservadora que se apropria do discurso progressista de uma educação para todos, quando na verdade a equidade defendida pela ND fortalece apenas as condições daqueles que já gozam de oportunidades, e responsabiliza os agentes escolares pelos resultados produzidos.

De acordo com Oliveira (2020) as repercussões o projeto educativo da ND para a educação tem como intencionalidade: desviar as atenções dos reais problemas educacionais e sociais; atacar a autonomia docente e o pensamento crítico; instituir o medo e a desconfiança como mecanismo de controle; desarticular a resistência e castrar o pensamento crítico.

Esses apontamentos reforçam a existência de uma crise educacional que precisa ser enfrentada através de um conjunto de reformas educacionais que fortalecem a terceirização do ensino e da gestão escolar, bem como cria novos paradigmas para a educação e gestão escolar ressignificando as compreensões de gestão escolar por um viés conservador.

3 CONCLUSÕES

As considerações ainda que preliminares desse estudo reforça a necessidade da defesa de uma educação que não pode ser a legitimação da desigualdade. A partir da compreensão da ND como uma corrente política-ideológica resultado de transformações e adequações do pensamento neoliberal e neconservador, as diferentes camadas no sentido de compreender essas repercussões para a gestão escolar, revelam que a ND tem alcançado grande protagonismo ao articular políticas educacionais

que incidem em formação e acompanhamento do gestor escolar; controle curricular; discurso meritocráticos; retomada do “fracasso escolar”; controle e qualidade da educação; assim como a ressignificação da escola pública.

Esse estudo buscará a partir desses e outros levantamentos, tecer apontamentos no contexto da gestão escolar, ampliando assim as contribuições no combate à privatização da educação, da gestão escolar tanto em sua proposta de mercado quanto neoconservadora.

4 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990** [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.

COSTA, D. F. et all. As propostas “bolsolavistas” para a educação brasileira. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 275-305, dez. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A nova gestão pública no contexto escolar e o dilema dos (as) diretores (as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 33, n. 3, p. 707-726, set.-dez., 2017.

OLIVEIRA, D. A. Políticas Conservadoras no Contexto Escolar e no Trabalho Docente. **Práxis Educativa**, v. 15, 1-18, 2020.

PERONI, V. M. e LIMA, P. V. Políticas conservadoras e gerencialismo.
Práxis Educativa, v. 15, 1-20, 2020.

YANOULLAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Revista Educação Política e Sociedade**, v. 9, 8-41, 2024.

AUTONOMIA REGULADA E OS DESAFIOS DA GESTÃO FINANCEIRA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Tainá Amélia Vital Oliveira¹
Sicrano da Silva Santos²

1 INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência é fruto de investigações realizadas em uma escola da região metropolitana do Recife, a partir de atividades desenvolvidas durante um estágio supervisionado em gestão educacional e escolar. O foco da nossa análise estava direcionado aos desafios de gestão escolar frente às questões relativas a autonomia financeira da instituição.

Na atualidade, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem um papel importante para a autonomia financeira das escolas. O PDDE, criado em 1995, tem como fim o repasse de verba para as instituições no intuito de que elas direcionarem o recurso para as reais necessidades de aquisição de materiais e suprir as demais faltas de carências apontadas democraticamente pela comunidade escolar (Silva; Santos;2021).

Há, entretanto, entraves referentes a regularização da documentação e a falta de registros oficiais que impedem o recebimento do PDDE e podem comprometer o funcionamento da escola. A instituição analisada,

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Email: taina.amelia@ufpe.br

2 Professora do Departamento de Política e Gestão da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Email: catarinac.santos@ufpe.br

por exemplo, enfrentava muitos desafios no que diz respeito a gestão financeira.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A partir de entrevistas com o gestor da instituição, identificamos que a escola não possuía um Caixa Escolar, nem registro de CNPJ - elemento necessário para receber recursos via PDDE. Sabendo da importância do PDDE para a manutenção das escolas, buscamos compreender como uma instituição de grande porte conseguiu manter o funcionamento da escola em harmonia sem receber tal recurso financeiro por esse caminho. Partimos do pressuposto que o financiamento do PDDE deve ser realizado de forma democrática, é fato que

Acreditamos que por meio do fortalecimento dos colegiados, a gestão democrática na escola pode ser robustecida, considerando que os gestores das escolas públicas podem compartilhar com todos os envolvidos no processo educativo o uso da verba oriunda do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, pensando dificuldades e soluções locais, coletivamente (Silva; Santos, 2022, p. 40)

Tais afirmações seriam possíveis de se concretizar em um cenário no qual a negligência do Estado não fosse um impedimento. Segundo o gestor, o motivo da instituição não ter CNPJ é devido a uma falha da Secretaria da Educação. A construção da instituição se deu em um terreno que havia uma escola anteriormente e a regularização do antigo espaço para a formalização da nova instituição não ocorreu. Sendo assim, a escola funcionava completamente desregularizada, o que comprometia não apenas o recebimento de recursos, mas um conjunto de atividades relativas a gestão pedagógica.

Contrariando a regulamentação do PDDE, que diz que a escola deve ter o seu CNPJ cadastrado para receber os repasses de diferentes programas, os recursos financeiros eram direcionados para o CNPJ da Gerência Regional (GRE) que a escola está lotada. A proposta de uma tomada gestão democrática, que o PDDE tenta promover, estava sendo cerceada pelo controle da GRE nos repasses dos recursos que deveriam ir direto para a escola.

Analisando a situação sobre a ótica da Nova Gestão Pública (NGP) e o seu atravessamento com autonomia escolar, Verger (2015, p. 603) diz que

Por otro lado, la autonomía escolar tiene también una connotación más bien educativa y pedagógica que consiste en otorgar a las escuelas más capacidad de decisión respecto el proyecto educativo, los contenidos curriculares que se imparten y los sistemas de evaluación que se aplican. El objetivo de esta vertiente de la autonomía consiste en promover que la educación escolar se adapte a las particularidades y necesidades del contexto social y cultural en el que las escuelas están ubicadas.

A autonomia proposta pela NGP neste caso é questionável uma vez que a escola passe justamente por um processo burocrático maior por não ter capacidade de gerenciar os recursos diretamente. Trata-se, portanto, de uma autonomia regulada. Sendo assim, podemos deduzir que tal situação estimula uma gestão hierárquica, afastando-se de uma proposta democrática exigida por lei.

Ainda que seja possível identificar o equívoco da promoção da autonomia escolar sustentada nos princípios da NGP, é inegável que ela não falha na descentralização de responsabilidade do Estado. Ainda que a Secretaria de Educação seja o principal órgão a ser responsabilizado por tal situação, é o gestor, nas relações cotidianas, que é o primeiro a ser responsabilizado pelo erro uma vez que ele é o representante da instituição.

Para suprir o PDDE, a instituição recebe outro auxílio financeiro, oriundo do Programa Investe Escola Pernambuco. Esse programa oferece suporte para as escolas públicas estaduais para manutenção da infraestrutura física, pedagógica e para isso as escolas devem ter as suas Unidades Executoras próprias. O recebimento desse recurso, que vai diretamente para a instituição por ter uma Unidade Executora própria, contribui para a manutenção da escola, contudo não é suficiente para todas as demandas da escola.

A falta de um CNPJ gera consequências para as atividades pedagógicas desenvolvidas pela instituição, especificamente afeta os estágios obrigatórios para estudantes dos cursos técnicos. Os estudantes dos cursos

técnicos são direcionados para os estágios obrigatórios com o cadastro para o seguro no nome de outra instituição, uma vez que uma instituição sem CNPJ é impossibilitada de contratar o seguro previsto pela Lei 11.788 (Senado Federal, 2008). A Lei impõe a obrigação das instituições realizarem um seguro de estágio para cada estudante, como forma de preservar a integridade desses de eventuais acidentes. Sendo assim, a solução encontrada para não prejudicar o andamento do curso dos estudantes é enviá-los na lista de seguro de outra instituição, que esteja regularizada e habilitada para realizar contratos, para que esses alunos passem a ficar acobertados com o seguro e possam dar andamento na realização do estágio obrigatório.

3 RESULTADOS

Uma instituição sem o registro do CNPJ dá margem para questionar quais forças sustentam o funcionamento da escola não regularizada. Desprezando todo o trâmite legal, a instituição foi construída com a esperança de obter as liberações durante o período das obras. Isso não ocorreu e hoje a instituição, inaugurada em 2021, está em pleno funcionamento. As etapas que faltam para que a escola possa sair da irregularidade refere-se a assinatura de todos os documentos que autorizam a obra e o funcionamento de uma escola e, a partir disso, ela passará a ser registrada tendo assim, o seu próprio CNPJ. Todo esse procedimento, portanto, ultrapassa os limites da gestão escolar. Ademais, sabendo que a educação é um fator de destaque nos jogos políticos e que no ano seguinte à inauguração da escola tivemos um ano eleitoral, também é válido pensar se houve um potencial interesse político na construção da escola da forma que ocorreu, sem as condições legais devidamente resolvidas.

De muitos questionamentos passíveis de serem realizados, podemos pôr em destaque a urgência de compreender a quem interessa manter o funcionamento de uma escola sem a garantia do financiamento adequado. A escola tem a sua autonomia constantemente regulada por depender de outras instituições e demais processos burocráticos para garantir a continuidade das suas atividades. A Secretária de Educação e GRE, ao alimentar

essa dinâmica de irregularidade, acaba impedindo o desenvolvimento de uma gestão democrática plena.

4 REFERÊNCIAS

SILVA, Givanildo da; SANTOS, Inalda Maria dos. O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão gerencial na Educação Básica. **Dialogia**, [S. l.], n. 22, p. 47–67, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5935> Acesso em 15 jul., 2024.

VERGER, A. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educación e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625- 646, jul. – set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4t-SXyBjFKrwMHZsVYB/#> Acesso em 15 jul., 2024

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 12.933 de 26/12/2013**. Sítio eletrônico. Disponível em <[Legislação Federal - Senado Federal](#)> Acesso em: 16 jul., 2024.

AValiação DO PME DE JABOATÃO DOS GUARARAPES

Alcivam Paulo de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Os Planos Decenais de Educação é uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, materializando uma política pública de educação (AZEVEDO, 2004) das mais emblemáticas: i) Pela sua dupla natureza, é estruturante porque apresenta tanto diretrizes – normatizando estruturas educacionais, quanto programas de ação; ii) Pela sua abrangência, incluindo todos as modalidades, níveis e etapas e da educação nacional; iii) Pelo seu caráter participativo de construção ser uma determinação legal, iv) Pela determinação legal de procedimentos avaliativos). A pesquisa responde tanto a uma problemática (a necessidade de avaliação das políticas públicas (JANUZZI, 2009)), quanto a uma determinação legal, coma seguinte formulação: qual o nível de realização das metas e estratégias do PME de Jaboatão, no primeiro semestre de 2024?

1 OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

O objeto da pesquisa é o Plano Municipal de Educação de Jaboatão (JABOATÃO, 2018), composto por 16 metas e 146 estratégias. Sendo o objetivo geral o monitoramento do PME, os objetivos específicos são: a) Analisar o conteúdo do Plano identificando as possibilidades de avaliação

1 Professor Substituto da Universidade Federal de Pernambuco: alcivampaulodeoliveira@gmail.com

de suas metas e estratégias; b) Identificar e/ou desenvolver indicadores como parâmetros de avaliação; c) Coletar dados secundários e/ou gerar dados primários com critérios para a avaliação dos indicadores; d) Calcular os indicadores e analisar seus resultados.

2 METODOLOGIA

Segundo os objetivos, buscamos dados de natureza discursiva (dispositivos legais) e quantitativa (censitários e amostrais). As fontes foram os bancos de dados da Prefeitura Municipal de Jaboatão, dos censos da educação (escolar e da educação superior) do SAEB e do SAEP, do FUDEB e do IBGE. Esses dados foram tratados com metodologia integrativa, (MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R., 2005) e estatística descritiva. (GUEDES, 2005).

A análise foi realizada em quatro etapas: a) análise de conteúdo da lei; b) Coleta e/ou Geração de dados; c) Cálculo dos indicadores; d) Formulação da avaliação das metas e estratégias.

3 RESULTADOS

Dada a natureza textual desse resumo, apresentamos a seguir resultados gerais e algumas pontuações da avaliação, estando disponíveis aos interessados os resultados de cada meta e estratégia. Cabe ressaltar que há um monitoramento do PME realizado em 2018, na Conferência municipal daquele ano (JABOTÃO, 2018), cuja síntese é apresentada no Quadro 01.

Quadro 01: Avaliação do PME feita pela COMUDE 2021

PROCEDIMENTO	METAS	ESTRATÉGIAS
Não Consideradas	16	76
Apresenta relatório com todas as ações feitas pela prefeitura sem conclusão sobre a realização ou não da estratégia e sem gerar indicador	0	47
Avalia a meta como parcialmente alcançada sem apresentar indicador	0	19
Avaliada como improcedente sem apresentar indicador	0	1
Avalia como realizada	0	3

Fonte: JABOTÃO, 2021 com elaboração própria

Está claro que a COMUDE apresentou um relatório da Secretaria de Educação, sem preocupação com a avaliação do PME, revelando falta descumprimento flagrante da lei (Cf. Estratégia 6.7 do PME).

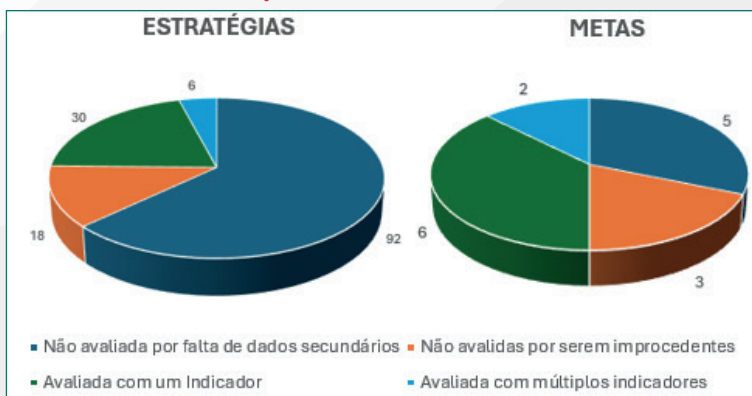
3.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A formulação das determinações nas Metas e Estratégias nem sempre possibilita uma avaliação objetiva seja em função da ação ter um caráter generalista (Est. 1.3); ter imprecisão de determinações em relação à progressão de variáveis (Est. 1.9); ter sujeitos das ações indefinidos (Est. 15.6); desconhecer a realidade anterior ao Plano (Est. 15.10); ausência de ponderação de prioridade entre as metas e, internamente, entre suas estratégias (est. 1.5)

3.2 INDICADORES

O gráfico 01 apresenta uma síntese da avaliação das Metas e Estratégias do PME. Observe-se que só foi possível avaliarmos 50% das metas 47% das estratégias tendo com causa preponderante a falta de dados secundários. Isso reflete problemas tanto na formulação textual (que não prevê um indicador) quanto na falta de transparência da Gestão Municipal (que não atende as demandas).

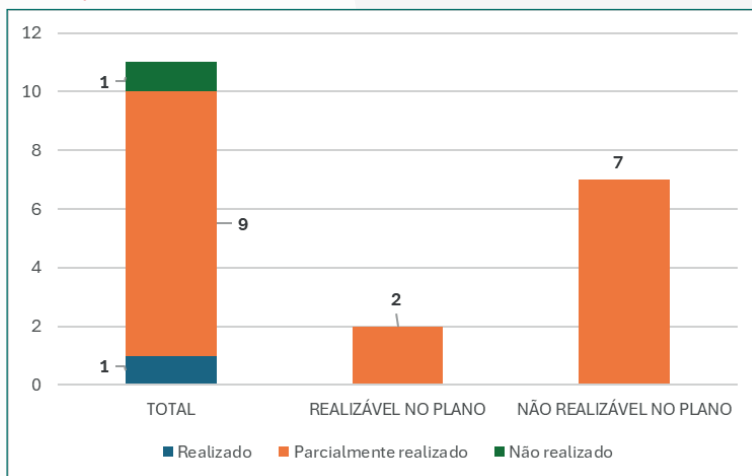
Gráfico 01: Possibilidade de Avaliação do PME



Fonte: Jaboatão, 2018 com elaboração própria.

O gráfico 02 apresenta os resultados da realização das Metas

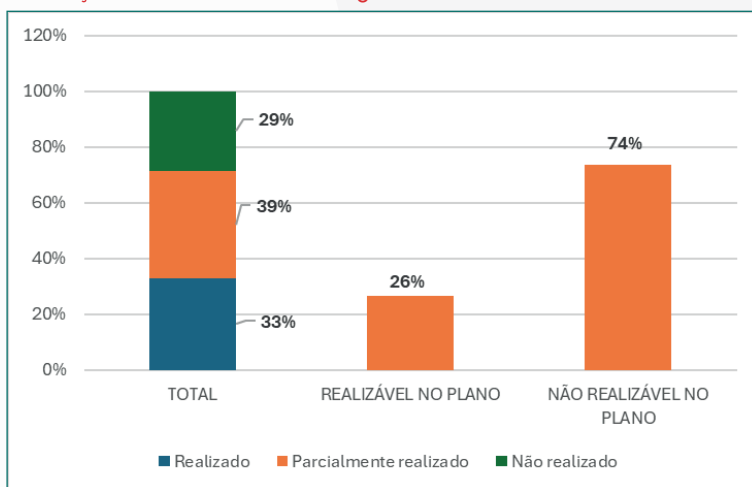
Gráfico 02: Situação indicadores das Metas



Fonte: Jaboatão, 2018; INEP, 2023; IBGE, 2023; SAEP, 2023; SIOPE, 2024 com elaboração própria.

Das 11 Metas avaliadas com indicadores, apenas uma foi realizada, enquanto 7 (44%) não serão realizadas no prazo do Plano. Uma situação que indica negligenciamento com a educação do município, porém, muito mais com o PME, na medida em que traduz total falta de receio do Governo Municipal de ser avaliado tendo como o parâmetro o PME. O gráfico 03 apresenta a situação das Estratégias avaliadas com indicadores. Das 36 estratégias avaliadas apenas um terço foi realizada até o primeiro semestre de 2024, enquanto 74% das parcialmente realizadas não conseguirão até o final do ano. Repete-se com as Estratégias o que vimos acontecer com as Metas, indicando as mesmas causas.

Gráfico 03: Situação indicadores das Estratégias



Fonte: Jaboatão, 2018; INEP, 2023; IBGE, 2023; SAEP, 2023; SIOPE, 2024. Qedu, 2024, com elaboração própria.

3.3 DESTAQUES DOS RESULTADOS

- a. A Meta 1 e a educação infantil – a Meta determina “Universalizar, até 2020, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2024, a oferta de Educação Infantil em creche atendendo a 75% da população de até 3 anos e onze meses. (Alterada na COMUDE 2018)” (JABOATÃO, 2018). A tabela 01 apresenta uma síntese dos dados para o indicador Taxa Bruta de matrícula na Educação Pré-escolar.

Tabela 02: evolução das matrículas em Pré-escola– 2016 a 2023

ANO	Creche Municipal	Creche Privada	Creche Total	% Municipal	Δ Anual Municipal	Δ Anual Total
2023	7.187	5.886	13.073	55,0%	3,2%	10,8%
2022	6.964	4.840	11.804	59,0%	0,3%	4,5%
2021	6.944	4.347	11.291	61,5%	3,5%	(-)8,9%
2020	6.707	5.690	12.397	54,1%	4,1%	(-)7%
2019	6.441	6.895	13.336	48,3%	4,3%	9,5%
2018	6.173	6.011	12.184	50,7%	(-)2,6%	5,2%
2017	6.339	5.244	11.583	54,7%	11,0%	(-)2,3%

ANO	Creche Municipal	Creche Privada	Creche Total	% Municipal	Δ Anual Municipal	Δ Anual Total
2016	5.711	6.146	11.857	48,2%		7,4%
Média				53,9%	3,7%	1,69%
					266	221

Fonte: Qedu, 2024, com elaboração própria

Além de não ser realizada, considerando os cálculos de incremento das matrículas, serão necessários cerca de **24 anos** para que a meta seja atingida. Claro, em se mantendo as condições (de aumento da oferta de matrículas e dinâmica populacional) registradas entre 2017 e 2023.

A Meta 2: “80% (oitenta por cento) dos estudantes concluem essa etapa na idade certa.”

Para as matrículas no município, a meta foi atingida em 2022. Para a rede municipal a meta não foi atingida, sendo estimado em **8,6 anos** o prazo para seu cumprimento caso se mantenham as condições do período 2018 a 2022.

Tabela 10: Taxa de Distorção Idade-Série Anos Finais Ensino Fundamental 2018/2022

ANO	TOTAL			PÚBLICA MUNICIPAL		
	% Idade Certa 9º Ano	Varição Anual	Δ Por ano	% Idade Certa 9º Ano	Varição Anual	Δ Por ano
2018	74,1			73,2		
2019	76,2	102,8%	2,8%	75,2	102,7%	2,7%
2020	79,5	104,3%	4,3%	76,6	101,9%	1,9%
2021	78,7	99,0%	1,0%	75,4	98,4%	-2%
2022	78,4	99,6%	0,4%	74,8	99,2%	-1%
Δ Anual			2,1%	0,6%		
Número de Anos atingir a meta			0,8	8,6		

Fonte: Qedu, 2024 com elaboração própria.

b. Determinações sobre docentes

A Estratégia 2.3: “relação entre número de estudantes e profissionais necessários a viabilizar os padrões de qualidade social”.

Tabela 13: Relação professores / alunos do Ensino Fundamental - 2023

Matrículas			Professores			Relação prof/aluno		
Fund Total	Fund AI	Fund AF	Fund Total	Fund AI	Fund AF	Fund Total	Fund AI	Fund AF
50194	26620	23574	2436	1174	1262	20,6	22,7	18,7

Fonte: INEP, 2023 com elaboração própria.

A formulação da determinação e o indicador cria a ilusão de resolução do problema. A relação professor aluno deve considerar o Indicador Esforço Docente (IED) que apresenta seis níveis de esforço docente (INEP, 2024), sendo o nível 1 (docentes com até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa) e o nível 6 (docentes com de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas”) nos extremos.

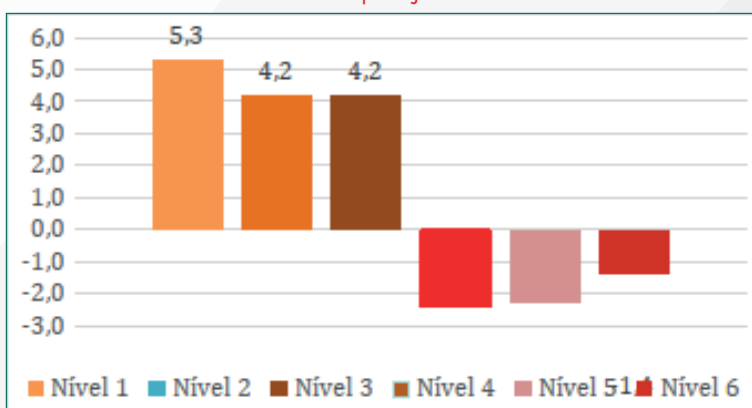
Nos gráficos 04 e 05 apresentamos as curvas para o IED de Jaboatão nos últimos sete anos, com valores em percentuais, para os anos iniciais do ensino Fundamental. Segundo o gráfico 02, em 2023, 37,6% dos docentes estavam no nível 1, tendo, em geral, até 25 alunos e atuando em um único turno, escola e etapa. Em outro extremo, 0,5% dos professores estavam no nível 6, atendo a mais de 400 alunos e atuando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. O gráfico 03, indica que, tendo um incremento de 5,3 p. p. entre 2017 e 2023, infere-se um incremento anual de 0,75. Supondo-se a continuidade das mesmas condições de demanda e oferta da educação municipal, em cerca de **83 anos** termos 100% dos(as) docentes integrando o nível 1.

Gráfico 02: IED Anos Iniciais para Jaboatão – 2017 a 2023



Fonte: INEP, 2023 com elaboração própria

Gráfico 03: Incremento do IED Anos Iniciais para Jaboatão – 2017 a 2023



Fonte: INEP, 2023 com elaboração própria

CONCLUSÃO

Três conclusões podem ser destacadas: i) A avaliação de um Plano decenal exige uma equipe multidisciplinar; ii) Há necessidade de maior preparação dos sujeitos que elaboram a textualidade dos Planos; iii) Há

negligências determinantes do Poder Público na elaboração, execução e, principalmente, avaliação do Plano.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública** / Janete M. Lins de Azevedo. — 3. ed. — Campinas, SP : Autores Associados, 2004. — (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).

GUEDES, Terezinha Aparecida *et al.* Estatística descritiva. In: GUEDES, Terezinha Aparecida *et al.* **Projeto de ensino aprender fazendo estatística**, p. 1-49, 2005. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~rvicente/Guedes_et_al_Estatistica_Descritiva.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

INEP - Instituto nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acessado em 22 de Ago. 2023.

INEP. **Dados Esforço Docente 2023. disponível em: .https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2023/IED_2023_MUNICIPIOS.zip**. Consultado em 20 de mai de 2024.

JABOATÃO. LEI N° 1.387 / 2018 Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes, instituído pela Lei Municipal n° 626, de 1° de junho de 2011, para, como previsto no parágrafo único do art. 5º, aprovar a adequação proposta na Conferência Municipal de Educação 2018, e dá outras providências. 2018

JABOTÃO. **Relatório final da vii Conferência municipal de educação do Jaboatão dos Guararapes – VII COMUDE. 2021. Disponível em: <https://portaldatransparencia.jaboatao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/3.-COMUDE-2021-Jaboatao-Relatorio-Final-1-1.pdf>**. Acessado em 25 de ago de 2024.

JANNUZZI PM. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 2ª ed. Campinas: Alínea Editora; 2009.

MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Organizadoras). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

QEDU. **Indicadores da Educação Pernambuco**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/26-pernambuco>. Acessado em 25 de ago de 2024.

SAEB. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acessado em 25 de ago de 2024.

SAEPE. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Pernambuco**. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acessado em 25 de ago de 2024.

SIOPE. Plataforma FNDE/SIOPE. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/sistemas/siope>. Acessado em 25 de ago de 2024.

BASES NACIONAIS E A PADRONIZAÇÃO NEOLIBERAL

Andréia Ferreira Gomes ¹
Sayarah Carol Mesquita dos Santos ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

No que se refere à padronização imposta pelas Bases Nacionais, Laval (2004, p. 24) evidencia que “as reformas que levam mundialmente à descentralização, à padronização de métodos e conteúdos, à nova ‘gestão’ das escolas e à ‘profissionalização’ dos docentes são fundamentalmente ‘competitvity-centred’”, ou seja, tendo a competição econômica como norma a ser difundida no ambiente educacional.

Neste trabalho iremos nos deter em um dos mecanismos que enraíza os princípios neoliberais na educação: a padronização curricular por meio das Bases Nacionais. Um exemplo de utilização de Bases Nacionais na Educação é a *Common Core* (nome pelo qual ficou conhecida a base estadunidense), exemplo esse que enfatiza a necessidade que o sistema neoliberal tem de se enraizar por meio da padronização de conteúdos. Como exemplos de Bases no Brasil temos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que regulamenta os conteúdos da Educação Básica; a BNC-Formação (Base Nacional Comum Formação), que trata da Formação Inicial de professores e a BNC-Formação Continuada (Base Nacional Comum

1 Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, andrea.ferreira@ufpe.br

2 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sayarahcarol@gmail.com

Formação Continuada) que define as diretrizes da formação continuada dos professores.

2 DESENVOLVIMENTO

O neoliberalismo “pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p.15). Apresenta-se como uma lógica que aponta para a agilidade, afinal, trata-se de produzir mercadorias para um sistema que está em constante mudanças e que compete mutuamente por sua “clientela”. Para tanto, cria mecanismos que auxiliam nessa produção e difusão de produtos. O produto, aqui, são as Bases Curriculares. Freitas (2018) aponta a padronização como um dos elementos para a reforma empresarial da educação, que ocorre em três passos: padronização, testes e responsabilização.

Por meio da padronização de conteúdos é possível produzir materiais didáticos e sistemas de ensino que podem ser comercializados em larga escala. Também é possível inserir modelos de formação que vão nortear a vida acadêmica, profissional e pessoal dos indivíduos, ou seja, a educação é o meio que o neoliberalismo encontrou de determinar o futuro de sociedades inteiras, é a “Nova razão do mundo” (Dardot; Laval, 2016).

Neste viés, as Bases Nacionais atualmente implantadas no Brasil carregam em seu cerne, aquilo que Adrião (2018, p. 20) chama de “privatização do currículo escolar” que se efetiva quando ocorre a “transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares”.

Laval (2004, p. 24) já assinalava sobre esse modelo de escola neoliberal onde a educação deixa de ser um direito do cidadão e passa a ser um “bem essencialmente privado”. Dessa forma, caracteriza todas as instâncias da vida do indivíduo como algo que deve ser vendido e comprado. Percebe-se, assim, que quando se põe entraves ao acesso de um bem que deveria ser público, e se coloca cidadãos na posição de competir entre si, a fim de angariar recursos para financiar o básico, haverá consequências nas mais variadas expressões de vivência humanas, inclusive no próprio

vínculo social, incorrendo na fragilização desse vínculo e adoecimento das pessoas (Laval, 2004).

A educação que era entendida como prática social, voltada aos processos de socialização e humanização dos indivíduos, perde de vista este horizonte. Dessa forma, o incentivo à reflexão e ao pensamento crítico são sequestrados da sala de aula, dando espaço para uma formação técnica e instrumentalizada que busca o apaziguamento das massas. Este é um processo lento e silencioso, pois o enfrentamento de propostas educacionais nefastas fica restrito àqueles que tiveram a oportunidade de se debruçar sobre o estudo da educação, pessoas essas que não estão estre as bem quistas pelos reformadores educacionais e dessa forma são marginalizadas pelas mídias sociais, já que o domínio da opinião pública é capitalizado pelas big techs (gigantes da tecnologia).

As Bases Nacionais produzidas a fim de serem implementadas em todo o país são projetos construídos em consonância com o interesse do mercado. São a forma que o FMI, a OCDE, dentre outros, escolheram para garantir o domínio do capital. Para tanto, foi fomentando noções e didáticas alinhadas ao neoliberalismo, dentre elas a noção de competências. Dessa forma o foco deixa de ser os conteúdos, para ser a aquisição de competências (Ramos; Frigotto, 2017).

Sobre a BNCC, Costa et al (2021, p 1189) define-a como um projeto de sociedade, ancorado no neoliberalismo que “tem por perspectiva a padronização, homogeneização e elitização da educação pública brasileira”. Um projeto de formação básica que forma uma massa de trabalhadores incapazes de questionar a própria condição social e precariedade do mercado de trabalho, um indivíduo com multifunções e culpabilizado por suas “escolhas”.

A BNC-Formação tem como objetivo “transformar as licenciaturas em preparatórios da BNCC” (Cruz et al. 2021, p.5). Para isso, a BNCC se manifesta por meio de competências e habilidades.

Diferentemente da BNC-Formação Continuada, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 trazia em suas diretrizes uma formação que havia sido discutida e formulada de acordo com anseios antigos da comunidade educacional, no entanto sua implementação foi barrada pela BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. Nas DCNs (Brasil, 2015),

a formação é pensada de forma orgânica e entrelaçada com a formação inicial do magistério (Dourado, 2015).

São características de ambas as bases, nas palavras de Cruz et al. (2021, p.9), a formação de professores exposta como uma “forma única e possível”, que nos recorda da obra de Dardot e Laval (2016), ao falar do intuito do neoliberalismo de se apresentar como a razão do mundo. As autoras sublinham que esse modo de formação educa o “professor para reproduzir na Educação Básica as mesmas funções de sociabilidade do capital apreendidas no Ensino Superior: competências geram novas competências” (Cruz et al. 2021, p.9).

3 CONCLUSÕES

Ao longo do texto podemos refletir sobre como a padronização viabiliza o projeto dos reformadores da educação e se configura como o primeiro passo na direção de uma privatização educacional. São documentos impostos à educação como norma a ser seguida, mas que não foram construídos junto aos educadores. O pressuposto da existência de conteúdos e de uma base curricular comum são pertinentes para os educadores, no entanto é consenso que os conteúdos curriculares têm que ser debatidos e elencados dentro de um ambiente democrático e de escuta, oportunizando aos educadores a possibilidade de autonomia dentro do ambiente de trabalho. Logo, a construção e implantação de Bases que não dialogam com os profissionais da educação se configuram como expropriação do trabalho dos educadores.

Palavras-chave: Neoliberalismo. BNCC. Padronização.

4 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20

Adriao_Dimensões%20e%20Formas%20da%20Privatização.pdf. Acesso em: 04 de julho de 2024.

CRUZ, A. G. da; MOURA, A. de C.; NASCIMENTO, L. da S. A BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada: um debate sobre a formação humana utilitarista na e para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-18, 2022. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2192-cruz-moura-nascimento.pdf> Acesso em: 28 de maio de 2024.

COSTA, E. M.; MATOS, C. C. de; CAETANO, V. N. S. da. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC- Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf>. Acesso em: 04 de julho de 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jan. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória- ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057> Acesso em: 01 de junho de 2024.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: CONTROLE SOCIAL E O ENFRENTAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Suleyma Roberta Ramos do Nascimento¹
Neide Rafael Alves Braga²

1 INTRODUÇÃO

Diante da Constituição Federal (1988), o ensino brasileiro passou a ser gerido por vários princípios, dentre eles o da “Gestão Democrática” que possibilitou os entes federativos a autonomia de desenvolverem seus próprios sistemas de educação com participação da sociedade civil organizada, profissionais da educação, poder executivo e demais repartições que envolvam a Educação daquele ente federativo formando um conjunto desse sistema educacional.

Repercutido o ensejo de democratizar o ensino público no Brasil, os Conselhos Municipais de Educação surgem na perspectiva de descentralizar, tornar o ensino público municipal uma organização horizontalmente organizada, com participação da sociedade, sendo ele a voz da sociedade civil e podendo ser a única na garantia e efetivação das políticas públicas educacionais dentro da gestão pública em âmbito municipal. Nessa questão Prado, Almeida e Parrela (2018) trazem que:

1 Especialista em Políticas Educacionais – IFRN, suleyma020@gmail.com

2 Doutoranda em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS, neideralvesbdout@gmail.com

Cada município possui peculiaridades, demandas e necessidades no âmbito da política educacional local, que só podem ser conhecidas pelos seus munícipes. Por este motivo, nada melhor do que a própria comunidade participar, opinar, supervisionar, fiscalizar e avaliar a política educacional pensada no município, o que pressupõe o estabelecimento de canais de comunicação entre a sociedade civil e o poder público (2018, págs. 372-373).

Nesse sentido, propõe para os Conselhos Municipais de Educação a pura representatividade da sociedade civil dentro do poder público no município, para que lhes façam valer a legislação educacional imposta para serem executadas com participação efetiva da população.

A problematização vinculada a esse relato de experiência consiste na manifestação do questionamento atribuído à como o Conselho Municipal de Educação consegue exercer suas funções deliberativo, consultivo, propositivo, mobilizador, fiscalizador e normatizador sem estrutura física e membros de função com o Poder Executivo e não apara-los como organismo de importante articulação da gestão democrática; no que se refere na estrutura física, recursos de materiais e recursos humanos e apoio técnico educacional, deixando-os ao relento e à mercê das constantes lutas dos membros pela sua verdadeira representatividade.

Compreendemos que todas as repartições públicas de educação mesmo possuindo caráter autônomo, são amparadas com recursos nos quais eles podem ser mantidos, a exemplos as Escolas, Secretarias de Educação, Bibliotecas Municipais e outros organismos que fazem parte do sistema de educação. Por esse ângulo, os Conselhos Municipais de Educação não são vistos pelo poder público como essenciais para formulação da gestão democrática e articuladores da promoção da qualidade social.

Ao trazer essa indagação, esse relato de experiência fundamenta-se na perspectiva de Souza (2004), mesmo sendo um estudo do início do século XXI, suas colocações ainda são recentes em nosso cotidiano de que “não incomum nas comunidades pequenas e pobres, em que muitas vezes os membros do conselho são indicados pelos dirigentes locais, principalmente o prefeito, e seu papel é o de ratificar as decisões tomadas pelo Executivo local” (p.39), no qual, lamentavelmente, em se tratando de

recursos humanos dentro dos conselhos, ainda encontramos essas situações. Por isso, em primeiro momento relatamos as dificuldades em ter o papel de membro do conselho no que versa as colocações da autora. Ao fim, traremos alguns resultados das lutas nos quais resistimos diariamente exercendo o papel de membros de um Conselho Municipal de Educação.

O enfrentamento e embate com legislação nos quais somos periodicamente sujeitos a confrontá-las consiste em um lado; destacando os Conselhos Municipais de Educação como organismo de importante relevância democrática dentro da Educação no município, e o de outro lado; o pouco ou mínimo subsídios na consistência e suporte que para eles são dados.

2 PERTENCIMENTO AO CONTROLE SOCIAL: DA ELEIÇÃO À FRUSTRAÇÃO

As políticas educacionais sempre foram a nossa maior paixão, nos movimentos acadêmicos, nas disciplinas estudadas na graduação e onde quer que pudesse conhecê-la a legislação educacional sempre será o eixo central de estudo, diante dessa proposição tornamos a paixão em atitudes, pois em plena pandemia da COVID-19, encontramos um espaço democrático onde foram indicados profissionais de todos os segmentos da educação do município, falamos de Vicência, situada na Zona da Mata Norte de Pernambuco: a eleição para membros do Conselho Municipal de Educação.

O processo eleitoral foi regido de forma online, nesse dado momento estaria fielmente representando o segmento no qual foi designado conforme a profissão exercida, de representar os profissionais de apoio a escola. Imediatamente, o emergir de dispor da prática da legislação e ter voz num ambiente democrático compensaria. Um processo onde foram eleitos 12 membros, no mesmo momento foram escolhidos o presidente, o vice e o secretário, compondo o Conselho Municipal de Educação.

Institui-se a portaria de nomeação 220/2021(Vicência, 2021) no qual, oficialmente seria um membro dentro do Conselho Municipal de Educação do município. Continuava aquela mesma empolgação do interesse pela legislação da educação.

Posteriormente, passados um tempo, aproximadamente cerca de um ano e meio da vigência da portaria, surge uma convocação para uma reunião com os membros. Deparados com a presidência e vice composta por funcionários da Secretaria de Educação; onde verdadeiramente, dos membros empossados, apenas três não eram funcionários comissionados constatando um estudo de Lima (2020) sobre os conselhos municipais de educação que em alguns casos são caracterizados como instrumento da Secretaria de Educação. Diante disso, o questionamento de como pertencer ao um espaço democrático onde a maioria dos membros por ter suas vantagens nunca iriam exercer plenamente suas atividades nesse espaço como membro de um órgão de controle social, pois o autor enfatiza que “existem vínculos entre SMED e CME, entretanto tal vínculo não pode se caracterizar em um sistema de subordinação, tampouco de liberdade plena” (Lima, 2020, p.834).

O teor da reunião foi exatamente a votação de uma nova presidência e vice. Foi lançado a chance de exercer o controle social de verdade na Educação municipal. Os desafios eram enormes pela frente, mas aquela vontade de traduzir a paixão pela legislação educacional ainda estava um jardim florido, e a vontade de colocá-las em prática era viva dentro do peito.

A presidência chegou, certos de que seríamos uma nova roupagem para esse organismo de imensa importância para a gestão democrática e na busca da qualidade social da educação do município.

3 RESULTADOS EM CONSTRUÇÃO

Como se tivesse aterrissado de um pouso de paraquedas, começamos as leituras das Atas de Registro para a compreensão do andamento do Conselho, e nossa maior insatisfação; não havia nenhuma manuscrita. Entramos em contato com a presidência anterior e não obtivemos respostas, ficamos com o vácuo temporal no caderno de Atas, pois continuamos com as Atas de Registro das atividades realizadas a partir da nova presidência.

As construções dos Pareceres solicitados pela Secretaria de Educação sobre Atos Normativos, feitos de forma coletiva onde todos os membros contribuem de forma participativa. Fazendo o estudo da legislação na qual ela pertence e se está conforme a legislação.

O Conselho Municipal aderiu à União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação-UNCME, órgão que representa nacionalmente todos os conselhos municipais de educação do Brasil, na busca do fortalecimento do organismo dentro do município.

Realização de Visitas Técnicas padronizadas nas unidades escolares observando aspectos estruturais, sociais pedagógicos e sanitários. Reivindicando por meio de relatórios oficializados na Secretaria de Educação para os devidos ajustes.

Participação em formações e multiplicidade delas para os demais membros, que sabem os dias das reuniões ordinária anual.

Reivindicação de um espaço(prédio) para o arquivo de documentações e realização das reuniões, que conseguimos, porém, compartilhado com uma espécie de “depósito” da Secretaria de Educação. Porém, ao mínimo obtemos uma mesa, um armário para arquivo e a internet do espaço.

Quando retratamos essas ações, reconhecemos que ainda há muito a ser feito e lutas são incessantes para um Conselho Municipal com condições para exercer sua função. Infelizmente os subsídios dados para suporte para o trabalho ser aprofundado consiste em recursos que o Conselho Municipal não consegue sozinho. Depende em tudo da Secretaria de Educação. Não sejamos ingênuos de saber que muito se vale pela resistência dos membros, a dedicação de sempre questionar o poder público em querer seus recursos devidos.

Somos reconhecidos como mecanismos de gestão democrática, feitores de funções normativas, consultivas, fiscalizadoras; com lei de criação, regimento interno, portaria de funcionamento, com todo aparato legal que uma instituição deve conter para seu funcionamento, então quais as causas da profunda negligência dada pelo poder público impostam na estruturação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação, deixamos esse questionamento para estudos futuros, na perspectiva de enquanto os Conselhos, órgãos de participação da sociedade civil não estiverem em seus planos de governos a política da gestão democrática pouco irá ser refletida na educação do município.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Senado Federal, 1988. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 09 ago. 2024.]

LIMA, Antônio Bosco. de. Teses sobre a educação municipal e o Conselho Municipal de Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 825-839, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riiae.v15iesp.1.13352>. Acesso em:10 ago. 2024.

PRADO, Jeovandir Campos do; ALMEIDA, Cecília Barreto; PARRELA, Cláudia Rosane. O controle social nas ações do Conselho Municipal de Educação de Montes Claros a partir da perspectiva dos conselheiros. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 18, n. 57, p. 369-389, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/download/23907/22810/43416>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA, Celina. Governos locais e gestão de políticas sociais universais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/qbYVHXgy3fRPrbNqgx6M5LXL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 ago.2024.

VICÊNCIA. **Portaria nº 220, de 9 de junho de 2021**. Nomeação dos membros do Conselho Municipal de Vicência- exercício 2021/2024. Prefeitura Municipal de Vicência. Gabinete do Prefeito. Vicência, PE.

CONSTRUINDO REDE DE INTERSETORIALIDADE NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Luanda Taveira Fernandes¹
Rosimere Gomes Rocha²
Larissa Rannielly dos Santos Bonfim Fernandes³

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é relatar os esforços da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino, do Ministério da Educação (SASE/MEC), para a construção de uma Rede de Intersetorialidade com a Educação. Trata-se de uma perspectiva institucional, a partir de processos vividos no local de trabalho, entre 2023 e 2024. A estruturação da rede segue das atribuições da SASE, previstas pelo Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023:

Art. 30. À Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino compete:

- 1 Mestra em Comunicação e Cultura pela Universidad de Buenos Aires, Técnica em Assuntos Educacionais da Diretoria de Articulação Intersetorial, da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC); e-mail: lffernandes@gmail.com
- 2 Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, Coordenadora de Articulação Intersetorial da Diretoria de Articulação Intersetorial, da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC); e-mail: g.rocharosi@gmail.com
- 3 Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília, Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. Técnica em Assuntos Educacionais da Diretoria de Articulação Intersetorial, da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC); lararios.unb@gmail.com

V - estabelecer redes de articulação intersetorial com:

a) as demais Secretarias e órgãos colegiados do Ministério da Educação; (grifo nosso)

b) as universidades e os institutos federais;

c) os demais Ministérios e órgãos públicos;

d) os bancos públicos de desenvolvimento;

e) as fundações e as empresas públicas de pesquisa e desenvolvimento; e

f) os organismos internacionais;

VI - planejar, desenvolver e coordenar a integração de políticas transversais e intersetoriais com interface na educação; e

VII - apoiar o desenvolvimento dos sistemas de ensino no alcance dos objetivos e das metas do PNE.

Inferre-se das atribuições definidas pelo Decreto, a correlação entre o alcance das metas do Plano Nacional de Educação e o planejamento, desenvolvimento e coordenação de políticas transversais e intersetoriais com a educação. Isso porque, os problemas educacionais levantados pelos principais instrumentos de planejamento do PNE - o Documento Diagnóstico da Educação Nacional, elaborado pelo Grupo de Trabalho PNE 2024-2034, sob coordenação da SASE, e o Documento Final da Conferência Nacional da Educação (CONAE 2024) - apresentam natureza complexa.

Aqui podemos citar o acesso, a permanência e conclusão na idade adequada da Educação Básica, em que diferentes causas concorrem para produzir trajetórias irregulares. Num cenário de desigualdades regionais e étnico-raciais, o alcance das metas é comprometido, especialmente entre grupos em situação de vulnerabilidade social, conforme a análise diagnóstica do GT PNE 2024-2034.

A correlação entre os problemas transversais e a articulação interseccional aparece, no entanto, como sugestão explícita na Meta 4 – Acesso à educação especial e inclusiva, e nas estratégias 4.11 e 4.12 no PNE instituído pela Lei 13.005/14.

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de **políticas públicas intersetoriais** que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a **articulação intersetorial** entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

Já Meta 7, que trata da melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, tem como uma de suas estratégias promover a articulação da área de educação com os segmentos da saúde, da assistência social, do esporte, da cultura e afins com vistas ao alcance de objetivos de aprendizagem e de qualidade social da educação nacional.

Nesse sentido, o redimensionamento do paradigma intersetorial para melhor atender aos problemas identificados no PNE demanda a consolidação de um arcabouço teórico-metodológico que dê suporte à estruturação de ações e processos subsequentes de articulação em rede. Esta é a leitura que desencadeou as ações da SASE para levantamento de estratégias de intersetorialidade que possam contribuir para as metas educacionais do PNE em situações de problematização complexa.

Nosso relato descreve as ações para constituir a Rede de Interseccionalidade com a Educação – RICE com os municípios, a partir da sistematização das experiências em curso e do estímulo à produção acadêmica sobre a temática.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Na primeira etapa de ações para a constituição da RICE, foram organizados oito seminários pensados como trilhas de conhecimentos sobre a interseccionalidade e sua gestão. O ciclo de seminários *Trilhas de Aprendizagem em Interseccionalidade na Educação* visou mapear dois tipos de conhecimento sobre o tema: o conhecimento acadêmico e o conhecimento de práticas de interseccionalidade no território, seja das redes municipais, seja das Organizações da Sociedade Civil.

Dentro da primeira tipologia, foi realizado nos dias 20 e 21 de novembro de 2023, em Brasília (DF), o seminário com acadêmicos que estudam e pesquisam sobre a temática da intersectorialidade. O evento reuniu 16 pesquisadores de oito instituições de ensino superior -Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal da Bahia, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Mato Grosso e a Fiocruz- e três instituições públicas -Conselho Nacional de Justiça, Secretaria de Educação e Ministério do Esporte-. As exposições centraram-se na articulação da educação com a saúde, com esportes e lazer e nas possibilidades de articulação entre territórios, equipamentos públicos e garantia de direitos. Também foram apresentadas pesquisas sobre programas - Brasil sem Miséria e Brasil Carinhoso - e sistemas de ensino – município de Horizonte (CE).

Em relação à segunda tipologia, foram realizados cinco seminários regionais: na Região Nordeste, nos dias 7 e 8 de novembro de 2023, em Horizonte (CE); na Região Sul, nos dias 4 e 5 de dezembro de 2023, em Passo Fundo (RS); na Região Sudeste nos dias 17 e 18 de abril de 2024, em Mauá (SP); na Região Norte, nos dias 23 e 24 de maio de 2024, em Belém (PA) e na Região Centro Oeste nos dias 4 e 5 de junho de 2024, em Brasília (DF). Estes seminários congregaram mais de 100 municípios de 20 estados da federação que compartilharam 109 experiências de intersectorialidade na educação com áreas diversas como saúde, esportes, lazer, assistência social etc, conforme imagem.

O Ciclo de Seminários Regionais Trilhas de Aprendizagem em Intersectorialidade na Educação se conclui com o Seminário voltado para as Organizações da Sociedade Civil, com realização nos dias 8 e 9 de agosto, no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, e com o Seminário Nacional, que será realizado em Recife nos dias 9, 10 e 11 de outubro. Dessa forma, amplia-se o diálogo sobre a articulação intersectorial com dezenas de instituições de diferentes áreas da sociedade - empreendedorismo social, diversidade e inclusão, promoção da Educação Integral, cultura - e movimentos sociais.

planejamento nacional. A partir daí, essa convergência intensifica-se em duas frentes: nos Encontros Regionais da Estratégia de Cooperação Técnica - Planos Decenais de Educação e sobretudo, na plataforma digital InterAções.

A Estratégia é uma iniciativa de cooperação técnica da SASE para fortalecer a colaboração federativa, informar, acompanhar e debater o desenvolvimento da tramitação PNE e apoiar a elaboração dos planos decenais dos entes federados. Nesse contexto, dois apoiadores da rede de intersetorialidade em construção serão designados por cada região para participar dos encontros e desenvolver métodos de elaboração dos planos dos entes federados, a partir de um guia metodológico que contará com conteúdo sobre a articulação intersetorial.

A Plataforma InterAções, por sua vez, consolida o trabalho que vem sendo realizado desde 2023, ao acolher experiências sistematizadas e pesquisas acadêmicas por meio da chamada para publicação em periódico online e impresso. A operação da InterAções, desenvolvida em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), e sua integração ao ambiente virtual de aprendizagem permitirá a catalogação, disponibilização, disseminação e promoção de práticas educativas e intersetoriais, com repercussão nas ações no território previstas para 2025.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os caminhos metodológicos sobre intersetorialidade gerem novas abordagens pedagógicas dentro e fora da escola como, por exemplo, o uso de metodologias intersetoriais no desenvolvimento de propostas pedagógicas para a educação integral em escolas de tempo integral e, numa perspectiva mais ampla, insiram a educação como parte da promoção do sistema de garantias de direitos efetivos, tendo a educação na sua centralidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, p. 1. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas de Educação do PNE 2024. Brasília, 2024. Disponível em <[Livro PNE-2024.indb \(inep.gov.br\)](#)> Acesso: 31/07/2024.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.112, de 11 de junho de 2023. Institui Grupo de Trabalho, de caráter consultivo e propositivo, com a finalidade de realizar a análise dos problemas da educação nacional e elaborar diagnóstico contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para o Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2024-2034. Brasília, DOU de 15/06/2023, p. 1. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.112-de-13-de-junho-de-2023-489812312>> Acesso em 31/07/2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento Base. CONAE 2024. Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília, 2024.

DEMOCRATIZANDO A ESCOLA: O PODER DA PARTICIPAÇÃO NA TOMADA DE DECISÕES

Verônica Soares Fernandes ¹
Maria Cristina do Nascimento Silva²
Rhayssa Ferreira de Lima³
Ozanira Maria Pereira Gomes da Silva⁴

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a gestão democrática é fundamental para se construir uma escola condizente com uma sociedade em que a democracia é almejada, precisa ser construída, qualificada e aprimorada. É um debate sobre quem decide, como decide e porque decide e a serviço de quem, é sobre compartilhar poder.

A Constituição Federal/1988, em seu artigo 206, estabelece a gestão democrática do ensino público brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), no art. 3º instituiu a gestão democrática como um dos princípios da educação do país, com vistas a buscar assegurar a formação integral do ser humano e sua inserção na sociedade como ser crítico e participante. A meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE)

1 Doutora em Políticas Públicas pela UFMA, Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) - veronica.fernandes@fundaj.gov.br.

2 Mestranda do Programa de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundaj- PE - cristinascimentos@gmail.com.

3 Mestranda do Programa de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundaj - PE - rhayssa_lima@hotmail.com.

4 Mestranda do Programa de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundaj – PE - ozanirapereira@hotmail.com .

traz a importância da efetivação da gestão democrática, dando visibilidade a aspectos essenciais da educação.

Este artigo tem como objetivo analisar o poder da participação no planejamento, na eleição de gestores e na definição do uso dos recursos para a viabilização de um processo democrático na escola.

2 DESENVOLVIMENTO

O exercício da democracia exige a qualificação e preparação dos envolvidos, de forma que se disponha a ouvir, a contribuir, a dialogar com o pensamento divergente e a respeitar a vontade da maioria. Tensões e conflitos são inerentes ao processo democrático, o que exige uma aprendizagem de saber lidar com estes, de forma que permaneça a motivação em participar. Na escola, há obstáculos para a participação da comunidade escolar na gestão e que é necessário “não desistir diante das primeiras dificuldades” (Paro 2001, p. 16-17).

Desenvolver a gestão democrática na escola é proporcionar um lugar de livre expressão, para a formação do cidadão crítico, no intuito de formar um ser humano capaz de interagir com o meio de maneira autônoma, reconhecendo seu papel dentro de cada contexto social. “A gestão democrática implica, principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a socialização” (Veiga, 2013, p. 18). É trazer a possibilidade da formação embasada na prática da gestão compartilhada e democrática, estabelecendo relações entre os que fazem esses espaços para a construção de uma gestão que amplia a visão de todos os envolvidos e favorece nos processos administrativos e pedagógicos.

A construção de um espaço acolhedor na escola, passa por multiplicar “certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte” (Freire, 1995, p. 91).

As múltiplas visões de mundo convivem entre os muros das escolas, e podem influenciar a construção da cultura escolar.

O Planejamento participativo representa uma oportunidade significativa para definir coletivamente a visão da escola que se deseja construir. Permite avaliar a distância entre a realidade atual e o horizonte almejado,

identificando os passos necessários para alcançar esse futuro. Para planejar é necessário promover um espaço crucial para o diálogo, envolvendo a participação da comunidade escolar na discussão de ideias, na identificação de desafios e na proposição de soluções, fortalecendo os laços entre os diversos atores da escola e promovendo uma cultura de colaboração e engajamento. O comprometimento só existe, com a participação efetiva desde o momento das construções e idealização das propostas.

O planejamento é fundamental para orientar as ações educacionais de forma intencional e deliberada e sair do improviso. Ao adotar uma abordagem dialógica e participativa, é possível construir planos e projetos que atendam às necessidades reais dos que compõem a escola.

O planejamento é parte integrante de uma gestão participativa e democrática, sendo essencial ser acompanhado e avaliado regularmente para buscar assegurar que as transformações almejadas estejam efetivamente sendo buscadas, corrigindo-se a rota, sempre que necessário. “Só as escolas que conhecem de perto a comunidade e seus projetos podem dar respostas concretas aos seus problemas. Essa escola já está sendo construída na resistência concreta de muitos(as) educadores(as), pais, alunos, funcionários” (Gadotti, 2001, p. 105). Uma escola que as crianças gostam não será abandonada pelas crianças (idem).

Outro aspecto essencial à construção de um processo democrático é a eleição de gestores escolares, passo fundamental para a superação dos entraves históricos ainda presentes no funcionamento da sociedade.

A história da educação no Brasil é marcada por um longo período de domínio dos que detinham o poder e o usavam para os seus próprios interesses. Com o processo de redemocratização do Brasil e os movimentos reformistas, a educação passou a ser vista como “uma necessidade social” (Dewey, 1916).

A gestão democrática e participativa implica, não apenas no modelo de escolha de um gestor para a escola mas, também, na efetiva participação da comunidade escolar nos processos decisórios e, para isso, é necessário que o poder de decisão seja partilhado e não apenas mantido nas mãos desse gestor. No entanto, Paro (2017) afirma que acaba sendo considerado utopia almejar essa participação efetiva de pais, educadores, alunos e funcionários da escola.

Segundo Paro, “(...) a partir da década de 1980, tem crescido o destaque atribuído aos processos de escolha de diretores de escolas públicas de ensino básico no país” (Paro, 1995b, *apud* Paro, 2003, p. 7).

A eleição direta é uma ferramenta importante para a construção de uma gestão democrática nas instituições escolares, pois, “à medida em que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade” (Paro, 2003, p. 26).

Esses dois elementos trazem a essência de uma tomada de decisões, cuja viabilização do que é decidido ocorre pela disponibilidade de recursos, que também ser definidos coletivamente.

A gestão dos recursos públicos financeiros requer não apenas habilidades técnicas de planejamento, execução e prestação de contas, mas também que essa gestão seja feita de forma participativa pelos membros da comunidade escolar.

A participação da comunidade é decisiva para que os recursos financeiros destinados às escolas públicas para pequenas despesas e manutenções não sejam monopolizados, mas compartilhados com toda a comunidade escolar. Esse compartilhamento de responsabilidades dá transparência a gestão dos recursos, refletindo as necessidades e prioridades reais da escola. Estes passam a ter ciência de como, por que e para que os recursos estão sendo geridos.

Apesar dos benefícios, o processo participativo enfrenta vários desafios. Um dos principais é o despreparo de muitos membros da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários), que não possuem o conhecimento necessário para entender e discutir questões financeiras. Dessa forma, é fundamental a formação contínua para que todos possam participar de maneira efetiva.

Outro desafio é compreender as exigências legais e administrativas, o processo burocrático, que por vezes, podem ser complicadas e desanimadoras, dificultando a participação ativa dos membros da comunidade escolar. Simplificar os procedimentos burocráticos é crucial para facilitar a participação de todos.

A desigualdade no acesso à informação também representa um problema, por criar um desequilíbrio. É fundamental buscar assegurar que

todos tenham acesso à informação, o que pode ser alcançado por meio da transparência e da disseminação de informações de maneira acessível e compreensível para todos.

3 CONSIDERAÇÕES

O processo participativo não é apenas um requisito da CF/1988 e da LDB/1996, ele deve estar profundamente ligado aos objetivos fundamentais da educação, com foco na melhoria da qualidade escolar. Isso significa que todas as decisões e ações devem ser orientadas para promover o avanço do processo educacional e o constante aprimoramento do aprendizado dos alunos.

A gestão democrática exige a necessidade de uma mudança de mentalidade dos que fazem a comunidade escolar, rompendo com o preconceito existente de que a escola pública pertence ao Estado e não à comunidade. Segundo Gadotti (1994), essa mentalidade precisa mudar para que haja efetivamente uma gestão democrática.

A comunidade escolar deve se ver como parte responsável pela gestão da escola, não apenas como fiscalizadores ou receptores dos serviços educacionais, o que exige um contínuo reaprender e rompimento de paradigmas históricos.

4 REFERÊNCIAS

DEWEY, John. Democracia e Educação, p. 4. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1979.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017

PARO, Vitor Henrique. Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia. Editora Xamã. São Paulo, 2003.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 6 ed. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática e qualidade de ensino. 1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público, Belo Horizonte: Minascentro, 28 a 30 de julho de 1994

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da Escola Cidadã - v.1).

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo, Ática, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14. ed. Campinas/SP: Papirus, 2013.

Palavras-chave: Planejamento escolar. Eleição de gestores. Financiamento da educação.

DIÁLOGO ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Emanuelle Christine Chaves da Silva¹
Maria Cristina do Nascimento Silva²
Sandra Valéria Vasconcelos Patrício³
Verônica Soares Fernandes⁴

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento integral das crianças, impactando significativamente suas dimensões cognitiva, emocional, social e física. A implementação de processos fundamentais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é essencial para buscar assegurar uma educação de qualidade que atenda às necessidades das crianças. O objetivo deste estudo é analisar como o PPP e a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil podem contribuir para a criação de

1 Mestrado e doutorado em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora Adjunta da área de Psicologia do Departamento de Educação da UFRPE. Professora da Pós-graduação em Educação, Culturas e identidades (UFRPE/FUNDAJ)

2 Mestranda do Programa de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e FUNDAJ- PE - cristinascimentos@gmail.com

3 Mestranda do Programa de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e FUNDAJ- PE - svedinfantil@gmail.com

4 Doutora em Políticas Públicas pela UFMA, Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) - veronica.fernandes@fundaj.gov.br.

ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral das crianças, conforme orientado pelas políticas públicas brasileiras.

DESENVOLVIMENTO

A Constituição Federal/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) foram marcos importantes para a Educação Infantil no Brasil, orientando para a garantia do direito à educação desde a primeira infância.

O PPP e a organização dos espaços são instrumentos essenciais para a construção de um ambiente educacional democrático e inclusivo, que valorize a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo as próprias crianças (Veiga, 2013). A elaboração do PPP deve ser um processo coletivo, envolvendo educadores, famílias e a comunidade, visando refletir as necessidades e especificidades de cada contexto educacional (Vasconcellos, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a importância de uma abordagem integral que considere os aspectos físicos, emocionais e cognitivos das crianças. A BNCC propõe direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como brincar, conviver, conhecer-se, explorar, expressar-se e participar, que são fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças. Esses direitos devem ser assegurados por meio de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a inclusão.

A abordagem de Reggio Emilia (2016), originada na Itália, enfatiza a importância da organização dos espaços e materiais como elementos que potencializam a aprendizagem e a criatividade das crianças oferecendo uma perspectiva inovadora sobre a organização dos espaços na Educação Infantil. Defende que o ambiente físico deve ser considerado como o “terceiro educador”, ao lado dos adultos e das crianças. Esse conceito enfatiza que os espaços devem ser projetados para promover a autonomia, a curiosidade e a exploração. Espaços bem planejados e organizados estimulam interações significativas e apoiam a construção colaborativa do conhecimento e devem ser projetados para serem flexíveis, acolhedores e inspiradores, estimulando a curiosidade e a investigação das crianças.

No Brasil, a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil deve refletir os princípios da DCNEI e da BNCC, criando ambientes que sejam seguros, acessíveis e estimulantes. A disposição dos móveis, a escolha dos materiais e a criação de áreas temáticas podem influenciar diretamente a qualidade das interações e das atividades desenvolvidas pelas crianças. Além disso, é importante considerar a utilização de espaços ao ar livre, que oferecem oportunidades únicas para o desenvolvimento motor e para o contato com a natureza.

Esse pensamento ressoa com as ideias de Lück (2015) que defende uma gestão participativa que envolva a comunidade escolar na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. A gestão democrática, conforme discutida por Lück, deve permitir que todos os atores envolvidos na educação – incluindo as próprias crianças – participem ativamente da organização e adaptação dos espaços educacionais, alinhando-se assim ao PPP.

Horn (2017) reforça a ideia de que os espaços devem ser organizados de forma a facilitar as interações e o brincar, que são vistos como centrais para o desenvolvimento infantil. Essa perspectiva é corroborada pela BNCC, que destaca o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Marcano (2022), traz à tona a importância de uma pedagogia que escuta as crianças. Ela sugere que a organização dos espaços deve ser flexível e adaptável às necessidades das crianças, promovendo um ambiente harmonioso que favoreça a aprendizagem e o bem-estar. Essa escuta ativa é fundamental para a construção de um PPP que verdadeiramente reflita as necessidades das crianças, conforme discutido por Ribeiro (2022), a gestão do espaço físico, neste contexto, deve ser pensada para possibilitar essas interações e garantir que as crianças tenham acesso a diferentes tipos de brincadeiras que promovam seu desenvolvimento integral – cognitivo, social, emocional e físico.

CONCLUSÕES

Apesar dos avanços, desafios significativos ainda precisam ser enfrentados, como a garantia de infraestrutura adequada, a formação continuada

dos professores, a ampliação do acesso à educação em áreas rurais e periféricas, e a valorização da Educação Infantil. A formação continuada dos profissionais da educação é crucial para a implementação efetiva do PPP e para a organização dos espaços de forma a promover práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. É crucial que o Estado, a sociedade civil e a comunidade educacional trabalhem juntos para superar esses obstáculos e garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

O estudo destaca a necessidade de políticas públicas que assegurem recursos e apoio técnico para que as instituições de Educação Infantil possam desenvolver e implementar seus PPPs de forma participativa e contextualizada. Além disso, é fundamental que essas políticas incentivem a reflexão sobre a organização dos espaços, considerando as especificidades de cada comunidade e as necessidades individuais das crianças.

No entanto, reconhecer e valorizar a perspectiva das crianças na construção do PPP e na Organização dos espaços na Educação Infantil é fundamental para promover uma sociedade mais justa e inclusiva. As crianças têm experiências, desejos e necessidades únicas que devem ser levadas em consideração ao desenvolver políticas e programas que as impactarão. Suas opiniões e experiências podem oferecer insights valiosos e perspectivas diferentes das dos adultos, enriquecendo assim o processo decisório e garantindo que as políticas sejam mais eficazes e relevantes.

Palavras-chave: Educação Infantil, Projeto Político-Pedagógico, Organização dos Espaços.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 14/05/2024;

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.135, n. 24,20 . 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. V.1. Porto Alegre: Penso, 2016. HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

ROSELANE F. CAMPOS; ZENILDE DURLI. **BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: é ou não é currículo?** Currículo sem fronteiras, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em campos-durli.pdf (curriculo-sem-fronteiras.org) acesso em 20/05/2024.

HARMABACH, Márcia Covello. **Gestão Democrática: minúcias, dizeres e fazeres do Conselho Mirim na Educação Infantil** - 1.ed. - São Paulo: Panda Books, 2023.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. Vol. I. Série Caderno LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Vol. III Caderno de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RIBEIRO, B. **Pedagogia das Miudezas: Saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MARCANO, B. T. (2022). **Espaços em Harmonia: Propostas de atuação em ambientes para a infância**. (B. H. de S. Villar, Trad.). São Paulo: Phorte

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 junho. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

DIREITO À EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS METAS DO PNE 2014-2024

Manoela Rodrigues de Oliveira¹

RESUMO

Este trabalho é um estudo documental com o objetivo de analisar o Direito à Educação com base nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2014. Foram analisadas as metas 2 e 3, metas estruturantes para a efetivação da universalização do Ensino Fundamental e Médio com base nos dados do 5º Relatório de Monitoramento das metas do PNE. Concluímos que a pandemia do covid-19 e as políticas de austeridade fiscal contribuíram para que as metas não fossem alcançadas. O Ensino Fundamental e o Ensino Médio não foram universalizados e as desigualdades sociais ainda permanecem quanto ao acesso ao Direito à Educação. **Palavras-chave:** Direito à Educação; Plano Nacional de Educação; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação instituído pela Lei n.13.005/2014 visam por meio de objetivos, finalidades, diretrizes, metas e estratégias promover a democratização do acesso, permanência e êxito. De acordo com a Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua 2022, 18% dos jovens

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, manoela.ro.oli@gmail.com .

de 14 a 29 anos não concluíram o Ensino Médio no Brasil, cerca de 52 milhões de pessoas abandonaram os estudos ou não chegaram a cursar essa etapa obrigatória da Educação Básica. O grande número de pessoas que não concluíram a Educação Básica, aliada ao desenvolvimento em ritmo acelerado das tecnologias pode alargar as desigualdades sociais e consequentemente a exclusão social.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito social inerente à cidadania e aos direitos humanos, com o objetivo de promover a equidade da permanência escolar para todos os sujeitos. Esse direito positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, traz em seu bojo o resultado de lutas sociais e transformações econômicas, todavia o alcance do direito à Educação no Brasil não foi efetivado quando analisamos as metas do PNE 2014-2024.

O presente estudo é resultado de uma pesquisa documental que tem como objetivo analisar os dados do 5º Relatório do Plano Nacional de Educação 2014-2024, no que concerne às metas estruturantes 2 e 3 que são direcionadas ao direito à educação na educação básica.

2 DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a expansão da educação pública iniciou em meados do século XX, influenciada pelo processo de industrialização e urbanização, resultando em mudanças significativas na estrutura social e política do país. Até metade do século XX, o acesso a educação era um privilégio dos grupos mais favorecidos da sociedade; a educação pública era concebida como de boa qualidade e os professores recebiam bons salários, porém era reservada para os mais abastados, enquanto que os grupos que necessitavam de mais instrução como negros, pobres e indígenas, eram excluídos da educação formal (ARAÚJO, 2014).

Em 1967, a educação obrigatória passou a ter 8 anos e foi positivada na CF de 1988 pelo art. 205º, porém poucos foram os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos que conseguiram ter acesso à escola formal. Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, a democratização do acesso à educação básica amplia a obrigatoriedade, que passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade. O pressuposto da obrigatoriedade, firmado

na legislação, presume que o Estado deve garantir não só o acesso, mas também a permanência dos sujeitos na escola. Assim, os grupos menos favorecidos passam a frequentar a escola formal de forma significativa, porém a desigualdade social é refletida pela dificuldade desses sujeitos em permanecer na escola e terem êxito na formação.

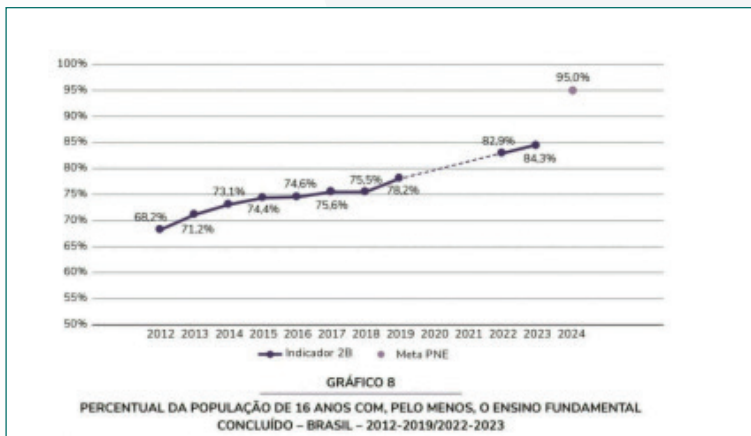
No bojo das políticas educacionais, o Brasil avançou instituindo o primeiro Plano Nacional de Educação em 2001 pela Lei nº 10.172, e em 2014 instituiu o segundo Plano no governo da Presidenta Dilma Rousseff. Dentre as finalidades do PNE temos a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades sociais, um instrumento de promoção social e cidadania.

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei nº13.005 em 25 de junho de 2014, constituiu uma política de Estado importante com o objetivo de efetivar o direito à educação no período de 2014-2024. Vinte metas foram definidas e monitoradas a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o monitoramento resultou em relatórios sobre o andamento de cada meta, realizados bianualmente.

Dados do Relatório² do 5º e último ciclo de monitoramento do PNE vigente realizado em 2024, indicou que a meta nº2 “ *Universalizar o Ensino Fundamental de 9(nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE*” não foi alcançada. Em 2024, a meta chegou a 95,7% no que condiz a cobertura do ensino fundamental, e retrocedeu comparado aos anos anteriores, em 2018 a cobertura era de 98%.

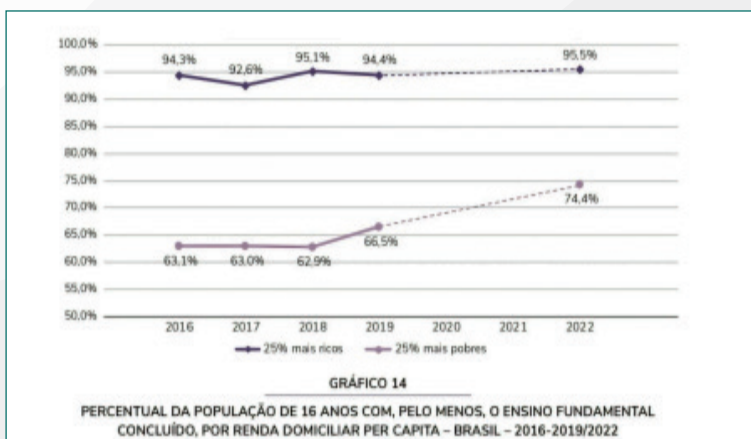
O “indicador 2B: percentual da população de 16 anos completos de idade com pelo menos o ensino fundamental concluído”, não foi alcançado como podemos observar no gráfico abaixo:

2 Livro PNE-2024.indb (inep.gov.br)



Fonte: Relatório do 5º ciclo do monitoramento das metas do PNE 2024 (MEC/Inep)

Entre 2012 e 2023 o percentual aumentou mais de 15 pontos percentuais (p.p) da população que concluiu o ensino fundamental com 16 anos de idade, considerada o limite da idade correta para essa etapa. Entretanto, a meta estipulada foi de 95%, 10 p.p. a menos do objetivo para 2024. Destacamos que os anos de 2020 e 2021 não foram computados pelo IBGE por conta da crise sanitária do covid-19 que assolou o mundo e repercutiu nas dinâmicas escolares. Quando analisados os 25% da população mais pobre no país, o indicador 2B retrata como a desigualdade social se mostra relevante para a conclusão do ensino fundamental na idade correta da população mais pobre.



Fonte: Relatório do 5º ciclo do monitoramento das metas do PNE 2024 (MEC/Inep)

Ressaltamos que houve um acréscimo em mais de 10 p.p entre 2016 e 2022 na população mais pobre, porém há um distanciamento de mais de 20 p.p. para que a meta seja alcançada. Já entre os 25% mais ricos o objetivo foi efetivado. Outro dado importante diz respeito à população autodeclarada negra que se encontra nessa faixa etária dentro da escola, em comparação com os autodeclarados brancos, os negros apresentaram em 2023 81% de alunos que concluíram o ensino fundamental com 16 anos, os brancos 89%. Em suma, a Meta nº2 do PNE 2014-2024 reflete a desigualdade social, o direito à educação não efetivado para os grupos menos favorecidos, e por ser um direito posto em Lei, deve ser garantido para todos. Segundo, Bobbio:

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (1992, p. 79-80)

O direito à educação escolar no Brasil, no que condiz ao Ensino Fundamental, data de 1934, sendo reconhecido como Direito público subjetivo desde 1988. Em 2024, as normatizações ainda buscam a universalização desse direito como primazia e mecanismo de equidade social. O não alcance da meta indica que uma parcela da população está fora da escola, ou não está conseguindo acompanhar os anos escolares com qualidade, o que pode levar ao abandono dos estudos, minimizando as oportunidades para a inserção democrática desses sujeitos na sociedade.

Se o Ensino Fundamental em 2024 ainda encontra barreiras para ser universalizado, o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica apresenta índices insatisfatórios de conclusão. A meta nº 3 “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”, também não foi alcançada. De acordo com os dados do relatório do 5º Ciclo de monitoramento do PNE, em 2023 alcançamos 76,9% de matrículas efetivadas na etapa. Com relação aos estudantes que frequentavam ou tinham concluído o Ensino

Médio dentro da idade recomendada, a desigualdade entre ricos e pobres é marcante com diferença de 23,7 p.p. , os mais ricos apresentam 90,4% e os mais pobres 66,7%.

Diante disso, estudos apontam que a pandemia do covid-19 contribuiu para o não alcance das metas, e com mais impacto o redirecionamento das políticas educacionais a partir de 2016. Com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, seu vice Michel Temer redirecionou o rumo das políticas educacionais, alinhando à cortes orçamentários por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016, com o congelamento das despesas na educação por vinte exercícios (20 anos) , inviabilizando o PNE (Dourado, 2019). Dificilmente, um Estado que adota políticas de austeridade fiscal consegue diminuir as desigualdades sociais e avançar na efetivação do direito à educação.

3 CONCLUSÕES

O direito à educação é proclamado em seus ordenamentos como direito público, sendo a obrigação do Estado promover o acesso, a permanência e o êxito dos sujeitos. Políticas educacionais são elaboradas com a finalidade de universalizar o ensino e reduzir as desigualdades sociais, todavia as políticas econômicas e sociais precisam andar em consonância para que a finalidade seja uma realidade. Após a conclusão de vigência do PNE 2014-2024 não se chegou ao alcance das metas, tampouco numa redução significativa das desigualdades. Enquanto o país adotar políticas fiscais de austeridade, os índices não serão exitosos. Enquanto a educação pública de qualidade não for concebida como uma política de Estado e não de governo, o direito à educação será violado.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A. Educação e Desigualdade: A Conjuntura Atual do Ensino Público no Brasil. Revista direitos humanos e democracia. Editora Unijuí , ano 2, n. 3, jan./jun. 2014. ISSN 2317-5389.

BOBBIO, N. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Painel de Monitoramento do PNE. Brasília, DF, 2023. Disponível em: . Acesso em: 26 mar. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação e Sociedade*, v.40, 2019. <scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em julho de 2024.

EFEITOS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NO TRABALHO DOCENTE: NOVOS DISCURSOS, VELHOS INTERESSES

Joseane Maria da Silva Santos¹
Carla Cristina Moura Cabral²
Elissandra Marçal Serafim de Santana³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Esse trabalho versa sobre os rebatimentos da Nova Gestão Pública - NGP nas Políticas Educacionais, com enfoque especial para o trabalho docente. É uma pesquisa de cunho teórico e bibliográfico que faz uma discussão dos efeitos da Política de Responsabilização na ação docente. Há décadas as Políticas Neoliberais têm impactado na organização escolar, desde as demandas na gestão, no currículo, no trabalho docente e em diversos outros aspectos que interferem na oferta de uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, tais Políticas vêm através de mecanismos diversos, contribuindo com processos de precarização do trabalho docente.

A redefinição do papel do Estado e de suas formas de intervenção na sociedade trouxeram sérios custos sociais e tem atingido frontalmente

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, e-mail: joseane.maria@ufpe.br

2 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, e-mail: carlynhaufpe@hotmail.com

3 Mestra em Letras da Universidade de Pernambuco - UPE, e-mail: elissandra.marcal@upe.br

a educação e os professores. Nesse ínterim, para Soares (2000), o ajuste neoliberal foi e continua sendo incompatível com a construção de uma política social justa e universal. No contexto do Estado Neoliberal as Políticas implementadas têm atingido duplamente os professores: enquanto trabalhadores imersos em um sistema produtivo desigual e excludente e no produto de seu trabalho cada vez mais direcionado à formação de mão de obra para o capital, como aponta Mancebo (2007). A educação é tomada como solução para problemas de ordem socioeconômica, ao mesmo tempo em que as ações do poder público são orientadas por uma política de “cortes” financeiros visando garantir o menor “gasto” possível.

Mediante esse cenário temos a NGP, modelo de gestão hegemônico, que tem se apresentado como solução para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo Estado à sociedade a partir da adoção de mecanismos da esfera privada na gestão pública. Entretanto, apresenta em suas bases conceituais incongruências, visto que a gestão pública é pelos seus fins e meios totalmente diferente da gestão privada. (MARQUES, 2020).

2 DESENVOLVIMENTO

No debate atual das Políticas Educacionais a ênfase recai sobre o discurso de modernização e eficiência, atuando na garantia de velhos interesses de ajustamento da educação aos ditames do capital, esvaziando propostas e ações que vislumbrem mudanças socioeconômicas estruturais. Na orientação das recentes reformas temos grupos empresariais, setores ligados ao capital financeiro e diversas fundações na orientação destas políticas. Apreende-se, pois que a luta contra o Neoliberalismo não é só atual como cada vez mais necessária, mesmo quando travestido com outras nomenclaturas e roupagens, já que tem se apresentado nos mais diversos aspectos da vida social. (DARDOT; LAVAL, 2016).

A Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu o “Novo Regime Fiscal”, também conhecido como “Teto de Gastos”, durante o governo de Michel Temer, limitou despesas e investimentos públicos durante vinte anos, comprometendo diversas metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE- Lei 13.005/14), conseqüentemente atingindo as metas

que tratam da valorização do magistério, ou seja, mais uma desvalorização para a categoria.

Nesse contexto, o modelo da NGP tornou-se hegemônico no Brasil a partir desse período, tendo como principal argumento a busca pela eficiência e eficácia na gestão e na oferta dos serviços públicos, tornando o Estado brasileiro mais regulador do que provedor. Constitui-se, então, em um novo modelo de regulação que se insere no bojo da reforma do Estado e conforme Marques (2020, p. 02):

De modo geral, a Nova Gestão Pública pode ser definida como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas, sendo uma resposta às duas grandes forças que definiram as últimas décadas do século XX: a globalização e a democracia. A NGP se constitui atualmente como o modelo hegemônico da administração pública ocidental.

Não trata de um modelo único de administração pública, pois se manifesta de formas distintas nos diferentes países com contextos distintos fazendo com que suas práticas sejam variadas. Como características temos: redução do aparelho estatal, privatização, parcerias público-privadas e redução do funcionalismo público. Ou seja, mudou a forma como o Estado se relaciona com a sociedade e mudou o comportamento do Estado enquanto “patrão”.

A NGP tem se expandido em diversos países, apresentando características peculiares, próprias de cada contexto. Na educação tem sido apresentado como uma forma eficiente para alcançar a tão almejada qualidade. Aplicada à educação, esta forma de gestão, que tem a avaliação como elemento primordial de regulação que fornece indicadores e metas, busca eliminar o equivalente ao refugo (no caso, a evasão) e ao retrabalho (no caso, a reprovação). Segundo Freitas (2012), uma Política Educacional na perspectiva da Responsabilização (ou *Accountability*) atuando no controle dos processos, no produto do trabalho docente e no currículo escolar.

A Política de Responsabilidade Educacional adotada atualmente vem por meio das avaliações standardizadas trazendo impactos no trabalho docente sob a justificativa de “modernização” da gestão pública.

Accountability (ou Responsabilização) e Gerencialismo são termos que expressam conceitos que se complementam no contexto da cultura organizacional em voga na educação brasileira. O financiamento das escolas e/ou professores passa a ter por base o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Há a divulgação destes resultados e premiação/punição pelo alcance ou não dos resultados previamente definidos e padronizados através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sobre as avaliações aplicadas nas escolas, elas têm o duplo propósito: o de avaliar o rendimento escolar dos alunos e a performatividade dos professores, revelam-se, pois, como mecanismo para culpabilizar os docentes pelo fracasso escolar. Tudo isso explora a subjetividade e as emoções envolvidas na atividade docente gerando não só a intensificação do trabalho, como também uma auto intensificação deste trabalho ao ser tomado para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes.

De acordo com Silva e Silva (2016), nesse cenário os professores passam por um processo de desmoralização através da desvalorização salarial, da responsabilização pelo rendimento escolar promovida por uma cultura de avaliação por resultados e de prestação de contas; também pela intensificação e adoecimento no trabalho por conta dessa pressão por resultados positivos. Embora a NGP não se manifeste da mesma forma, na educação seus princípios podem ser verificados na competitividade (revelada através da disputa do financiamento das escolas com base nos resultados), na remuneração docente com base em critérios como produtividade (através do recebimento de bônus), meritocracia e gestão por resultados (mensurados a partir das avaliações externas). Esta concepção generalizada é fruto do êxito da racionalidade neoliberal que tem se tornado hegemônica por perpassar os mais diversos aspectos da vida social.

3 CONCLUSÕES

O cenário educacional da atualidade apresenta um enfraquecimento do ponto de vista da gestão democrática, participativa e de qualidade socialmente referenciada, isso porque a educação pública tem sofrido com os efeitos na privatização da gestão e do currículo e a implementação da

gestão por resultados, redefinindo os limites entre o público e o privado na educação, isso com impacto direto no fazer pedagógico e docente, promovendo uma precarização em curso. Sob a égide do Gerencialismo, há uma reorientação no currículo e no fazer docente, de modo a atender às demandas do mercado no âmbito do sistema capitalista de produção sob o viés empresarial, pautado na produtividade, eficiência e eficácia.

É gerado, então, um processo gradual de competitividade e de internalização da exclusão tomada como responsabilidade individual dos trabalhadores docentes contribuindo para a precarização, intensificação e internalização, através da auto responsabilização e dos processos de exclusão. E ainda a intensificação dos problemas de saúde mental e má qualidade de vida desses trabalhadores. Em termos de impactos, as Políticas Educacionais recentes pautadas no paradigma da modernização da gestão pública tem contribuído para a precarização do trabalho docente e para o agravamento de velhos problemas e o surgimento de novas exclusões sociais. Deste modo, são afetados os docentes como também os estudantes, oriundos majoritariamente das classes mais vulneráveis da população e que já são privados de muitos outros direitos sociais.

Palavras-chave: Política Educacional, Nova Gestão Pública, Trabalho Docente.

REFERÊNCIAS

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

MANCEBO, D.. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28 n. 99, p. 466-482, mai/ago. 2007.

MARQUES, L. R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

SILVA, K.; SILVA, J. Política de avaliação e programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco. Os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 736-756, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

SOARES, Laura T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na américa latina**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES: CAMINHOS PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria Andryellen da Silva Marques¹
Camila C. S. Oliveira²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este estudo busca investigar a Gestão Democrática na escola, tema fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 (art. 206, VI), que estabelece a gestão democrática como um princípio essencial do ensino público. A gestão democrática nas instituições de ensino visa promover a participação crítica da comunidade escolar na construção e execução do projeto político-pedagógico, facilitando uma autonomia que, apesar de real, é frequentemente limitada (Veiga, 1998). Este trabalho concentra-se na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, localizada no bairro da Várzea em Recife-PE, e explora como o modelo da escola cidadã contribui para a qualidade da educação.

A gestão democrática, ao envolver diversos segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões, busca garantir uma educação mais inclusiva e participativa. Contudo, a implementação efetiva dessa gestão ainda enfrenta desafios significativos. A literatura sobre o tema indica que,

1 Graduanda do Curso de Pedagogia-licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, maria.andryellen@ufpe.br

2 Graduanda do Curso de Pedagogia-licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, camila.carolineo@ufpe.br.

apesar da existência de políticas e garantias constitucionais, a realidade educacional muitas vezes não corresponde aos ideais estabelecidos (Cury, 2007; Constituição Federal, 1988). A gestão democrática não se limita a práticas administrativas, mas se estende à autonomia pedagógica, financeira e jurídica das instituições, que são fundamentais para seu funcionamento eficiente (Veiga, 1998).

A discussão sobre a autonomia escolar e o papel dos conselhos escolares como instrumentos de gestão democrática será central nesta análise. A revisão literária aponta para a necessidade de uma reavaliação dos paradigmas educacionais e a importância dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para garantir uma educação de qualidade (Egler, 2003; Brasil, 2004). Com base nisso, o estudo investigará como esses fatores interagem na prática.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa utilizou um método qualitativo baseado em observação direta, entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica, proporcionando uma análise abrangente das práticas e desafios enfrentados pela escola na gestão e planejamento. A Escola Municipal Zumbi dos Palmares, situada no bairro da Várzea em Recife-PE, foi inaugurada em maio de 1988. A sua criação foi motivada pela mobilização da Associação dos Moradores da Praça do Caxito, que buscava uma homenagem ao centenário da abolição da escravidão. O nome da escola presta tributo a Zumbi dos Palmares, líder quilombola e ícone da luta contra a escravidão no Brasil.

A escola possui um prédio com 12 salas de aula, distribuídas entre os turnos da manhã, tarde e noite, atendendo um total de 24 turmas e 600 alunos. A instituição oferece educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, e educação para jovens e adultos (EJA) no turno noturno. A estrutura é climatizada e monitorada por câmeras, possui acervo literário básico nas salas de aula e 6 banheiros para educação infantil e 7 para outros usos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola é de 3.5. Dados sobre evasão escolar e reprovações não estavam disponíveis. A escola é uma instituição pública sem projetos colaborativos

externos significativos. A gestão da escola se propõe a ser democrática, com a administração pela Unidade Executora e pelo Conselho Escolar. A atual gestora, embora não eleita por esse processo, foi convidada devido à necessidade de alinhar a escola com as diretrizes da rede. Ela atua há 5 anos, promovendo melhorias significativas. A estrutura hierárquica inclui a gestão, vice-gestora, coordenadora pedagógica, secretário escolar, e membros da Unidade Executora e Conselho Escolar, que participam ativamente das decisões. A escola segue rigorosamente as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares, tendo as leis e normas cumpridas no âmbito da instituição.

O Conselho Escolar, composto por representantes de funcionários, pais e comunidade, se reúne trimestralmente para analisar e debater questões da escola. Não há registros completos sobre o mesmo, com 16 membros eleitos. A gestora enfrenta desafios como a rigidez dos currículos e a falta de espaços para planejamento. As prioridades incluem o acolhimento e a acessibilidade, buscando transformar a escola em um ambiente inclusivo e de qualidade. A relação com a Secretaria de Educação foi descrita como positiva.

A escola atende a uma população predominantemente de baixa renda, com diversas dificuldades, como falta de recursos e condições precárias de moradia. A inclusão de estudantes com deficiência é um desafio, agravado pela falta de infraestrutura acessível e apoio especializado. A escola enfrenta problemas de acessibilidade, como a ausência de rampas e a falta de sinalização tátil e sonora. Embora haja algumas adaptações, como bebedouros acessíveis, cadeiras de rodas e sala de Recursos Multifuncionais, a infraestrutura não é totalmente inclusiva. A escola desenvolve projetos de inclusão e conta com políticas públicas que beneficiam a instituição. No entanto, enfrenta dificuldades relacionadas ao acesso e à quantidade de profissionais para atender a demanda de alunos com necessidades especiais.

O acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não foi possível, pois o documento estava em reforma e a versão anterior não foi disponibilizada. O desencontro de informações entre os funcionários sobre o responsável pela elaboração do PPP e a impossibilidade de contato com

este responsável dificultaram a coleta de dados. A gestora informou que a avaliação da escola segue os parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é considerada a “cartilha da vivência na escola”. O planejamento escolar é realizado de forma colaborativa por meio do Conselho de Classe e da Unidade Executora, onde são discutidos os desafios e criados novos planos e projetos. As decisões e propostas são registradas em arquivos para garantir acompanhamento e implementação.

A escola enfrenta desafios como a falta de estagiários, a carência de profissionais na área de tecnologia, a ausência de infraestrutura para acessibilidade e a falta de uma biblioteca. A gestão tenta superar esses obstáculos mantendo contato com órgãos competentes e realizando reuniões periódicas com a comunidade escolar. O envolvimento da comunidade escolar é promovido através da Unidade Executora, do Conselho Escolar e das reuniões de pais e mestres.

A escola maximiza o uso de seus recursos para garantir qualidade de ensino. Apesar da necessidade de melhorias, os recursos existentes são utilizados de forma eficiente. Livros e equipamentos eletrônicos são usados regularmente, embora a falta de profissionais e problemas técnicos limitem a utilização plena dos recursos tecnológicos. A gestão dos equipamentos e recursos didáticos é realizada com base nas demandas, utilizando a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Não foi possível obter informações sobre a gestão financeira da escola, pois o acesso aos dados financeiros depende da tesoureira, com quem não foi possível estabelecer contato.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa revelou aspectos importantes sobre a gestão escolar e a prática de inclusão na escola investigada. Observou-se que a escola adota práticas de gestão democrática, com uma Unidade Executora composta por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar, eleitos pelo entorno. No entanto, essa gestão enfrenta desafios significativos. As reuniões do Conselho de Classe são limitadas, excluindo funcionários terceirizados e não oferecendo igualdade de responsabilidades entre todos os membros. Além disso, a escola é altamente dependente da Secretaria

de Educação, especialmente em termos financeiros, o que restringe sua autonomia e capacidade de atender adequadamente às necessidades de acessibilidade e inclusão.

Os recursos disponíveis, como computadores e conexão Wi-Fi, são subutilizados devido à resistência de alguns professores e falta de manutenção. A gestora destaca a necessidade de uma abordagem mais equitativa para a inclusão, enfatizando que a verdadeira inclusão requer mais do que a simples presença de alunos com deficiência; é essencial a integração efetiva no processo pedagógico e no ambiente escolar.

A pesquisa também revelou que a escola enfrenta limitações estruturais, como a falta de uma biblioteca e a insuficiência de espaço para atividades recreativas. O ambiente escolar é acolhedor e bem equipado em algumas áreas, mas enfrenta desafios relacionados à expansão inadequada do espaço. Além disso, a pesquisa destacou a necessidade de investimento em formação continuada para professores, de forma a prepará-los melhor para lidar com a diversidade e promover a inclusão efetiva. A ausência de profissionais especializados na educação especial é uma preocupação, com a responsabilidade recaindo frequentemente sobre alunos de graduação não preparados.

Em resumo, a pesquisa contribuiu para uma compreensão mais clara dos desafios e práticas da gestão escolar e inclusão, oferecendo reflexões críticas sobre a necessidade de uma abordagem mais integrada e equitativa para garantir uma educação de qualidade. A análise das práticas atuais e das limitações enfrentadas pela escola proporciona uma base para futuras discussões e melhorias na gestão e inclusão educacional.

4 REFERÊNCIAS

CURY, Carlos R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003.

Palavras-chave: Gestão democrática, Inclusão, Gestão escolar.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMARAGIBE-PE

Camile Vitória da Silva¹
Sarah Bezerra Cunha Albuquerque²
Raimundo Nonato Ferreira³

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é o resultado da experiência vivenciada em uma escola pública do município de Camaragibe – PE, durante o curso da disciplina “*Prática Pedagógica em Espaços Escolares – PPP2*”, da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, no semestre 2023.1. Destacamos que um dos principais objetivos da disciplina PPP2 é observar e buscar compreender a gestão escolar, assim nos dirigimos até a escola mencionada a fim de observar a organização da escola, relacionamento interpessoal, planejamento, coordenação e a atuação da equipe gestora.

Elencamos como principal objetivo: verificar como se dá o princípio constitucional da gestão democrática na referida escola. Tivemos acesso às planilhas, ao projeto político pedagógico e a relatos de funcionários, alunos e da comunidade no entorno da instituição. A partir da vivência,

- 1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, camile.vitoria@ufpe.br
- 2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE sarah.cunha@ufpe.br
- 3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, nonato.educa@gmail.com

foi possível constatar que para haver uma gestão democrática, não de forma ampla, mas há.

O organograma básico da escola agrega o setor técnico administrativo, secretaria, conselho escolar, professores, alunos, comunidade, setor pedagógico, conselho de classe, coordenação e orientação. Todas essas entidades devem atuar de maneira harmônica e democrática, objetivando a garantia dos direitos ao acesso e permanência à educação. A partir dessa perspectiva, a fim de responder ao seguinte questionamento: Que modelo de gestão democrática é vivenciado na escola campo de estudo? Este relato de experiências não busca esgotar o tema, contudo, diante da singularidade da escola pesquisada, podemos lançar reflexões sobre a temática na atualidade.

Por se tratar de uma pesquisa que busca analisar questões relacionadas ao funcionamento da gestão democrática em uma instituição de educação pública, optamos por uma abordagem qualitativa, por proporcionar uma maior aproximação com o grupo pesquisado e atribuir significado à realidade educacional analisada. Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados que se expressam nos valores, nas crenças e nas atitudes dos sujeitos da pesquisa.

Os participantes do estudo foram: a equipe gestora (diretora e vice-diretora, coordenação pedagógica), corpo docente, discentes, estagiários, equipe de apoio à gestão (secretaria, merendeiros, porteiros, auxiliares de limpeza) e comunidade externa. Dessa forma, ouvir e observar esses atores foi imprescindível para a compreensão acerca da realidade escolar supracitada.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Quando pensamos a educação no contexto atual, não podemos dissociar do preceito de um direito, à educação consagrada na Constituição Federal de 1988 como um direito subjetivo inalienável (CURY, 2013). Desse modo, a gestão escolar tem como uma das suas incumbências a garantia desse direito —, de promover na escola a educação democrática, laica e de qualidade social.

Para Fonseca (2004), o resultado dessa problemática no entorno da garantia de que os estudantes tenham acesso permanente à escola resulta em evasão escolar, repetência, alunos desmotivados, entre outros. Dessa forma, o ensino de qualidade continua sendo privilégio da elite.

Exposto isso, a equipe gestora da escola é o órgão administrativo que atua com todos os membros da instituição educativa, por isso, deve traçar estratégias para solucionar tais impasses. A partir dessa necessidade, urge a gestão democrática. Marques (2014) denota que ao tornar a gestão democrática, o grupo busca melhorar a qualidade da educação a partir dos argumentos e experiências de quem vivencia nas diferentes áreas, seja na sala de aula como professor ou aluno, na administração, nos serviços gerais, na comunidade ou em casa, ou seja, permite a articulação de diferentes ideias e o exercício da democracia.

A gestora vigente ascendeu ao cargo através de indicação política. Ela relata que atuou como gestora nos anos de 1999 á 2006, saiu da escola para atuar em sala de aula, voltou em 2017 e está no cargo há 6 anos. Em diversos momentos relata não tolerar negligências com a função de ocupada por cada funcionário

Pelo que foi observado na escola, a distribuição das funções segue um organograma em sua definição, a escola possui estagiários, secretários, serviços gerais, porteira, funcionários da cozinha, professores e coordenação. Em relação às instituições organizativas, a escola possui conselho escolar, que é realizado uma vez no fim de cada bimestre, ou solicitado à secretaria de educação quando ocorre algum problema mais sério que não possa ser resolvido exclusivamente na escola. No entanto, não possui grêmio.

Ao entrevistarmos alguns professores sobre o acompanhamento da coordenação das aulas, a coordenadora pedagógica foi citada diversas vezes como presente e auxiliadora no processo de aprendizagem dos alunos, se mostrando disponível para caso precisem de algo, juntamente com a diretora, mas que foi citada como mais “rígida”, em relação aos horários e a postura dos professores.

Os professores realizam juntos aos alunos eletivas, feirões de eletivas para os alunos escolherem quais se identificam mais e poderem aproveitar a experiência. A escola é um lugar social, por isso interage com distintos

grupos e se transforma juntamente com a sociedade. Fonseca (2004) acrescenta que a escola além de formar os indivíduos, ela produz saberes, cultura e valores. Depreende-se que ela contribui com a transformação da sociedade e desnaturaliza injustiças e crenças excludentes.

De acordo com o relato da gestora e dos funcionários da escola, a instituição é aberta à comunidade. Ademais, o espaço do pátio é utilizado para eventos religiosos e culturais, com agendamento prévio com a gestão, nos finais de semana. Apesar dessa flexibilidade, os conflitos presentes na relação escola-comunidade se dão por falta de oferta de vagas, pois todas estão preenchidas e há uma lista de espera.

Quanto a instancias colegiadas, a escola possui conselho e escolar e conselho de classe, os quais se reúnem com periodicidade conforme calendário pré-estabelecido. Tivemos acesso ao Projeto político pedagógico da escola, o mesmo foi elaborado a partir das discussões e de estudos coletivos do grupo engajado nessa tarefa. Quanto a produção do Projeto Político Pedagógico (PPP), nos chamou a atenção a distinção de atores escolares a participarem da sua produção. Os participantes dessa tarefa foram: professores efetivos, equipe gestora, coordenação, alunos, pais, comunidade e funcionários.

A justificativa dada pela gestora por agrupar apenas professores efetivos é a seguinte:

Os professores contratados possuem um tempo máximo aqui, aliás, surgindo outra oportunidade ou a prefeitura realocando-os para outra instituição, quem ficará um membro do conselho faltando na escola sou eu e dessa forma, terei outro trabalho para substituir essa pessoa. Por isso, apenas os professores efetivos fazem parte do conselho e da construção do Projeto Político Pedagógico. (DIRETORA DA ESCOLA)

O posicionamento da gestora vai contra um princípio básico da gestão democrática — a participação. Veiga (1998) aponta que para alcançar a gestão democrática precisamos incluir, necessariamente, com a ampla participação de todos os representantes dos segmentos da escola. Conforme o que observamos, ao final da disciplina PPP2, apresentamos relatório de pesquisa, no qual relatamos as nossas experiências.

3 RESULTADOS

A partir das visitas, das entrevistas e das observações, inferimos que a Escola possui uma gestão democrática e a comunidade se faz presente nesse ambiente, contribuindo com a preservação do prédio e se fazendo presente nas reuniões pedagógicas. É uma instituição organizada, que promove bem estar aos alunos, se preocupa em ser transparente quanto às decisões que devem ser tomadas. Logo, possui papel social na vida dos estudantes e busca mudar a realidade no entorno da escola, apesar da falta de verbas e recursos destinada a manutenção da infraestrutura como um todo, a equipe se preocupa em garantir o direito de estar na escola durante a carga horária e ter alimentação adequada.

Porém, queremos destacar que a gestão democrática observada, difere da gestão democrática que é dita, principalmente pela gestora da escola. Práticas excludentes como a não participação de professores contratados na produção do PPP, dizem muito sobre o nosso modelo de democracia, o qual é marcado por progressos e práticas excludentes.

4 REFERÊNCIAS

CURY, C. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988.

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 29, n. 2, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo, Papirus Editora, 2004.

MARQUES, Luciana Rosa. Gestão democrática da educação- os projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15. 2014, p.463-471.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E DESIGUALDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE DA META 19 DO PNE NO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE-PE

Emanuelle Santana da Silva¹

INTRODUÇÃO

Este estudo parte das determinações contidas no PNE (Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014), onde consta a diretriz de “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Tendo como período pré-estabelecido, o prazo de dez anos, ou seja, pretende o cumprimento de suas metas no período de 2014- 2024.

Interessa o planejamento da educação pautada na gestão democrática, sob a perspectiva da garantia do direito, tratando especificamente do combate às desigualdades, com vistas a qualidade educacional municipal. Como foco nesta pesquisa foi selecionada a meta 19 do PME em comparação com a do PNE, com o intuito de observar como esta meta e suas estratégias vem se materializando na prática escolar, já que almeja a gestão democrática.

Como objetivo geral, o estudo buscou compreender e analisar o nível de articulação e efetivação da meta 19 do PNE e PME do município de Camaragibe, investigando a sua materialização em termos de práticas dentro de uma instituição de ensino.

1 Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Emanuelle.santana@ufpe.br.

Para início de investigação, partiu-se do pressuposto que o período marcado como de democratização na política brasileira se contrapõe ao anterior, marcado pela ditadura. Sendo assim, o Estado Democrático e de Direito permite a manifestação de distintas forças, entre as quais, vale lembrar, forças organizadas do campo da educação que construíram a proposta da sociedade civil para o Plano Nacional de Educação, gerada a partir de muitas mobilizações, síntese de uma luta política voltada para a substantiva democratização da Educação brasileira (AZEVEDO, 2014).

O PNE atual apresenta metas que buscam garantir avanços para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica. Interessa destacar que o PNE estabeleceu, entre outras bases, mecanismos que podem ampliar os espaços de participação das coletividades locais na gestão da educação municipal. Conforme Azevedo (2014, p. 277):

É preciso garantir, em cada sistema de ensino, a participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil, pois esse processo de articulação e de colaboração entre a União e os entes federados na discussão, implementação e acompanhamento do plano é prática indispensável, mas que só se enraizará se emergir das raízes que dão sustentação ao tecido total.

Neste caso, a meta 19 do PNE aparece como fundamental para propiciar a participação e conhecimentos legais, garantido assim, a participação da comunidade escolar em momentos de tomadas de decisão educacional. A gestão democrática aponta que:

O PNE ratifica os preceitos constitucionais e estabelece a gestão democrática da educação como uma das diretrizes para a educação nacional. Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2014).

Ainda que o PNE apresente grandes limitações no que diz respeito às suas metas e seu alcance, é possível dizer que as metas e estratégias são uma síntese de um pacto possível estabelecido entre as forças em luta durante o processo de sua concepção, tendo em vista que é fruto de uma sociedade marcada por profundas desigualdades e injustiças que refletem nas decisões educacionais. Mas o plano, fruto das tensões e contradições do real, traz inovações que podem contribuir, para fazer avançar a educação municipal. Segundo Dowbor (2007, p. 78), “A cidadania é exercida em múltiplos níveis. Todavia, é no espaço local onde ela, por meio da participação, pode ser exercida de modo mais efetivo”.

A construção dos Planos Municipais de Educação deve contar com ampla participação popular. Esses momentos devem se constituir em processo de formação sobre direitos e deveres, a fim de banir as desigualdades sociais que se fazem presentes, possibilitando, por esse viés, momentos de aprendizagens sobre a realidade educacional do município.

Além disso, para elaborar um PME que atenda às necessidades educacionais do município, faz-se necessário o levantamento da realidade educacional, baseado nos diagnósticos do município e nos índices educacionais das instituições, aspectos culturais e também nas questões estruturais, para saber se há impactos educacionais advindos dessas questões para, a partir disso, pensar onde se quer e se pode chegar.

Estes aspectos nos levam a buscar esclarecer os significados de democracia na política educacional brasileira, conforme o que se segue.
Palavras-chave: Gestão Democrática; Desigualdade Social; Plano Municipal de Educação.

DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma revisão de literatura, com vista a fortalecer o entendimento e análise sobre a política educacional, especificamente o Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação de Camaragibe (PME).

Como metodologia foi escolhido o estudo de caso, que deu subsídios para o levantamento empírico que foi realizado em uma escola do município de Camaragibe. O levantamento dos dados foi realizado por

meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas com questões abertas aos atores que formam o ambiente escolar, especificamente, professores e gestores. Por fim, a análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo na versão categorial.

Os conteúdos extraídos nas mensagens revelam que a gestão da instituição escolhida é democrática. Podendo ser visto através do seguinte recorte:

A gestora atua de forma democrática, nada aqui é resolvido só pela gestora, tudo é resolvido em reuniões de estudos que temos quinzenalmente. (P2)

P2 dá indícios de que existem momentos deliberativos dentro da instituição, aspecto importante para fortalecer a atuação e o processo de tomada de decisão. A maneira como as docentes percebem a ação gestora, potencializa sua identificação com a escola.

A relação entre a gestão e a comunidade também é focalizada:

A escola e a comunidade têm uma boa relação. Nesta escola os pais são um pouco ausentes da educação dos filhos [...] a gente solicita a presença dos pais, faz reuniões pedagógicas... sempre que precisamos conversar, os pais vêm aqui na escola. (P1)

P1 indica uma relação sendo estabelecida para dar conta de um processo normativo, ao citar que, apesar de convidados, os pais são ausentes, o que vai contra a concepção da gestão democrática e participação ativa, em que escola e comunidade atuam em conjunto objetivando uma formação de qualidade para os indivíduos. Mas não foi apresentada nenhuma possível estratégia para fortalecer a relação de pertença desses responsáveis para com a instituição, o que não apenas é direito (participar do planejamento e de momentos deliberativos), mas serve para que a escola tome conhecimento da bagagem cultural da comunidade e de suas necessidades específicas.

Uma das entrevistadas, direciona o fator da desigualdade social a uma possível falha do sistema educacional, entre problemas relativos às desigualdades sócio-econômica-culturais dos alunos: “Conseguir reduzir as desigualdades é meio complicado, pois é uma coisa que faz parte do

sistema, então é muito difícil” (P1). Ela atua há 21 anos na rede municipal, o que leva a supor que conhece o cotidiano desta rede de ensino e suas adversidades, contudo, não apresenta estratégia para tratar deste aspecto, apenas reclama. As demais entrevistadas afirmam que fazem palestras para a comunidade, desenvolvem projetos de atividades com os alunos para tratar de temas emergentes, e outras ações de enfrentamento dos problemas.

Percebemos que há um esforço por parte da gestão e dos funcionários da escola em promover para comunidade e alunos um ambiente com estratégias para o combate às desigualdades e a proposição de atitudes mais democráticas. Os sujeitos apresentam fortes indícios de atuação da gestão democrática na instituição, o que nos fez compreender que há um grande esforço para cumprir as propostas do PME internamente na escola.

CONCLUSÕES

A gestão escolar observada indicou uma boa relação entre os representantes escolares e a comunidade, em que os sujeitos entrevistados apontam que a gestora da instituição atua de forma democrática, promovendo momentos de diálogo e ampliando os espaços deliberativos. Os relatos evidenciam que o PME do município procura seguir as orientações nacionais, mas também que favorece o entendimento de pertença dos sujeitos em relação à instituição. O que indica a possibilidade de novos espaços de diálogo, contribuindo para a criação da formação de uma cultura democrática, visando instituir uma educação de qualidade em que os sujeitos percebam o ambiente educacional como lugar de transição, podendo agregar fatos culturais da realidade, opinando sobre como poderia ser, o que, segundo os dados levantados, já vem se consolidando.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. Plano Nacional de Educação e Planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul. 2014.

CAMARAGIBE. **Lei 632/2015, 25 de junho de 2015**. Dispõe sobre a adequação do Plano Municipal de Educação de Camaragibe, conforme disposição do art. 8º da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 25 de junho de 2015.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e Apropriação da Realidade Local: estudos avançados**. v. 21, n. 60. São Paulo, mai./ago. 2007.

_____. Lei 13.005. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

GESTÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA EM UMA CRECHE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Maria Eduarda de Brito Rizzuto¹
Allan Anderson da Silva Barboza²
Nicole Souza de Oliveira³

1 INTRODUÇÃO

O texto visa apresentar a experiência dos três discentes da disciplina de Prática Educacional, Pesquisa e Extensão (Gestão Educacional e Escolar) – PEPE (GEE), do curso de Licenciatura em Pedagogia (LP), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como pesquisadores na área de gestão em uma Creche Escola da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). A disciplina, experienciada no Departamento de Educação (DEd), integra o componente curricular obrigatório do curso, sendo vivenciada no período letivo de 2022.1, entre os meses de novembro de 2022 e abril de 2023.

- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, meduarda.rizzuto@gmail.com.
- 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, allan.sbarboza@ufrpe.br.
- 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, nicole.souzaoliveira@ufrpe.br.

O objetivo deste texto é refletir sobre as tomadas de decisão da gestora para garantir a integração da comunidade escolar e a prática dos princípios de Gestão Democrática e Participativa. Conforme Veiga (2009) pontua, a Gestão Democrática necessita romper com práticas administrativas que perpetuam a exclusão, reprovação e evasão escolar, fatores que contribuem para a marginalização das classes populares. Esse modelo de gestão demanda a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), que esteja alinhado aos interesses e necessidades da população, no entanto, devido às adversidades que impossibilitam a materialização do PPP da instituição, a gestora destacou a importância das atualizações curriculares das políticas públicas, como as Políticas de Ensino da RMER, que estabelecem a Escola Democrática como de seus eixos e princípios.

Em razão disso, apresentaremos reflexões sobre nossa experiência com a gestão pesquisada, destacando não apenas os empecilhos burocráticos que inviabilizam a construção coletiva do PPP da Creche Escola, mas também a importância imprescindível deste documento para a efetiva Gestão Democrática e a melhoria da qualidade educacional, considerando que cada escola tem suas características e necessidades únicas.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A disciplina de PEPE (GEE) proporciona uma imersão no estudo da Gestão Educacional e Escolar. Durante as aulas, recebemos teoria e orientações investigativas que fundamentaram nossas observações e reflexões na escola. As instruções incluíam três visitas para analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola sob os aspectos de Gestão Democrática, igualdade e inclusão. Também realizamos uma entrevista com a gestora para compreender suas perspectivas e práticas sobre a implementação desses princípios.

A escola observada foi inaugurada em 2019 e atende crianças de 0 a 5 anos, abrangendo tanto as famílias da comunidade acadêmica da UFRPE quanto a comunidade local. Realizamos cinco visitas à escola entre 14 de fevereiro e 7 de março de 2023. Durante as visitas, fomos informados de que a instituição não possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP). Contudo, a gestora da Creche Escola se disponibilizou para compartilhar

seus desafios e resultados na promoção de uma gestão democrática e participativa. Ao longo desse período, investigamos aspectos que compõem a Gestão Educacional e Escolar e observamos as práticas adotadas pela gestora.

3 RESULTADOS

De acordo com nossas observações na gestão da instituição, um fato alarmante se destaca inicialmente: a ausência de um PPP. O Projeto Político-Pedagógico é um documento imprescindível para o desenvolvimento dos estudantes, pois consta a proposta educacional da escola, delimitando os papéis e responsabilidades dos componentes da comunidade escolar, bem como seus desafios e quais caminhos devem ser percorridos (Veiga, 2009). Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996) assegura às escolas a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico, tendo como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre a intencionalidade educativa. A falta de materialização do PPP da Creche Escola enfraquece a aplicação desse modelo de gestão, mas isso não limitou a gestora de nortear suas abordagens pedagógicas baseadas em um conjunto de diretrizes educacionais que contemplam os princípios de uma Gestão Democrática, exercendo uma escuta ativa e estimulando a participação dos membros da comunidade escolar no processo educacional.

A Creche Escola observada é uma parceria entre a UFRPE e a Prefeitura do Recife. A unidade é administrada pela Secretaria de Educação do Recife, enquanto o terreno pertence à universidade. A instituição oferece 50% das vagas para filhos de discentes e funcionários da UFRPE e conta com cinco turmas, atendendo do Grupo I ao Grupo V. Conforme apurado, há um acordo entre o Departamento de Educação da UFRPE e a unidade educacional. Logo, a documentação que rege a creche, especificamente o PPP, tem que levar em consideração tanto a equipe que atua no funcionamento da instituição quanto os professores do DEd. Porém, a inviabilidade da criação do PPP não deriva da relação entre essas partes, mas sim, da necessidade de um acordo judicial entre a Prefeitura do Recife e a UFRPE, oficializando essa união. Por esse motivo, a Creche Escola

ainda funciona sem um Projeto Projeto-Político Pedagógico desde a sua inauguração em 2019.

Ciente do dever de atender às necessidades educacionais de toda comunidade escolar nas tomadas de decisão da instituição, a gestora mobiliza reuniões periódicas com as professoras, para entender as demandas das turmas, além de instigar participação ativa dos responsáveis no processo de ensino-aprendizagem. Ao provocar a participação de todos os setores da escola – educadores, educandos, funcionários e família – a instituição educacional garantirá melhores condições de autonomia e reivindicação de recursos aos órgãos superiores (Paro, 1987).

A gestora relatou um caso de uma aluna com duas mães, o que despertou curiosidade em seus colegas. Para abordar a diversidade familiar, a gestora sugeriu que as mães se apresentassem à turma, compartilhando experiências e respondendo às perguntas das crianças conforme seu nível de desenvolvimento. Em outra situação, a turma fez perguntas sobre o nome incomum de uma colega. A gestora e a professora acharam melhor que a mãe da estudante contasse a origem africana do nome. Conforme Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico que enriquece o aprendizado. A gestora, ao incluir as mães, valoriza a diversidade e cria um espaço de aprendizagem sobre diferentes estruturas familiares, promovendo inclusão e respeito. Além disso, o aprendizado é mais efetivo em contextos sociais, onde a interação amplia a compreensão e o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1978).

Para justificar a inclusão do debate sobre diversidade familiar como aspecto crucial no aprendizado das crianças, a gestora destaca a importância das Políticas de Ensino da RMER, que promovem a Escola Democrática e a Diversidade como eixos do desenvolvimento educacional. No entanto, essas políticas são diretrizes gerais e não consideram as especificidades de cada escola. Portanto, é fundamental que a escola avalie suas particularidades e envolva toda a comunidade escolar na construção e revisão do Projeto Político-Pedagógico, assegurando que ele reflita a diversidade e promova um ambiente inclusivo e participativo (Veiga, 2009).

Ao pesquisar o papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva, Tezani (2004) identificou uma relação significativa entre a postura da gestão escolar e a prática pedagógica diária, destacando que o

envolvimento dos pais e o comprometimento dos professores são essenciais para uma escola inclusiva. Contudo, uma dificuldade mencionada pela gestão é garantir a participação dos pais nas discussões educacionais, agravada pela pandemia de Covid-19, que complicou a integração dessas famílias. Para superar alguns obstáculos impostos pela ausência do PPP, ela estimula a participação dos pais e responsáveis nas reuniões periódicas, incentivando os pais a apresentarem ideias pedagógicas para serem aplicadas e a apontarem as necessidades educacionais das crianças.

Embora a gestão esteja comprometida com a democracia nas decisões, para alcançar uma gestão verdadeiramente democrática e participativa, é essencial que o PPP seja elaborado, implementado e revisado constantemente, atendendo às necessidades e características da comunidade escolar e possibilitando a ressignificação das ações de todos os agentes da instituição (Vasconcellos, 1995).

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

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

PARO, Vitor Henrique. **A utopia da gestão escolar democrática**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Planejamento**: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma. **Projeto político-pedagógico e gestão democrática:** Novos marcos para a educação de qualidade. Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 3, n. 4, p. 163- 171, jan./jun. 2009.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GESTÃO ESCOLAR E REDUÇÃO DOS CONFLITOS NA ESCOLA: A DEMOCRACIA EM MOVIMENTOS

Gueroliny Ruany Uchôa Dias¹
Alice Miriam Happ Botler²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho analisa teoricamente a relação entre a democracia e as atuais demandas de redução de conflitos na escola sobre a ação gestora, sendo parte de pesquisa de doutoramento em andamento. Para tal, questionamos a **quais estratégias os gestores recorrem para (re) construir as relações afetadas na escola?** Tomamos como **fundamento teórico e metodológico** a relação entre **democracia e conflito**, compreendendo seus movimentos e indicando o conflito como parte integrante da democracia.

Dados do IPEA, denotam o crescimento das violências na sociedade por meio de indicadores de homicídios, mas focalizamos que as violências sociais acabam por repercutir nas violências escolares. A este respeito, a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - constatou que as escolas brasileiras são mais propícias à intimidação e *bullying* do que a média internacional, em que 28% dos gestores escolares

1 Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gueroliny.uchoa@gmail.com.

2 Doutora em Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, alice.botler@ufpe.br.

testemunharam essas situações, sendo este dado o dobro da média internacional. Essa constatação se intensifica através dos registros dessas situações, em que semanalmente, 10% das escolas brasileiras identificam episódios de intimidação ou abuso verbal contra educadores, ao passo que a média internacional é de 3%.

Este cenário mostra que na escola perpassam desafios em lidar com situações cada vez mais conflitantes e violentas. Trabalhar para a redução dos índices de violências é imprescindível, mas se refere a *algo que já aconteceu*. (Uchôa, 2019.) Lidar com os conflitos exige **ações de caráter preventivo**, em que a gestão democrática abre espaço para discutir outras formas de ser e agir da escola, o que implica compreender a relação entre democracia e conflito, objeto a seguir aprofundado e problematizado enquanto **processo em movimentos**, em que os conflitos sociais são parte desse processo.

2 DESENVOLVIMENTO

Identificada como o *governo de muitos*, a democracia é vista para o Platão como uma forma de governo em que os poderes estão pulverizados em pequenas frações, o que indica uma complexidade em sua execução. Aristóteles defende que o governo é exercido nas cidades e que há uma forma pura – *politia* – e uma forma corrupta – *demokratia* – de exercer o *governo geral*. Tais concepções de governo e da democracia influenciaram a produção ocidental sobre a temática.

Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010) discutem a democracia liberal, baseados no conceito de liberdade, tensionando a liberdade individual na sua relação com o Estado, separando a liberdade civil da política, na defesa de alargamento da *esfera privada*, em que “os bens que os indivíduos obtêm são graças a seus méritos pessoais. Para tanto, os indivíduos *livres* nomeiam *representantes* que se ocupam do governo e, desse modo, são tanto mais livres quanto menos participam da esfera pública.” (Coutinho, 2008, p. 2) Este autor diferencia a *liberdade democrática* da *liberdade liberal*, destacando que o liberalismo surgiu como uma corrente progressista e alternativa ao modelo absolutista, que tinha como pensamento a defesa e controle do poder através do desenvolvimento dos talentos e

habilidades individuais. Assim, as desigualdades presentes na sociedade seriam justificadas de acordo com as liberdades individuais dentro de parâmetros socialmente pactuados.

Sob as influências do socialismo na democracia, Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010) definem a democracia como elemento *integrante e necessário*, mas não *constitutivo*; integrante porque tem como reforço a base popular do Estado, necessário porque sem o povo não se tem a base para a transformação social proposta pela corrente; não constitutivo porque a democracia prevê as práticas políticas e sociais e a corrente do socialismo (com suas várias vertentes) prevê a revolução das relações econômicas através da mudança de relações de exploração. Apesar de progressista, a visão socialista, na prática de alguns regimes e formas de governo, não transparece o viés democrático e da partilha de poder, mas de um conservadorismo e concentração de controle da liberdade do cidadão. O contraponto entre liberdade e igualdade sempre esteve presente na polarização entre a vertente liberal e socialista.

Se a democracia era opositora ao liberalismo e elitismo, através de movimentos e lutas sociais, abriu-se espaço para aceitação de parâmetros democráticos: “Foram sendo progressivamente impostos aos regimes liberais [...] determinados direitos de cidadania, sobretudo de cidadania política, que não faziam parte do ideário liberal até inícios do século XX, mas que tal ideário foi sendo progressivamente forçado a assimilar. (Coutinho, 2008, p. 4)

Assimila-se à democracia formal as pressões dos ideários democráticos agora como ações desse regime, indicando que o movimento da democracia tem ganhado formas diversas considerando as circunstâncias históricas, sociais e políticas. Significa dizer que mesmo tendo as leis e prerrogativas democráticas, as regras respondem a *como* estabelecer uma decisão política, mas não *o que* decidir. Por isso que a democracia é um *conceito em disputa*, tida como uma virtude, um processo de constituição do poder e de materialidade das ações políticas, por meio da qual um conjunto de grupos antagônicos, divergentes e contraditórios disputam para delimitar as *regras do jogo*.

Avritzer (2018) afirma que a democracia brasileira vem sendo constituída através de *movimentos pendulares*, com movimentos ondulares de

crescimento e evolução da democracia, mas também de regressão. A democracia se efetiva em sua institucionalidade, através da resposta representativa às eleições como formação de um governo escolhido pela maioria, bem como tendo as eleições como propiciadoras das políticas públicas. A regressão democrática também é pressionada na sua extrainstitucionalidade, com ações de movimentos conservadores e no questionamento de ações democráticas consideradas legitimadas, a exemplo, do processo eleitoral.

Estes aspectos denotam que a democracia brasileira é descontínua e perpassa forte influência elitista e conservadora, direcionando a condução e garantia de direitos civis às vontades de pequenos grupos, transfigurando o direito *a todos* como um privilégio *de poucos*. Apesar dos processos legítimos da democracia, defendemos que esteja para além da representação, pois independente do viés implicado, tem como premissa o valor da participação social.

A democracia representativa, sob influência liberal, avança no alargamento individual do direito ao voto e sua validade, a multiplicação de órgãos representativos, na confiança em grupos de representação vinculados aos posicionamentos políticos (Avritzer, 2018), mas não é a única forma de prática e princípio democrático. Ela vem sendo utilizada por grupos que não tem a premissa de relacionar a democracia aos direitos básicos a toda a população.

Rancière (2014, p. 70) faz uma crítica à representação, enfatizando que em sua origem é o *oposto à democracia*, sendo originalmente a “expressão de um consentimento que um poder superior pede e que só é de fato consentimento na medida que é unânime”, e que não se traduz na vontade ou poder do povo, mas no uso desse poder para legitimar uma vontade oligárquica. Ele afirma que *não existe governo democrático propriamente dito* e que a democracia se traduz na *igualdade*, tida para o pensador no seu sentido radical, como *pressuposto subjacente a toda a hierarquia imposta*, devendo ser reiterada, questionada e buscada nos momentos de desigualdade.

Chauí (2012, p.3) afirma que há uma aceitação da definição de democracia como *regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais*. Resumindo a liberdade à livre iniciativa e a competição, o valor da democracia é visto como a *eficácia técnica* e assunção do poder

daqueles que detém desta competência. Entretanto, a democracia não se resume a isso, significa a ampliação da igualdade e liberdade além do seu aspecto formal

Por considerar a democracia como um ambiente em/de disputas, as ações e lutas não são únicas, os grupos sociais partilham do dissenso, de lutas e de relações contraditórias e até antagônicas, sendo a democracia o processo que legitima o encontro de grupos dissonantes. Por ser um espaço de criação de direitos através das lutas sociais, a democracia não só se efetiva na representação ou no Estado “porque opera com o *conflito e com a criação de direitos*, a democracia não se confina a um setor específico da sociedade no qual a política se realizaria [...] mas determina a forma das relações sociais e de todas as instituições[...] é o único regime político que é também a forma social da existência coletiva. ”

Assim, a sociedade se faz democrática, nas relações, instituições e práticas sociais quando partilham de interações que promovam a escuta, a luta e a proposição de ações que decorram de direitos, sendo estes uma premissa geral, universal, de que todos os grupos sociais possam desfrutar.

3 CONCLUSÕES

A democracia é expressão lógica da igualdade porque é o governo do *demos*, uma ordem fundada na característica inerente do povo, estando além e aquém de um governo. *Aquém* porque não há uma percepção dos títulos e hierarquias como algo contingencial, sendo todas as pessoas efetivamente iguais. *Além* porque a democracia possibilita o constante questionamento aos títulos e hierarquias, desestabilizando a ordem posta. (Ranciere, 2014).

Os *movimentos*, nuances e confluências de projetos e prospecções ideológicas se vestiram do viés democrático como forma de legitimação do poder, já que o discurso da democracia está em voga.

Entretanto, para além de uma democracia enquanto mecanismo, técnica de poder, ela permite a convivência nas relações e práticas sociais que, mesmo dissonantes, podem vir a construir ações, princípios e regras do bem conviver, determinando e (re)construindo o que pode ser justo em sociedade e na escola. Defendemos, portanto, a democracia na sua

concepção *substantiva*. (Botler, 2018), em que os conflitos sociais estão em constante relação ou, como propõe Coutinho, constitui-se um *conceito em disputa*.

4 REFERÊNCIAS

AVRITZER, L. O Pêndulo da Democracia no Brasil: uma análise da crise 2013–2018. **NOVOS ESTUD.** CEBRAP SÃO PAULO V37, n02 273-289 MAI.–AGO. 2018.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB, 2010.

BOTLER, A. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em revista** (IMPRESSO), v. 34, p. 89-105, 2018.

CHAUÍ, M. de S. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

COUTINHO, C. N. **Democracia**: um conceito em disputa, 2008. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit2/democracia_um_conceito_em_disputa.pdf. Acessado em; 10/08/2024.

OCDE. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem Talis** (2018). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acessado em: 10/08/2024.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. Trad. M. Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

UCHOA, G. R. D. **Gestão Escolar e Práticas de Redução dos Conflitos**: a justiça restaurativa em questão. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2019.

LEVANTAMENTO SOBRE OS ESTUDOS DO ATUAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Jéssica do Nascimento Silva ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O estudo apresenta um levantamento de pesquisas sobre o atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)², desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no período de 2013 a 2023. O levantamento utilizou como ferramenta de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Digital da UFPE (RI UFPE).

O atual Plano Nacional de Educação foi promulgado pela Lei nº 13.005 de 2014 e, de acordo com Azevedo (2014, p. 273) é “herdeiro de todos os limites e avanços que historicamente têm marcado a educação nacional e o seu planejamento [...]”. O documento apresenta 20 metas e 254 estratégias articuladas entre si, objetivando garantir a melhoria na qualidade da educação.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, profa.jessica.pedagoga@gmail.com.

2 O Projeto de Lei 5665/23, prorrogou o atual Plano Nacional de Educação (PNE) até 31 de dezembro de 2025.

Compreendendo os limites da educação brasileira pelo seu histórico excludente (Cury, 2008; 2014), o PNE (2014-2024) configura-se como “[...] um dos principais instrumentos das políticas educativas brasileiras para década iniciada em 2014” (Azevedo, 2014, p. 274), contudo não cumpriu as metas estabelecidas, necessitando assim de prorrogação para elaboração de um novo documento.

O não cumprimento de uma parte significativa das metas do documento, uma vez que o PNE (2014-2024) foi amplamente discutido e a participação de diversos segmentos da sociedade foi um marco na sua elaboração, assim como a criação de mecanismos de avaliação e monitoramento, chama a atenção e desperta o interesse em compreender o fenômeno ou os eventos que contribuíram para essa situação.

Diante disto, o presente estudo objetivou de modo geral *analisar a incidência de teses sobre o atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco no período de 2013 a 2023*. De modo específico: *a) identificar teses sobre avaliação e monitoramento do PNE (2014-2024); e b) selecionar teses sobre avaliação e monitoramento do PNE (2014-2024)*. Cabe salientar que a pesquisa apresentada é preliminar e não objetivou contemplar outros descritores, contudo sabe-se que há significativa produção entre teses e dissertações sobre os planos de educação no PPGEdu/UFPE, como os trabalhos de Moura (2018) e Santos (2022).

Palavras-chave: PNE; PPGEduc; UFPE.

2 DESENVOLVIMENTO

O contexto histórico relacionado à elaboração, aprovação e execução das leis de educação no Brasil é marcado por conflitos e negociações acirradas, visando a formação de acordos em meio a diferentes formas de pressão (DOURADO, 2020).

Quando o primeiro PNE (2001-2010) foi concluído, instituições educacionais e o governo federal se reuniram para avaliar a eficácia das medidas previstas no plano. Entre as conclusões alcançadas, foi identificado que a falta de mecanismos de monitoramento dificultou a avaliação do cumprimento de suas propostas (DOURADO, 2020). Com o intuito

de suprir essa necessidade, o atual PNE definiu no Artigo 5º mecanismos para a avaliação e o acompanhamento de suas metas.

Em 2022, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou um relatório de acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE/2014–2024) que indica um cumprimento das metas em torno de 40.%. Diante de tal cenário, compreendendo a importância da defesa do Plano Nacional de Educação “como epicentro das políticas educacionais” (DOURADO, 2016, p. 36), realizou-se o levantamento de teses sobre o PNE (2014–2024).

Inicialmente, no BDTD foi utilizado o descritor *Plano Nacional de Educação*, para identificar, pelo *título* e pelo *resumo*, a incidência de tal descritor em teses do período demarcado (2013-2023). Nesse momento, foram identificados 18 trabalhos. Realizando um filtro mais minucioso a partir da leitura dos títulos, seis trabalhos não seguiram na seleção (Pontes, 2022; Miranda, 2022; Nepomuceno, 2019; Amâncio, 2017; Trindade, 2017), visto que são trabalhos sobre outros planos que não o PNE (2014-2024), além do trabalho de Lima (2019), por aparecer duplicado. Ao filtrar por instituição, não foi identificado nenhum trabalho do PPGEdu/UFPE.

Os trabalhos selecionados compõem um banco de análise para seguimento da atual pesquisa, que aqui não objetiva evidenciá-los. Cabe, porém, apresentar dados gerais sobre as teses identificadas. Dos trabalhos selecionados, é possível classificar, pelo *título* e pelo *resumo*, os seguintes eixos de análise. Reflexões sobre proposição e implementação do plano (Ferreira, 2023; Mendonça, 2017; Silva, 2017; Silva, 2014; Costa, 2014), avaliação e monitoramento da política (Cara, 2019), implementação, monitoramento e/ou avaliação de meta específica do documento (Silva Neto, 2022; Finatti, 2021; Lemos, 2019; Lima, 2019; Fiorese, 2016; Aquino, 2015). Apenas um trabalho está localizado em instituição da região Nordeste (Costa, 2014), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Seguindo com o levantamento de teses, no Repositório Digital da UFPE, o mesmo descritor foi utilizado e o mesmo dado foi obtido, evidenciando a ausência de teses com o descritor *Plano Nacional de Educação* no *título* e *assunto* no período estipulado.

O dado obtido a partir do levantamento, demonstra a relevância de estudos sobre o PNE (2014–2024) no PPGEdu, especificamente estudos

que reflitam sobre a ineficiência da implementação das metas no PNE (2014–2024), uma vez que a vigência do plano, apesar da prorrogação, se encerra e novos debates a respeito de um novo plano estão na pauta. De acordo com Dourado (2016), é preciso que o plano “[...]se constitua em epicentro das políticas educacionais e, portanto, em efetiva política de Estado para a educação” (p. 8).

3 CONCLUSÕES

A vigência do PNE (2014-2025) foi atravessada por diversos acontecimentos políticos e sociais que podem ter contribuído com sua desmobilização, entre eles destaca-se o *impeachment* de Dilma Rousseff, políticas de austeridade fiscal, avanço de projetos conservadores na educação e pandemia da COVID-19, tais acontecimentos contribuíram com o descumprimento das metas do plano.

A pesquisa apresentada visou identificar teses sobre tal acontecimento. Contudo, não foi identificado no levantamento apresentado trabalhos com o descritor utilizado, evidenciando a ausência de estudos sobre o PNE (2014–2024), especificamente a incidência do descritor *Plano Nacional de Educação* no *título* e no *resumo* para o levantamento no BDTD, e *título* e *assunto* para trabalhos na RI UFPE, nos trabalhos de doutoramento do período apresentado (2013–2023).

Considerando que um novo plano de educação será debatido e aprovado, estudos sobre o atual documento são necessários e podem contribuir com o debate sobre o cumprimento das políticas educacionais.

4 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 265–280, 2015. DOI: 10.22420/rde.v8i15.441. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CARA, Daniel Tojeira. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2019.tde-10042023-143007. Acesso em: 2024-08-18.

COSTA, Ana Maria Morais. **Movimentos sociais e educação superior: ação coletiva e protagonismo na construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. 2014. 228f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1053–1066, out. 2014.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, n. 48, p. 205–222, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

FIGUEIREDO, Gilmar. **Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): Política de Formação de Professores da Educação Básica**. 2016. 164 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

LEMOS, Cátia de. **A Implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) em 18 Planos Municipais de Educação**

no Estado do Amazonas. 2019. 220 f. Tese (Doutorado em Educação)
- Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2019.

MENDONÇA, Amanda André. **Estado, religião e democracia:**
reflexões a partir dos debates sobre “ideologia de gênero” no Plano
Nacional de Educação. 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Políticas
Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MOURA, Rita de Cássia Barreto de. **Federalismo, planejamento,
relações colaborativas e planos de educação:** papel da SASE
na articulação PNE e SNE. 2018. Tese (Doutorado em Educação) –
Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SANTOS, Célia Maria Vieira dos. **O processo de monitoramento e
avaliação dos planos municipais de educação em Pernambuco
no período de 2016-2018.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) –
Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA: UM OLHAR A PARTIR DO SERTÃO PERNAMBUCANO

Marcia Aurelia Nazário¹
Carla Cristina de Moura Cabral²
Joseane Maria da Silva Santos³

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O presente trabalho é fruto de reflexões e estudos decorrentes do nosso curso de doutorado. Tem como objetivo central dissertar sobre o Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP): metas para a educação, atualmente em vigor na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a partir de um olhar no território e na realidade do Sertão pernambucano.

O PMGP chegou em Pernambuco e foi implantado com a missão de assegurar por meio de uma Política de Estado uma educação focada em resultados, visando garantir o acesso e a permanência dos alunos. (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2008). Tem sido a principal ferramenta norteadora na ideologia das Políticas desenvolvidas em Pernambuco, cuja base é a Política de Responsabilização Educacional. Quando nos referimos ao modelo de responsabilização, mais especificamente de responsabilização da educação, estamos falando de uma política cuja base se fundamenta na transferência de responsabilidades, no qual o Estado passa a abrir mão

- 1 Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, e-mail: marcia.nazario@ufpe.br
- 2 Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: carlynhaufpe@hotmail.com.
- 3 Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, e-mail: joseane.maria@ufpe.br.

de sua função provedora, para simplesmente ser um órgão fiscalizador e corresponsável na promoção dos direitos sociais. Com a política de responsabilização, o Estado não tem mais a obrigação de responder ou prover pelo que lhe era até então confiado. (SILVA, 2013).

A implantação desse novo modelo de gestão na Rede, conforme Silva (2013), tem como marco inicial as eleições de 2006, quando Eduardo Campos foi eleito Governador do estado de PE. Foi Eduardo Campos, quando eleito em 2007, que trouxe e implantou em 2008 esse programa em Pernambuco. Tal programa defende o modelo de gestão e tem como foco os resultados e o cumprimento de metas, que na área de educação significou, através de seu discurso, o meio mais eficaz para se alcançar melhores indicadores diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar, de analfabetismo, e, sobretudo, proporcionando uma educação de qualidade às crianças e aos jovens pernambucanos. (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2008).

O monitoramento que vigora nesse cenário de resultados e estatísticas tem como objetivo alcançar as metas estabelecidas para as escolas, já a avaliação da aprendizagem dos alunos afere se os resultados obtidos se encontram em consonância com as metas determinadas. Esse monitoramento é realizado através de um conjunto de atividades gerenciais focadas no desenvolvimento dos processos-meio, que interferem na melhoria da aprendizagem dos estudantes. A avaliação do desempenho dos alunos é medida a partir do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, realizada anualmente, com a possibilidade de acompanhamento do desempenho dos alunos, bem como a definição de estratégias adequadas para promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2007).

Assim, as unidades escolares que alcançam as suas metas ganham incentivos na remuneração de todos os profissionais da escola, correspondente a um 14º salário. Já os que tiverem desempenho insuficiente terão apoio técnico da Secretaria de Educação e o não recebimento da bonificação por não atingirem os índices desejáveis. (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2007). Foi criado também o Bônus por Desempenho Educacional, o BDE, que é um incentivo financeiro para os servidores das escolas que alcançaram a partir de 50% da meta estabelecida no Termo de Compromisso. O

valor da bonificação varia de acordo com o percentual da meta atingido pela escola, levando em conta o salário base do servidor e o tempo de serviço na unidade. (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2015).

Vale ressaltar que tal Programa está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a Gestão por Resultados, sobretudo, do IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE, na qual o Governo definiu metas a serem cumpridas ano a ano pelos gestores das unidades de ensino e das Gerências Regionais de Educação – GRE’s (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2008). Foi implantado com o objetivo de consolidar nas unidades de ensino a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento, gestão e o trabalho desenvolvido em parcerias.

DESENVOLVIMENTO

O Programa de Modernização da Gestão Pública - metas para a educação - PMGP vem se fidelizando como uma política perene no estado de Pernambuco. Nele observamos que os diversos sujeitos da escola são envolvidos numa política denominada de “Política de regulação por Resultados”, assim, observamos que⁴: há discursos que inferem uma responsabilização unilateral⁵ trazendo para as escolas e docentes a responsabilidade única e somente de atingir as metas e os resultados pré-estabelecidos pelo Sistema Estadual de Ensino.

Para tanto, a partir das observações *in loco* e análises em escolas localizadas no Sertão pernambucano, tivemos como resultado do estudo o apontamento para uma responsabilização unilateral docente pelos resultados dos testes; omissão do Estado na promoção de condições de trabalho mais favoráveis e a promoção de princípios competitivos e meritocráticos nas escolas públicas em foco. Fato esse que nos chama a atenção quando fazemos o seguinte destaque: os testes têm instigado a cultura

4 O texto foi construído também a partir de uma pesquisa em andamento de Doutorado em Educação na UFPE intitulada: A política de *accountability* na rede estadual de Pernambuco: repercussões em escolas do Sertão pernambucano.

5 Sobre a responsabilização unilateral, o estudo feito por Richter; Souza e Silva (2016) trata sobre esse tipo de responsabilização.

da responsabilização unilateral, o individualismo no lugar do coletivo. Além disso, sustentam um protagonismo normalmente unilateral, ou seja, o sucesso decorre dos atributos individuais de sujeitos ou de uma característica pontual da instituição e não do coletivo.

Percebemos que essa responsabilização unilateral que faz com que os docentes se sintam responsáveis pelo sucesso da escola, pelo sucesso dos alunos, pelo alcance das metas, para alguns essa realidade soa como responsabilidade natural, enquanto outros se sentem desconfortáveis com tamanhas cobranças. O que pautamos é se essa Política Estadual que busca metas, que cobra resultados, que pactua uma regulação, oferece condições aos docentes para que tudo isso aconteça. Mediante esse contexto, continua-se ignorando a responsabilidade do Estado com a educação, com as políticas educativas, com os problemas desencadeados pela Política Estadual de Educação. Ressaltamos, portanto, que para os que estão no chão da escola estes não vêm sendo convidados para tais debates.

Ainda nesse processo de monitoramento e com base no controle de metas, temos as Políticas de avaliação externa que são as moduladoras da educação pernambucana e estas são carregadas de contradições, mostrando que o que há de fato é uma nova forma de gestão da educação pautada em postulados neoliberais, em uma gestão gerencial e baseada em dados quantitativos, à base de performances. A *accountability* (responsabilização) e a lógica de uma educação que gera resultados e que incentiva o fazer mais com menos, vêm trazendo prejuízos à Política de Educação da Rede Estadual de Pernambuco, fazendo-se necessário afrontar essa lógica que só valoriza os resultados das avaliações externas e minimizando o ser humano que atua nas escolas.

3 CONCLUSÕES

O cenário da modernidade tem sido transformado pelo neoliberalismo. As mudanças vêm ocorrendo no contexto pernambucano, em especial para a Política educacional vigente, que é fruto dessas novas demandas atuais. Há décadas a lógica neoliberal tem impactado na organização escolar, desde as demandas na gestão, no currículo, no trabalho docente e em diversos outros aspectos que interferem na oferta de uma

educação pública e de qualidade, contribuindo com processos de responsabilização e precarização do trabalho na escola.

Dentre as influências que vão perpassar o âmbito da educação estadual, podemos citar a proliferação de novas estratégias de gestão de caráter empresarial, gerencialista, de competição e responsabilização a serviço da lógica do capital e dos organismos privados e das agências mundiais⁶ que apostam no campo educacional como a “salvação” para as crises advindas do capitalismo financeiro. Deste modo, percebe-se que a ideologia e filosofia presentes em muitas realidades escolares da rede estadual de ensino em Pernambuco estão arraigadas com os discursos dos organismos globais, representantes do capitalismo financeiro internacional, deixando claro os objetivos e finalidades que atribuem à educação.

4 REFERÊNCIAS

GOVERNO DE PERNAMBUCO. **Modernização da Gestão Pública da Educação de Pernambuco**. Secretaria de Educação: Recife, 2007.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação**. Secretaria de Educação: Recife, 2008.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO. **O que é BDE**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/bde.html>. Data do Acesso: 30 de Maio de 2015.

OLIVEIRA, R. **Empresariado Industrial e Educação Brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ítalo Agra de Oliveira. **O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma análise da Política de Responsabilização**

⁶ Conforme análise feita por Oliveira (2005) estas agências mundiais já vêm atuando na educação desde as reformas educacionais dos anos 90, não só no Brasil, mas em toda a América Latina.

Educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011).
2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João
Pessoa, 2013.

Palavras-chave: Modernização da Gestão Pública. Responsabilização
Unilateral. Rede Estadual de Ensino. Sertão de Pernambuco.

O ATAQUE REACIONÁRIO À FORÇA DE TRABALHO DOCENTE

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes¹

1 INTRODUÇÃO

O trabalho analisa o avanço do pensamento reacionário na pauta da política educacional em decorrência do processo de formulação e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014). Neste contexto se observou que tal pensamento, ganhou organicidade política e passou a construir movimentos para a defesa da pauta de costumes, com forte incidência no campo educacional, declarando guerra ao que identificaram como Marxismo Cultural e declarando o Educador Paulo Freire como seu principal inimigo. O movimento do pensamento reacionário no campo educacional pode ser identificado de forma mais orgânica em 2004, quando Miguel Nagib² organizou o movimento “Escola sem Partido”, cujo objetivo principal foi destituir o professor de sua autonomia de cátedra. Esta elaboração disputou intensamente a formulação do PNE 2014-2024, que articulou o planejamento educacional em contexto federativo, e se fez presente em municípios, estados e no Congresso Nacional

1 Professora Visitante na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no Departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE). Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, na Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação”.

2 Advogado e militante do Instituto Millenium, criou o ESP em 2004, enquanto uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. (Dall’ Onder, 2020, p. 96).

com projetos de leis que intentaram subverter e restringir as promessas de ampliação de direitos de toda ordem que estavam dispostas no novo planejamento educacional. Em sua concepção fundamental e fundamentalista, defende a ideia de que a educação, norteadas pelo pensamento de Paulo Freire, transforma os professores em doutrinadores do Marxismo Cultural, produzindo entre outras situações, o que este pensamento identifica como ideologia de gênero, ideia construída no âmbito do catolicismo por opositores da ampliação do reconhecimento dos direitos das mulheres pela Organização da Nações Unidas (ONU) realizada em Pequim em 1995³, e mais tarde, apoiada pela bancada evangélica do Congresso Nacional, com espraiamento em câmaras e assembleias municipais e estaduais. Um outro instrumento de disputa com o PNE 2014-2024, é a retomada, agora de forma mais vigorosa, principalmente por governadores estaduais, o processo de militarização das escolas públicas, cuja experiência remonta ao estado de Goiás (Alves; Toschi, 2019). A militarização das escolas “se expandiu a partir dos anos 2010, ganhou adesão de outros estados da federação, e os dados indicam que o número de escolas militarizadas saltou de 93 em 2015, para 120 em 2018, espalhadas por, pelo menos, 22 estados”. (Alves; Toschi, 2019, p. 635). O modelo de escolas militares ou militarizadas intenta convencer que somente a disciplina militar transferida para as escolas da grande maioria que é a escola pública, pode ser o antídoto da violência de toda ordem produzida pela sociedade. Foi do mesmo contexto o recrudescimento da defesa do ensino domiciliar, conhecida também pela palavra inglesa de *homeschooling*. Tal intento seria a família abdicar da escola quando ela mesma assumiria o processo escolar em casa de crianças e adolescentes. A proposta tem origem estadunidense em movimentos alternativos de defesa de desescolarização, contudo, foi sendo revisado e assumido ideários conservadores, reacionários religiosos. O trabalho resulta das pesquisas, a saber: “Políticas para carreira e remuneração docente: Um diálogo entre Brasil e Chile frente às marchas e contramarchas do neoliberalismo” e “Os efeitos da Economia

3 IV Conferência Mundial Sobre a Mulher - Pequim, 1995. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher. Nações Unidas (ONU). Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

Política brasileira na composição da remuneração docente da educação básica”, financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em andamento, dado que ambas as pesquisas apresentam como hipótese que, o ataque reacionário a força de trabalho docente, se sustenta na associação entre a pauta econômica neoliberal, ancorada na austeridade fiscal que é a faceta conservadora na economia da pauta de costumes da extrema direita internacional. De forma que, a austeridade fiscal e a pauta de costumes podem apresentar uma relação intrínseca, simbiótica em que um alimentaria o outro, promovendo um ataque a força de trabalho docente tanto por meio de restrições orçamentárias, quanto pela retirada da autonomia de cátedra. Para tanto, as fontes de pesquisa que desvelam a temática é a legislação educacional, programas de governo, material da imprensa e a revisão bibliografia, o que caracteriza a pesquisa como documental.

2 DESENVOLVIMENTO

Na disputa entre forças sociais antagônicas e em complexo processo de correlação de forças sociais, o PNE 2014-2024 foi alvo de ataques em seu processo de formulação, aprovação e execução. Tais forças sociais ascendem ao Poder Executivo Federal pós golpe de Estado em 2016 e depois com eleições presidenciais em 2018. Estudos tem consensuado em identificar estas forças como “conservadora” (Passos; Mendonça, 2021) ou “neoconservadoras” (Lima; Hypolito, 2019; Corsetti, 2019; Fernandes; Pereira; Bezerra, 2021). Ainda que se possa identificar questões de fundo que permitem situar o projeto educacional destas forças sociais como conservadoras ou neoconservadoras, com o devir do tempo histórico podem ser identificadas como um ideário reacionário. Porque para o conservadorismo: “é imprescindível características essenciais [como] o desejo por mudanças limitadas - ainda que, pertinente ressaltar, não descarte mudanças” (Schargel, 2022, p. 01). Na sequência, Schargel (2022) cita Burke, tomado como pai do conservadorismo, quando ele afirma: “Estado onde não se pode mudar nada, não tem meios de se conservar. Sem meios de mudança, ele arrisca perder as partes de sua Constituição que com mais ardor desejaria conservar”. (Schargel, 2022, p. 01). Diante disso, os

governos pós-golpe de Estado de 2016 (Michel Temer e Jair Bolsonaro), ao assumir a agenda educacional construída para fazer a disputa com o PNE 2014-2024, pode se afirmar, foi, sobretudo, reacionária porque diferente do pensamento conservador que precisa mudanças limitadas para se conservar, o pensamento reacionário via a contenção e a imposição das mudanças sociais e “se esforça para restabelecer situações ultrapassadas”. (Cunha, 2016, p. 3).

3 CONCLUSÕES

Da disputa em complexo processo de correlações sociais com o PNE 2014-2024, o pensamento reacionário impõe, as principais políticas educacionais que foram assumidas pós golpe de Estado em 2016, e especificamente pelo governo Jair Bolsonaro, como o Escola sem Partido que ficou no campo discursivo dado a decisão de inconstitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal, assim como o ensino domiciliar após julgamento pelo mesmo Tribunal, necessitaria de legislação regulamentar. A ampliação das escolas cívico-militares foi imposta por decreto e assumida por muitos governos estaduais em processo de adesão. A conjuntura política-governamental reacionária está temporariamente superada e estamos mais uma vez diante da aprovação de um novo Plano Nacional de Educação que já foi entregue ao Congresso Nacional por um governo comprometido com as forças populares. Certamente, o contexto de aprovação do novo PNE trará imensos desafios, grandes tensões – como já se vê pela oposição da grande imprensa nacional em torno de temas do Plano –, e muita luta contra aqueles que não defendem a secularização da cultura e a laicidade do Estado. (Cunha, 2016). No centro do ataque das forças reacionárias ao PNE, a escola e a universidade públicas e suas/seus professoras que intentam viabilizar o direito à educação da grande maioria da população.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: < <https://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 25 mai. 2024.

ALVES, Míriam Fábila.; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *RBPAE* - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil. *Educação, Unisinos*, v. 23, n. 4, out./dez. 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. O projeto reacionário de educação. Acesso em 22/07/2024 de: https://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf

FERNANDES, Maria Dilnéia Espídola.; Pereira, Eduardo Tadeu.; BEZERRA, Socorro Sales. A política educacional brasileira no contexto do regime de austeridade fiscal. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 10, n. 1, p. 29-45, jan./abr. 2021.

DAL' ONDER, Luiz Fernando. *Disputas em torno das questões de gênero e sexualidade: um estudo sobre o processo de aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande – PME (2015 – 2024)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS. 2020.

LIMA, Iana Gomes de.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

PASSOS, Pamela.; MENDONÇA, Amanda. *O professor é o inimigo! uma análise sobre a perseguição docente no Brasil*. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SCHARGEL, Sérgio. Novos (?) conservadorismos ou velhos reacionarismos? *História* (São Paulo), v.41, e2022048, 2022 1 DE 7. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2022048>

O AVANÇO DAS ALIANÇAS CONSERVADORAS NA EDUCAÇÃO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES

Iagríci Maria de Lima Maranhão¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este projeto de pesquisa tem como finalidade investigar de que forma as redes conservadoras se relacionam com a educação brasileira nos últimos anos, partindo da compreensão das influências em temas específicos relacionados ao conservadorismo. Para realizar essa pesquisa, elencamos o município de Jaboatão dos Guararapes localizado na região Metropolitana do Recife. É importante destacar que a escolha desse município deu-se por sua ligação com grupos políticos de viés religioso estarem na gestão da cidade, assim como por ser a única cidade de Pernambuco a receber o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).

A partir dessa conjuntura aqui apresentada, é possível afirmar que a influência dos grupos conservadores na educação vem ocorrendo mesmo antes da implementação da eleição do presidente Jair Bolsonaro, ao passo que este parece um marco para o volume de grupos que retomam a discussão dos valores conservadores. Dito isso, para construir os dados deste estudo fomenta-se realizar a) grupos focais; b) entrevista com agentes que atuam em escolas específicas escolhidas através de contatos prévios que vivenciaram situações com interferência desses grupos; c) análise de políticas com viés conservadores; d) contextualização do panorama nacional

¹ Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. email: iagríci.lima@upe.br

através do levantamento de estudos para convergir com o contexto da cidade de Jaboatão.

Desde 2016 com o golpe ao governo da Presidenta Dilma Rousseff, uma série de ações culminaram no dismantelamento de inúmeras conquistas em áreas sociais e em nosso campo de estudo, a educação. Não por acaso, as perdas aqui mencionadas, também são frutos de grupos que ascendem ao poder junto com o impeachment. É importante destacar que estes agrupamentos (neoconservadores, neoliberais e direita), sempre estiveram cercando o Estado, a garantia de direitos, as instâncias jurídicas de forma que os ataques às áreas sociais se tornarem cada vez mais evidentes ao ponto de ocuparem cada vez mais espaços de intervenção no Estado.

Sobre este (re) surgimento, Lima & Hypolito (2019), discutem o avanço do neoconservadorismo na educação explicando que este conceito passou a ser utilizado na literatura estadunidense e européia tendo como objetivo qualificar um movimento que surge por volta dos anos de 1960, conforme apontam estudos de Clark; Newman, 1997; Afonso, 1998 e Apple, 2000, 2003. O grupo denominado então de Neoconservadores, se caracteriza enquanto um dos grupos que compõem a Nova Direita, que por sua vez institui uma aliança com os Neoliberais que se consolida na crise de 1970 contribuindo para a desestruturação do Estado de Bem-Estar e fomentando um novo modelo de gestão do Estado.

As últimas eleições presidenciais e a composição atual do Congresso Nacional evidenciam importante adesão da sociedade brasileira a esse movimento. Compreender como esse processo ocorre nos contextos locais é fundamental. Em função disso, propõe-se que a pesquisa compreenda a vivência das comunidades escolares e parta de suas demandas e necessidades visando interromper práticas antidemocráticas.

2 DESENVOLVIMENTO

Desde 2016 com o golpe ao governo da Presidenta Dilma Rousseff, uma série de ações culminaram no dismantelamento de conquistas em áreas sociais. Não por acaso, as perdas aqui mencionadas, também são frutos de grupos que ascendem ao poder junto com o impeachment. Tendo em vista a maior aderência de grande parte da população, é possível

afirmar que o Neoconservadorismo não apresenta apenas um acréscimo semântico, mas como aponta Braghini & Sepulveda (2022), é uma nova forma de organização objetivando ter uma estrutura fortalecida através da participação em diversas frentes do Estado (jurídica, política e social).

Rosa (2018), afirma que essas re-ações começaram logo após a eleição do presidente Lula, ainda em 2004, e posteriormente em 2014 quando a Frente Parlamentar Religiosa juntamente com os lobistas do Escola sem Partido, provocaram a retirada das referências sobre equidade étnico-racial e de gênero das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2018.

É possível pontuar que embora em alguns momentos esses grupos não revelassem tanta força, é com essa ideia de organizar frentes políticas e ocupar espaços decisórios, que os Neoconservadores compoem o grupo da Nova Direita ou até mesmo a extrema Direita, constituem aliança também com os Neoliberais.

A regularidade com que essas reformas se materializam, configuraram um retrocesso ao passo que muitas delas baseadas nas diretrizes neoliberais, negam os aspectos científicos da educação que permitem a compreensão dos fenômenos sociais. É com a tomada do controle das políticas educacionais e as indagações sobre a sua eficiência diante da (s) crise (s) que os discursos mais conservadores passam a ter, cada vez mais consistência, para boa parte da população que assumem a função de questionadores sobre o papel da educação.

Como demonstração da forma que este ciclo ocorre, podemos citar o Escola sem Partido. A ideia central dessas organizações, embora se declarem em luta pela defesa de uma educação não partidária-ideológica, é de fomentar discussões sobre temas sensíveis à sociedade. Em razão disso, muitas intervenções no campo da política educacional pelo grupo Neoconservador passaram a modificar estruturas de ensino ocasionando uma movimentação das redes de ensino para atender estes grupos, com a finalidade de aderência eleitoral à discursos conservadores.

É o caso de Jaboatão dos Guararapes, quando estabelece ações conservadoras, para atender um discurso em defesa dos valores morais e cívicos que retormaram força no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022). Esse panorama, também apresenta uma política de militarização de escolas pelo país, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).

De acordo com o site² do Programa, o Pecim foi instituído pelo Decreto n° 10.004, de 5 de setembro de 2019 com o objetivo de implementar o modelo de Escola Cívico-Militar (Ecim) em instituições públicas de ensino regular com baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e que atendam alunos em situação de vulnerabilidade.

Esse discurso sobre o baixo índice como critério para elencar as escolas que receberão o programa, é uma das formas de colocar-se enquanto salvação para mudar esse panorama. Isso pode ser comprovado através da informação de que a intenção do programa é viabilizar “melhoria na qualidade na educação básica nos ensinos fundamental e médio e contribuir para o Plano Nacional de Educação, bem como para a redução da evasão, repetência e do abandono escolar”.³

Uma forma de ação desses grupos - Neoconservadores, Neoliberais e da Nova Direita - está em apontar as fragilidades do Estado, se apresentando como capaz de solucionar tais problemas e ainda proteger a sociedade de grupos que desejem acabar com os valores morais e patrióticos. Essas colocações, acabam encontrando espaço dentro dos grupos conservadores através de notícias falsas disseminadas, que provocam uma distorção da realidade.

3 CONCLUSÕES

O projeto teve início e realizou algumas entrevistas com as equipes gestoras de algumas escolas do Município elencado, obtendo dados significativos sobre a influência das alianças conservadoras na educação. Ao passo que estamos construindo o referencial teórico, é possível estabelecer uma conexão com as falas das equipes observando aspectos da influência dos grupos Neoconservadores.

É importante salientar que essa pesquisa, apresenta uma discussão atual no contexto educacional, tendo em vista os grupos direitistas que ocupam espaços nas políticas públicas desenvolvendo projetos e programas. Como também as interferências nas discussões sobre currículo e

2 <https://pecim.ibict.br/sobre-o-pecim/>

3 <https://pecim.ibict.br/sobre-o-pecim/>

resultados, colocando no cerne das propostas a implementação de uma gestão por resultados que não seja responsabilidade do Estado, terceirizando para o campo privado.

4 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional: a uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga: IEP: CEEP: Universidade do Minho, 1998.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BRAGHINI, Katya; SEPULVEDA, José Antonio. “SABER A VERDADE QUE NINGUÉM CONTA”: NEOCONSERVADORISMO BRASILEIRO, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E A “DESTRUIÇÃO” DO ENSINO PÚBLICO. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, p. 21–44, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.70970. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/70970>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare**. London: Sage, 1997.

LIMA, Iana Gomes de. HYPOLITO. Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

ROSA. Russel teresinha Dutra da. Direito à educação democrática: conquistas legais e ameaças. In: Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto, organizadores. **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 192 p

O DESAFIO DA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL À LUZ DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Gesuína de Fátima Elias Leclerc¹
Luanda Taveira Fernandes²
Rosimere Gomes Rocha³

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato é compartilhar o tipo de articulação intersectorial vivenciado por meio da agenda da Secretaria de Articulação Intersectorial e com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC). A experiência intersecciona o processo de produção do novo Plano Nacional de Educação (PNE) e o Documento Diagnóstico da Educação Nacional (BRASIL, 2024). Esse documento converge as propostas resultantes da Conferência Nacional Extraordinária de Educação (FNE, 2024) e o texto do Grupo de Trabalho que foi instituído com a finalidade de realizar a análise dos problemas da educação nacional e elaborar diagnóstico contendo diretrizes, objetivos,

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Coordenadora-Geral de Articulação Intersectorial da Diretoria de Articulação Intersectorial, da Secretaria de Articulação Intersectorial e com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC); email: gesuina.leclerc@gmail.com

2 Mestra em Comunicação e Cultura pela Universidad de Buenos Aires, Técnica em Assuntos Educacionais da Diretoria de Articulação Intersectorial, da Secretaria de Articulação Intersectorial e com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC); e-mail: ltfernandes@gmail.com

3 Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, Coordenadora de Articulação Intersectorial da Diretoria de Articulação Intersectorial, da Secretaria de Articulação Intersectorial e com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC); e-mail: g.rocharosi@gmail.com

metas e estratégias para o Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2024-2034 (BRASIL, 2023). O Documento Diagnóstico acompanhou o Projeto de Lei encaminhado à Casa Civil e que atualmente tramita na Câmara dos Deputados sob o nº 2614/2024. É importante destacar que a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 prorrogou a vigência do PNE aprovado por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 até 31 de dezembro de 2025.

Considerando a agenda de planejamento da educação nacional, por meio do desdobramento do PNE nos planos estaduais, distrital e municipal de educação, os diversos atores institucionais da educação se preparam para o debate público em torno das mudanças necessárias nos documentos legais em âmbito local. A SASE apresenta sua agenda referente às Estratégias de Cooperação Técnica para os planos decenais de educação. Essa estratégia prevê a produção de Guia de Elaboração dos Planos Decenais de Educação, no qual a articulação intersetorial comporá seu conteúdo. É justamente nesse aspecto da confluência entre a elaboração dos planos decenais de educação e a adoção da articulação intersetorial como estratégia para consecução de metas que este relato encontra sua pertinência e relevância.

A experiência explicita a demanda por articulação intersetorial a partir de dois ou mais setores no interior da esfera pública, de práticas educativas nos territórios para alinhar estratégias de intervenção, recursos entre atores sociais e políticas de educação, assistência social, saúde, cultura, esporte, lazer, meio ambiente, entre outras, no período 2003-2016. Assim, o tipo de articulação intersetorial a que nos referimos é **ascendente** porque tem seu ponto de partida em atores que não se fazem representar nas esferas públicas constituídas; é **gradual** porque tem seu ponto de partidas nas condições mínimas e potenciais de desenvolvimento metodológico (engajamento de pelo menos dois setores); **valoriza a heterogeneidade** porque tem seu ponto de partida na diferença de atores institucionais (a exemplo dos pares: educação e saúde, educação e assistência social); busca a **atuação em rede** conforme a força de seus sinônimos - circulação, fluxo, troca, intercâmbio de formações, compartilhamento, intensidade, extensão, colaboração, diversidade de articulação, pluralismo organizacional, ação direta, institucionalidade, atuação em campos cultural e político,

descentralização, horizontalidade organizativa, flexibilidade. Para a DAI a constituição de uma rede representa as condições de partida para que a articulação seja promovida.

As competências da SASE, previstas no Decreto nº 11.691/2023, art. 30, VII, incluem o apoio por meio de constituição de redes para o desenvolvimento dos sistemas de ensino no alcance dos objetivos e das metas do PNE; art. 32, VII, apoio às ações para mobilização da comunidade educacional, com vistas ao desenvolvimento da educação. Esse Decreto também atribui competências intersetoriais à Secretaria de Educação Básica (SEB), art. 34, XV, referindo-se à articulação entre as políticas educacionais e as demais políticas sociais, na perspectiva da efetivação de condições para o acesso, permanência e aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens, bem como à garantia de seu direito à proteção integral. E atribui competências intersetoriais à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), art. 34, IV, tratando-se da transversalidade e da intersetorialidade referente à educação especial, para assegurar o pleno acesso, a participação e a aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial no ensino regular, em igualdade de condições com os demais alunos.

Assim procuramos responder à questão: o que faz a SASE para realizar a articulação intersetorial que a denomina?

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência tem três ênfases. A primeira refere-se ao ponto de vista autoral, pois o relato se vale do encontro e da implicação das autoras como servidoras do Ministério da Educação (MEC). Buscamos o rigor da compreensão narrativa, tal como preconizada por Paul Ricoeur (1995); dos estudos sobre o processo inconcluso de institucionalização da escola frente à ampliação, a garantia de direitos, a qualidade da oferta educativa e a democratização do conhecimento, na tradição freireana; e a perspectiva ética para acolher e socializar uma nova servidora no local de trabalho, caso de uma das autoras, sob uma perspectiva de educação interprofissional. Em 2024 o MEC deu posse a 200 Técnicos em Assuntos Educacionais.

A segunda ênfase refere-se à realização presencial do Ciclo de Seminários Regionais Trilhas de Aprendizagem Intersetorialidade na Educação, entre novembro de 2023 e agosto de 2024. O objetivo desse ciclo foi fazer o levantamento de experiências intersetoriais produzidas no território. Foram levantadas 106 experiências, em mais de 100 municípios. Essas experiências encontram-se em fase de catalogação. O ciclo foi seguido de webconferências, organizadas também por região, em julho/agosto de 2024, com o objetivo de para retomar o diálogo com as pessoas e instituições que apresentaram experiências de intersectorialidade com a educação, por região. E prosseguir a interlocução voltada para a constituição da Rede de Intersetorialidade com a Educação – RICE. O principal conteúdo da interlocução é a sistematização e publicação das experiências.

A terceira ênfase é o aprofundamento conceitual da articulação intersectorial, buscando-se a perspectiva autoral da educação, visto que o conceito inicial emerge no campo da saúde. Nesse sentido, uma das autoras estabelece a interlocução com a Escola de Governo Fiocruz, por meio da pesquisa intitulada “O que faz o MEC quando enuncia a intersectorialidade?”. Por meio dessa pesquisa foram consideradas duas posições principais a de Adailza Sposati, já mencionada e a de Marco Akerman (AKERMAN et al, 2014) ao apontar seis caminhos analíticos para a pesquisa sobre intersectorialidade.: 1) políticas integradas e estratégias intersectoriais, 2) reorganização de serviços para enfrentamento de iniquidades e determinantes sociais, 3) intersectorialidade e comunicação imperfeita, 4) intersectorialidade e vida cotidiana, 5) intersectorialidade como dispositivo para alteridade e negociação, 6) intersectorialidade baseada em concertações internacionais.

3 RESULTADOS

A finalidade dessa sistematização é apresentar a trajetória de constituição da **Rede de Intersetorialidade com a Educação**, oriunda dos territórios e de representatividade nacional, trazendo como mote a implicação das autoras com o tema, o levantamento e a catalogação das experiências intersectoriais visibilizadas a partir do Ciclo de Seminários

Regionais Trilhas de Aprendizagem Intersetorialidade na Educação e, ainda, a busca de incorporar o refinamento do conceito na dialogicidade com o complexo contexto social e sua incidência na realidade educacional e nas políticas públicas.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Presidencial nº 11.697/2023/2023. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. Brasília, DOU de 11/09/2023, p.13. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11697.htm> Acesso em 29/07/2024.

- Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.112, de 11 de junho de 2023. Institui Grupo de Trabalho, de caráter consultivo e propositivo, com a finalidade de realizar a análise dos problemas da educação nacional e elaborar diagnóstico contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para o Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2024-2034. Brasília, DOU de 15/06/2023, p. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.112-de-13-de-junho-de-2023-489812312>> acesso em 29/07/2024

- Documento Diagnóstico da Educação Nacional. Grupo de Trabalho PNE 2024-2034. No prelo.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento Base. CONAE 2024. Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília, 2024.

SPOSATI, Aldáza. Gestão Pública Intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência. In **Serviço Social e Sociedade**, nº 85, ano XXVII, março, 2006, p. 133-141.

O MODELO DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA: A EFETIVAÇÃO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO

Cezar Gomes da Silva¹

INTRODUÇÃO

A temática em tela se desenvolve a partir da análise, enquanto objeto de pesquisa, do Programa de Modernização da Gestão Pública — Metas para Educação de Pernambuco (PMGP-ME/PE) a luz do modelo de modernização da gestão pública. Parte-se do pressuposto que houve uma ampliação e efetivação dos programas de governo a partir de 2007 com a gestão do governo Eduardo Campos que estabeleceu nas últimas décadas uma matriz administrativa gerencial na educação pública estadual. Nesse contexto, dispomos da revisão da literatura de trabalhos e teorias que, segundo Triviños (1987), nos auxiliam nos esclarecimentos dos fatos e análises de determinada realidade. Consideramos que a política educacional em Pernambuco segue uma ordem global de reformas com base em um modelo gerencial de gestão, constituindo uma política de resultados articulada por metas educacionais, monitoramento dos processos de ensino-aprendizagem, avaliação de desempenho e bonificação pelo mérito. Nesses termos, nos perguntamos, em que medida o governo Paulo Câmara (2015 – 2022) deu continuidade e ampliou as políticas educacionais dos antigos governos? Para problematizarmos esta questão, nos aproximamos

1 Doutorando do Curso de Educação da Universidade Federal - PE, prof.cezargomes@gmail.com

do materialismo dialético na perspectiva de “buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.” (TRIVIÑOS, 1987, p.51). Assim, o estudo objetiva descrever como se reproduzem as políticas públicas educacionais legadas ao governo Paulo Câmara nos seus sucessivos mandatos. Inicialmente o texto contextualiza o processo de reformas educacionais e a implementação do modelo de modernização da gestão pública em Pernambuco. No segundo momento, analisamos o Programa em tela e como se articula a gestão por resultados ao sistema educacional do estado. Por fim, apresentamos as implicações postas pelo modelo da gestão estadual na organização das políticas públicas educacionais. A partir dessas premissas, abordamos a política educacional enquanto forma de regulação por meio de ações que reproduzem uma lógica empresarial na gestão da educação do estado. Isso faz parte de um ideário neoliberal consagrado enquanto política de Estado e imbricado por princípios jurídicos, econômicos, políticos e filosóficos que garante certa primazia as classes dirigentes no ordenamento social.

Palavras-chave: Política Educacional; Modernização da Gestão Pública; Governo de Pernambuco.

DESENVOLVIMENTO

A política pública educacional de Pernambuco alcançou uma notoriedade expressiva no cenário nacional nas últimas décadas, instituindo enquanto referencial um modelo de gestão por resultados que se efetivou durante os períodos dos governos de Eduardo Campos (2007-2014) e Paulo Câmara (2015-2022). Ainda que, a matriz governamental da educação pernambucana esteja personificada nestes atores, os princípios estruturais que nortearam as ações desses mandatos encontram seus fundamentos em administrações anteriores. É no governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006) que se regulamenta o Programa de Modernização da Gestão Pública (decreto nº 25.346, de 02 de abril de 2003) e se institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006) pelo então chefe do executivo Mendonça Filho. Essas diretrizes são retomadas na gestão de Eduardo Campos “mediante a proposta do Programa de Modernização da Gestão Pública — Metas para

a Educação (PMGP-ME/2007-2010), e na sequência, com o Pacto pela Educação (PPE/2011-2014).” (SANTOS; ANDRADE; MARQUES, 2019, p.15).

À vista disso, o manancial de valores apropriados por Campos e seu legatário, já se aproximava da doutrina neoliberal que emergira na década de 1980, “quando as idéias liberais nortearam as propostas de reforma do Estado na Inglaterra e nos Estados Unidos da América do Norte.” (COSTA, 2000, p.49). Dessa forma, a modernização dos aparelhos estatais pressupôs um modelo que dispusesse das ferramentas necessárias para operar as políticas públicas no campo educacional. Nessa perspectiva, a gestão gerencial acomodou alguns atributos elementares para reprodução dos princípios empresariais na educação estadual. De tal forma que, o pensamento neoliberal se incorporasse ao cotidiano escolar. Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais e nos estilos gerenciais, estendendo “a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado” (p.30). É nesse panorama que se concebe o Programa de Modernização da Gestão Pública, Metas para Educação do estado de Pernambuco (PMGP/ME-PE) efetivado em 2007.

A princípio, o modelo gerencial adotado enquanto plataforma de governo se propunha a suplantiar os baixos indicadores educacionais registrados naquele período. Segundo Oliveira e Vieira (2014, p. 22). “Em 2007 em Pernambuco, o ideb dos dois ciclos do ensino fundamental estava a baixo da média nacional”, ao mesmo tempo em que o ensino médio ocupava “a 27ª posição no ranking dos estados brasileiros, portanto, a última colocação entre todas as unidades federativas”. Nesse contexto, o programa em tela toma a ideia “de modernização por meio de práticas comuns ao modo como se desenvolvem nas empresas que se orientam pelos parâmetros de qualidade total.” (AZEVEDO; AGUIAR, 2016, ps.57-58).

Para tal, institucionalizou mecanismos de regulação pautados na eficiência e eficácia dos serviços públicos a fim de melhorar a qualidade da educação no estado. Estabeleceu-se índice e metas de aprendizagem (IDEPE), sistema próprio de monitoramento de informações (SIEPE) e avaliação de desempenho (SAEPE), associados a uma política de incentivos que bonifica os trabalhadores da educação das escolas ao cumprirem com as metas estabelecidas.

O arcabouço normativo guardado por esses sistemas assegura, de certa maneira, uma forma de controle, por vezes, legitimada através de um consenso midiático que anuncia a política educacional enquanto ação exitosa de governo. Por esse prisma, nos parece que houve uma conservação das políticas públicas salvaguardadas por Paulo Câmara nos seus sucessivos governos, visto que, é a partir do programa de governo (2015-2018) que percebemos a “ampliação” enquanto expressão majoritária na agenda política do novo chefe do executivo estadual para prover “mais eficiência aos serviços públicos.” (Pernambuco, 2019). Desse modo, o modelo empresarial se efetivou com parcerias público-privadas instrumentalizando as ações administrativas a partir do desempenho educacional e de forma conexa a política de responsabilização no sistema de educação.

CONCLUSÕES

Em certa medida, o modelo da nova gestão pública favoreceu a permanência de uma elite política no poder durante quase duas décadas em Pernambuco, de tal sorte que, se instala nesse período um monopólio de governos do PSB no estado, mas que necessariamente não representou um avanço nas políticas públicas educacionais. Assim, as ações de governo se apresentam enquanto espaço de reprodução do pensamento neoliberal, instituindo, a nosso ver, por meio de normatizações e legislação específica, um modo de regulação que toma da iniciativa privada as bases da organização da gestão pública para educação. Dessa forma, o modelo em curso alterou significativamente os processos pedagógicos em detrimento do desempenho educacional a partir da competência em realizar tarefas e cumprir metas, expressão de um projeto de sociedade baseado na concorrência e competitividade entre indivíduos e instituições.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe - Pe: Ccs Gráfica e Editora, 2016. 152 p. (III).

COSTA, Lúcia Cortes da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & Debate**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Economia Política, São Paulo - Sp, v. 17, n. 1, p. 49-79, 9 out. 2000. Semestral. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/issue/view/837>. Acesso em: 18 ago. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo - Sp: Boitempo, 2016. 416 p. (III). Mariana Echalar.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lúvia Fraga. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe - Pe: Ccs Gráfica e Editora, 2014. 152 p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Planejamento, Gestão e Desenvolvimento Regional. **O Novo Pernambuco Avança**: Programa de Governo. Pernambuco, 2015. Disponível em: <<https://www.seplag.pe.gov.br/57-servicos-da-seplag/64-programas-de-governo>>Acesso em: 11 ago. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Administração. **O Governo de Pernambuco e Fundação Lemann firmam parceria para otimizar a Gestão Pública**. Pernambuco, 2019. Disponível em: <<https://www.sad.pe.gov.br/492-blog/geral/22308-governo-de-pernambuco-e-fundacao-lemann-firmam-parceria-para-otimizar-a-gestao-publica>>Acesso em: 11 ago. 2024.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 25.346, de 02 de abril de 2003**. Regulamenta o Programa pernambucano de Modernização da Gestão Pública - PROGESTÃO, e dá outras providências. Pernambuco, 2003.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006**. Institui o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco - PNAGE/PE, e dá outras providências. Pernambuco, 2006.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; ANDRADE, Edson Francisco de;
MARQUES, Luciana Rosa (org.). **Políticas Educacionais no Estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. Recife: Anpae, 2019. 244 p. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PoliticaEduccionalPernambuco.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

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

O ORÇAMENTO PÚBLICO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Thayane Maria Deodato Cavalcante¹

1 INTRODUÇÃO

À luz dos estudos da área (Amaral, 2012; Cury, 2007; Davies, 2008; Martins, 2010; Monlevade, 2012), se tem como pressuposto que para garantir o acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos, o Estado e a sociedade civil precisam implementar políticas públicas de educação e assegurar recursos para o financiamento das ações deste setor. Desta forma, o financiamento da educação pública tem sido uma preocupação constante nos sistemas educativos interessados em atender os objetivos da universalização do acesso e permanência e do desenvolvimento de uma educação com qualidade e equidade, bem como um tema discutido em estudos e pesquisas e incluído na definição das agendas mundiais, pois sem recursos não há implantação e nem se pode manter políticas ou programas.

O financiamento na educação pública, de acordo, com Molenvade (2012), perpassa por uma complexa relação, de um lado, a demanda dos estudantes por uma educação de qualidade para todos, que precisa ser atendida, e de outro, os recursos disponíveis que são arrecadados de toda a população. Desta forma, no Brasil, atualmente o padrão de qualidade

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da USP (FEUSP), thyanedc@gmail.com.

está diretamente relacionado aos recursos mínimos disponibilizados a partir da vinculação constitucional.

Quando se remete a qualidade, Amaral (2010) considera essa assimetria refletida nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024). Os planos, de acordo com Martins (2010), constituem desde a emergência do Keynesianismo, uma forma operacionalizar as políticas públicas.

Conforme a avaliação de Cara (2019), as crises política e econômica tiveram um impacto significativo na viabilidade de implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Além disso, o progresso observado ocorreu, em grande parte, devido à sua consonância com o modelo econômico vigente. No entanto, é crucial ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) desempenha um papel essencial como agente de redução estrutural das desigualdades, razão pela qual não pode ser negligenciado.

Cara (2019) ainda destaca que é crucial enfrentar a realidade de que a educação não é devidamente considerada na perspectiva econômica brasileira. A análise do caráter robusto do PNE em termos de legalização indica que a falta de cumprimento não decorre de fragilidades na legislação. Apesar da presença de características associadas a uma legalização forte, é importante ressaltar que a efetiva execução do plano também está sujeita a influências políticas. A legalização do PNE permanece como um fator significativo, pois pode impactar o desenvolvimento da legislação e das políticas dela decorrentes, e, possivelmente, elevar a qualidade do debate público sobre a educação.

Em 2024, ocorreu em janeiro, a etapa final da Conferência Nacional de Educação (Conae), resultando na construção de um documento com propostas para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que delineou as principais metas para a área até 2034, com base em ampla participação social. Dentre as propostas mantidas do antigo PNE, destacam-se a universalização da pré-escola a partir dos 4 anos, o aumento em três vezes das matrículas na educação profissionalizante no Ensino Médio, a consolidação de um Sistema Nacional de Educação e o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação.

A luta pela alocação de 10% do PIB para a Educação foi uma das batalhas mais significativas durante a tramitação do PNE 2014-2024. Embora haja controvérsias sobre se a redação final representou uma vitória

ou uma derrota, devido à permissão de destinar parte desses recursos à iniciativa privada, a meta 20 não foi cumprida.

2 DESENVOLVIMENTO

O financiamento da educação como política pública, será aqui entendido, como “expressão da intervenção do Estado em respostas a demandas sociais que se institucionalizaram e foram reconhecidas como direito” (MARTINS, 2010, p.497). Ainda de acordo com Martins (2010), há certo hibridismo nas políticas públicas de financiamento da educação: “são determinadas pelas políticas educacionais ao mesmo tempo em que são determinantes” (p.499).

Há amplo reconhecimento de que as políticas públicas educacionais se situam em um contexto de mudanças, em um cenário de reformas educacionais e de “aprofundamento do processo de globalização, de reorganização das formas do Estado e do protagonismo de agências internacionais ligadas ao campo educacional” (PERONI, 2013, p.14). Essas mudanças se inserem especificamente no contexto das Reformas do Estado, dos anos de 1990, no contexto “das redefinições do papel do Estado e das fronteiras entre o público e o privado em um contexto de crise do capital com implicações para a democracia e direitos sociais” (PERONI, 2013, p.9).

Portanto, se faz necessário entender os nexos e as mediações no processo de construção de um projeto de educação e a correlação de forças políticas e sociais que constituem elementos determinantes dos processos de formulação das propostas educacionais. As políticas educacionais constituem um “fenômeno que se produz no contexto das relações de poder e no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto” (AZEVEDO, 2004, p.VIII). Nesse cenário, o financiamento para a educação pública constitui um tema controverso e objeto de disputas no contexto das políticas públicas de educação.

Este trabalho visa dar continuidade ao uso de dados orçamentários para a avaliação de políticas públicas educacionais e a fiscalização dos gastos públicos em Pernambuco. Essa iniciativa começou com a pesquisa

intitulada “O financiamento da formação continuada de professores da educação básica no Estado de Pernambuco”, desenvolvida durante o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE em 2016, na linha de pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Uma análise do Banco de Teses da Capes revela que há apenas 16 trabalhos sobre o financiamento da educação em Pernambuco, sendo 10 dissertações e 5 teses. A pesquisa mais recente é a mencionada anteriormente, concluída em 2016, e desde então não foram publicados outros estudos sobre o tema no estado. Em contraste, no Brasil, foram encontrados 388 trabalhos sobre financiamento da educação e 9.700 sobre qualidade da educação. Esses números levantam a questão: como garantir a qualidade da educação sem considerar o financiamento?

Baseando-se nesses aspectos e considerando o orçamento como um instrumento fundamental para a análise e planejamento das Políticas Públicas Educacionais, este projeto de tese tem como objetivos:

1. Apresentar o orçamento como ferramenta para o planejamento e execução de políticas públicas educacionais.
2. Analisar o papel do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA) como instrumentos de controle social, divulgação das despesas públicas e fonte para pesquisas técnico-científicas.

Portanto, é necessário prosseguir com a investigação sobre como o orçamento pode servir como uma ferramenta para a análise de políticas públicas. Questões relevantes incluem quais instrumentos estão disponíveis para o controle social das despesas públicas e como realizar esse acompanhamento.

3 CONCLUSÕES

O orçamento público emerge como uma ferramenta indispensável na análise e planejamento das políticas públicas educacionais. A presente pesquisa reitera a importância de considerar o financiamento como um aspecto fundamental para garantir a qualidade da educação. A análise do impacto do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias

(LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA) demonstra que esses instrumentos não apenas possibilitam o controle social das despesas públicas, mas também fornecem uma base sólida para a formulação de políticas educacionais eficazes. O acompanhamento contínuo e a avaliação desses mecanismos são cruciais para assegurar que os recursos sejam alocados de maneira justa e eficiente, contribuindo para a redução das desigualdades e o avanço das metas educacionais estabelecidas. A necessidade de aprofundar essa investigação é evidente para enfrentar os desafios persistentes no financiamento da educação e promover um sistema educacional mais equitativo e de qualidade.

4 REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil. Brasília: Liber, 2012.

AZEVEDO, Janete Lins de. A educação como política pública. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CARA, Daniel Tojeira. O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 831-855, 2007. Disponível em: <https://xa.yimg.com/kq/groups/20728713/763698300/name/estado+e+pol%C3%ADticas+p%C3%BAblicas+de+financiamento.pdf> Acesso em: 15 de junho de 2024.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. Revista Brasileira de Política e Administração da

educação, v. 26, n. 3, p. 497-514, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19795> Acesso em: 20 de junho de 2024.

MONLEVADE, João. Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação, v. 2, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/40787/0> Acesso em: 15 de junho de 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. Privatização do Público: implicações para a democratização da educação. Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DAS VULNERABILIDADES SOCIAIS

Mitishaeli Leôncio da Silva Sousa Albuquerque¹
Alice Miriam Happ Botler²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Partindo do entendimento de que a escola pública é formada em sua grande maioria por estudantes em estado de vulnerabilidade socioeconômica, trazemos a discussão desta problemática e questionamos a partir de embasamento teórico a função social da escola nesse sentido.

Desta feita, construiu-se o referencial teórico deste trabalho partindo da definição das desigualdades sociais, formulada por Arroyo (2018) “como um processo de desumanização dos sujeitos feitos desiguais”, seguindo para as definições de vulnerabilidade socioeconômica postuladas pela Organização Oxfam Brasil (2021), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e Kowarick (2003), todas giram em torno de uma premissa, a falta de recurso e pela desresponsabilização do Estado, fazendo com que a camada pobre da população esteja inserida num contexto de marginalização.

Tais fatores também se revelam nos dados estatísticos de aumento da pobreza. Tais alterações foram identificadas entres os anos de 2020 e 2021 (período pandêmico) e indicam um acréscimo de 22,7% do contingente de pobreza e de 48,2% de pessoas em extrema pobreza. No

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PE, mitishaeli.silva@ufpe.br

2 Prof. Dr.º do Departamento de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal - PE, alice.botler@ufpe.br

índice de crianças menores de 14 anos neste estado passou-se de 38,6% (2020) para 46,2% (2021), revelando aumento de 7,6 %, (IBGE, 2022). No acesso à educação, dados de 2018 indicam um total de 11,46 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetos no Brasil, sendo 26% brancas e 73% de pessoas pretas/pardas; na população com 60 anos ou mais, de 5,87 milhões de pessoas 29% são brancos e 70% pretos/pardos. E na somatória de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais, constata-se 8,7 anos para pretos/pardos e 10,3 anos para brancos.

Esse contexto nos remete a pensar no asseveramento das desigualdades sociais e de seus impactos na educação, sobretudo na escola pública, além de refletir a relação de interdependência das desigualdades sociais. O que revela a necessidade de discussões relativas ao papel da escola, pois, nota-se a existência de tensões entre educação, desigualdades sociais e Estado. A partir desse panorama, emerge a pergunta norteadora deste trabalho: Qual o papel da escola diante das vulnerabilidades sociais?

Na tentativa de responder o questionamento apresentado, traçou-se como objetivo geral analisar os trabalhos que foram publicados em três periódicos nacionais, compreendendo como as instituições educativas vem enfrentando ou dando respostas às vulnerabilidades sociais a qual estão imersos seus estudantes e de modo mais específico, 1) mapear a inclusão dos descritores vulnerabilidade socioeconômica e o papel social da escola nos periódicos; 2) identificar nas produções como vem se dando os usos do enfrentar as vulnerabilidades apresentadas pelos estudantes.

Selecionamos os três periódicos do portal acadêmico CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo eles: Educação e Políticas em debate, Educação em Foco e Educação e Pesquisa. O critério para seleção dos periódicos se deu pela disponibilidade de acesso livre nas plataformas e por serem revistas com publicações a nível nacional.

Palavras-chave: Educação; Escola; Vulnerabilidade social.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao iniciarmos as buscas com o descritor “*papel social da escola*”, obtivemos 264 resultados. Dentre os resultados obtidos, tivemos: Revista

Educação e Políticas em debate (1), Educação em Foco (3), e Educação e Pesquisa (260). Contudo, ao fazermos as leituras dos títulos, palavras chaves e resumos, refinou-se a quantidade dos dois últimos periódicos pela aproximação à temática pesquisada, REPD (1), REF (1) e REP (5), totalizando 7 artigos.

Constatamos que há poucas publicações no período anterior e durante a pandemia, relacionada a práxis escolar diante do desafio que lhe está posto. Acerca do conteúdo dos trabalhos, observamos que as discussões se concentram no campo da crítica à escola, a respeito da forma que esta reproduz as desigualdades. Contudo, destacamos três dos sete artigos, pois estes revelam que a partir do acesso igualitário à educação, têm-se um rebaixamento nos índices de vulnerabilidades sociais nos estados apresentados, e sobre a capacidade da escola, e de seu dever enquanto ambiente que educa para o coletivismo, e a favor da segurança dos direitos dos sujeitos aprendizes (Pereira e Botler, 2012).

Com relação ao descritor vulnerabilidade socioeconômica, não houve resultados em nenhum dos periódicos. Os dados foram examinados com base na análise de conteúdos de Bardin (1977), com leitura iniciante, seguida do estabelecimento de categorias para a efetivação da análise e inferências teórico-conceituais construídas a partir do estudo.

3 CONCLUSÕES

Constatamos a partir do levantamento bibliográfico a existência da relação das desigualdades sociais e educacionais e como estas se retroalimentam, formando um ciclo de reprodução e perpetuação desses problemas na sociedade. Ainda foi possível visualizar as tensões acerca da relação entre as desigualdades sociais e a educação, a partir de um sistema econômico que perverte as concepções de uma escola do povo para uma instituição educativa a seus moldes, flexível à subordinação e silenciamentos dos sujeitos.

Com base no mapeamento, concluímos que a inclusão dos descritores vulnerabilidade socioeconômica e o papel social da escola nos periódicos se divide em dois aspectos: a) não existem produções relativas ao descritor 1, cabendo questionar se em outros recortes de tempo existe, e,

b) e as obras concernentes ao descritor 2, geralmente se voltam ora para metodologias do ensino, políticas de inclusão e acessibilidade, ora para os déficits da escola pública brasileira. Portanto, ainda que haja discussões que se refiram a ligação entre as desigualdades sociais e a educação, não se identifica nas produções científicas a existência do debate sobre como a escola pode ser esse lugar de enfrentamento às vulnerabilidades apresentadas pelos estudantes.

Dessa forma, reiteramos a importância desta pesquisa para o âmbito educacional, pois suscita reflexões da escola como possuidora de importante papel concernente ao enfrentamento das vulnerabilidade sociais, tanto como uma instituição que fiscaliza e reivindica a responsabilização do Estado, como um espaço que possui em sua estrutura formação política, cidadã, democrática, que auxiliam na mobilização dos sujeitos “feitos desiguais”, porque “quem questiona de maneira mais profunda e desestabilizadora as desigualdades, os modos de pensá-las e de enfrentá-las são os próprios coletivos pensados e segregados como desiguais, (Arroyo, 2020, p. 1395), e esses coletivos estão presentes na nossa escola pública brasileira.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ.Soc.**, Campinas, v.39, n° 145, p.1098-1117, out.dez., 2018.

BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa edições, 70, 225.

CARVALHO, I.M.M; FERNANDES, Cláudia Monteiro. Vulnerabilidade Ocupacional e social nas grandes metrópoles brasileiras. **Cadernos Metrópoles**. São Paulo, v.20, n. 43, p. 797- 892, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012.** Rio de Janeiro, IBGE, 2022. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>.

PEREIRA, Maria Isailma Barros; BOTLER, Alice Miriam Happ. A qualidade do ensino como conceito inerente à ação gestora escolar. **CIENTEC**, v. 4, n. 1, p. 138 - 145, julho 2012.

KOWARICK, Lúcio. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil: Estados Unidos, França e Brasil. **RBCS**. v,18, n 51, p. 62-85, 2003.

OXFAM BRASIL; DATAFOLHA. **Nós e as desigualdades**: percepções sobre as desigualdades no Brasil. São Paulo: Maio, 2021. www.oxfam.org.br.

_____. **Vulnerabilidade social no Brasil: como anda o amparo a população?** São Paulo: Set,2021.<https://www.oxfam.org.br/blog/vulnerabilidade-social-no-brasil-como-anda-o-amparo-a-populacao/>.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL ESPERANÇAR EM GLÓRIA DO GOITÁ - PE

Mirelly De Moraes Andrade ¹

Ione Maria Marques Santos ²

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos ³

INTRODUÇÃO

A consideração em torno da gestão escolar é necessária para a formação docente. Nesse sentido, o presente trabalho diz respeito à análise de um projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Estadual Esperançar ⁴, localizada no município de Glória do Goitá-PE, inicialmente proposta no âmbito de uma disciplina da graduação em Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Tal disciplina foi Gestão Educacional e Gestão Escolar, orientada por um professor do Departamento de Políticas e Gestão da Educação, do Centro de Educação da referida universidade.

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, moraes.andrade@ufpe.br

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, ione.marques@ufpe.br

3 Doutor em Educação. Professor do Departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE), Centro de Educação (CE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). thiago.silvasantos@ufpe.br

4 Nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição.

As discussões em torno da gestão democrática e do PPP como instrumento para efetivação da mesma, foram fundamentadas pelas obras de autores como Therrien (2009), entre outros, sendo fundamentais para o aprofundamento do tema. Além disso, a análise do projeto pedagógico foi enriquecida pelo texto de Reis (2017), que contribuiu para a compreensão sobre as formas de construção e implementação de um PPP na Educação Básica.

Nesse sentido, este estudo visa contribuir para a formação inicial dos professores em Geografia, destacando a importância da gestão escolar democrática como fundamento da gestão escolar, tendo o PPP como um dos instrumentos para efetivação desse princípio de gestão.

Palavras-chaves: Gestão escolar. Glória do Goitá. Projeto Político Pedagógico.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é um tema central nas discussões sobre a qualidade da educação, pois pressupõe a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Esse modelo de gestão visa promover um ambiente colaborativo e inclusivo, onde as decisões são tomadas de forma coletiva e com a contribuição de diversos atores, incluindo professores, alunos, pais e a comunidade em geral.

A implementação da gestão democrática está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (LDB, 1996). Contudo, na prática, ela é o resultado das relações cotidianas dos que constroem as instituições educativas. Ainda de acordo com a LDB (1996), o PPP é um documento de grande importância para as instituições de ensino da Educação Básica. Ele é um instrumento que orienta e oferece instruções, dizendo respeito à comunidade escolar, seguindo o que se afirmam nos artigos 12, 13 e 14 da LDB (1996).

Há inúmeras dificuldades a serem superadas para que a nossa sociedade possa ter uma educação de qualidade socialmente referenciada. Mas, a partir do projeto político-pedagógico, pode-se criar caminhos para alcançar essa realidade almejada, seguindo seus princípios democráticos.

METODOLOGIA

Para a realização do presente estudo lançou-se mão de uma pesquisa de cunho descritivo, guiada por uma abordagem qualitativa, com procedimento de estudo de caso. A escolha do caso se deu a partir de uma atividade desenvolvida no âmbito da disciplina Gestão Escolar e Gestão Educacional, ofertada pelo DPGE. Se justificando pertinente, por ser uma escola de referência de uma cidade interiorana de Pernambuco.

Foi realizado um levantamento bibliográfico em torno dos conceitos de Gestão Educacional e Gestão Escolar. Em seguida, iniciou-se a pesquisa documental sobre o PPP da instituição acima mencionada. Daí, realizou-se a análise semântico categorial, por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com base nas categorias apresentadas por Reis (2017).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para realizar esta análise utilizamos a base teórica de Reis (2017), que expõe em seu texto um esquema básico do que seria um PPP. Segundo esta autora, o PPP organiza a estrutura de uma escola, sendo desenvolvido a partir do cotidiano da mesma. Ela destaca que a elaboração deste documento requer a desconstrução da hierarquização e da centralização de poderes, para que suas bases sejam democráticas e incluam a participação da comunidade escolar.

Reis (2017) lista tópicos que devem ser incluídos no PPP para que ele cumpra sua função. A tabela abaixo compara esses tópicos com os encontrados no material analisado da Escola Estadual Esperançar. Observa-se que alguns dos itens sugeridos pela autora não estão contemplados, enquanto outros estão distribuídos em diferentes seções (quadro 1).

Quadro 1 – Tópicos encontrados no PPP da Escola Estadual Esperançar

Estrutura do PPP (Reis, 2017)	Estrutura do PPP analisado
Capa	Capa
Mensagem	–
Equipe gestora e equipe de sistematização do PPP	Pessoal docente e administrativo

Estrutura do PPP (Reis, 2017)	Estrutura do PPP analisado
Apresentação	Apresentação
Contextualização e caracterização da realidade escolar	Justificativa
Estrutura organizacional e gestão	Dissolvido em diferentes capítulos do PPP
Concepção de filosófica e pedagógica	Dissolvido em diferentes capítulos do PPP
Práticas pedagógicas e curriculares	Organização Curricular
Acompanhamento e avaliação da aprendizagem	Critério de avaliação
Diagnostico e análise de problemas e necessidades	Problemas detectados
Objetivos e metas	Objetivo geral e objetivos específicos
Ações	Ações
Cronograma	
Acompanhamento e avaliação do projeto	
Referencias	
Anexos	
	Projetos
	Ações exitosas
	Expedição de certificados
	Calendário escolar

Fonte: elaborado pelos autores, com base em Reis (2017)

Reis (2017) destaca a importância de um detalhamento minucioso de cada uma das categorias do documento, desde a relevância do PPP, a quem ele pertence e se destina, o ano de duração, o processo de construção, até o anexo, que inclui a relação de professores, atas, índices de desempenho escolar e de avaliação, horário, calendário, regimento, proposta curricular, projetos pedagógicos, entre outros.

Esse detalhamento é crucial, pois o documento será posteriormente socializado com aqueles que contribuíram para sua criação, permitindo que os indivíduos reconheçam suas colaborações ao lê-lo. E, apesar de ser indicado o detalhamento de cada uma dessas categorias, não é observado isso no decorrer do documento analisado. Nota-se, no mesmo, uma superficialidade nas informações apresentadas.

Percebe-se que algumas das seções sugeridas por Reis (2017) não aparecem no PPP analisado. A autora destaca que esses tópicos são muito importantes para monitorar as ações, objetivos e metas presentes no PPP, além de possibilitar o acompanhamento do processo de execução e avaliação interna.

Notou-se a ausência de anexos que seriam cruciais no PPP, tais como quadro com ações com períodos, responsáveis e resultados esperados, além de atas de participação de encontros e reuniões realizados com a comunidade escolar. Isso impossibilitou saber se existem atividades de encontros junto à comunidade escolar, com fins a promoção do debate ativo de todos(as) que a compõem. Acredita-se que nesse tópico poder-se-iam registrar as atas desses momentos, além de outras informações variadas correlatas.

Embora no documento da Escola Estadual Esperançar seja afirmado que são adotados princípios democráticos, não são oferecidos exemplos nítidos de como essa democracia é efetivada, principalmente devido à falta de informações sobre como se deu o processo de construção e os participantes nele envolvidos. Além disso, a estrutura do documento não fornece aprofundamento e clareza nas propostas apresentadas.

Com base na análise, acredita-se que se faz necessário que a escola atualize seu PPP para garantir a gestão democrática, conforme preconiza a LDB (1996). Cabe lembrar que essa lei aponta o projeto pedagógico como instrumento fundamental da democracia escolar. E, por isso, ele de estar com fácil acesso aos que constituem a comunidade escolar. Isso contribuirá para uma gestão mais transparente e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do PPP revelou déficits estruturais, incluindo falta de clareza nos objetivos e na integralidade dos elementos que devem compor um projeto pedagógico. Além disso, o documento não aborda claramente os meios de participação democrática oferecidos pela instituição educativa à comunidade escolar, dificultando a identificação de se a construção do PPP a envolveu ou se foi feita apenas pelo corpo gestor.

Esses resultados apontam a necessidade de uma revisão do PPP para garantir uma gestão democrática eficiente, conforme sugerido pela literatura utilizada como base. A implementação das recomendações deste estudo pode resultar em uma gestão escolar mais inclusiva e participativa, ressaltando a importância desse documento na gestão educacional.

O PPP desta escola precisa passar por uma reestruturação para melhorar sua estrutura, facilitando o entendimento da comunidade escolar sobre sua historicidade e suas metas futuras. Dessa forma, pais/mães, alunos, funcionários e todos os envolvidos poderão acompanhar e participar das decisões da escola de maneira mais efetiva. Em conclusão, é essencial revisar e aprimorar os PPPs das escolas do município de Glória do Goitá para alcançar uma gestão escolar democrática e participativa eficiente para todos(as).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

REIS, Maria da Conceição dos. **Passos para elaboração do projeto político pedagógico da escola.** [Cartilha informativa, sem editoração em gráfica/editora oficial].

TERRIEN, Silvia Maria Nobrega; et al. **Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem.** [S.l.]: Rev Esc Enferm, 2009.

OFICINAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO OBJETO ESTRUTURANTE DE UMA POLÍTICA FORMATIVA EDUCACIONAL DOCENTE

José Jailton Siqueira de Melo ¹

Waldênia Leão de Carvalho ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A pesquisa tem como problema a política educacional para formação dos profissionais de segurança na Educação Corporativa, tendo como recorte analítico a ação docente do formador e como ela fortalece para a formação de profissionais reflexivos, caracterizando os requisitos de pertinência da política educacional para formação do formador no âmbito da Educação Corporativa (EC). Associado a este problema, aponta-se como problemáticas: A política educacional para a formação docente da EC; O papel atribuído ao docente formador, no âmbito dos documentos oficiais, bem como a ação dos profissionais em atuação; As práticas formativas e as propostas políticas pedagógicas que buscam uma formação humana e reflexiva na atuação profissional.

Esta problemática foi evidenciada através da vivência do pesquisador, atuando na formação dos profissionais de segurança a mais de vinte e cinco anos, na condição de docente, bem como na gestão administrativa

1 Doutorando e mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco(UPE), jose.jsmelo@upe.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio De Janeiro (UERJ), waldenia.leao@upe.br.

e acadêmica através do desenvolvimento de ações pedagógicas com as escolas de formação que fazem parte da ACIDES. Além de estudos que buscam levantar o papel do professor/formador na educação corporativa, permitindo, dentre outros aspectos, observar os docentes, discentes e equipes pedagógicas dos Campi de Ensino da ACIDES, nas ações de ensino, formação e capacitação, e a partir deste prisma elaborar as seguintes questões norteadoras da pesquisa: De que forma a política educacional para formação docente da Educação Corporativa Estadual está contribuindo para a formação dos servidores da Secretaria de Defesa Social? Até que ponto a ação docente desses profissionais que atuam como professores/formadores está correspondendo com o papel a eles atribuído nas ações formativas desenvolvidas pela ACIDES?

A Educação Corporativa no Brasil surgiu na década de 90 com a ideia de *Treinamento e Desenvolvimento*, preocupando-se simplesmente com o desenvolvimento das habilidades do trabalhador para a realização de suas atividades e ganhando notoriedade, tendo em vista não só pelo desenvolvimento de empresas e sim a formação humana como um todo para o alcance dos mutes objetivos (Dutra & Éboli, 2022). Vargas e Abbad, (2006) apresentam avanços no conceito, caracterizando a educação corporativa como toda ação focada no desenvolvimento de competências profissionais para a consecução dos objetivos organizacionais, envolvendo a organização em todos os níveis.

Neste contexto, as práticas pedagógicas e as ações desenvolvidas pelos docentes na Educação Corporativa na perspectiva andragógica (Barros, 2018), que tem como público alvo profissionais adultos passa a ser questionado, discutindo-se, sobretudo, as especificidades desta etapa da educação profissional e formal, principalmente por ter como profissionais reflexivos que precisam desenvolver esse exercício diário diante das suas práticas laborais.

Diante dessas premissas, faz-se necessário refletir sobre as ações propostas por esse formador na EC e o que se espera desse profissional, levando em consideração que Braga (2013, p. 64) define como professor o “profissional responsável por organizar conteúdos, selecionar metodologias e implementar as ações de ensino”. É salutar o estudo da política educacional para a formação dos profissionais de segurança e dos formadores

que atuam nessas ações. Pois, “as coisas mais importantes não podem ser ensinadas, mas devem ser descobertas e apropriadas pela própria pessoa. (O professor) serve como um provocador e parteiro da auto descoberta de outros” (Schon, 2000, p. 78).

Em pesquisa realizada por Melo (2022), 58% dos docentes cadastrados possuem especialização, sendo 5% mestres e doutores e 24% na área de licenciatura e educação. Contudo, para uma Universidade Corporativa é necessário ações para uma transformação desse quadro. Observa-se que a política de educação corporativa estadual carece de incentivo de formações continuadas na busca da excelência do ensino, considerando a LDB, no seu Inc. II do Art. 52, previsão de um terço do corpo docente, com a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado para o reconhecimento dos cursos a nível de graduação e pós-graduação (Brasil, 1996).

Diante do exposto, nas oficinas práticas pedagógicas buscasse não só ensinar o ofício, e sim, transpor os limites da didática e transformar o aprendente em verdadeiro profissional de segurança pública reflexivo, e diante da vossa consciência política, avaliar e ponderar o limiar entre o aprendizado da profissão, os conhecimentos e valores que devem ser garantidos a todos; O conhecimento proporcionará a construção de um novo significado aos conteúdos, considerando os conhecimentos a sua volta, sem se distanciar dos deveres e objetivos Institucionais, tendo como base a formação estabelecida através dos princípios e doutrina da Política Educacional fortalecida na EC.

2 DESENVOLVIMENTO

O objetivo geral deste trabalho será analisar na ação docente dos formadores dos profissionais de segurança pública, a construção de um perfil formador reflexivo, diante dos aspectos políticos pedagógicos que envolvem a EC. Para tanto, a pesquisa está delineada em quatro objetivos específicos: 1. Caracterizar os elementos norteadores da política educacional para formação dos profissionais de segurança; 2. Analisar o papel atribuído ao docente formador, no âmbito dos documentos oficiais, bem como segundo a ação dos profissionais em atuação; 3. Identificar caminhos

propositivos de política educacional voltada para a ação de formação dos profissionais de segurança;

Para o planejamento e execução do trabalho de pesquisa será utilizado como método a pesquisa-ação, considerando a necessidade de “contribuir tanto nas preocupações práticas das pessoas numa situação problema imediata, quanto para atingir as metas das ciências sociais” O’ Brien (2003, p. 194, apud RICHARDSON). Durante as etapas será realizada a revisão bibliográfica do referencial teórico, através da análise dos arcabouços teóricos e documentais vigentes na área temática.

As observações serão realizadas na formação dos profissionais de segurança e defesa civil, e principalmente na capacitação voltada ao corpo docente através das oficinas práticas pedagógicas, buscando desta forma como conceitua Volquind (2002, p.11), “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre o sujeito e objeto. Um caminho com alternativas, com equilíbrio que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”, os docentes selecionados, acima descritos e serão avaliados como participantes nas ações formativas realizadas e na prática da docência dos cursos de formação.

3 CONCLUSÕES

Para tanto, podemos inferir que a formação continuada é apontada pelos formadores como alternativa para a transformação da EC através da construção de políticas educacionais mais práticas e eficientes, tendo em vista que a falta de domínio dos conceitos e saberes docentes, acarreta numa ação docente insegura e não propositiva aos formadores profissionais. Aliado a essa propositura, é evidente o número de docentes que compreende a necessidade de formação para o desenvolvimento das suas práticas, porém, indicam como fundamental, a ressignificação dos saberes ainda não confrontados durante toda sua vida acadêmica e profissional.

Por fim, o desenvolvimento de ações formativas através das oficinas práticas pedagógicas, amplia as discussões das Políticas Públicas da EC, contribuindo de forma significativa para uma formação docente assertiva e a formação profissional dos agentes de segurança pública voltada às demandas sociais. Uma vez que a ação docente cumpre o seu papel,

desenvolvendo competências, além de uma formação profissional técnica, entregam à sociedade agentes pacificadores sociais, interventores na busca pela Paz.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: **Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação socioeducativa**. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e173244, 2018.

_____. Lei nº 9.394, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

DE MELO, José Jailton Siqueira de; GONÇALVES, Catarina. **O Papel do Professor/Formador na Educação Corporativa: Refletindo sobre a docência no âmbito da Academia Integrada de Defesa Social - ACIDES**. *Revista FLAMMAE*, v.02 n.03, p. 128 a 153, 2022.

DUTRA, Alessandra Quintella Nunes; EBOLI, Marisa Pereira. Educação Corporativa: **Uma Revisão Sistemática e Bibliométrica**. XLVI Encontro da ANPAD-EnANPAD, 2022. Disponível em: <<https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/b91a76b0b2fa7ce160212f53f3d2edba.pdf>> Acesso em 23 jul 24.

MELO, José Jailton Siqueira de; CARVALHO, Waldênia Leão de. **A Educação Corporativa e as Políticas Públicas: Influências e novos desafios para a formação do profissional de segurança pública**. *Educação em revista*, v. 35, p. e203643, 2019.

MELO, José Jailton Siqueira de et al. **Prática Docente na Educação Corporativa: Estudo da política formativa do docente na ACIDES**. *Revista Flammae*, v. 08, n.23 – Edição Especial II, p. 35 a 60, 2022.

RODRIGUES, L. A. R., & RICHARDSON, Roberto Jarry. **Elaboração do Relatório de Pesquisa-Ação**, 2016.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

VARGAS, M. R. M; ABBAD, G. **Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, J. E; ABBAD, G. e outros (Coord). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 137-158.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002, p. 11.

Palavras-chave: Educação Corporativa. Política Formativa. Ação Docente.

OS CENTROS COMUNITÁRIOS DA PAZ (COMPAZ) COMO LÓCUS DE ESTUDO EM PERNAMBUCO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA

Maria Luísa Audet Guerra ¹
Diogo Henrique Helal²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais têm passado por diversas transformações, especialmente no que diz respeito à sua implementação e avaliação de resultados (AKKARI; SANTIAGO; MESQUIDA, 2018). A formulação de uma agenda educacional alinhada com os novos padrões e necessidades da sociedade é um passo inicial crucial para uma orientação estratégica inovadora (MELLO, 1991).

As políticas educacionais não se limitam ao ambiente escolar; elas se entrelaçam com outras esferas e políticas públicas, ampliando seu impacto e alcance (GUARÁ, 2009). Em Pernambuco, uma iniciativa de destaque nesse contexto são os Centros Comunitários da Paz (COMPAZ), que têm como objetivo integrar políticas de educação e promoção da paz, beneficiando diretamente as comunidades locais. Analisar o papel dos

1 Graduanda do Curso de Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, luisa.audet@ufpe.br

2 Doutor em Sociologia e Política, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Pesquisador Titular da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, diogo.helal@fundaj.gov.br.

COMPAZ na educação é essencial para compreender como essas políticas são implementadas e seus resultados em Pernambuco.

O objetivo desta pesquisa foi realizar uma revisão sistemática da literatura sobre os COMPAZ, analisando artigos, teses, dissertações, monografias e trabalhos de conclusão de curso. Esta revisão proporciona uma visão atualizada da produção acadêmica sobre o tema, destacando os principais achados, debates e lacunas ainda presentes na literatura.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Centro Comunitário da Paz; Revisão de Literatura

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa descritiva de revisão de literatura foi realizada em repositórios online³ e os critérios de inclusão e exclusão foram baseados na presença do COMPAZ no texto. Todos os dados recolhidos foram armazenados em uma planilha que identificou os textos dentro de determinadas categorias⁴ e obteve o resultado total de 57 itens correspondentes líquidos. Contudo, a busca no SciELO por artigos não obteve achados, logo, percebe-se que a concentração em teses e dissertações não chegou nos periódicos ainda. Os resultados apontam para a predominância das características apresentadas no quadro 1:

Quadro 1

Categorias	Predominância
Nível	Pós-graduação
Tipo	Dissertação de Mestrado
Grande área	Ciências Sociais Aplicadas
Área de avaliação	Comunicação e Informação
Programa de Pós-graduação	Desenvolvimento Urbano

3 UFPE, UFRPE, UPE, UNICAP, UNIVASF, Cesar School, BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Google Acadêmico e SciELO Brasil.

4 Título, autor, orientador, nome do programa de pós-graduação ou curso de graduação, grande área CAPES, área de avaliação CAPES, classificação entre graduação, mestrado ou doutorado, nome da universidade, ano de publicação e se o COMPAZ era classificado como tema central da obra ou não.

Universidade	UFPE
Ano	2022
Orientador(a)	Alcindo José de Sá, Lívia Morais Nóbrega, Lourival Pereira Pinto, Rosângela Cely Branco Lindoso, Yara Cristina e Labronici Baiardi

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Em seguida foi confeccionada uma nuvem de palavras com todos os resumos das teses e dissertações encontradas anteriormente na pesquisa, totalizando 40. Dessa forma, nota-se que as palavras com maior ocorrência nos resumos foram: “bairro”, “estudo”, “espaço”, “institucional”, “processo” e “social”. Isso demonstra que o COMPAZ está ligado com o local em que ele é implantado e sua interferência com seu envolvimento, visto que palavras como “urbana”, “sociedade” e “Zumbi” (bairro da cidade do Recife) também apareceram com frequência.

Figura 1



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A seguir, dentre os 40 resultados restantes foi feita uma separação de acordo com o propósito da obra entre “não trata diretamente de política pública”, “trata de uma política pública” e “trata de política pública educacional”. Obteve-se 7 resultados que tratam de política pública educacional, os quais foram separados entre três categorias, como pode-se ver no quadro 2, de acordo com a maneira que o COMPAZ foi tratado na pesquisa.

Quadro 2

Categorias	Títulos e autores
Biblioteca enquanto espaço educativo	Entre estantes e armários: políticas culturais e demandas informacionais da população LGBTQIAP+ nas bibliotecas públicas de Recife (ALMEIDA, A. H.) Responsabilidade social dos bibliotecários: um estudo em bibliotecas públicas na cidade do Recife (FERREIRA, F. B.)
COMPAZ como lugar de inclusão	Direito ao lazer e primeira infância: uma análise sobre os COMPAZ do Recife (NASCIMENTO, P. H.) Plano municipal de educação: possíveis repercussões na política de atendimento à pessoa com deficiência no município do Recife/PE (SILVA, A. M.) Utilização de tecnologias digitais na educação: contribuições para a inclusão digital dos jovens atendidos em uma unidade de tecnologia na educação e cidadania do Recife (SILVA, E.)
Outras	A rede social de inteligência coletiva e a criatividade na cidade: implicações teóricas e proposição de framework para cidades inteligentes e criativas (SILVA, K. M. P.) Educação infantil: representações sociais e práticas de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) da rede municipal do Recife (SANTIAGO, E. D.)

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A primeira categoria trata da relação entre as bibliotecas e o COMPAZ ao abranger o âmbito educativo desses espaços: disseminação do conhecimento e cultura. A segunda aborda o COMPAZ como lugar de inclusão sob três perspectivas: direito ao lazer na infância, educação para pessoas com deficiência e tecnologias digitais. Por fim, a última categoria reuniu os dois textos que não se enquadram nas categorias anteriores nem se relacionavam entre si para formarem uma categoria específica.

3 CONCLUSÕES

Após a realização da revisão sistemática da literatura sobre os Centros Comunitários da Paz (COMPAZ), constatou-se que essas estruturas possuem o potencial para desenvolver projetos voltados para a educação. No entanto, ainda não são amplamente reconhecidas pela academia com esse propósito. A escassez de publicações em periódicos indexados no SciELO sobre o COMPAZ reflete essa realidade. Das 40 teses e dissertações analisadas, apenas 7 abordam o COMPAZ como uma política pública educacional.

As universidades de Pernambuco foram as principais fontes de pesquisa sobre o COMPAZ, o que era esperado, dado que esta é uma iniciativa da Prefeitura do Recife e ainda não foi expandida para além dos limites da cidade. A pós-graduação, especialmente as dissertações de mestrado, dominou as produções acadêmicas, concentrando-se principalmente no programa de Desenvolvimento Urbano. Isso se deve ao fato de que o COMPAZ, além de atuar na área educacional, também é uma representação do desenvolvimento urbano recifense, já que sua localização é escolhida com base nos índices de violência da cidade. No nível de graduação, o curso com maior destaque foi Arquitetura e Urbanismo, seguindo a mesma linha de análise.

Embora o objetivo do COMPAZ seja louvável e internacionalmente reconhecido, sua atuação ainda não alcança seu potencial máximo nos bairros do Recife. Existe uma oportunidade para que o COMPAZ tenha um impacto mais significativo na vida das crianças e adolescentes que enfrentam a falta de infraestrutura adequada em suas escolas. A educação integral deve se estender além da sala de aula, integrando-se de forma mais efetiva na comunidade.

Portanto, a pesquisa alcançou seu objetivo ao fornecer uma visão abrangente e atualizada sobre o papel e a percepção dos COMPAZ na educação, identificando as lacunas e oportunidades para futuras investigações e desenvolvimento de políticas públicas.

4 REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; SANTIAGO, M.; MESQUIDA, P. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: tensões do contexto brasileiro. **Movimento-revista de educação**, v. 5, n. 8, p. 97-125, 2018.

ALMEIDA, A. H. F. **Entre estantes e armários: políticas culturais e demandas informacionais da população LGBTQIAP+ nas bibliotecas públicas de Recife**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

FERREIRA, F. **Responsabilidade social dos bibliotecários: um estudo em bibliotecas públicas na cidade do Recife.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

GUARÁ, I. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 65-80, 2009.

MELLO, G. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p. 7–47, 01 dez. 1991.

NASCIMENTO, P. **Direito ao lazer e primeira infância: uma análise sobre os COMPAZ do Recife.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SANTIAGO, E. **Educação infantil: representações sociais e práticas de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) da rede municipal do Recife.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2020

SILVA, A. **Plano municipal de educação: possíveis repercussões na política de atendimento à pessoa com deficiência no município do Recife/PE.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2021.

SILVA, E. **Utilização de tecnologias digitais na educação: contribuições para a inclusão digital dos jovens atendidos em uma unidade de tecnologia na educação e cidadania do Recife.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, K. **A rede social de inteligência coletiva e a criatividade na cidade: implicações teóricas e proposição de framework para cidades inteligentes e criativas.** Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

PANORAMA DAS INVESTIGAÇÕES NO BRASIL A RESPEITO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA

Meire Jane Menezes de Sá ¹
Mirtes Ribeiro de Lira ²

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE), e tem como objetivo apresentar um panorama de estudos voltados para os programas de alfabetização nos anos iniciais (1º e 2º anos) e suas contribuições para a prática docente e em particular o programa Primeiras Letras do município do Recife-PE.

As concepções pedagógicas, os aspectos metodológicos e conceituais do processo de alfabetização são constantemente modificados à medida que estudiosos se debruçam sobre esses aspectos e processos e, à partir deles, desenvolvem pesquisas que possibilitarão novos olhares, novas perspectivas sobre esse objeto de estudo.

Neste contexto, destacamos as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985); Moraes (2012); Soares (2016, 2020), sobre alfabetização e uma

1 Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco campus Mata Norte, meire.jmenezes@upe.br

2 Doutora em Educação pela Universidade de Pernambuco campus Mata Norte, mirtes.lira@upe.br

prática pedagógica na perspectiva de uma ação participativa do estudante e da necessidade de se conhecer como ele aprende e o que já sabe sobre a escrita. Assim, a ação pedagógica com foco em “como se aprende” tem trazido um avanço no conhecimento e na percepção das características e do funcionamento da escrita alfabética para apropriação desse conhecimento pelo estudante e, por sua vez, na atuação dos professores alfabetizadores em ações para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Desse modo, a autoavaliação docente, combinada à formação continuada, possibilita o conhecimento e a reflexão a respeito de concepções que advêm por meio de estudos e pesquisas científicas, realizadas por estudiosos e pesquisadores, que se debruçaram em entender e a compreender o como a criança aprende para assim intervir em suas aprendizagens. Portanto, torna-se necessário que o educador se aproprie e reflita sobre os encaminhamentos e procedimentos que essas políticas educacionais adotam, ou seja, quais concepções são apresentadas.

Partindo do princípio da educação como direito social, assegurada pela Constituição Federal de 1988 e, no que concerne à alfabetização, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que recebeu a inclusão do inciso XI no Art. 4º e do parágrafo único no art. 22, por meio da Lei nº 14.407, de 2022, onde apresenta essa aprendizagem como requisito indispensável ou essencial para a efetivação dos direitos e exercício da cidadania, faz-se necessário que a alfabetização esteja inserida de fato nas políticas públicas. Constituído a partir de diagnósticos sobre a educação brasileira até a proposição de metas, diretrizes e estratégias, surge o Plano Nacional de Educação (PNE) para o desenvolvimento de ações por um período de dez anos.

Sancionado em 2014, o último PNE - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com proposições de 2014 a 2024, traz claramente na Meta 5 “ Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental”. Em vista disso, as três esferas governamentais (União, estados e municípios) procuram desenvolver políticas públicas a partir das legislações novas ou já vigentes, para um trabalho mais sistemático e efetivo de alfabetização, a fim de assegurar a garantia desse direito.

Por conseguinte, debater sobre políticas públicas voltadas à alfabetização, direito social garantido por lei é dissertar também sobre um campo

de conhecimento, permeado de várias dimensões e discussões, pautadas por concepções e prioridades.

De acordo com Mainardes (2006), partindo do conceito de ciclo de políticas de Steven Ball, o autor afirma que essa abordagem consiste como referencial para análise de programas e políticas educacionais, desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Trata-se de um ciclo contínuo constituído por três principais contextos: o de influência, o da produção de texto e o da prática.

Considerando como foco o contexto da influência, onde Mainardes (2006, p.51) afirma que é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”, são pensados programas, projetos ou ações com metodologias, estratégias e diretrizes voltadas aos objetivos da política, partindo de leis já vigentes ou criando outras que darão legitimidade às propostas o que demandará de todos os envolvidos diálogos para a pluralidade e para a democracia.

No que concerne ao percurso e à construção de políticas educacionais voltadas à alfabetização, a concepção de alfabetização, diante do processo de criação de novas leis, pode apresentar mudanças consideráveis sobre o objeto de ensino e as práticas pedagógicas nela inseridas. Assim como no impacto delas sobre o fazer pedagógico de professores que estão inseridos nas turmas do ciclo de alfabetização. Por isso, em razão dos significados atribuídos à alfabetização, muitos desafios são demandados numa perspectiva política e democrática para implementação de leis que fomentem essas políticas educacionais.

2 DESENVOLVIMENTO

A fim de atingir o objetivo propomos apresentar um panorama de estudos voltados para os programas de alfabetização nos anos iniciais (1º e 2º anos) e suas contribuições para a prática docente e em particular o programa Primeiras Letras do município do Recife-PE. Este estudo se caracteriza como uma revisão sistemática da literatura que conforme Sampaio e Mancini (2007), é uma forma de pesquisa que utiliza dados da literatura, de domínio público, sobre determinado tema com o objetivo

de aprofundar os conhecimentos já existentes e de auxiliar na orientação para pesquisas futuras.

Tendo como base uma análise quanti-qualitativa de dissertações e de teses presentes no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, os trabalhos foram coletados considerando termos pré-determinados que deveriam constar no título, no assunto ou no resumo das pesquisas, utilizando-se um recorte temporal de 2012 a 2022. Assim, a pesquisa deu-se em três etapas: (1) levantamento das teses e das dissertações por meio da delimitação do descritor “programa + alfabetização”; (2) a partir do resultado apresentado, foi inserido o segundo descritor “Primeiras Letras”; e (3) seleção dos estudos referentes aos programas de alfabetização voltados para os 1º e 2º anos.

3 CONCLUSÕES

Os resultados alcançados pela revisão sistemática nos permitiram estabelecer um panorama das investigações no Brasil a respeito dos Programas de alfabetização e suas contribuições para as práticas nos anos iniciais.

Assim na primeira etapa, ao delimitarmos o termo “programa + alfabetização”, a plataforma retornou com um total de 747 resultados de onde descartamos: resultados em duplicidade, pesquisas apenas com um dos termos _ programas ou alfabetização _ que estavam voltadas para outras disciplinas, áreas como alfabetização em saúde, alfabetização financeira, entre outros, ou Programas como PNBE, PNLD, etc. Deste modo, foram selecionada um total de 86 produções acadêmicas.

Diante desse primeiro resultado (86), partimos para a segunda etapa onde aplicamos o segundo termo “Primeiras Letras”, de modo a obter e a priorizar apenas os estudos voltados exclusivamente ao programa de alfabetização da Rede Municipal de Ensino do Recife - PE. Porém, com o não aparecimento de trabalhos com o termo designado, tendo como hipótese a recente implantação do programa no município, no ano de 2022, partimos para a terceira etapa.

Essa última etapa da revisão, estava destinada a identificar as pesquisas sobre programas de alfabetização voltados para os 1º e 2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, público-alvo de nossa investigação.

Nessa etapa descartamos as pesquisas que traziam como eixo principal a implementação na perspectiva de gestão da política, problematização de currículo e de outros aspectos afins que não relacionados às proposições de práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

Sendo assim, dentro do recorte da nossa pesquisa, foram selecionadas 41 produções acadêmicas e dentre elas ficaram evidenciados três programas que obtiveram um maior quantitativo de produções, são eles: Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC; Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo- PIP/ATC e Pacto Nacional pela Alfabetização no Tempo Certo -PNAIC.

Destacamos que, de acordo com os dados preliminares de nossa pesquisa, o Pacto Nacional pela Alfabetização no Tempo Certo (PNAIC) foi o programa que apresentou o maior número de estudos na totalidade dos dados, principalmente por sua abrangência nacional e sua metodologia estruturada, no total de 53 produções.

Sendo assim, destacamos algumas de nossas considerações após leituras e análise dos dados levantados: i) os programas de alfabetização são pensados a partir de resultados de avaliações e índices que precisam melhorar, dessa forma, por vezes são pensados e implementados de forma abrupta ou ainda sem a abertura de um amplo diálogo com a comunidade escolar; ii) os programas de alfabetização para os anos iniciais podem apontar aspectos importantes dessas políticas educacionais (concepção de alfabetização, estruturação de materiais complementares, formação continuadas para os professores).

Nessa perspectiva, refletimos sobre a construção dessas políticas públicas e o grande desafio posto que é de uma discussão e da busca pelo conhecimento de como se constituiu a política educacional, seus princípios e perspectivas para execução, respeitando a realidade de cada espaço educativo e sabendo que programas de alfabetização, sejam eles de dimensão federal, estadual ou municipal, necessitam de toda comunidade escolar para a sua implementação e o desenvolvimento das suas ações.

Porém, ressaltamos que o avanço no processo de alfabetização dos estudantes e o alcance da Meta 5 do PNE não será possível apenas com as mudanças propostas nos programas educacionais, pois estes são

estabelecidos por tempo determinado o que requer muito mais do que demandas legislativas.

Em meio a construção deste estudo, vemos o principiar de uma nova política educacional voltada para a alfabetização: o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada anunciado pelo governo federal, instituída em junho de 2023, que começa a traçar e a executar algumas de suas ações de seus eixos estratégicos. Quais os contextos para a construção dessa política? Quais suas concepções sobre alfabetização? E como estão as discussões para implementação? São questionamentos que somente serão respondidos a partir de pesquisas como a que estamos agora a executar.

Por fim, ressaltamos a importância dessa revisão sobre programas de alfabetização, uma vez que, por meio de cada ação implementada dessas políticas, podemos observar aspectos relevantes ligados à alfabetização, à formação dos professores e ao desenvolvimento de políticas educacionais com esse foco, sabendo que promover a alfabetização de nossas crianças é o primeiro passo para a garantia do exercício de cidadania.

Palavras-chave: Programas de alfabetização. Formação de professores. Política pública.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.407/2022, de 12 de julho de 2022- **Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996d. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

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

MAINARDES, J.. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade , v. 94, pág. 47–69, janeiro. 2006.

SAMPAIO, R.; MANCINI, M. Estudos de revisão sistemática: um guia para descrição criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, pág. 83–89, janeiro. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>.

PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO: POLÍTICA E DIREITO DA EDUCAÇÃO

Ayana Darla Freitas Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho focaliza o *protagonismo estudantil* como potência para o desenvolvimento de uma *cultura de paz* no espaço escolar, fruto de uma pesquisa em nível de mestrado profissional em Educação, cujo *lócus* da pesquisa, ainda em fase exploratória, em uma escola na periferia da cidade de Jaboatão dos Guararapes, no estado de Pernambuco.

Para este trabalho, temos como objetivo caracterizar como o protagonismo e a participação estão estabelecidos como direitos da educação, postulados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outros documentos normativos da política educacional.

Os dados documentais em levantamento nos servirão de subsídio para elucidar como as micropolíticas existentes na escola viabilizam este direito. Assim, problematizamos a normatização que implica a potencialidade da ação política dos estudantes buscando refrear as violências e indisciplinas e, conseqüentemente, sejam promotores de uma cultura de paz no ambiente escolar.

1 Universidade de Pernambuco, *campus* Mata Norte, Mestranda em Educação, ayana.darlafreitas@upe.br

2 DESENVOLVIMENTO

A violência é um fenômeno social recorrente no cotidiano das escolas brasileiras, tomando as manchetes e tornando-se o centro de importantes debates sobre a política educacional. Assim, tem se tornado objeto de investigação de pesquisas (Abramovay e Rua, 2003; Botler, 2016, 2018, 2020) além da intervenção da ação do Estado.

Desta maneira, a escola, ao cumprir o determinante da educação como direito de todos, absorve o violador e a vítima em seus átrios, proporcionando o convívio e a manifestação de várias formas de violências em sua interação social. De modo intraescolar, na forma de acometimento de furtos, roubos, uso de drogas, agressão física, psicológica, ameaças, intimidação sistemática (*bullying*). De modo extraescolar, especialmente caracterizada pela destruição do patrimônio público ou quando ela é vítima de ataques de cunho difamatório.

A violência, segundo Arendt (2023, p. 47) “é tão somente a mais flagrante manifestação do poder”. Quando ela ocorre na escola, Boneti e Priotto (2009) observam esse fenômeno por meio da *violência escolar*, que abrange a violência *na, da e contra* a escola. Desse modo,

A violência escolar pode ser entendida como uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar. Enfatizando a probabilidade da violência como um processo social que compreende tanto relações externas como internas, e institucionais, em particular no que tange às relações sociais entre sujeitos diversos. (Boneti; Priotto, 2009, p. 165)

Portanto, a escola está imiscuída num conjunto de problemas e violências que incorrem em toda a sociedade. Ao mesmo tempo, busca soluções junto à própria comunidade e junto aos estudantes para potencializar uma mudança social e consolidar uma cultura de paz.

O enfoque que pontuamos neste texto busca responder à questão que fundamenta nossa investigação: qual(is) sentido está delineado para a ideia de protagonismo nas normas das políticas educacionais que influenciam na micropolítica escolar? A hipótese é que a participação estudantil permita corroborar para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Com isso, aqui, buscamos caracterizar os conceitos de participação

e protagonismo presentes na normatização da política educacional e na micropolítica escolar.

De modo conceitual, protagonismo advém das artes cênicas, sendo definido como ação de liderança sobre situações concretas, cuja personagem é decisiva na condução da trama. Essa definição, colaborou para que organizações da sociedade civil pudessem designar a ação de incidência política de crianças e adolescentes, na luta pela efetivação dos seus direitos, pós promulgação do ECA, na década de 1990.

Posteriormente, passa a ser adotado no conjunto das políticas educacionais, especialmente as políticas para o ensino médio. Nestes termos, passa a figurar como um dos princípios da política de educação em tempo integral de Pernambuco, vinculada a ação dos estudantes para o cumprimento das metas estabelecidas por aquele programa.

Pesquisas que têm anotado o tema e estabelecem as definições de ambas, apontam que estas são divergentes e, até contraditórias (Botler; Nascimento, 2023). Quando se falava de protagonismo como processo de cidadania nos anos 1990, tendia-se a considerá-la como direito fundamental, já que estava pavimentada pelas lutas em favor da afirmação das cidadanias infantoadolescentes, desde os anos 1980 e consolidadas pela aprovação do ECA.

Neste caso, tratando da participação e do protagonismo como direitos observamos:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, [...]; Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; [...] V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; [...] (Brasil, 1990)

Por sua vez, as políticas educacionais de Pernambuco, profundamente influenciadas pelas orientações das empresas privadas, de ordem gerencial e neoliberal faz incorporar esse tema nas escolas, sem o amparo do direito. Esse modelo estadual se reproduz nas políticas do município do Jaboatão dos Guararapes, que limitam a ação política dos estudantes como tutelada, vinculada ao governo das infâncias.

Ambas as concepções, num enlace de aproximação e distanciamento, estão presentes na escola, por meio das orientações das políticas educacionais ou da micropolítica escolar, servindo-se de expectativa de que a participação dos estudantes na definição de diretrizes ou como forma de refrear as indisciplinas, permita-se a redução das violências e uma cultura de paz.

3 CONCLUSÕES

O protagonismo e a participação são concepções que se complementam na intenção de buscar conduzir o estudante para a afirmação de sua cidadania. Embora existam concepções divergentes e concorrentes atuando nas diretrizes da política educacional, ambas demandam da escola a democratização da gestão, dos seus espaços e a consolidação de um projeto pedagógico não adultocêntrico.

Palavras-chave: protagonismo estudantil; políticas educacionais; cultura de paz

4 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**; Tradução de André Duarte – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

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

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar por uma escola mais justa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 89-105, mar/abr 2018

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa** [online]. vol. 46, n 161, 2016.

BOTLER, Alice Miriam Happ, Juventude e escola: violência e princípios de justiça em escolares de ensino médio. Caderno CEDES, Campinas, Brasil, v. 40, n. 110, p.26-36, jan.- mar., 2020.

BOTLER, Alice Miriam Happ; NASCIMENTO, José Almir do. **Escola e democracia**: entre políticas e práticas. Curitiba: Appris, 2023

JABOATÃO DOS GUARARAPES, **Plano Municipal de Educação**. 2015

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125**, de 10 de julho de 2008. Cria o programa de educação integral, e dá outras providências, Pernambuco. Recife: ALEPE LEGIS atualizado, 2017

PRIOTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. **Violência escolar**: na escola, da escola e contra a escola. Revista Diálogo Educacional. Curitiba: vol. 9, núm. 26, , jan./abr. 2009. p. 161-179

PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL E AS LINHAS DE PESQUISA QUE VERSAM SOBRE A TEMÁTICA NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Sarah Maria Romualdo de Menezes ¹
Akauana Gabriela Silva ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA³:

De acordo com Krawczyk (2012), o movimento da pesquisa em educação, especialmente no que se refere à área de pesquisa em política educacional, se intensifica e se fortalece na segunda metade do século XX, principalmente devido à implantação dos programas de pós-graduação ao final da década de 60. Mediante a ampliação do Ensino Superior e dos Programas de Pós-Graduação que ocorrem a partir da década de 70, o campo de estudos da pesquisa em educação começa a se fortalecer aliado à ampliação das temáticas de estudo da pesquisa na área (Stremel, 2016). Nesse cenário, a criação e o fortalecimento das linhas que versam sobre a temática da política educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) ocorre especificamente no início da década de 90, onde há um “momento de grande explosão de novas políticas para

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, romualdosarah9@gmail.com;

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, akausilva04@gmail.com;

3 Essa pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

o setor educacional” (Santos, 2014, p.166), devido ao processo de redemocratização do país. De acordo com os estudos de Santos (2008), o aumento da produção acadêmica nas universidades devido a consolidação dos programas de pós-graduação também é um cenário que pode ser visualizado no Nordeste do país. Na perspectiva da produção acadêmica no interior dos PPGE’s, é válido ressaltar que, segundo os estudos de Azevedo e Aguiar (2001), Santos (2009), Mainardes e Tello (2016) e Stremel (2016), as linhas de pesquisa se constituem enquanto um lócus expressivo da produção científica. Em 2012, Stremel (2016) levantou a existência de 93 linhas de pesquisa versando sobre a temática da política educacional, onde no mesmo ano a autora contabilizou a existência de 121 Programas de Pós-Graduação em Educação, o que aponta que pouco mais de 75% deles possuem uma linha nessa área. Nessa ótica, entende-se que a criação de novos programas e de linhas de pesquisa sobre a temática propiciam uma possibilidade de ampliação e fortalecimento da produção acadêmica na área da política educacional. Direcionando o olhar para esse movimento no que tange o estado de Pernambuco, em 2011, foi criado o PPGE Contemporânea – CAA - UFPE, quando até então apenas o PPGE da UFPE (Campus Recife) estava em funcionamento no nosso estado desde 1996. Em 2014, cria-se o PPGE, Culturas e Identidades pela Fundaj - UFRPE e o Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares pela UPE - Petrolina e, por fim, em 2015 surge o PPGE da UPE Mata Norte - Nazaré da Mata. Assim, entende-se que a constituição de alguns dos PPGE’s do estado e das linhas de pesquisa que integram esses programas é recente. Logo, o desejo de realizar esse estudo parte das nossas inquietações acerca da constituição e estruturação do campo de pesquisa em política educacional no estado de Pernambuco. A partir da compreensão de que desenvolver estudos que mapeiem as Linhas de Pesquisa do estado e as produções dessa área do conhecimento podem contribuir para a produção do conhecimento e o fortalecimento da área de pesquisa. À medida que, esses estudos possibilitam o apontamento dos caminhos que a produção científica vem trilhando em uma determinada área, possibilitando dados para observar, mapear, avaliar, problematizar, seguir ou redirecionar os caminhos acadêmicos. Nesse contexto, a presente pesquisa visou mapear e analisar as linhas de pesquisa que tratam

da temática política educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Pernambuco. Com o intuito de compreender como se estrutura esse campo? Quais são as temáticas de pesquisa mais incidentes?

2 DESENVOLVIMENTO

Considerando os objetivos da pesquisa em questão, para o levantamento empírico, considerando o marco temporal de 2012-2021, utilizamos como recurso de busca os sites dos Programas/Cursos de Pós-Graduação das Universidades, o Currículo Lattes dos docentes das Linhas e os sites dos repositórios digitais das Universidades. Santos (2008) define que as linhas de pesquisa se configuram em dois grupos: as linhas que se debruçam sobre temática específica, enquanto linhas homogêneas e as linhas que além de estudar determinada temática, também contemplam outros temas, assim se configurando enquanto linhas heterogêneas. Por meio da análise do título e das ementas, identificamos que as Linhas de Pesquisa da UFPE, UFRPE e UPE - Nazaré da Mata possuem uma natureza mais homogênea contemplando em seu interior, a tríplice temática da Política Educacional, Gestão e Planejamento Educacional. Enquanto, a Linha da UPE - Petrolina possui uma configuração mais heterogênea já que abarca três eixos temáticos: a política educacional, a formação de professores e as práticas pedagógicas. A análise dos dados, realizada à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2002), apontou que, considerando as dissertações produzidas nos últimos 10 anos, as temáticas de Políticas e Programas Educacionais, Políticas para a Avaliação Institucional ou Educacional, Políticas para o Ensino Médio, Políticas de Formação de Professores e Carreira Docente e Gestão Escolar e Educacional constituem o agrupamento de temáticas mais incidentes das Linhas. Já nos projetos de pesquisa, levantamos como temáticas mais incidentes das Linhas: Políticas para o Ensino Médio ou Ensino Médio; Gestão Escolar ou Educacional; Políticas e Programas Educacionais e Políticas para a Avaliação Institucional ou Educacional. Vale ressaltar que em todas as Linhas caracterizadas como homogêneas, foram encontrados trabalhos (dissertações e projetos de pesquisa) que fogem do seu escopo temático. Nesse contexto, concluímos

que o campo no Estado aponta para uma estruturação mais homogênea. Essa constatação é relevante, pois essa configuração pode subsidiar uma produção mais centralizada, ou seja, é um alicerce fundamental para o fortalecimento do campo de pesquisa. Por outro lado, a identificação de temáticas que fogem do escopo das Linhas indica um certo afastamento das produções acadêmicas com o campo de pesquisa, o que configura um alerta aos docentes-pesquisadores no que se refere a consolidação e o fortalecimento das pesquisas na área em questão. Por fim, importa destacar que durante a análise identificamos a existência de uma articulação entre os docentes de uma mesma Linha no desenvolvimento de projetos de pesquisa, assim como também identificamos que há uma articulação entre docentes da Linha da UFPE e da Linha da UFRPE no desenvolvimento de alguns projetos. Movimento extremamente relevante pois, conforme Severino (2002), compreende-se que as Linhas devem sempre ser constituídas e desenvolvidas por um sujeito coletivo, o que pressupõe uma articulação entre os docentes-pesquisadores e alunos, com o intuito de produzir um conhecimento integrado e consistente.

3 CONCLUSÕES

A análise das Linhas culminou em sua classificação conforme a sua homogeneidade ou heterogeneidade temática, neste contexto, identificamos que as Linhas vinculadas ao PPGE - UFPE, PPGE - UFRPE e PPGE - UPE Mata Norte apresentam uma natureza mais homogênea e a Linha vinculada ao PPGE - UPE Petrolina mais heterogênea. Analisando as dissertações e os projetos de pesquisa das Linhas, concluímos que temáticas como Políticas para o Ensino Médio, Gestão Escolar ou Educacional, Políticas e Programas Educacionais e Políticas para a Avaliação Institucional ou Educacional estruturam o agrupamento de temáticas mais incidentes, considerando o recorte temporal de 2012 a 2021, demarcando uma tendência de interesse temático dos docentes-pesquisadores. Concluímos que o panorama da área no Estado se estrutura em uma configuração mais homogênea, bastante produtiva e articulada entre os pesquisadores, o que é relevante considerando que a criação de alguns dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Pernambuco é recente. Todavia é importante

destacar a existência de um distanciamento entre algumas produções e o escopo temático das Linhas, o que configura um alerta aos pesquisadores do campo.

4 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XII, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de políticas educacionais**, Paraná, n. 12, p. 03-11, jul./dez, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/32270/20489>. Acesso em: 25 set. 2021.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no Campo da Política Educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-17, 2016.

SANTOS, A. L. F. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional**: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Conhecimento e interesse: analisando fatores que influenciam a constituição do campo acadêmico da pesquisa sobre política educacional. **RBP AE**, v. 30, n. 1, p. 161-180, jan./abr, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50019/31327>. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa –PR, 2016.

Palavras-chave: Política educacional; linhas de pesquisa; programa de pós-graduação em educação

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO PIBID PEDAGOGIA

Marina Catolé Guimarães C. Costa¹
Bruna Tarcília Ferraz²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) desempenha um papel ao proporcionar uma conexão direta entre estudantes de licenciatura em universidades públicas e as escolas públicas, abrangendo desde a educação infantil até o ensino fundamental I e II. Essa iniciativa oferece aos graduandos a oportunidade de estabelecer um contato precoce e valioso com o ambiente escolar, enriquecendo sua formação acadêmica e prática. O Pibid atua como uma ponte entre a educação superior, representada pelos cursos de licenciatura, as escolas públicas e os sistemas educacionais estaduais e municipais.

Zeichner (2010) destaca a importância de criar espaços durante a formação inicial, nos quais teoria e prática se articulem de maneira integrada com a realidade do trabalho docente. Nesse contexto, o Pibid se mostra essencial ao promover a iniciação docente entre os estudantes de licenciatura, oferecendo ambientes onde os alunos podem vivenciar

1 Mestre em Educação, Culturas e Identidades na Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, marinacatole@gmail.com.

2 Doutora em Educação na Universidade Federal de Pernambuco- PE, bf1@hotmail.com.

diversas concepções de ensino, iniciando assim a construção de sua própria profissionalidade.

A partir dessa reflexão, surgem questionamentos, tais como: como o Pibid pode contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente? A discussão em torno da profissionalidade docente e seus desdobramentos exige um esforço contínuo para melhor compreender esse conceito. A profissionalidade é uma derivação do termo profissão, e outras derivadas, como profissionalização e profissionalismo, possuem significados variados dependendo dos contextos, países e referências teóricas (Ramalho, 2004).

Libâneo (2004, p. 75) define a profissionalidade docente como o conjunto de requisitos que diferencia os professores de outras profissões, dado o caráter específico do trabalho educacional. Nesse sentido, a formação inicial e continuada é fundamental para garantir que os professores desenvolvam os conhecimentos e habilidades necessários para desempenhar suas funções com competência. Além disso, uma remuneração adequada é essencial para reconhecer o valor do trabalho docente e incentivar o engajamento dos profissionais na busca pela excelência educacional. Portanto, ao considerar a importância da formação inicial na preparação dos futuros profissionais da educação, conforme destacado por Gatti (2009), é imprescindível reconhecer o papel vital do Pibid nesse processo. O programa não apenas complementa, mas enriquece a formação dos participantes, contribuindo para sua continuidade e amadurecimento como futuros docentes.

Palavras-chave: Profissionalidade; Formação Inicial docente; PIBID/pedagogia.

2 DESENVOLVIMENTO

Nóvoa (1992, p. 13) destaca que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” Portanto, é fundamental que o futuro professor esteja imerso no cotidiano escolar, participando ativamente da rotina da sala de aula, no desenvolvimento e preparação das aulas, bem

como na elaboração de planos de ação e sequências didáticas. De acordo com Garcia (1999), as experiências de aprendizagem são essenciais para a construção de conhecimentos, competências e ações que capacitam o estudante a intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Esses momentos proporcionam aos participantes do Pibid oportunidades únicas de aprendizado, permitindo que compreendam que ser professor vai muito além de ministrar aulas em uma sala com quadro. Essa prática ajuda os estudantes em formação a superar suas inseguranças e a desenvolver autonomia didática e metodológica, preparando-os de forma mais robusta para a realidade da sala de aula.

O Pibid também promove uma reflexão crítica entre a prática e a teoria, criando oportunidades de aprendizado que, de outra forma, só seriam possíveis ao longo da carreira docente. A integração em um programa que incentiva o conhecimento profundo do ambiente escolar e a articulação entre teoria e prática pedagógica contribui significativamente para a construção da identidade do futuro docente, expandindo a formação de sua profissionalidade.

Freire (1998) reforça essa perspectiva ao afirmar que “saber ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção.” A construção da profissionalidade dos bolsistas do Pibid se fundamenta no aprendizado significativo de conteúdos, metodologias e na valorização da profissão docente.

Esse sentimento de pertencimento à sua profissão auxilia na reflexão crítica sobre o conhecimento e na prática docente. Freire também defendia que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Ele complementa essa visão ao afirmar que a “natureza formadora da docência não poderia reduzir-se a um processo técnico e mecânico de transferência de conhecimentos [...]” (Freire, 2001, p. 39). Assim, a melhoria da qualidade da educação está ligada à formação contínua dos educadores, que deve se basear na análise reflexiva da prática. Ao refletir sobre sua prática, com o apoio de profissionais altamente qualificados, o educador pode identificar e aprimorar a teoria implícita em suas ações (Freire, 2001, p. 72).

Nesse contexto, podemos afirmar que a construção de saberes e competências no Pibid se efetiva por meio de várias práticas. Entre elas, destacam-se as regências de aulas realizadas pelos bolsistas, que proporcionam uma experiência direta de ensino-aprendizagem. A observação dessas aulas pelos professores supervisores oferece um feedback valioso, contribuindo para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa ressalta a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial e na construção da profissionalidade docente. O programa se mostrou essencial para a formação de professores, destacando-se como uma política pública que promove a orientação e a prática docente na educação básica. Durante o PIBID, os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar novas experiências e desenvolver bases metodológicas e práticas, respondendo de forma eficaz às demandas emergentes do ano letivo. A participação no programa contribuiu para a contínua construção da identidade profissional dos futuros professores.

As vivências proporcionadas pelo PIBID foram fundamentais para o desenvolvimento da identidade profissional docente, promovendo um olhar crítico e atento às dinâmicas de ensino-aprendizagem e oferecendo uma imersão concreta no contexto futuro de trabalho. Isso resultou em maior confiança e segurança na prática pedagógica em sala de aula. Nóvoa (2013) sublinha a necessidade de uma revolução na formação de professores, enfatizando que nada substitui um bom professor e que a renovação deve focar no ensino e no trabalho escolar.

Entretanto, a continuidade e a eficácia do PIBID dependem não apenas de recursos financeiros, mas também do comprometimento contínuos de todos os envolvidos: instituições de ensino superior, escolas parceiras, coordenadores, supervisores e estudantes bolsistas. Nesse sentido, é evidente que o contexto político e econômico do país pode influenciar a permanência do programa, tornando imprescindível o compromisso das autoridades públicas em manter e fortalecer iniciativas como o PIBID.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na... *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2013.

RAMALHO, B. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectiva e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA PDDE E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EXECUÇÃO DOS RECURSOS EM NÍVEL MUNICIPAL

Rildo Bandeira Oliveira de Vasconcelos ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A motivação deste estudo é a discursão sobre as políticas públicas do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e as possíveis contribuições da Gestão Democrática na execução de seus recursos financeiros nas escolas municipais brasileiras. Propondo-se como questão norteadora: “quais os possíveis desafios enfrentados pela gestão escolar democrática na implantação das políticas públicas educacionais do programa PDDE e seus diálogos junto ao Conselho Escolar nas escolas municipais brasileiras?”

De acordo com Paro (2006), o processo de democratização da educação brasileira passou por inúmeras etapas, sendo entendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino. As políticas públicas

1 Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades na disciplina de Políticas Públicas para Educação Infantil da Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco; Bacharel e Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco; Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Oliveira do Rio de Janeiro; Especialista em Administração Financeira pela Universidade de Pernambuco; Diretor Escolar da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes/PE, rildobandeira@hotmail.com

implantadas e desenvolvidas nas escolas do mesmo âmbito devem promover o atendimento das necessidades e anseios dos que fazem a comunidade escolar e requer que os sujeitos envolvidos desempenhem seu papel, participando de forma efetiva em prol do desenvolvimento das propostas a serem executadas.

Apresenta-se um estudo expandido sobre as possíveis discursões acerca da temática proposta e espera-se contribuir para a ampliação de debates sobre a mesma.

Palavras-chave: Políticas públicas. PDDE. Gestão Democrática.

2 DESENVOLVIMENTO

Para iniciar as discussões, vale destacar os estudos sobre as políticas de financiamento, com base nas obras de Stephen Ball que, segundo os pesquisadores brasileiros Mainardes e Gandin (2013, p. 256): “os conceitos de Ball são, na verdade, amplos e sofisticados, e de fato, podem ser usados não apenas pelos interessados em política educacional e sociologia da educação, mas por pesquisadores de uma variedade de campos.” Apoiado nessa perspectiva, o presente estudo traz conceitos de Ball relacionado à reflexão sobre as políticas públicas de financiamento.

A abordagem de Ball compreende o interesse em saber o que tem por trás das políticas – como é o caso dos mercados educacionais, assim, entende-se que essa perspectiva aplicada à administração de verbas que promovem a manutenção da oferta e da qualidade de ensino nas redes públicas municipais pode ser um instrumento de valoração da aplicabilidade e execução dos recursos com a participação da gestão escolar e o Conselho Escolar – como Unidade Executora.

No tocante à Gestão Democrática na educação, entende-se como processo de caminhada de luta que almeja, autonomamente e com base nas práticas sociais, as possibilidades de criação de mecanismos efetivos para a participação de toda comunidade escolar na gestão da escola (Dieter, 2015).

A existência da Gestão Democrática na educação, autores e estudiosos como: Gadotti (2001), Silva (2001), Veiga (2001), Vianna (1997), Libâneo (2008), Lück (2001) e Paro (2016) defendem o processo em questão,

considerando ser por meio de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola, que os indivíduos podem contribuir de modo efetivo para o rompimento do autoritarismo ainda percebido no interior das unidades escolares e programar medidas capazes de auxiliar as escolas na promoção de reflexão quanto ao papel do gestor escolar na busca por uma escola pública de qualidade.

A relação entre Gestão Democrática e a execução das verbas com o Conselho Escolar – reconhecido como parte integrante das estratégias dessa administração participativa também se relaciona com a apropriação dos movimentos de democratização do Brasil da década de 1980, com as reformas do Estado na década de 1990 e com as mudanças das políticas em direção à descentralização e à autonomia que atingiram e reorientaram a atuação da gestão escolar. (Silva, 2001; Borges, 2003; Adrião e Peroni, 2007b)

Foi a partir de 1997, que o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE passou a exigir como condição para o repasse dos recursos financeiros para as escolas a constituição de uma Unidade Executora, “uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas” (Brasil, 2009, p. 3), organizada como associação e composta pelos membros do colegiado, do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres, da caixa escolar ou de agremiações similares que representassem a comunidade escolar.

Para Adrião e Peroni (2007b), tal procedimento foi uma estratégia de privatização do serviço educacional, dissimulada como forma de racionalização e de controle social do uso de recursos públicos para a educação, como se os problemas estruturais encontrados nas escolas fossem tributários da gestão escolar e não da falta de verbas.

Reflete-se que tais críticas são relevantes, e destaca-se que o PDDE enquanto política de indução à participação e descentralização da gestão financeira, empreendida pelo Ministério da Educação – MEC, com base nos dados de Brasil (2009), promoveu uma expressiva criação de Unidades Executoras nas redes públicas de ensino no país, estruturadas a partir de

conselhos e colegiados já existentes nas escolas, expressando em dados estatísticos de 11.643 em 1995 para 54.591 em 1998, e 75.056 em 2004.

3 CONCLUSÕES

As pesquisas preliminares realizadas para a estruturação deste trabalho, possibilitaram o entendimento de que o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE é importante para a manutenção e articulação dos processos educacionais vivenciados nas escolas públicas do país. Sua execução a partir das Unidades Executoras com a participação de uma Gestão Democrática para a articulação e direcionamento dos recursos – no tocante às práticas decisórias da aplicação de tais recursos, impactam diretamente na definição das prioridades de investimento. Bem como, reconhece-se que a descentralização da administração desses recursos estimula a autonomia financeira e os diálogos possíveis para seu direcionamento rumo à oferta de uma educação pública de qualidade, em todos os entes federados que as ofertam.

4 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V.M.V. **Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na Educação?** INEP, Brasília – DF, 2007b.

BALL, Stephen John. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria dos estudos educacionais. In: Ball, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 18, n~52, São Paulo, p. 125-138, 2003.

BRASIL. Fundo Nacional do desenvolvimento da Educação. **Manual de orientação para constituição de Unidade Executora.** Brasília – DF, FNDE, 2009.

DIETER, Daiana Silveira Colombo. **Perspectivas de participação dos pais no processo de gestão da escola: uma visão a partir da comunidade escolar**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl., Goiânia: Livros MF, 2008.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: 9 ed. Vozes, 2011. 125p.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas públicas educacionais. In: Tello, C. e Almeida, M.L.P. de. (Orgs.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado das Letras, pp. 143-168, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. 12 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola públicas**. São Paulo-SP: Ática, 2016. 144 p. ISBN-10: 978.8524924293.

SILVA, Ilse Gomes. **A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições**. Lutas Sociais (PUCSP), São Paulo, v.7, p. 81-94, 2001. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v7_ilse_gomes.pdf>. Acesso em: 30 jun 2024.

VEIGA, Ilma Passos Almeida; RESENDE, Lúcia maria Gomes de. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas- SP: Papyrus, 2001.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1986. VEIGA, I. P. A. (Org) Projeto Político Pedagógico: uma construção possível. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

REFLEXÕES A RESPEITO DA GESTÃO DE CRECHES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Manuela Freitas de Oliveira¹
Janete Maria Lins Azevedo²

O presente trabalho, que se insere em pesquisa mais ampla, coloca em discussão o modo como tem evoluído políticas e a legislação sobre a questão da gestão da educação, especialmente da gestão de creches no Brasil. O trabalho parte da premissa de que a gestão, em suas dimensões administrativa, pedagógica e financeira, é fundamental para o desenvolvimento adequado da educação infantil e de todos os níveis e modalidades de ensino, conforme reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

De início, é oportuno esclarecer que se compreende a gestão democrática como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na decisão sobre a destinação de recursos, e portanto, nos processos decisórios da escola (Oliveira; Moraes; Dourado, 2012).

Apesar da exigência legal de gestão participativa nas creches, há desafios significativos para garantir a efetiva participação da comunidade

1 Egressa do Curso de Mestrado em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, manufreitas100@gmail.com.

2 Professora Titular do Centro de Educação e do Mestrado em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, janete.azevedo@ufpe.br.

escolar. Embora as creches sejam vitais para o desenvolvimento infantil, ainda existem lacunas na compreensão e implementação da gestão democrática. A gestão escolar em creches é um campo novo e pouco estudado no Brasil, necessitando de mais atenção.

A preocupação com a educação infantil e a gestão das creches no Brasil é relativamente recente. O interesse pela formação e atuação dos gestores começou na década de 1930, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas. Nesse período, a educação ganhou foco nas políticas públicas, com a criação do Ministério da Saúde e Educação, e a modernização impulsionada pela industrialização e urbanização aumentou a demanda por escolarização, especialmente no ensino primário (Azevedo, 2011).

Na década de 1920, o movimento da Escola Nova defendeu uma reforma no ensino público com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, propondo um sistema laico, gratuito, obrigatório e universal. Essas ideias influenciaram a Constituição de 1934, que reconheceu a importância da gestão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por sua vez, promoveu a descentralização da gestão educacional e incentivou a participação comunitária, refletindo as reformas educacionais e as demandas por democratização da gestão.

O processo de redemocratização do Brasil, após 20 anos de governos autoritários, culminou na Constituição de 1988, que, no artigo 206, inciso VI, define a educação como um processo social que deve incluir a participação ativa da comunidade escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reforça este princípio ao estabelecer a gestão democrática como um dos seus fundamentos (Artigo 3º) e orienta que os sistemas de ensino criem normas para essa gestão nas escolas públicas, respeitando suas particularidades (Artigo 14). Registra também que deve ser garantida *a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, além da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes* (Brasil 1996). Desde então, a questão da gestão democrática das escolas públicas não mais saiu de cena.

O primeiro Plano Nacional de Educação após os governos militares, sancionado pela Lei nº 10.172 para o período de 2001 a 2010, seguiu as diretrizes da LDB e incluiu a Meta 16, que abordava explicitamente a gestão democrática da educação infantil, estabelecendo sua implementação

de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos (Brasil, 2001).

O Plano Nacional de Educação para 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) reafirmou o princípio da gestão democrática, mantendo a continuidade das regulamentações anteriores, embora não tenha abordado especificamente a gestão da educação infantil. Isto ao estabelecer a *promoção do princípio da gestão democrática da educação pública*, o que é explicitado em sua meta 19 e suas estratégias. Entre elas, o estímulo à *participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos,*

currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; (Estratégia 19.6). A Estratégia 19.7 registra o favorecimento de *processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino* (Brasil, 2014). A BNCC de 2017 reafirma o princípio da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica. Embora controversa, a BNCC define aprendizagens essenciais para garantir qualidade educacional e influencia a gestão escolar na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A escassez de estudos sobre gestão na Educação Infantil decorre da recente inclusão dessa etapa na educação básica. Pesquisas apontam a falta de políticas para a eleição e formação de gestores e a necessidade de melhorias (Kramer, Toledo e Barros, 2016). A formação contínua é essencial para o sucesso dos gestores (Bezerra, 2018). Além disso, a interferência político-partidária na nomeação de gestores enfraquece a relação com os professores e resulta em uma gestão autoritária, prejudicando a qualidade do trabalho e a formação continuada (Kramer, 2014; Nunes e Kramer, 2007).

Coutinho e Côco (2007) e Nunes e Kramer (2007) destacam a falta de valorização da identidade gestora na Educação Infantil, evidenciando a competição com o Ensino Fundamental e o suporte inadequado das Secretarias. Monção (2022) identifica vários problemas que afetam a gestão nas creches, incluindo:

- Ausência de ações governamentais que promovam e apoiem experiências democráticas.
- Concepções dos diretores sobre gestão e o papel da direção.
- Participação das famílias como instrumento de qualidade na educação infantil.
- Democratização da gestão por meio da eleição de diretores.

Na gestão das creches, o papel do gestor vai além das funções administrativas, exigindo interação ativa com as crianças e suas famílias, bem como acompanhamento constante do trabalho pedagógico. Becchi (2022) destaca que todos os adultos na creche desempenham um papel pedagógico essencial, influenciado por sua experiência profissional, formação acadêmica, leituras e vivências pessoais. Além disso, o gestor enfrenta o desafio de equilibrar a administração da instituição com o suporte aos profissionais, dado que as organizações tendem a priorizar sua própria manutenção sobre as pessoas.

A trajetória da educação infantil no Brasil mostra um aumento na valorização e estruturação da gestão das creches, com avanços legislativos para melhorar a qualidade educacional e a profissionalização dos gestores. Apesar da legislação avançada sobre gestão democrática, os gestores enfrentam desafios complexos, exigindo habilidades técnicas e emocionais para lidar com o ambiente educativo e as necessidades das crianças. Estas questões serão abordadas na apresentação deste trabalho.

Palavras-chave: Gestão da Educação Infantil, Gestão Democrática, Desafios na Gestão de Creches.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica.** In: Naura Syria Carapeto Ferreira; Márcia Angela da Silva Aguiar. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BECCHI, Egle et al. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada.** São Paulo: Autores Associados, 2022.

BEZERRA, M. (2018). **A formação continuada de gestores escolares: Um estudo sobre a eficácia no contexto da Educação Infantil.** Brasília: Editora DEF.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. (2001). **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 ago. 2024.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. **Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia.** Praxis Educativa, v. 15, 2020.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 423-454, 2007.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila.
Gestão da Educação Infantil nas Políticas Municipais. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56 jan./mar. 2014.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão na Educação Infantil: Cenários do cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2022.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação**. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Escola de Gestores da Educação Básica. 2. Ed. CD 1. MEC, 2008.

SALÁRIO E REMUNERAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA

Alessandra Bertasi Nascimento ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A proposta deste estudo se faz considerando que, no Brasil, a temática salário e remuneração docente constitui objeto de estudo em revisões teóricas (Pereira; Carneiro, 2016; Lima; Ramos, 2021). As pesquisas neles reunidas ocorreram predominantemente a partir de um ciclo virtuoso, instituído durante o ciclo PT, durante o qual o governo federal atuou como indutor de políticas locais. Tal ciclo foi rompido a partir de 2016, quando políticas de austeridade fiscal foram instituídas. Essas políticas tiveram efeitos distintos em carreiras, salários e remunerações de docentes, não sem a ação do movimento sindical (Gouveia, 2021). No contexto da desigualdade fiscal presente nos entes subnacionais, a garantia do direito à educação e à valorização docente passou, então, a ser disputada pelo fundo público (Fernandes; Bassi; Rolim, 2022).

Por ocasião da pesquisa “Política de carreira e remuneração docentes: um diálogo entre Brasil e Chile frente as marchas e contramarchas do neoliberalismo”, constatou-se a ausência de trabalhos de revisão teórica de artigos produzidos em espanhol na América Latina. Com base na lacuna, este texto questiona como o tema salário e remuneração docente é abordado e objetiva analisar quais os resultados tais estudos produziram.

1 Doutora em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS, alessandra.bertasi@ufms.br.

2 DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa efetivada na base de dados Redalyc, que tem a “finalidade de dar visibilidade, consolidar e melhorar a qualidade editorial das revistas de Ciências Sociais e Humanidades da região latinoamericana” (2024, não paginado, tradução nossa), em junho de 2024. As estratégias de busca foram: “*sueldo docente*”, “*remuneración docente*”, “*salario docente*”, “*salario minimo docente*”, “*incentivo económico docente*”, presentes em qualquer parte de artigos publicados em espanhol no período de 2000 a 2024. A pesquisa retornou 334 artigos para a América Latina. Aplicados os critérios de exclusão – textos sobre a educação superior, com resultados das estratégias de busca localizados apenas em nota de rodapé e lista de referências, editoriais de revistas, documentos, história de personalidades, sobre o Brasil – e eliminados os repetidos, foram selecionados aqueles que continham no título ou nas palavras-chave uma das expressões: “*salario(s)*”, “*incentivo(s)*”, “*remuneración*” e “*sueldo*”, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Resultados do levantamento

Local	Ano	Autor	Palavras-chave	Título
Venezuela	2006	Ramírez	Maestro; Salarios ; Condiciones de trabajo; Satisfacción laboral	Ser maestro en Venezuela
Colômbia	2007	Tobón, Restrepo e Ríos	Selección adversa; Selección docente; Incentivos ; Salarios ; Calidad de la educación	Selección adversa en la convocatoria docente para educación primaria, media y básica en Colombia
Colômbia	2020	Satizabal Reyes, Cruz Ramírez e Unás Camelo	Condiciones de Empleo; Docente; Contrato de trabajo; Horas de trabajo; Salario	Condiciones de empleo de un grupo de docentes en Cali, Colombia
Uruguai	2012	Vaillant	Gobernanza; Incentivos ; Evaluación docente; Políticas educativas	La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay

Local	Ano	Autor	Palavras-chave	Título
América Latina (Chile e Uruguai)	2014	Vaillant	Formación; Selección; Promoción; Incentivos ; Desarrollo profesional	Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo
El Salvador	2019	Candray Menjívar	Trabajo docente; Salario ; El Salvador	Trabajo docente en El Salvador: salario , empleo y la crisis de empleabilidad del magisterio salvadoreño

Fonte: A autora (Redalyc, 2024).

Predominam as pesquisas teóricas, qualitativas, documentais (Vaillant, 2014; Candray Menjívar, 2019), com diferenças na abordagem: em indicadores econômicos, analisada com base na Teoria Bifatorial sobre satisfação laboral de Herzberg (Ramírez, 2006) e comparativa com uso de entrevista (Vaillant, 2012). Há pesquisa teórica quali-quantitativa (Tobón; Restrepo; Ríos, 2007) e abordagem quantitativa (Satizabal Reyes; Cruz Ramírez; Unás Camelo, 2020).

Ramírez (2006) estuda as condições salariais dos professores. Sugere que a falta de reconhecimento social na história local, por discurso reiterado, dos diferentes governos (democráticos ou não), desqualifica os docentes a lutar por seus direitos laborais, gera mal-estar diante das condições salariais deterioradas e, também, reforça a ausência de reconhecimento social. Recomenda melhoria de condições laborais e de remuneração docente em contraposição a indicadores econômicos negativos resultantes de políticas econômicas que conduziram à deterioração da capacidade aquisitiva do professor diante da inflação, apesar da identificação com o trabalho que realizam se traduzir em forte espírito de serviço e compromisso com a sociedade diante da necessidade de luta para melhores condições de vida.

Tobón, Restrepo e Ríos (2007), diante da mudança de Estatuto Docente, que introduziu “maiores incentivos para a seleção e a permanência dos melhores docentes” (p. 174), analisa, sob um modelo de seleção adversa, a escolha de professores do ensino fundamental e médio. Sobre os salários, afirma que o argumento dos baixos salários não é convincente, razão pela qual, nos concursos, não deve ser motivo para seleção adversa, posto que a complexidade profissional, a estabilidade e

os regimes especiais, frente aos salários, podem ser atraentes, diante do custo de oportunidade para os candidatos mais qualificados.

Satizabal Reyes, Cruz Ramírez e Unás Camelo (2020) expõem as condições de emprego de um grupo de professores de instituições públicas, privadas e particulares em ampliação de cobertura. Tais condições revelam insegurança quando relacionadas às periferias pobres e instituições privadas, com longas horas de trabalho, horas de trabalho não remuneradas em casa, salários e contratos mais baixos e instáveis. Os vínculos em instituições oficiais revelam maior estabilidade, melhores salários e competição baseada no mérito.

Vaillant (2012) analisa os incentivos aos professores como fator-chave da governança educacional e discute como essa ferramenta pode ser eficaz para melhorar a qualidade e a equidade dos sistemas educacionais. Conclui que os contextos específicos a que são aplicados os incentivos precisam ser compreendidos cuidadosamente, pois esses geram efeitos não intencionais e não há, obrigatoriamente, resultados positivos na qualidade educacional.

Vaillant (2014) revisa políticas de ensino frente a mudanças contínuas da realidade educacional e a dissociação do desempenho docente, relacionada à formação inicial, ao desenvolvimento profissional e à carreira docente. Afirma que atrair e reter bons docentes é um desafio frente as condições de trabalho inadequadas, problemas na estrutura de remuneração e incentivos. Sugere articular programas de inserção docente com a carreira, desenvolvimento profissional, avaliação e remunerações, de modo que a promoção docente não afaste bons professores, pois não há desenho institucional capaz de compensar salarialmente a ação docente e os incentivos monetários, embora importantes, sofrem influência de reconhecimento e bem-estar decorrente de incentivo não monetário.

Candray Menjívar (2019) estuda as mudanças nos salários dos professores. Toma como referência o salário-mínimo e o custo da cesta básica. Aponta para a conquista de pequena tendência de alta dos salários docentes, realizada a partir da Lei de Carreira Docente (1996), conforme os anos de trabalho, independente da inflação ou títulos acadêmicos, comparados ao salário-mínimo nacional e ao gasto mensal familiar nos alimentos da dieta salvadorenha. Apesar da melhora a partir de 2018, reivindicações

históricas não são ainda atendidas, como a diferença entre as remunerações e salários entre os setores privado e público.

3 CONCLUSÕES

No contexto da pesquisa, a estratégia de busca “*sueldo*” não retorna resultados e, sim, “*salario*”, seguido de “*remuneración*” e “*incentivo*”, encontradas no título e palavras-chave.

Nos estudos sobre salário, incentivo e remuneração docente predomina a abordagem qualitativa documental, centrados na Colômbia e Uruguai, mas não configuram um objeto de estudo específico como no Brasil.

4 REFERÊNCIAS

CANDRAY MENJÍVAR, J. C. Trabajo docente en El Salvador: salario, empleo y la crisis de empleabilidad del magisterio salvadoreño. **Revista Educación**, v. 43, n. 1, 2019.

FERNANDES, M. D. E.; BASSI, E. B.; ROLIM, R. M. G. Remuneração docente no Brasil sob a ótica da disputa pelo fundo público (2008–2020). **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 48, abr. 2022.

GOUVEIA, A. B. Valorização do magistério e o novo Fundeb: desafios no contexto de austeridade fiscal. **Revista Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 751-766, set./dez. 2021.

LIMA, M. J. R.; RAMOS, F. S. Pesquisas sobre piso salarial e remuneração docente: um estado da arte – 2008-2021. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 8, p. 100-133, nov. 2021.

PEREIRA, F. R.; CARNEIRO, A. P. S. A remuneração dos professores da educação básica: um estado da arte no período de 2010 a 2015. **Fineduca**, v. 6, n. 3, 2016.

RAMÍREZ, T. Ser maestro en Venezuela. **Revista de Pedagogía**, v. 27, n. 78, p. 113-138, 2006.

REDALYC. ¿Cómo surge Redalyc? Disponível em: <https://www.redalyc.org/redalyc/acerca-de/mision.html>. Acesso em: 2 ago. 2024.

SATIZABAL REYES, M.; CRUZ RAMÍREZ, A. N.; UNÁS CAMELO, V. S. Condiciones de empleo de un grupo de docentes en Cali, Colombia. **Entramado**, v. 16, n. 1, 2020

TOBÓN, D.; RESTREPO, P. P.; RÍOS, P. Selección adversa en la convocatoria docente para educación primaria, media y básica en Colombia. **Lecturas de Economía**, n. 67, p. 161-194, 2007.

VAILLANT, D. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. **Educación**, v. 50, p. 55-66, 2014.

VAILLANT, D. La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, v. 21, n. 1, p. 119-139, 2012.

Palavras-chave: Salário Docente. Remuneração Docente. América Latina.

UNIDADES EXECUTORAS PRÓPRIAS COMO MECANISMO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DAS ESCOLAS DE PERNAMBUCO

Rhayssa Ferreira de Lima ¹

1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática é um dos pilares fundamentais da educação pública no Brasil, como assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e pelos Planos Nacionais de Educação (PNE). A participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões é essencial para o fortalecimento da autonomia das instituições educacionais. Dentro deste contexto, as Unidades Executoras Próprias (UExs) emergem como um mecanismo essencial para a gestão transparente e eficaz dos recursos destinados às escolas públicas, especialmente aqueles provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

As UExs são estruturas criadas para facilitar a gestão descentralizada dos recursos financeiros, promovendo maior envolvimento da comunidade escolar nas decisões orçamentárias e na fiscalização do uso dos recursos. Entretanto, a falta de capacitação adequada e o desconhecimento das responsabilidades envolvidas podem levar a problemas como a omissão na prestação de contas, a má gestão dos recursos e, em casos extremos,

¹ Mestranda do Programa de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundaj - PE, rhayssa_lima@hotmail.com.

o desvio ao erário. A presente pesquisa visa discutir o papel das UExs na gestão democrática, abordando tanto os desafios quanto às oportunidades que estas estruturas oferecem para a construção da autonomia escolar em Pernambuco.

2 DESENVOLVIMENTO

Em 1995, com a finalidade de atender aos movimentos sociais e às legislações, o Governo Federal criou uma das mais importantes políticas de financiamento descentralizado na área da Educação: o PDDE. Esse programa, vigente até os dias atuais, tem como objetivo fornecer assistência financeira de natureza suplementar para aprimorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas, promovendo, ao mesmo tempo, o fortalecimento da participação social e a autonomia na gestão escolar (Brasil, 2021).

Inicialmente, voltado exclusivamente para as escolas públicas do Ensino Fundamental e, a partir de 2009, expandido para englobar toda a Educação Básica, o PDDE e suas Ações Integradas operam, segundo a Resolução nº 15, de setembro de 2021, por meio da transferência de recursos baseada em dados do censo escolar referente ao ano anterior ao repasse e é administrada, na escola, pelas Unidades Executoras Próprias, órgãos colegiados criados na década de 1990, compostos por professores, servidores, alunos, pais e outros membros da comunidade escolar (Brasil, 2021). A UEx tem como principal atribuição: “Administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, distritais e municipais” (Brasil, 2014, p. 03) e, de acordo com Adrião e Peroni (2007),

Desde 1997, o Programa exige, como condição para o recebimento dos recursos diretamente pelas escolas, a existência de Unidades Executoras (UEx): entidades de direito privado, sem fins lucrativos e que possuam representantes da comunidade escolar. [...] Declaradamente, o Programa opta pela criação de UEx de natureza privada como mecanismo para assegurar maior flexibilidade na gestão dos recursos repassados e ampliar a participação da comunidade escolar nessa mesma gestão. (Adrião; Peroni, 2007, p. 257-258).

A gestão democrática, no contexto das UExs, pressupõe a participação ativa da comunidade escolar não apenas na execução dos recursos,

mas também na fiscalização e prestação de contas. Distribuídos entre a Diretoria, Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal, cada um dos membros têm funções específicas que visam garantir uma gestão participativa e transparente. O Conselho Deliberativo, por exemplo, tem a função de revisar e aprovar os relatórios financeiros, enquanto o Conselho Fiscal monitora a aplicação dos recursos e assegura que tudo seja feito em conformidade com as normas estabelecidas. O papel do diretor da escola, embora não necessariamente esteja diretamente ligado à presidência da UEx, é crucial para a supervisão geral e para a promoção de uma cultura de transparência.

A implementação das UExs enfrenta desafios significativos. Pesquisas realizadas em escolas do estado Pernambuco evidenciaram a centralização da gestão do PDDE nas mãos dos diretores escolares, reduzindo a participação democrática e favorecendo processos burocráticos (Bezerra; Machado, 2021), a autonomia limitada da UEx, pois o uso dos recursos do PDDE é determinado pelo governo federal, restringindo a capacidade das escolas de atender suas necessidades específicas (Santos, 2011) e a compreensão equivocada da natureza suplementar dos recursos do PDDE, resultando em uma percepção de insuficiência e na isenção de responsabilidade do município (Melo, 2020).

Apesar dos desafios, o PDDE conseguiu, em algumas escolas de Pernambuco, aumentar a participação da comunidade escolar e promover práticas mais democráticas. Bezerra e Machado (2011) observaram que, em algumas instituições, a participação da comunidade ocorre através de práticas colegiadas, como deliberações e fiscalizações compartilhadas, facilitadas por mecanismos de comunicação, como grupos no WhatsApp. Santos (2011), por sua vez, destacou que, embora o PDDE tenha mobilizado a comunidade escolar e ampliado a participação, essa participação ainda precisa ser qualificada e melhor integrada ao projeto pedagógico das escolas para que a autonomia se torne mais efetiva e significativa.

3 CONCLUSÕES

A análise das UExs na gestão do PDDE em Pernambuco revela um cenário de potencialidades e desafios. Desde sua criação, o PDDE tem

sido fundamental na promoção da autonomia financeira das escolas, oferecendo suporte suplementar que possibilita melhorias tanto na infraestrutura quanto na qualidade pedagógica. No entanto, a implementação das UExs demonstra que a concretização de uma gestão verdadeiramente democrática ainda enfrenta barreiras significativas.

Para que o PDDE alcance seu pleno potencial como mecanismo de fortalecimento da autonomia escolar, é essencial que haja uma qualificação contínua da participação comunitária, integrando-a de forma mais profunda ao projeto pedagógico das escolas. Somente assim será possível superar as barreiras impostas pela centralização e pela rigidez nas diretrizes de uso dos recursos, permitindo que as escolas se tornem verdadeiramente autônomas e capazes de responder de forma eficaz às demandas de suas comunidades.

4 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr., 2007.

BEZERRA, G. G. S.; MACHADO, L. B. **Programa Dinheiro Direto na Escola: práticas gestoras de escolas estaduais da Região Metropolitana Norte de Recife/PE**. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 10, n. 19, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/66340/pdf_1. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. MEC/FNDE. **Manual de orientação para constituição de Unidade Executora Própria**. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/manuais/ManualdeOrientaoparaConstituiodeUnidadeExecutoraPropriaUEx.pdf>. Acesso em 27 jun. 2022.

BRASIL. MEC/FNDE. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/funcionamento/copy_of_RESOLUOPDDEN15DE16DESETEMBRODE2021.pdf. Acesso em 03 de jun. 2023.

MELO, Jamille Oliveira de. **Financiamento da educação e desigualdades socioeducacionais: percepções sobre as repercussões do programa dinheiro direto na escola em Manari/PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39493>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SANTOS, Inalda Maria dos. **Política de financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 22, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol22n22006.18887. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18887>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Unidades Executoras Próprias. Autonomia Escolar. PDDE



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

09

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

A INFLUÊNCIA DAS MULHERES NAS LIGAS CAMPONESAS: A TRAJETÓRIA DE LUTA DE MARGARIDA ALVES

Ana Júlia Rodrigues de Mendonça Pereira

INTRODUÇÃO

O presente documento tem por fim explicitar a minha experiência durante a participação no PIBID de História da Universidade Católica de Pernambuco, edital 2022.2 – 2024.1. Neste relatório pretendo descrever a minha experiência na aplicação do meu Projeto de Intervenção intitulado “A influência das mulheres nas ligas camponesas: a trajetória de luta de Margarida Alves”. Destaco a importância de discutir com os alunos sobre lutas e pautas não tão distantes da nossa realidade e que se perduram até os dias atuais, como as raízes que se plantaram a partir do assassinato de Margarida. Além disso, discorrerei a importância do Programa de Iniciação à Docência na minha vida acadêmica, tendo em vista que a experiência me fez mudar o meu conceito sobre a licenciatura e me fez enxergar a necessidade de mudarmos o mundo, principalmente a partir da educação. Ainda, porém, a importância de legitimizar as lutas e causas de um grupo, ou sociedade, como o pensamento que me levou à pesquisa das Ligas Camponesas, mais precisamente das lutas femininas, para defender como Projeto de Intervenção. É importante refletir sobre nosso papel no mundo e o que estamos construindo no presente, com toda certeza a participação neste programa me possibilitou compreender a dimensão do papel do professor dentro das salas de aula e na vida dos

seus alunos, principalmente como formador de pensamentos e auxiliador da construção social de cada estudante.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para realizar meu projeto sobre Margarida Alves, adotei uma abordagem metodológica que combinou diferentes fontes de informação para obter uma compreensão abrangente de sua vida e legado. Primeiramente, utilizei diversos sites confiáveis, incluindo fontes acadêmicas, biográficas e institucionais, para coletar informações sobre sua história, trajetória de luta e contribuições para o movimento sindical no Brasil. Esses sites forneceram uma visão geral valiosa e detalhes específicos sobre Margarida, permitindo-me contextualizar sua importância dentro do cenário político e social da época.

Ao conduzir minha pesquisa, também considerei a abordagem pedagógica de Paulo Freire, que sempre enfatizou a importância de uma educação crítica e libertadora, que capacita os alunos a compreenderem o mundo ao seu redor de forma mais profunda e a se engajarem ativamente na transformação da sociedade.

A realização do projeto foi dividida em duas aulas: na primeira aula os alunos tiveram uma breve contextualização de quem foi Margarida Alves, sua vida de luta e a importância de estudarmos sobre seus feitos; já na segunda aula foi solicitado aos estudantes que fizessem uma pesquisa em casa sobre os Movimentos Camponeses nos dias atuais e trouxessem para a sala fotos, informações e cartolinas para a elaboração de um mapa mental, com a sala dividida em grupos. Após a realização dos mapas, discutimos sobre a importância desses movimentos até os dias atuais e os brotos nascidos a partir da luta de Margarida Alves.

RESULTADOS

Os alunos receberam a proposta de atividade de maneira aberta e bastante solicita, tendo em vista que abraçaram a ideia proposta e fizeram seus mapas mentais a partir de pesquisas sobre outros movimentos sociais camponeses que atuam em nossa sociedade até os dias atuais, como o

MST. Além disso, a elaboração dos mapas mentais com os alunos também auxiliou em uma nova pesquisa, visto que os incentivou a procurar sobre mais movimentos camponeses e a observar o papel da mulher dentro da política, sobretudo no Brasil.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Ana. **Margarida, Margaridas : Memórias de Margarida Alves (1933- 1983) através das práticas educativas das Margaridas**. João Pessoa : Editora UPFB, 2017.

MARGARIDA Maria Alves. Memorial da Resistência de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://memorialdaresistenciasp.org.br/pessoas/margarida-maria-alves/>. Acesso em 23 de agosto de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação : cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

Alana Anselmo Carneiro¹
Ana Paula Batista de Arruda²
Carlos Eduardo Paulino Soares³
Ana Cláudia Clímaco de Almeida⁴

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência foi resultado de um trabalho em grupo na disciplina Movimentos Sociais, do mestrado em Educação, Cultura e Identidades na FUNDAJ/UFRPE, em 2023. Ele explora a importância dos movimentos sociais na promoção da cidadania e aborda a criação de bibliotecas comunitárias como uma ação significativa nesses movimentos. Segundo Gohn (2011), os movimentos sociais são “fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes”.

As bibliotecas comunitárias, segundo Machado (2008), são geralmente criadas em áreas periféricas e visam promover a leitura e o desenvolvimento

1 Alana Anselmo Carneiro - Mestranda no Programa de de Pós-Graduação Educação, cultura e Identidades - UFRPE/Fundaj.

2 Ana Paula Batista de Arruda - Mestranda no Programa de de Pós-Graduação Educação, cultura e Identidades - UFRPE/Fundaj.

3 Carlos Eduardo Paulino Soares - Mestrando no Programa de de Pós-Graduação Educação, cultura e Identidades - UFRPE/Fundaj.

4 Ana Cláudia Clímaco de Almeida - Mestranda no Programa de de Pós-Graduação Educação, cultura e Identidades - UFRPE/Fundaj.

local, especialmente onde há ausência do Estado. O trabalho investigou as motivações, desafios e contribuições dessas bibliotecas, além de avaliar os impactos positivos gerados nas comunidades e as ações em rede para fortalecê-las.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas em quatro bibliotecas da Região Metropolitana do Recife que fazem parte da Rede de Bibliotecas Comunitárias - Releitura. As bibliotecas analisadas foram Nascedouro (Peixinhos) e Caranguejo Tabaiaras (Ilha do Retiro). As entrevistas incluíram profissionais como Rogério Bezerra, Reginaldo Pereira, Érica Verçosa, Ester Calland e Cida Fernandez, que compartilharam suas perspectivas sobre o papel dessas bibliotecas na comunidade.

Dentro daquilo que foi posto e observado, consideramos que as bibliotecas comunitárias desempenham um papel crucial na construção de espaços de resistência e fortalecimento comunitário, especialmente em regiões onde o acesso à educação e à cultura é limitado. As falas dos entrevistados reforçam a ideia de que essas bibliotecas não são apenas lugares de leitura, mas também centros de articulação social e política, onde o conhecimento é democratizado e a cidadania é exercida de maneira ativa. As dificuldades enfrentadas, como a captação de público e a integração com novas tecnologias não diminuem o impacto positivo dessas iniciativas, mas sim destacam a necessidade de apoio contínuo e fortalecimento em rede para que continuem a promover o desenvolvimento local e a inclusão social.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA: AS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS E SEUS TERRITÓRIOS

O relato aborda as experiências e desafios das bibliotecas comunitárias no Brasil, focando na Biblioteca Multicultural Nascedouro de Peixinhos, em uma comunidade periférica de Pernambuco. Rogério Bezerra, representante da biblioteca, descreve a origem, importância e dificuldades dessas instituições. A biblioteca Nascedouro, derivada do Movimento Cultural Boca do Lixo, iniciou suas atividades em um antigo matadouro, com foco na promoção da leitura literária. Com o tempo, diversificou

suas atividades, oferecendo serviços como Cineclube em parceria com escolas, essencial para atrair a comunidade em uma era digital. Rogério destaca que *“a biblioteca hoje em dia não pode só ter livro né, ela precisa oferecer outros serviços.”*

Rogério também ressalta a importância dos mediadores de leitura, que conectam leitores aos livros. Apesar dos desafios digitais, ele acredita que o livro físico manterá seu apelo único: *“Acho que o livro nunca vai desaparecer e vai conviver com todas as tecnologias porque sempre vai existir. Tem pessoas que gostam de pegar, de ter o livro físico.”*

A Biblioteca Nascedouro faz parte da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC), vital para fortalecer essas instituições no Brasil. Rogério menciona que a biblioteca enfrentou diversas ameaças de despejo devido à falta de diálogo contínuo com o poder público: *“a cada quatro anos, o diálogo com poder público é muito tenso né, porque eles querem implementar projetos programas assim e não se considera o que já existe no território, ao invés de dialogar com o que já existe aqui.”*

O acervo da biblioteca foi construído com apoio do Centro de Cultura Luiz Freire, e atualizado para refletir as necessidades da comunidade. A gestão é realizada por uma equipe comprometida, incluindo Rogério, Fabiana e Antônio Thor, cada um com especialização diferente, e com o suporte de Naide Maria e Carminha-Bandeira, além de Marcos Varela, bolsista e ex-frequentador.

Rogério enfatiza que a participação na gestão de uma biblioteca comunitária não requer formação acadêmica específica, mas valoriza a contribuição de educadores populares e sociais, que trazem uma perspectiva única: *“Não necessariamente as pessoas têm que ter uma formação acadêmica para estar em biblioteca comunitária. A gente vê a importância de educadores populares e educadores sociais, que têm também essa ligação muito forte com a comunidade.”*

A formação de leitores na Nascedouro é enraizada na memória afetiva do bairro, começando com histórias locais, como a do “Boi Menino”, que conecta emocionalmente os moradores à leitura: *“A partir dessa história a gente incentiva o gosto pela leitura, pela memória, pela relação afetiva que você tem com o bairro de Peixinhos.”*

O relato destaca a importância das redes e fóruns, como a RBBC, na democratização da leitura. Ester Rosa, em “O Brasil que lê: Bibliotecas Comunitárias e resistência cultural na formação de leitores,” observa que essas bibliotecas são essenciais na democratização da leitura e da escrita, sendo espaços de inclusão informacional. *“O propósito de democratizar a leitura e a escrita passa, de maneira muito importante, pelas bibliotecas comunitárias, pois nelas está a semente da apropriação social dessas ferramentas do pensamento e da ação”* (Castrillón, 2018, p.06).

Ester Rosa também destaca que essas bibliotecas são frutos de mobilizações comunitárias que reconhecem o direito à cultura:

“Normalmente, pelo menos das bibliotecas que eu tenho mais contato de perto, são fruto de uma mobilização comunitária que reconhece que dentre os vários campos de lutas por direitos, direito à moradia, das condições de saúde, da educação, também tem a questão do direito à cultura e dentro dos direitos da cultura está também a questão do direito ao livro, do acesso ao livro, o acesso à biblioteca e as ações culturais que a bibliotecas podem promover.”

Apesar da relevância sociocultural, as bibliotecas comunitárias ainda são pouco discutidas nas universidades e instituições de pesquisa. Rosa aponta a falta de estudos sobre o impacto dessas bibliotecas na promoção da leitura no Brasil: *“são poucos os estudos e as discussões acerca das bibliotecas comunitárias e suas contribuições para tornar as práticas de leitura acessíveis à população brasileira”* (Rosa, 2018, p. 11).

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) tem sido importante na aproximação das bibliotecas comunitárias, contribuindo para a formação de mediadores de leitura e para projetos inovadores. Parcerias com comunidades e organizações sociais são essenciais para a sustentabilidade dessas bibliotecas. A RBBC fortalece essas instituições, promovendo uma troca contínua de conhecimentos e recursos.

A tecnologia tem dinamizado a atuação em rede, facilitando a troca de experiências por meio de plataformas digitais. Ester Rosa observa que o CEEL redefine o conceito de extensão universitária, seguindo a lógica de Paulo Freire, que vê a ação comunitária como uma troca, e não apenas uma difusão do conhecimento:

“o CEEL possui três linhas de ação das quais atuam nas bibliotecas apoiando e aproximando esse intercâmbio, reposicionando o que é a concepção de extensão universitária, na qual vai beber muito na lógica Paulo Freiriana, na ideia de ação comunitária como uma troca e não como uma difusão daquilo que a universidade produz.”

Neste sentido, as bibliotecas comunitárias, organizadas em rede e com parcerias locais, ampliam suas atividades além dos limites físicos, ocupando comunidades e aumentando o número de leitores. Esse enraizamento comunitário é necessário para a transformação social, ou seja, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.

3 RESULTADOS

Este relato destaca a importância das bibliotecas comunitárias como uma expressão concreta de lutas sociais por cidadania e direitos fundamentais como justiça social e inclusão, desempenhando um papel crucial no acesso à informação, estímulo à leitura e desenvolvimento local.

O trabalho com as bibliotecas Nascedouro e Caranguejo Tabaiaras ampliou o entendimento sobre suas origens, desafios e conquistas. A adaptação tecnológica foi apontada como um desafio, sublinhando a necessidade de diversificação das atividades, para além dos livros. A mediação de leitura, valorização da memória local e formação de leitores foram aspectos fundamentais abordados, promovendo o fortalecimento individual e comunitário.

A metodologia qualitativa por meio de entrevistas e visitas às bibliotecas permitiu uma compreensão profunda das motivações para a criação das bibliotecas comunitárias, os desafios enfrentados e as significativas contribuições às comunidades.

A atuação em rede, exemplificada pela Rede de Bibliotecas Comunitárias Releitura, e o fórum nacional RNBC, sublinha a importância do compartilhamento de experiências e recursos para fortalecer essas instituições.

A diversidade de colaboradores, incluindo membros da comunidade e profissionais com formações diversas, reforça a natureza inclusiva dessas bibliotecas. O relato destaca também o reconhecimento tardio dessas

iniciativas nas discussões sociais, enfatizando a importância de estudos sobre o papel dessas instituições na formação de leitores e fortalecimento comunitário.

As bibliotecas comunitárias se apresentam como agentes transformadores, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção de identidade e a participação ativa das comunidades, impactando positivamente o enraizamento comunitário e a promoção da cultura como direito humano fundamental.

4 REFERÊNCIAS

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

MACHADO, Elisa Campos. Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2004.

CIRANDA INFANTIL, TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS PLANETÁRIAS NA EJA CAMPO EM UM ASSENTAMENTO DE PERNAMBUCO

Nadja Cristina Freire¹
Viviane Rezende Alves²
Gilvaneide Ferreira de Oliveira³

INTRODUÇÃO

Por muito tempo as escolas rurais foram vistas como espaços apenas das “primeiras letras”, condenando assim, milhões de pessoas ao analfabetismo, e as escolas básicas do campo, à marginalização (Arroyo apud. Caldart, 2000).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de se apresentar como referência entre os movimentos sociais brasileiros na busca de direitos e dignidade para todos/as, se destaca por atrelar a luta pela educação em territórios rurais à luta pela terra e pela reforma agrária. Assim surgiu a Pedagogia do Movimento Sem Terra, ou simplesmente, Pedagogia da Terra (Caldart, 2000):

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades - PPGECI/UFRPE/FUNDAJ – PE - chris_fada@hotmail.com

2 Mestranda no PPGECI/UFRPE/FUNDAJ – PE – vivanerraa@gmail.com

3 Professora no PPGECI/UFRPE/FUNDAJ – PE - gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. [...] Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar. [...] Foi assim que se começou a dizer no MST que *se a Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela educação de todos também é uma luta do MST* (Caldart, 2003, p.63).

Após o I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra em janeiro de 1984, Cascavel, Paraná – onde foram estruturados os princípios, as formas de organização, as pautas de reivindicações, a estrutura e as formas de luta do movimento (Stedile, 2012) - os estados passaram a realizar também grandes encontros regionais com pautas locais.

Alinhando os princípios da Pedagogia da Terra à ideia de não excluir os adultos com crianças de participarem destes eventos, o MST instituiu a Ciranda Infantil Itinerante. Um espaço que acolhe estas crianças nestes encontros, realizando atividades pedagógicas planejadas e voltadas ao envolvimento e inclusão delas.

A Ciranda Infantil é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil (Rosetto; Silva, 2012, p.125).

Paralela a esta mobilização, a Educação do Campo se consolidava como modalidade de ensino, garantindo a permanência, o acesso, e a continuidade dos estudos dos/das trabalhadores/as rurais em todas as etapas e modalidades da educação. Em Pernambuco, como particularidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos/as do Campo (EJA Campo), as turmas são abertas nos próprios territórios dos/das estudantes, funcionando em garagens, cooperativas, associações, e etc. Esta peculiaridade permitiu

que milhões de adultos pudessem concluir seus estudos sem precisar se deslocar à cidade, como era comum em tempos pretéritos, sob a oferta de Educação Rural (Ribeiro, 2013).

Desta forma, este relato de experiência teve como objetivo apresentar as possibilidades pedagógicas das Cirandas Infantis – realizadas em eventos do MST - serem implementadas nos espaços escolares da educação formal de adultos – EJA Campo, a partir da análise das vivências pessoais das autoras nestes eventos e em espaços-aulas da EJA Campo, relatadas por meio da observação-participante.

DESENVOLVIMENTO

Assumindo o proposto por Caldart (2012) de que as Escolas do Campo estão em constante movimento, consideramos que esta ação natural, comum aos espaços rurais – levar as crianças para a sala de aula dos adultos – se apresenta como um elemento até então desconsiderado, que, incluído às práticas escolares, a exemplo das Ciranda Infantis, perpassa os ideais da transdisciplinaridade em seus 3 pressupostos: a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os níveis de realidade (Coll *et.al*, 2002).

A Complexidade considera que as coisas estão interligadas a níveis humanos e planetários, situação que nosso sistema educacional nos torna incapazes de conceber (Morin, 2012). Assim, a inclusão de crianças no contexto educacional de adultos coloca em questão a desconstrução acerca das relações binárias no mundo, representadas por pares de contraditórios mutuamente exclusivos (A e não-A), em diferentes níveis de Realidade (R) (Nicolescu, 1999).

Neste caso específico, consideramos por “A” a educação escolarizada padrão, efetivada nos espaços escolares tradicionais, garantida por lei a todos e todas, e por “não-A” a educação de jovens e adultos do campo, com todas as especificidades dos espaços rurais. Dois níveis de Realidade que automaticamente se excluem pois existem em cenários completamente distintos. Nicolescu (2002) nos apresenta que a passagem de níveis de Realidade contraditórios (A e não-A) se dá através de um terceiro elemento (T) não considerado anteriormente na lógica clássica.

Assim, a inclusão de crianças no contexto escolar de adultos, vista através da Lógica do Terceiro Incluído, possibilita a transição entre os níveis de realidade, e co-existencia deles, e de novos níveis que não precisam se excluir ou deixar de existir.

Este novo pensar, relacionado às Cirandas Infantis, une as discussões de classe às geracionais, possibilitando trocas de saberes entre movimento social, escola, adultos e crianças, incorporando seus contextos sociais, culturais e econômicos em uma prática educativa voltada a emancipação humana e humanizada dos sujeitos do campo em respeito à vida e preservação do próprio planeta.

METODOLOGIA

Por estarmos inseridas profissionalmente no contexto da EJA Campo, e envolvidas pessoalmente ao MST, adotamos neste trabalho a abordagem metodológica qualitativa autoetnográfica visando a análise e a autorreflexão para explorar e descrever experiências pessoais dentro de um contexto mais amplo – baseadas nos apontamentos de Atkinson e Hammersley (2022).

Assim, utilizamos como método a observação-participante para analisarmos no artigo completo – resumido neste relato - de forma substancial: a organização das cirandas em um evento do MST, as narrativas de professores/as da EJA Campo sobre a presença das crianças nas aulas do espaço escolar do Assentamento Canoa Rachada - município de Água Preta, Zona da Mata Sul de Pernambuco - assim como as percepções dos/das responsáveis e das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as Cirandas Infantis se apresentam como uma grande teia que conecta temáticas importantes da atualidade aos pequenos Sem Terrinhas, possibilitando que estes se envolvam e participem das questões sociais, do manejo dos sistemas produtivos, do futuro do planeta e das futuras gerações.

Durante todo o processo de análise, percebemos que a Ciranda Infantil vai muito além de um espaço onde as famílias do MST deixam suas

crianças para participar de um evento. Não funcionam como depósitos de crianças, mas sim, espaços que buscam uma educação emancipatória voltada ao cuidado planetário.

Assim, consideramos a inserção das crianças no contexto educacional de seus responsáveis um elemento transdisciplinar que se opõe a dissolução dos sujeitos em estruturas formais que desconsideram suas reais necessidades, abrindo-se ao que os atravessa e ultrapassa, e contribuindo significativamente para a aprendizagem de ambos.

Incluir as Cirandas no cotidiano da EJA Campo pode contribuir na reflexão nas/das crianças que elas são parte da luta pela terra, pela Reforma Agrária e por um planeta vivo e complexo, fortalecendo as relações com a natureza e com a agroecologia sem deixar de viver a infância em sua plenitude. Gerando assim novos níveis de realidade, e alcançando os ideais da transdisciplinaridade para o futuro educacional de cidadãos verdadeiramente planetários.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martyn. **Etnografia: Princípios em prática**. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete et al. **Educação do Campo**. Dicionário da Educação do Campo, v. 2, p. 257-265, 2012.

COLL, Augustí Nicolau et al. **Educação e transdisciplinaridade II**. 2002.

MORIN, E. Educação planetária: conferência na Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil, 2005. Disponível em: <http://edgarmorin.org.br/textos.php?tx=30>. Acesso em: 05 ago 2012

NICOLESCU, Basarab et al. **O manifesto da transdisciplinaridade.** 1999.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. **Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom, p. 45-70, 2002.**

RIBEIRO, Marlene. **Desafios postos à Educação do Campo.** Revista HISTEDBR On-Line, v. 13, n. 50, p. 123-139, 2013.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo; SILVA, Flavia Tereza da. Ciranda Infantil. In: PEREIRA, Isabel Brasil et al. Dicionário da educação do campo. São Paulo: Rio de Janeiro; Expressão Popular: - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

STEDILE, João Pedro, 1953- S812b Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. / João Pedro Stedile, Bernardo Mançano Fernandes. —2.ed.—São Paulo : Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012. 176p.

COLETIVOS CONSERVADORES SOCIAIS E O HOMESCHOOLING: O CASO DAS FAMÍLIAS CATÓLICAS EM SERGIPE

Ludmilla Silva de Oliveira¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Em nossos tempos, convencionou-se a formalização do conhecimento a partir da escola, a ausência da criança nesse ambiente a partir da idade que é exigida em lei é visto como abandono intelectual e negligência perante seus responsáveis. Nesse sentido, o seguinte projeto de tese irá trabalhar com a modalidade educacional Homeschooling ou Educação Domiciliar, como também é conhecido, que vem ganhando adeptos em nosso país e busca sua regulamentação a partir de movimentos sociais conservadores.

Alicerçadas em pequenos núcleos físicos e conectadas a grandes grupos além fronteiras geográficas, nessa pesquisa tentarei apresentar famílias do Estado de Sergipe que se denominam católicas que defendem esse método de ensino e compreender essa onda de expansão conservadora educacional que vem sendo responsável por mudanças significativas em nossos tempos. Usarei como recorte temporal o ano de 2015 a 2023 pois, foi quando tive base conceitual e pedagógica para iniciar no ensino dessa modalidade com minha filha.

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe - UFS, ludmilla.silvadeoliveira@gmail.com

Estudar sobre modelos de educação mostra um pouco do panorama da sociedade pós moderna diante de elementos vistos por muitos como movimentos sociais “liberal conservadores”. Pois, entender a educação ancorada a religiosidade e elementos políticos a partir de uma abordagem social e interpretativa tem se mostrado uma importante ferramenta metodológica para a sua compreensão e dinâmicas dentro da sociedade.

Os grupos que serão mencionados no trabalho são: as Associações de Famílias Educadoras dos Estados, alunos do falecido mentor Olavo de Carvalho que possuem influencia no meio educacional católico, além da Associação Nacional de Educação Domiciliar -ANED. Sendo assim, redes sociais como Instagram, Facebook e Whatsapp passam a ser um lócus da instituição educadora/religiosa.

Enfim é preciso também verificar os meios para as finalidades da educação segundo a concepção da doutrina católica visto que, o grupo que será estudado tem essa religião como base e norteadora de suas ações. Sendo assim, como objetivo geral compreender as motivações socioeconômicas, políticas e as metodologias educacionais das famílias católicas adeptas da modalidade homeschooling em Sergipe a partir dos conceitos de campo e habitus.

2 DESENVOLVIMENTO

No âmbito teórico a tese até agora dispõe de textos jurídicos que são usados pelos movimentos conservadores em sua defesa pela regulamentação, artigos da base de Dados Scielo de periódicos eletrônicos que abordaram o tema e de Repositórios Institucionais com dissertações e teses que trazem tanto o contexto histórico como algum recorte do tema que pode vim a auxiliar na composição desse tema. Como principais teóricos para discussão do elemento macro da Educação serão trabalhados textos de Émile Durkheim e Bourdieu principal com seus conceitos de Habitus e Campo. Também foi usado textos que explicam os dois teóricos acima visto que a autora não é da sociologia e sentiu dificuldade.

No Brasil, a constituição de 1988, não permite nem proíbe o ensino domiciliar. No artigo 205, dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Mais adiante, no artigo 206, defende que

o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Sendo assim, a livre interpretação dar a entender que o homeschooling não ofende nenhum dos artigos e que, na verdade, se utiliza deles para existir e se tornar legal.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 6º, afirma que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade”. Esse dever é também previsto no Estatuto da Criança do Adolescente (ECA) em seu art. 55 “Os pais ou responsáveis tem obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”. Por essas leis, o homeschooling vai contra o que está institucionalizado e fere a lei, porém, o mesmo pode ser entendido como uma forma de proteção a crianças e adolescentes em situação de “risco” e para que os mesmos possam ter os seus direitos básicos assegurados.

Historicamente, a Constituição de 1946 (Constituição BR, 1946), no capítulo de educação, dispõe, no art. 166, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”.

Também a lei n. 4.024/61(Lei BR, 1961), a das diretrizes e bases da educação nacional, reproduz, no seu art. 2o, o disposto na Constituição e, no art.30, proíbe o exercício de funções públicas dos pais que não tenham feito prova de matrícula de seus filhos em escolas “ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar”.

O conceito de habitus do sociólogo e filósofo francês Pierre Bourdieu que se preocupou com a educação e, em especial, com a função reprodutora das práticas sociais (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010), de modo que sua obra passasse a fornecer instrumentos conceituais e classificatórios para pesquisas na área educacional. Bourdieu entende que o nível das competências tinha uma estrutura fundamentalmente sociológica e que esta seria “encarnada, incorporada no interior de uma prática e de representações sociais” (DOSSE, 2007, p. 371-372). Conceito básico na obra de Bourdieu, o campo é o espaço de práticas específicas, relativamente autônomo, dotado de uma história própria; caracterizado por um espaço de possíveis, que tende a orientar a busca dos agentes, definindo um universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais. Um campo social, a partir de uma análise fundamentada no pensamento do sociólogo Pierre

Bourdieu, é formado por diversos agentes que se relacionam mediante diferentes hierarquias de poder. Essas relações são de constantes lutas entre agentes por multiplicação de seus capitais relevantes para o campo.

Historicamente o trabalho de Vasconcelos (2005,2007) traz um panorama educacional onde famílias dos Oitocentos replicariam em casa conteúdos formais que deveriam estar presentes na escola. Menciona também a classe de três profissionais da área da educação que auxiliavam as famílias na transmissão do saber sendo eles: os mestres particulares, os preceptores e os padres de capela.

Vieira (2012), em sua pesquisa, afirma que a maioria das famílias que pratica o ensino em casa, estima-se, é cristã e que as que adotam a modalidade há mais tempo, conheceram-na, em geral, por meio de líderes religiosos evangélicos originados dos Estados Unidos, em visita ao Brasil ou imigrados. Aqui vemos uma lacuna a ser debatida sobre Estado laico e Influência Religiosa.

Na introdução do seu livro Construir as competências desde a escola, Perrenoud (1999) questiona qual a verdadeira razão de se ir para escola: se é para adquirir conhecimentos ou para se desenvolver competências. Além disso, as transformações observáveis no mercado de trabalho e nas formações profissionalizantes exercem, provavelmente, certos efeitos sobre a escolaridade fundam Adrião (2018, p. 16) segue nessa linha e esclarece que o homeschooling se confronta com o pressuposto da obrigatoriedade de frequência à escola, estando a educação domiciliar em defesa do “[...] direito das famílias em não escolarizarem seus filhos. Sua oferta apresenta graus diversos de ‘flexibilização’, podendo ou não contar com financiamento e supervisão por parte do poder público”.

3 CONCLUSÕES

Ainda no início do trabalho o seguinte projeto busca trazer o panorama dessas famílias que optam por essa modalidade de ensino e o quais os elementos que motivam tal busca. Entendendo que esse é um conjunto estudaremos juntos a questão religiosa que está ligada a essas famílias e suas convicções políticas e sociais. Busca com o trabalho de campo uma

melhor visão além do que já é encontrado em mídias que muitas vezes não prezam pela imparcialidade.

4 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, v.18, n. 1, p. 8- 28, 2018.

BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, 2016.

BOURDIEU, P. **A distinção**. Crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 out 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp . Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. **Constituição de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 13 jul 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 26 out. 2023.

GONÇALVES, N.G.; GONÇALVES, S.A. **Pierre Bourdieu**. Educação para além da reprodução. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIZ, R. da A. C. de. **A identidade nacional brasileira e a educação**: homogeneidade x pluralidade cultural. 2001. 91 f. Dissertação

(Mestrado em Sociologia Política) - Centro de Ciências Humanas,
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

OLIVEIRA, R. L. P. de; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 193-212, 2017. Perrenoud, P. Construir as competências desde a escola. Artmed Editora, 1999.

RIBEIRO, A. M. C.; PALHARES, J. O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, n.2, maio-ago. 2017.

VASCONCELOS, M. C. C. **A casa e os mestres**: a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VASCONCELOS, M. C. C. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, jan.-jun. 2007.

Palavras-Chave: Homeschooling; Coletivos Conservadores; direita brasileira; Igreja Católica; Educação.

CONTEXTO E POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Alice da Silva Santos ¹

Volmir José Brutscher ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O artigo apresenta uma investigação acerca da Educação de Jovens e Adultos, com objetivo de investigar o contexto e as políticas públicas para sua efetivação. A partir do embasamento teórico, analisa a regulamentação legal e os longos e incansáveis caminhos de luta, pautados nos movimentos populares, para que hoje o direito a uma educação pública e de qualidade para todos fosse assegurado. Reflete os privilégios da classe dominante e a exclusão da classe trabalhadora, negando a educação para esta durante longo período.

O estudo apoia-se centralmente na trajetória histórica da EJA, na legislação nacional e nos ideais e legado de Paulo Freire, educador percursor da EJA no Brasil. No decorrer da história, o sistema educacional passou por adversidades, com falta de políticas que abrangessem todo o colegiado, principalmente com relação à Educação de Jovens e Adultos que por muito tempo ficou invisível perante o sistema e as leis, sem

1 Mestranda em Educação. PPGE, Universidade de Pernambuco, *Campus Mata Norte*, PE. alice.silvas@upe.br

2 Doutor em Educação. Universidade de Pernambuco, *Campus Mata Norte*, PE. volmir.brutscher@upe.br

metodologias eficientes e sem recursos para lidar com esses alunos com distorção idade-série. Contudo, para que hoje exista esta modalidade, aspectos históricos, sociais e culturais aconteceram.

O perfil dos estudantes dessa modalidade consiste em sua maioria em indivíduos com uma carga histórica de experiências cotidianas, inseridos no mercado de trabalho. Desde o processo de colonização do Brasil a classe dominante sempre esteve com a educação nas mãos a seu serviço. Nunca destinada a classe pobre e trabalhadora, ignorada a segundo plano no contexto da educação brasileira. Além da falta de qualificação para profissionais da área, que muitas vezes viam essa modalidade como um trabalho a ser feito voluntariamente e dessa forma não recebiam remuneração financeira.

Diante disso, apesar das inúmeras desigualdades sociais e econômicas que caracterizam o país, a Educação de Jovens e Adultos é encarada não só como uma modalidade de ensino, mas como uma política pública que necessita de um apoio efetivo do governo, para que haja uma aprendizagem significativa dentro de condições adequadas e necessárias para o ensino. A EJA requer uma metodologia significativa, que aborde as especificidades da modalidade dentro e fora da sala de aula.

Nesse aspecto Paulo Freire surge com a educação emancipadora emergindo como uma voz crítica e transformadora, propondo uma abordagem radicalmente diferente para a educação de adultos. Apresentando sua visão revolucionária da educação como um instrumento de libertação e transformação social, Freire argumentava que a educação deveria capacitar os indivíduos a compreenderem criticamente sua realidade e a agirem de forma consciente para mudá-la. Sua abordagem enfatizava o diálogo, a conscientização, a contextualização e o empoderamento como elementos-chave para uma educação libertadora.

2 DESENVOLVIMENTO

A metodologia de pesquisa utilizada foi de caráter qualitativo a partir da revisão bibliográfica, com coleta de dados a partir de livros, artigos científicos, teses, dissertações e da normatização legal. Permitindo assim as mais variadas definições diante da temática de pesquisa, feito por

uma análise sistemática dos dados. Com base na leitura crítica dos textos, extraindo dados significativos.

O artigo tem como objetivo investigar o contexto e as políticas públicas que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre a aprendizagem na EJA na perspectiva da autonomia e transformação. A Educação de Jovens e Adultos, em conjunto com as leis brasileiras, tem como propósito oportunizar a todos aqueles que não conseguiram concluir os estudos na idade adequada uma chance para um recomeço, considerando que esta modalidade é marcada pela exclusão econômica, social e educacional dos sujeitos que a compõem.

Preconizada pela Constituição de 1988, a educação é direito de todos, entretanto, no Brasil, o acesso e permanência dos jovens e adultos na escola foi negado. Desde os primeiros experimentos realizados pelos jesuítas com os nativos, a educação foi marcada pelo descaso, imposição do básico em função do trabalho da classe mais pobre e reservada como direito e privilégio apenas à classe dominante.

No império com a chegada da família real o interesse na educação volta-se unicamente à criação de cursos superiores para atender aos desejos da monarquia. Apenas a partir do século XX surge uma preocupação em alfabetizar a população de jovens e adultos que não haviam completado seus estudos ou sequer frequentado a escola, com atenção centralmente voltados para interesses políticos eleitoreiros, enxergando nessa parte da população potencial eleitorado, tendo em vista que analfabetos eram impedidos de votar. Entretanto esse modelo de educação não teve êxito, levando em conta todo o contexto formador que não pensavam em indivíduos singulares, apenas como sujeitos mecanizados e mais mão de obra para o mercado.

Para a Educação de Jovens e Adultos ser finalmente instituída, o processo foi lento e sucedeu-se pelas inúmeras lutas dos movimentos sociais e estudantis, inúmeros esforços de educadores e parte da população que enxergavam na educação um meio de emancipação.

Sendo a Educação de Jovens e Adultos primordial no ímpeto da aprendizagem, com uma extensa habilidade de transformar o espaço educativo em um ambiente de trocas de experiências e vivências, apoiado nos ensinamentos de Freire (1981), pois ao passar um tempo longe do

ambiente escolar e depois retornarem esses estudantes tendem a atribuir um valor maior aos conhecimentos obtidos naquela instância, e esse sentimento se fortalece cada vez mais no momento em que encontram nos estudos o meio para conquistarem o que há tanto tempo sonhavam: leitura, escrita, saberes escolares e a posse de um diploma. Os fazendo acreditar na educação como algo primordial em suas vidas e um meio de ascensão social.

3 CONCLUSÕES

A EJA percorre um caminho longo e longe do ideal a muito tempo. O descaso, abandono e desinteresse da gestão, sempre colocando em primeiro lugar outras áreas da sociedade, acaba deixando a classe trabalhadora desde sempre tão vulnerável esquecida. Os sujeitos da EJA são vistos como uma mancha social, incapazes de responder às exigências. Muitas vezes, diante das dificuldades e da falta de autonomia para realizar atividades rotineiras, como pegar um ônibus, ou fazer um documento, os próprios sujeitos se percebem assim. (Galvão; Di Pierro, 2013).

Segundo dados do IBGE 2022 a taxa de analfabetismo decaiu 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, uma redução de pouco mais de 490 mil analfabetos no país, chegando a menor taxa da série, iniciada em 2016. Ainda assim, apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, os números permanecem altos, demonstrando que as políticas públicas oferecidas não são tão eficientes assim.

Por fim, compreendendo a educação sob a perspectiva freiriana, consiste como uma oportunidade para a classe trabalhadora. Uma educação política com objetivo de tornar-se um meio de transformação social, tomando consciência para uma luta contra hegemônica. Nesse aspecto a educação popular precisa acontecer de diferentes formas, utilizando de práticas formais ou não e sempre levando em conta o meio social em que os sujeitos estão inseridos. Por conseguinte, criando e recriando, novas posturas, metodologias e práxis educacionais. Não é justo pensar a EJA sem correlacioná-la em direção à forma estrutural da sociedade. Ela somente existe devido aos direitos, que sempre foram negados e as políticas nada efetivas, sem oportunidades educacionais, que garantam o acesso

à escola e o principal, a sua permanência. É necessário produzir novos discursos e abordagens, destacando as particularidades individuais entre os estudantes, compreendendo e validando as trajetórias e necessidades de quem chega à educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Movimentos populares; Paulo Freire.

4 REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste.**

Editoria: Estatísticas Sociais | Irene Gomes e Igor Ferreira. Disponível em: <Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste | Agência de Notícias (ibge.gov.br)>

Acesso em 17 ago.2024.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica.** In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2013.

DAS LIGAS CAMPONESAS AO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): A MÍSTICA COMO SENTIDO PARA AS LUTAS

Marília Lima da Silva¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

Este trabalho é fruto de parte de minha dissertação do curso de mestrado acadêmico submetido à linha de pesquisa Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A luta social é permeada de diversas manifestações e envolve diferentes sujeitos. Compreender o ser humano como um ser coletivo é reafirmar a necessidade de organizar-se politicamente com a finalidade de unir forças, dar sentido à indignação e lutar por transformações sociais. Nesse sentido, a formação política tem um papel fundamental, pois é a partir do estudo da realidade, da conjuntura política, da formação social, da história dos processos organizativos e das obras clássicas e atuais, que a militância pode traçar o melhor caminho para atingir os objetivos que a levem à revolução. Dessa forma, esta pesquisa busca analisar o processo formativo e organizativo das Ligas Camponesas ao surgimento do MST com um olhar para o eu dá sentido à organização coletiva e suas lutas.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marilia.limas@ufpe.br

2 DESENVOLVIMENTO

Percebemos na história do Brasil, do povo brasileiro, que movimentos sociais populares sempre se fizeram presentes. No caso da região Nordeste, do Estado de Pernambuco, percebemos que esse povo carrega uma história de lutas sociais, de resistência, tanto no campo, quanto na cidade. Um estado com histórico de muitos conflitos agrários, de famílias despejadas, de agressões, prisões, vários tipos de violências, ameaças e superexploração da classe trabalhadora, além da criminalização das lutas do povo e latifundiários com alianças criminosas com milícias e governos que não priorizam a agricultura camponesa e familiar, responsável por produzir alimentação saudável para a população.

Em meados da década de 1940, por volta de 1945 a 1947 “o retorno do país ao regime de garantias democráticas (em 1945), interrompido pelos 10 anos da ditadura de Vargas, propiciou uma grande mobilização de massas camponesas na maioria dos Estados brasileiros” (MORAIS, 2012, p. 21). Eram os últimos anos do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937- 1945) e esse retorno do país à democracia propiciou mobilizações do campesinato, com forte influência do Partido Comunista Brasileiro na organização desses(as) trabalhadores(as).

De acordo com o autor acima, naquele período (1945-1947), o Partido Comunista era a única organização política que se dedicava a organizar os(as) trabalhadores(as) rurais. As outras organizações limitavam-se às questões eleitorais e estavam sob o domínio de grandes latifundiários. Em Pernambuco, conseguiu-se registrar o primeiro sindicato dos trabalhadores(as) rurais em 1954, foi o sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras da Usina de Barreiros, município pernambucano. Havia também um sindicato no RJ, mais precisamente no município de Campos, registrado em 1933, além de mais dois em São Paulo e um na Bahia, que funcionavam legalmente. As demais organizações rurais que se estruturaram na época, não eram reconhecidas pela lei.

Com essa grande mobilização de trabalhadores(as) agrícolas no período de 1945- 1947, como indica Morais (2012), em quase todos os Estados brasileiros, com a contribuição da militância do PCB, fundaram-se muitas ligas ou outros tipos de organizações, com muitas pessoas

envolvidas. Estas, juntas, alcançaram a eleição de representantes comunistas para as assembleias estaduais e municipais, com grande contribuição da votação camponesa, mesmo com o grande índice de analfabetismo presente no meio rural, pois o voto só era permitido para pessoas alfabetizadas.

Podemos dizer que as Ligas Camponesas foi um movimento camponês essencialmente pernambucano, nordestino, com amplitude nacional, pois mesmo presente em mais de 10 estados brasileiros, consideramos sua essência pernambucana e nordestina, pois um dos primeiros sindicatos de trabalhadores(as) rurais registrado foi o de Barreiros (Usina Barreiros/PE) e os fortes processos de resistência também partiam de Ligas presentes no estado. O trabalho das Ligas Camponesas contribuiu para uma conscientização nacional da necessidade da reforma agrária brasileira. Foram 10 anos de organização popular, ocupação de engenhos e outras ações de grande impacto político (SARTORATO, 2018).

Segundo Moraes (2012), até a dissolução das Ligas não existia o MST, mas entre 1976- 1978, ocorreram encontros entre João Pedro Stédile e Francisco Julião, em Cuernavaca (México), quando Stédile ganhou uma bolsa de estudos no país. Ele relata que foi visitar Julião várias vezes e sempre procurava conhecer a história do Nordeste, das Ligas e do golpe. Esses encontros influenciaram o surgimento do movimento.

O MST nasceu de uma articulação coletiva, influência de um movimento massivo, de pessoas vinculadas a setores religiosos, a exemplo da Teologia da Libertação². Mostrando determinação de ser um movimento de massas, “descendente e seguidor das Ligas Camponesas”, um “sujeito pedagógico, uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (Caldart, 2004, p. 315), com perspectiva de sanar problemas sociais e mantém essa orientação até os dias atuais, mesmo em meio a algumas contradições e metamorfoses.

2 Teologia da Libertação, um movimento religioso muito vinculado às lutas populares e que buscou, nas análises socialistas, especialmente no marxismo, o escopo material para as suas análises sociais e econômicas. Esse movimento ganhou força nas organizações populares do campo e esteve na origem do mais importante movimento social do Brasil nos últimos vinte anos: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (NETO, 2007, p. 331).

3 CONCLUSÕES

Para Neto (2007), a mística acompanha o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde o momento de sua constituição como movimento social. A mística sempre esteve lá, “no acordar mais cedo” e “convocar o povo” para as ocupações, manifestações e construção das necessidades e dos desejos. Convocar as famílias de trabalhadores sem-terra para atuarem cheias de esperança e gerarem o MST e uma mística das ações, ora como parte da dinâmica do movimento, ora como parte da própria dinâmica.

Ao falar sobre a importância da mística para o MST (Stédile, 2012, p.131) coloca que “há uma outra contribuição de experiências, conhecimentos e de prática que estamos dando como organização social”. E o que há de novo nessa organização até o momento é a questão de como o movimento trabalha a mística para obter unidade entre as pessoas que fazem o MST, associada à aplicação dos princípios organizativos do movimento. Ele ressalta ainda que estas práticas podem ser assimiladas por outros movimentos sociais, a mística e os princípios organizativos. “Incorporamos a mística como uma prática social que faz com que as pessoas se sintam bem em participar da luta” (Stédile, 2012, p.131).

Desse modo, entendemos a mística como um momento e processo de reafirmação e construção de valores, um momento de trabalho ideológico. Por exemplo, no caso do MST, para as famílias que vivem acampadas por muitos anos, Stédile afirma que “elas permanecem tanto tempo porque têm a mística e os princípios organizativos, não só por que a terra é necessária” (p.132).

4 REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

MORAIS, Clodomir dos Santos. A história das ligas camponesas no Brasil. In: STEDILE, João Pedro. (Org.) A questão agrária no Brasil Vol. 4: história e natureza das Ligas Camponesas 1954-1964. 2 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

NETO, Antônio J. M. A Igreja Católica e os movimentos sociais do campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Caderno CRH, vol. 20, n° 50. Universidade Federal da Bahia, 2007.

SARTORATO, Diego. O que foram as Ligas Camponesas homenageadas pela marcha do MST? MST, 13 ago. 2018. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/08/13/o-que-foram-asligas-camponesas-homenageadas-pela-marcha-do-mst/>. Acesso em: 24 mai. 2020.

STÉDILE, João Pedro. Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Palavras-chave: Ligas Camponesas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Mística.

EDUCAÇÃO POPULAR NO SÉCULO XXI: PAULO FREIRE E MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES

Mikaelle Maria do Nascimento¹
Volmir José Brutscher²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa científica realizada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que tem como objetivo pesquisar a educação popular contemporânea, buscando, a análise das relações de poder de Paulo Freire, contribuições para o fortalecimento e a renovação da educação popular no século XXI como teoria político-pedagógica, desse modo, ao longo do trabalho iremos investigar os fundamentos e as concepções da educação popular contemporânea, analisar a teoria freiriana do poder e sistematizar experiências de educação popular de sujeitos sociais populares de Pernambuco.

A metodologia utilizada nesta pesquisa se constitui da concepção dialética que concebe a realidade como sendo histórica e que está em constante movimento, para Oscar Jara Holliday, a “Concepção Metodológica Dialética é uma maneira de conceber a realidade, de aproximar-se dela para conhecê-la e de atuar sobre ela transformá-la”. (2006, p. 46).

1 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Pernambuco (UPE), mikaelle.nascimento@upe.br.

2 Doutor em Educação, professor adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Mata Norte. volmir.brutscher@upe.br.

Dito isto, os resultados desta pesquisa se propõem a aprofundar a análise das relações de poder na perspectiva da educação popular contemporânea. O que se pretende revelar é que, apesar do discurso de libertação, de justiça e de cooperação, a educação popular contemporânea não se apresenta como fundamento de um “mundo pacífico, meigo, de anjos e santos”, mas de um “mundo que se faz no tensionamento, no conflito, com relações e atuação estratégica”, sem, por isso, abrir mão ou perder de vista a amorosidade, o diálogo, a democracia, o entendimento, a relação e ação comunicativa.

Palavras-chaves: Educação Popular, exercício do poder, diálogo.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Brutscher (2017), a educação popular contemporânea toma por referência temporal o início da segunda metade do Século XX e por referência político-pedagógica, o compromisso com a resistência à opressão e a luta por transformação da realidade social estruturalmente desigual e injusta. Apoiada nas problematizações de Paulo Freire, a educação popular contemporânea se baseia em uma concepção questionadora de polos conservadores, bancários e reprodutores da ordem dominante, logo, opera a partir de outra perspectiva educacional, dialógica e libertadora, considerando o contexto, conceito, objetivos, sujeitos e metodologia, buscando sempre à transformação da realidade em direção à justiça e ao *ser mais*.

Para Brutscher (2017), o poder é uma questão central para a educação popular contemporânea, enquanto teoria político-pedagógica emancipadora, à medida que se constitui como condição de possibilidade para a dominação e para a libertação. A educação popular contemporânea se implica, por um lado, com o combate à opressão e, por outro, com a luta por libertação, como sendo dois lados da mesma moeda, ou seja, do poder. Logo, a centralidade da educação popular contemporânea gira em torno do poder, não há dominação nem libertação sem poder. A metodologia da educação popular contemporânea, para combater a opressão e contribuir para que os oprimidos se constituam em sujeitos protagonistas da própria libertação, apresenta dois princípios fundamentais: partir da realidade social e do saber dos próprios envolvidos no processo educativo, o que

requer escuta, problematização e diálogo; e realizar a educação vinculada à organização dos sujeitos, seja em volta de necessidades ou em torno de direitos, fazendo com que os problemas, centralmente os sociais, deixem de ser problemas individuais e assumam uma dimensão coletiva

3 CONCLUSÕES

No momento inicial da pesquisa, realizou-se uma análise detalhada acerca do arcabouço teórico tendo como base os livros “Pedagogia da Esperança”, “Pedagogia da Indignação” e “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, revisando as concepções de educação popular contemporânea e das relações de poder analisadas por Freire. Apoiando-se nas problematizações de Paulo Freire, a educação popular contemporânea baseia-se em uma concepção de educação crítica a respeito dos métodos bancários de transmissão de conhecimentos e de reprodução da ordem dominante vigente, logo, persegue uma outra perspectiva educacional, que fosse dialógica e libertadora, levando em consideração os contextos, conceitos, objetivos, sujeitos e metodologias.

Em relação ao contexto, a atenção é em perceber os mecanismos e formas de opressão, por um lado, e, por outro, em compreender e elaborar estratégias de combate à opressão e busca da libertação. Defende a tese que a libertação passa necessariamente pela práxis dos oprimidos, atribuindo a eles uma dupla função: de se libertarem e libertarem os opressores.

Aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (Freire, 2003, p. 30-31).

Esta tarefa não pode ser um empreendimento individual, mas passa necessariamente pela organização e luta coletiva.

Em relação ao conceito, a educação popular contemporânea assume a dimensão política da educação. Combate a narrativa da *pseudo*-neutralidade da educação defendida pelas perspectivas dominantes. Não há

neutralidade no exercício do poder, inclusive na prática pedagógica. Além de reconhecer a implicação política da educação, assume lado, o lado das classes populares, da classe trabalhadora, o lado dos que combatem a opressão.

Enquanto o objetivo da educação burguesa é a reprodução da ordem dominante, a educação popular contemporânea, tem como objetivo principal a transformação da realidade, tanto as relações quanto as estruturas de poder.

Para ser coerente com a tese que defende, a educação popular enxerga nos oprimidos organizados, que combatem a opressão e visam a libertação, os principais sujeitos desse processo. Eles precisam assumir o protagonismo da sua própria história, dos seus saberes e da sua libertação, caminhando em direção à justiça e ao *ser mais*.

Com já foi dito, a metodologia prima por duas questões: partir da realidade, saberes e interesses dos envolvidos; e realizar formação vinculada à organização dos sujeitos, partindo das demandas e luta por direitos dos envolvidos, formando coletivos organizados. Assim, percebe-se a interrelação entre os elementos, em que contexto, concepção, objetivo, sujeitos e metodologia estão igualmente implicados em produzir o inédito-viável: homens e mulheres em processo de libertação (Freire, 2003).

Para Freire a educação popular age como um desvendador de realidades, pois opera com uma metodologia emancipatória que problematiza o estabelecido na sociedade, influenciando práticas educativas de caráter libertador. A teoria do poder em Paulo Freire não é um conceito isolado ou conceituado de maneira explícita, mas está profundamente enraizada em sua abordagem pedagógica e em sua filosofia de educação, ele abordou de maneira profunda a questão das relações de poder dentro do contexto educacional e social. Freire via a educação como um processo político ligado às relações de poder na sociedade, pois para ele toda prática educativa é, na sua essência, política e, portanto, não existe uma educação neutra ou apolítica.

Por fim, a pesquisa buscou sistematizar experiências de educação popular de sujeitos sociais populares de Pernambuco, por meio de entrevista realizada via formulário eletrônico, este formulário teve por intuito o levantamento de dados junto a Movimentos Sociais Populares a acerca

de questões ligadas à teoria de Paulo Freire, à concepção de Educação Popular, ao exercício do poder e aos desafios do século XXI, onde foi possível identificar que a maioria estão familiarizados com as obras de Freire e percebem as relações de poder, dentro e fora dos Movimentos aos quais pertencem, identificando o exercício do poder dentro de seu movimento social especialmente em relação à participação democrática e à tomada de decisões coletivas, considerando a educação popular um recurso eficaz para promover a participação cidadã e a justiça social, como proposto por Freire. Desse modo, retomando a ideia de educação popular contemporânea, realizada pelos sujeitos sociais populares, como exercício do poder de forma democrática e descentralizada, contribuindo para combater a opressão e para tornar os sujeitos das classes populares protagonistas da sua libertação e da sua história.

4 REFERÊNCIAS

BRUTSCHER, Volmir José. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo, RS: IFIBE e IPF, 2005.

_____. **Discursos da educação popular contemporânea**: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 250. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 9. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JARA, H., Oscar. **Sistematização das experiências**: algumas apreciações. Tradução Sérgio

HERBERT. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). Pesquisa Participante: O saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

MEJÍA, Marco Raúl. **Pedagogía, política y poder**: desconstruyendo escenarios para construir actores. La Piragua, n° 12-13/1996, p. 19-30.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ESCUTA E SENSIBILIDADE: FIOS CONDUTORES DA EXPERIÊNCIA DE UMA ARTESÃ DO BARRO PERNAMBUCANA

Jaqueline de Araújo Pereira Teles¹
José Roberto da Silva Júnior²
Jaqueline Barbosa da Silva³

1 INTRODUÇÃO

O texto se vincula a pesquisa em andamento, Narrativas (Auto)Biográficas: tempo, memória e formação, do grupo de estudos e pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos, linha Diversidade na EJA (étnico-racial, gênero, pessoas com deficiências e orientação sexual), da Universidade Federal da Paraíba. Neste recorte, evidenciamos as memórias dos movimentos sociais, a partir das narrativas autorreferenciais de licenciandos/as do curso de Pedagogia, no agreste pernambucano⁴, socializando o movimento das práticas educativas de uma artesã do barro do Alto do Moura, em Caruaru, nordeste do Brasil.

1 Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, e-mail: jaqueline.araujopereira@ufpe.br.

2 Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, e-mail: roberto.silva9@ufpe.br

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Núcleo de Formação Docente, do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, onde exerce a docência, a extensão e a pesquisa, e-mail: jaqueline.barbosa@ufpe.br

4 Em diálogo com pesquisadores/as interinstitucionais, vinculados/as ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, plataforma lattes - CNPq, disponível no site: <<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/337932>>.

A singularidade da narrativa nos aproxima de um sentimento ambivalente, ora nos distanciando daquela realidade, e, por vezes, tornando-o familiar. Mergulhar numa realidade nova, de modo que nos situamos nela de forma intrínseca, como afirma Freire (2007, p. 115), “[...] quanto mais vamos conhecendo a realidade histórico-social em que se constituem os temas em relação dialética com seus contrários, tanto mais nos é impossível tornar-nos neutros em face deles”.

Neste texto, aproximamo-nos de uma narrativa-vida, fazendo uso da investigação-formação, levando em consideração três movimentos autorreferenciais, (1) o exercício da narração da experiência; (2) a socialização da vida em movimento; e, (3) a autorreflexão, permitindo o ressignificar do viver.

2 O INACABAMENTO DO VIVER: ACREDITAR NOS INÉDITOS VIÁVEIS E ESPERANÇAR NA EDUCAÇÃO

Em um diálogo acolhedor, Terezinha Gonzaga, patrimônio vivo⁵ e mestra do barro de Caruaru, agreste do nordeste do Brasil, desde os sete anos esteve junto ao pai aprendendo a arte desse ofício. Num gesto de acolhida e generosidade, disponibilizou seu tempo para nos receber em seu ateliê e nos presentear com sua narrativa de vida e formação de experiência com o barro.

A vida de Terezinha Gonzaga é marcada pelo trabalho com arte no barro, fazendo peças utilitárias e decorativas. Digna de ser descrita em livros, Terezinha nos contava que seu céu estrelado era tudo que tinha e que ela aprendeu com seu pai a sempre sonhar, visando alcançar seus desejos.

Nos deparamos com uma mulher que nem imaginava onde chegaria com sua arte, nem que o barro seria seu esteiro de vida e sobrevivência. Como em Larrosa (2010), a experiência narrada por Terezinha rompe com o pensamento patriarcal e eurocêntrico, associando-se a opção descolonial epistêmica, que alimenta o pensamento do imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir, conforme afirma Mignolo (2008).

5 Reconhecimento advindo por meio de voto popular em 2021, através do II Edital do Registro do Patrimônio Vivo do município de Caruaru.

A experiência em Terezinha Gonzaga comunga com a ideia do inacabamento Freireano, o fazer, anunciando o caráter libertador.

Larrosa (2010) nos convida a contarmos a nós mesmos as nossas histórias e depois queimá-la depois de tê-la escrito para que, não sejamos nunca de tal forma que não possamos ser também de outra maneira.

2.1 RESSIGNIFICANDO A EXPERIÊNCIA

Experienciar é mais profundo que passar por algo. Na experiência somos atravessados, tocados, afetados. Algo que estava, não permanece do mesmo jeito. Pelo menos é assim que eu me sinto. A vivência nos movimentos sociais, no período de outubro de 2023 a abril de 2024, resultou na rememoração da vida em diálogo com reflexões sobre fatos relatados oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida.

O encontro com a Biblioteca Comunitária do Alto do Moura antecedeu a ida à comunidade onde a mesma se encontra localizada. Na subjetividade, a mesma existia em muros de concreto, fazendo com que fôssemos surpreendidos/as na visita a mesma.

A existência da biblioteca em formato itinerante, devido a ausência de espaço físico adequado para seu funcionamento, proporcionou o ressignificar da própria história pessoal/profissional, como invenção de si.

A mulher que nos recebia não estava de blaser, salto alto e com papéis para serem assinados, cumprindo a burocracia do encontro institucional. Nos deparamos com a existência de uma mulher com as mãos cheias de barro, acolhendo a todos/as com arte e afeto em seu ateliê.

Terezinha ao descrever sua trajetória permitiu rememorar as lembranças advindas da infância no sítio, com a presenças dos avós, com o testemunho das noites estreladas, com a contação de histórias, vivências carregada de afeto e do afago da mãe, impulsionadora de sonhos.

Estar em um espaço marcado de significados e histórias como foi o ateliê da mestra das estrelas⁶, Terezinha Gonzaga, levou-nos à experiência

6 Durante a infância, Terezinha Gonzaga tinha o hábito de contar as estrelas do céu; as estrelas têm um significado marcante para ela, sendo também um importante detalhe marcado em alguma de suas obras.

do encontro, ver-se no outro, tomar consciência de si, como afirma Larossa (2010, p. 31). Quando nos colocamos no lugar do outro, nos transformamos. A experiência é muito além de uma aproximação, a mesma está ligada ao sentimento, a escuta. E, quando somos tocados pelo outro, nos chega a memória, para além do acontecimento, guiada pelo que nos toca, na medida que exercitamos o escutar.

Em tempos que correm tão depressa, somos impulsionados a estar atentos e pacientes diante do que vivenciamos, nesse movimento é importante, como ressalta Larossa (2016, p. 25) “[...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro.”

A experiência não é estática, é um movimento constituído de tempo e espaço, e para que ela nos toque é preciso considerá-la para além do que o outro nos narra, o outro tem saberes, anseios que nos possibilita aproximar-se para além do que vemos ou pensamos.

A escuta nos aproxima dos anseios e inquietações, alicerçando a sensibilidade e os entrelaçamentos do encantamento do viver. Somos convidados/as a narrar histórias, acessar emoções. Ouvir e estar atento àquilo que a experiência do tempo nos narra, de modo que nos permitamos aproximar-se do que foi vivido pelo outro, nos toca pela singularidade do narrar.

3 BREVES (IN)CONCLUSÕES

Estar no Alto do Moura configurou-se como um mergulhar na imensidão cultural local que nos acolhia no cotidiano das visitas. Emoção, afeto e memória, tríade que se entrecruza com a história de Terezinha Gonzaga. Uma mulher humilde, generosa e afetada pelo saberes-fazer do barro.

A cada diálogo, o aprendizado tomava forma, expandia os limites físicos do ateliê, nos levando a recordar lembranças pessoais que, como uma harmonia musical, percorriam os movimentos simultâneos da narração, de maneira singular e provocativa. Um provocar leve, contínuo, convidativo e marcante, nos conduzindo a ressignificação do viver.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas**. Genebra, 2007. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**, 12º ed. 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas** / texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga Neto – 5a ed – Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. In: **Tremore: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**, tradução de: Ângela Lopes Norte, **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, N. 34, 2008. p. 287-324.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 19, n. 60, p. 426-446, jan. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2019000100426&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2024. Epub 04-Fev-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao06>.

II ENCONTRO DE COCO DE RODA, CIRANDA E MAZURCA DA PARAÍBA - RESISTÊNCIA CULTURAL E EDUCAÇÃO DECOLONIAL - A REVITALIZAÇÃO DO COCO DE RODA NAS COMUNIDADES DA BARRA DE MAMANGUAPE E QUILOMBO DO IPIRANGA

Carlos Eduardo Paulino Soares¹

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência visa destacar a relevância do movimento cultural promovido pelo II Encontro de Coco de Roda, Ciranda e Mazurca da Paraíba, realizado na Comunidade de Barra de Mamanguape, litoral do município de Rio Tinto/PB, no dia 14 de outubro de 2023, promovido pelo grupo de pesquisa Acauã. Este encontro proporcionou uma plataforma para a celebração dessas tradições culturais, fomentando um marco na preservação e revitalização de práticas culturais importantes para a formação da identidade nordestina.

O coco de roda, junto com a ciranda e a mazurca, são expressões culturais profundamente enraizadas nas tradições indo-afro-brasileiras, refletindo a forte herança cultural do Nordeste brasileiro. Essas manifestações, caracterizadas por suas danças coletivas e ritmos marcados por tambores e vozes, desempenham um importante papel na manutenção

1 Carlos Eduardo Paulino Soares - Mestrando no Programa de Pós-Graduação Educação, cultura e Identidades - UFRPE/Fundaj; Especialista em Metodologias Ativas e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação; Pedagogo; Produtor Cultural; Músico.

da identidade cultural e na promoção da coesão comunitária. Ao longo das décadas, mestres e comunidades locais têm se dedicado à preservação dessas tradições, garantindo que continuem a prosperar em meio às mudanças sociais e culturais.

Cartaz do evento. Grupo Acauã



A realização deste II Encontro destacou-se pela presença de um público diversificado e numeroso além da qualidade das apresentações dos grupos participantes, como o Coco de Roda Potiguara Flor de Laranjeira, Coco de Roda Novo Quilombo, Coco de Roda e Mazurca de Gado Bravo, entre outros. Esses grupos, através de suas performances, encantaram o público presente reafirmando a importância dessas práticas culturais como pilares da cultura popular nordestina.

Mestres como Eufrázio e Burrica, da Barra de Mamanguape, e Ana, do Quilombo do Ipiranga, trabalham muito na perspectiva da revitalização dessas tradições. Mestre Eufrázio e Mestre Burrica, com mais de 60 anos de experiência na região, contribuíram nos esforços para “ressuscitar” o coco de roda, a ciranda e a mazurca, que estavam fora de evidência há décadas. O compromisso com a transmissão oral e prática desses conhecimentos, especialmente para as novas gerações, tem sido fundamental para a continuidade dessas tradições.

Mestre Eufrázio e Mestre Burrica. Foto: Eduardo Soares



No Quilombo do Ipiranga, a mestra Ana, descendente de uma linhagem de mestres de coco, também tem sido uma figura-chave na preservação e promoção dessas práticas culturais. Sua dedicação em manter vivo o legado de seus ancestrais, através da organização de diversos eventos no quilombo e do ensino do coco de roda, tem contribuído significativamente para o reconhecimento e o desenvolvimento da comunidade quilombola.

Mestra Ana e Coco de Roda Novo Quilombo. Foto: Eduardo Soares



Este relato de experiência, portanto, vem apresentar alguns aspectos do II Encontro de Coco de Roda, Ciranda e Mazurca da Paraíba, e analisar o impacto que essas iniciativas de revitalização cultural têm sobre a preservação da identidade cultural e a promoção da educação popular. Ao examinar as contribuições de mestres como Eufrázio, Burrica e Ana, este

estudo destaca a importância do compromisso comunitário na preservação e valorização das tradições culturais indo-afro-brasileiras, que continuam a desempenhar um importante papel na formação da identidade cultural e no fortalecimento das comunidades.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O II Encontro de Coco de Roda, Ciranda e Mazurca da Paraíba, realizado na Barra de Mamanguape, transcende sua natureza de evento cultural, configurando-se como uma estratégia de resistência e revitalização das tradições indo-afro-brasileiras. Nesse contexto, práticas culturais como o coco de roda, a ciranda e a mazurca reafirmam a identidade coletiva da comunidade funcionando como táticas de resistência, conforme as ideias de Michel de Certeau. Os mestres Eufrázio e Burica, com mais de 60 anos de experiência na região, utilizam essas práticas cotidianas para subverter a hegemonia cultural dominante e garantir a sobrevivência das tradições locais. O evento, além de uma celebração, pode ser entendido como uma manifestação concreta de resistência cultural e preservação identitária.

Roda de Ciranda. Foto: Eduardo Soares



A perspectiva de educação decolonial, discutida por Catherine Walsh, também se faz presente nesse encontro. A educação decolonial busca dismantlar as estruturas coloniais de conhecimento, promovendo saberes enraizados nas culturas e tradições locais. No II Encontro, esse processo é evidente na maneira como os saberes são transmitidos de forma

oral e corporal pelos mestres, como Ana, Eufrázio e Burica. A valorização dessas práticas culturais como formas legítimas de conhecimento resiste à colonialidade do saber, promovendo uma educação que emerge do próprio seio da comunidade, respeitando e legitimando os conhecimentos tradicionais.

Muniz Sodré, ao discutir o quilombismo como prática cotidiana de resistência, fornece outra lente pela qual podemos entender a importância desse encontro. O conceito de quilombismo propõe uma prática de autonomia e resistência dentro das comunidades afro-brasileiras, que se reflete na maneira como o coco de roda e a ciranda são utilizados na Barra de Mamanguape. No Quilombo do Ipiranga, a mestra Ana exemplifica essa prática ao utilizar o coco de roda como uma expressão cultural que se torna um instrumento de luta por reconhecimento, desenvolvimento comunitário e preservação da identidade quilombola. Essa resiliência cultural e social é um testemunho do quilombismo em ação, onde a cultura e a resistência se entrelaçam de forma inseparável.

A ideia de comunidades educativas, conforme apresentada por Antunes e Mesquita, também se manifesta de forma clara nesse encontro. Essas comunidades são espaços onde a aprendizagem acontece de maneira coletiva e integrada, com a participação ativa de todos os seus membros. O II Encontro, nesse sentido, atua como uma comunidade educativa, onde o aprendizado transcende as instituições formais e ocorre através da participação ativa nos eventos culturais e da transmissão de saberes pelos mestres. Esse modelo de educação fortalece a coesão social e a identidade coletiva, promovendo um senso de pertencimento e de responsabilidade compartilhada entre os membros da comunidade.

Assim, o II Encontro de Coco de Roda, Ciranda e Mazurca da Paraíba revela-se como uma manifestação cultural multifacetada, que engloba resistência, educação decolonial, quilombismo e construção de comunidades educativas. A preservação e valorização dessas tradições culturais, lideradas por mestres como Eufrázio, Burrica e Ana, são fundamentais para a continuidade e fortalecimento das identidades indo-afro-brasileiras e para a promoção de uma educação que verdadeiramente reflete as experiências e saberes das comunidades. Esses esforços garantem a sobrevivência

dessas práticas culturais reforçando a importância de uma construção e manutenção do patrimônio cultural brasileiro.

4 RESULTADOS

A revitalização do coco de roda nas comunidades da Barra de Mamanguape e do Quilombo do Ipiranga ilustram o poder transformador das práticas culturais tradicionais na manutenção e fortalecimento da identidade cultural local. Ao longo deste artigo, exploramos como mestres como Eufrázio, Burrica e Ana são figuras importantes na preservação dessas tradições e na promoção de uma educação decolonial que desafia as estruturas coloniais de conhecimento e valoriza os saberes locais. Através das lentes das teorias de Tática, Educação Decolonial, Quilombismo e Comunidades Educativas, pudemos compreender como esses encontros culturais se tornam espaços de resistência, aprendizado coletivo e fortalecimento comunitário.

Roda de Coco Potiguará. Foto: Eduardo Soares



Os resultados dessa revitalização são evidentes tanto na perpetuação das práticas culturais quanto no impacto social e educacional que elas geram. A transmissão oral e prática dos conhecimentos, conduzida pelos mestres, fortalece o senso de pertencimento e coesão social nas comunidades, assegurando que as novas gerações continuem a valorizar e praticar essas tradições. Além disso, os eventos e festividades promovidos por essas comunidades celebram essas manifestações culturais funcionando como

pontes entre o local e o global, ampliando o alcance e a visibilidade do coco de roda, da ciranda e da mazurca.

Concluimos que a revitalização do coco de roda nas comunidades analisadas vai além da simples preservação de uma tradição; trata-se de um movimento de resistência cultural que reflete uma profunda conexão entre identidade, educação e desenvolvimento comunitário. Os esforços dos mestres em transmitir esses conhecimentos de maneira viva e dinâmica, aliados à participação ativa das comunidades, asseguram que essas práticas culturais sobrevivam e influenciam positivamente o tecido social e cultural da região. Em um mundo cada vez mais globalizado, a experiência dessas comunidades exemplifica como as tradições culturais locais podem desempenhar um papel central na construção de um futuro mais inclusivo e enraizado na valorização dos saberes tradicionais.

5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maurício; MESQUITA, Rui. COMUNIDADES EDUCATIVAS COMO LUGAR METODOLÓGICO DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 53-68, set. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: 03 de Novembro de 2023 . doi: 10.17058/rea.v30i3.1764

AYALA, Maria Ignez Novais e AYALA, Marcos. *Cocos: alegria e devoção / Organização de Maria Ignez Novais Ayala e Marcos Ayala – Crato: Edson Soares Martins Ed., 2015.*

_____. *Metodologia para a pesquisa das culturas populares: uma experiência vivenciada / Organização de Maria Ignez Novais Ayala e Marcos Ayala – Crato: Edson Soares Martins Ed., 2015.*

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer/Michel de Certeau; Tradução Ephraim Ferreira Alve. 22. ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.*

SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes/Muniz Sodré. - 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WALSH, Catherine E. Pedagogias Decoloniais Caminhando e Perguntando. Notas para Paulo Freire de Abya Yala. págs.17-31. 2014.

LEITURA DO MUNDO, LEITURA DA PALAVRA E LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO MST NO PACTO PELA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA DO NORDESTE BRASILEIRO

Rahissa Oliveira de Lima¹

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é derrubar mais uma cerca que os separa do projeto de Brasil popular. Considerado como um direito em uma sociedade grafocêntrica, se apropriar da leitura e da escrita significa participar das práticas sociais eficaz. Com esse direito negado às populações camponesas, a alfabetização de jovens e adultos no Brasil na Educação do Campo tornou-se então uma das principais bandeiras do MST. Completando seus 40 anos em 2024, o movimento traz um histórico de experiências voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no campo (EJA Campo). Desde a primeira parceria com o Instituto Cultural Francisco de Assis de 1991-1993 no Rio Grande do Sul à experiência a nível nacional com o método cubano “Sim, eu posso!” (MST, 2021), o movimento sempre tentou disputar o significado de EJA Campo. Além da inserção no processo de escolarização, o EJA Campo é concebido pelo movimento como um espaço privilegiado de luta por um direito negado à população do campo: o de aprender a ler e a escrever.

1 Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, rahissa.oliveira@gmail.com.

Aprender a ler e a escrever para o MST é fazer comungar a leitura do mundo com a leitura da palavra, conceitos tão caros ao grande modelo de educador para os Sem Terra, Paulo Freire. A alfabetização no contexto do EJA Campo segue por um caminho que concebe a tomada da palavra como um ato político ativo e não um ato de mera recepção ou instrumentalização. A leitura do mundo sendo aquilo que todos nós, enquanto indivíduos atravessados por diferentes práticas e diferentes discursos, temos a dizer sobre o mundo, e a leitura da palavra, sendo compreendida enquanto a participação em diferentes práticas de leitura e escrita na sociedade em que vivemos, são concepções que reconfiguram o olhar da sala de aula da alfabetização de jovens e adultos. A leitura da palavra ao comungar com a leitura do mundo não visa a confirmar aquilo que se tem a dizer sobre o mundo. Ler é ferramenta de luta e de emancipação para o MST. A leitura do mundo muda a cada nova prática na qual o sujeito passa a se inserir.

Nesse ponto as concepções de leitura do mundo, leitura da palavra e alfabetização convergem com o conceito de letramento para Magda Soares (2009) de letramento como a condição de quem participa ativamente das variadas práticas sociais de leitura e escrita que circulam em nossa sociedade. Diante de tais pressupostos, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de formação para formadores de alfabetizadores junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo em áreas de Reforma Agrária do Nordeste em julho de 2024. Nossa participação durante a formação consistiu em elaborar e oferecer uma oficina para 40 dos 200 participantes, articulando os conceitos de alfabetização, letramento, leitura do mundo e leitura da palavra.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No mês de julho de 2024, de 21/07/2024 a 26/07/24, ocorreu a primeira Formação de Formadores de alfabetizadores do Nordeste do MST no Centro de Formação Paulo Freire no Assentamento Normandia na cidade de Caruaru - Pernambuco. A formação simbolizou a abertura das atividades do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo em áreas de Reforma Agrária do Nordeste, uma parceria entre Ministério da

Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e os Movimentos Sociais do Campo. A programação da formação foi definida junto ao MST e professores da Universidade Federal de Pernambuco, incluindo a escolha dos convidados e das temáticas a serem abordadas durante as diversas reuniões realizadas. A rotina de participação consistia na abertura das atividades com o momento de mística do MST e palestras nos horários da manhã e da tarde, finalizando as atividades às dezoito horas. Um dia foi específico para a realização das oficinas, na qual os 200 formadores presentes se dividiram em um total de 5 oficinas. As oficinas foram realizadas em aproximadamente duas horas e trinta minutos, sendo feita para o primeiro grupo de 20 participantes no período da manhã e 20 participantes no período da tarde.

O público-alvo das oficinas era composto pelos futuros professores formadores de alfabetizadores indicados pelo MST de cada estado e o desafio proposto pelas oficinas era o de apresentar conceitos essenciais de forma prática para que os formadores levassem esse material de volta a seus territórios. Os alfabetizadores a serem formados por esses professores teriam diferentes níveis de escolarização (ensino médio completo no mínimo) e diferentes áreas de formação. Durante as discussões prévias à realização da semana de formação, foi solicitada a produção da ementa da oficina, de um texto direcionador sobre a temática e de um caderno para os alfabetizadores direcionado para os alfabetizadores. Esse material seria depois analisado pelos dirigentes para a possível produção de um caderno baseado nas experiências da formação.

Durante todas as palestras oferecidas, aprender a ler era considerado como um direito de todo cidadão do país. E por se tratar de um direito ao cidadão não-alfabetizado esse direito foi negado. E foi negado devido a um projeto de sociedade que busca excluir, dividir e precarizar a população rural. A ideia de que ler e escrever é um direito perpassa também as canções escolhidas para a mística, as breves encenações e até mesmo os objetos simbólicos dispostos durante os espaços usados para os momentos de estudo (livros, palavras escritas nas paredes). Todo esse

contexto nos auxiliou na escolha das atividades previstas para o momento da oficina e por tal motivo elegemos o texto literário, representado pelo gênero poema para desenvolver as atividades da oficina que ganhou o título de “letramento e alfabetização”. Nosso objetivo com atividades simples era o de trazer para o centro do debate a ideia do gênero como ponto de partida e como referência das aulas de alfabetização.

Sendo assim, após uma primeira discussão sobre concepções de leitura, as atividades propostas foram atividades centradas no poema “ Além da imaginação” de Ulisses Tavares. O poema foi escolhido por possibilitar pensar no eixo de problemas sociais. A primeira atividade feita para ilustrar como trabalhar com a leitura do mundo dos educandos foi o trabalho com palavras-chave a partir do poema. Divididos em grupos, eles deviam pensar em situações do cotidiano referentes às palavras recebidas. Por exemplo, a palavra “fome” suscitou diferentes aplicações, desde a fome entre refeições até a fome por cidadania plena. A partir dessa atividade, partimos para a leitura por estrofes do poema para confrontar as respostas deles com as idealizações do poeta. Após essas atividades, seguimos para a leitura completa do poema.

Com a leitura do poema feita, partimos para uma atividade prática para pensar de que forma os alfabetizadores poderiam pensar tais atividades para seus educandos (utilizamos os materiais do alfabeto móvel) e compartilhamos as respostas. Após essa atividade retomamos o texto para uma atividade criada pelo próprio MST (2024) e presente em sua cartilha de metodologias literárias: a palavra-semente. Com o texto em mãos, os participantes escolheram mais 3 palavras além das palavras-chave e fizeram a separação silábica das mesmas. Com as sílabas, o desafio era de germinar os “pedacinhos” de palavras para formar outras. Com as palavras germinadas, lhes foi dada a última atividade: escrever alguns versos para apresentar e pensar em que estratégias poderiam ser apresentadas aos educandos para que os mesmos também concluíssem a sequência produzindo um poema.

3 RESULTADOS

Durante a plenária de avaliação da semana de formação, a oficina de letramento e alfabetização foi elencada como uma das oficinas a se

tornar obrigatória para o grande público de formadores. Durante a oficina, os formadores citaram como pontos importantes a ideia de trabalhar em grupos, favorecendo o aprender com os pares e também a ideia desafiadora de produzir versos: algo que parece muito complexo, mas que faz parte do fazer pedagógico do MST. Foi também citado o desafio de integrar textos ao aprendizado da alfabetização e como discussão final, os formadores pensaram em que gêneros iriam levar como sugestão para o trabalho em seus territórios. Gostaríamos de concluir os resultados com um dos poemas produzidos por um dos grupos:

Nosso lema é Educar
Só ler e escrever
não resolve
Somar ao caminho da realidade
tirando a prova dos nove
Produzir comida e conhecimento
É liberdade com certeza
Com a salada do conhecimento
Produzindo alimento
Em nossa mesa.
Avançar na consciência
É um exercício que começa cedo
Aprendendo a superar
Vencendo todo medo
Na luta pelo saber
Vencer a falsa democracia
Estudando a realidade
Para combater a burguesia.

4 REFERÊNCIAS

MST. Dossiê - EJA MST. **Boletim da Educação**. São Paulo, n. 16. p. 10-12. mar 2021.

MST. **Festival Literário Escrevivências Sem Terra**. Disponível em <https://mst.org.br/especiais/festival-literario-escrevivencias-sem-terra/>. Acesso em 14 ago. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2009.

MEMÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS: ITINERÁRIOS DE VIDA E FORMAÇÃO

Jaqueline de Araújo Pereira Teles¹
José Roberto da Silva Júnior²
Jaqueline Barbosa da Silva³

1 INTRODUÇÃO

O texto se vincula a pesquisa em andamento, Narrativas (Auto)Biográficas: tempo, memória e formação, do grupo de estudos e pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos, linha Diversidade na EJA (étnico-racial, gênero, pessoas com deficiências e orientação sexual), da Universidade Federal da Paraíba. Neste recorte, evidenciamos as memórias dos movimentos sociais, a partir das narrativas autorreferenciais de licenciandos/as do curso de Pedagogia, no agreste pernambucano⁴, socializando o movimento das práticas educativas de uma artesã do barro do Alto do Moura, em Caruaru - Pernambuco, nordeste do Brasil.

A singularidade da narrativa de dois licenciandos/as, de cidades pernambucanas distintas, adquirindo significado quando situadas no

1 Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, e-mail: jaqueline.araujopereira@ufpe.br.

2 Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, e-mail: roberto.silva9@ufpe.br

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Núcleo de Formação Docente, do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, onde exerce a docência, a extensão e a pesquisa, e-mail: jaqueline.barbosa@ufpe.br

4 Em diálogo com pesquisadores/as interinstitucionais, vinculados/as ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, plataforma lattes - CNPq, disponível no site: <<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/337932>>.

contexto histórico, sociopolítico-econômico e cultural. A aproximação com os movimentos sociais elucidou a importância da luta pelos direitos e justiça social, compreendendo a realidade que nos cerca e a condição de ser e estar num mundo em processo de constantes transformações, aproximando-nos de um sentimento ambivalente, ora nos distanciando daquela realidade, e, por vezes, tornando-a familiar.

Neste texto, aproximamo-nos de uma narrativa-vida, fazendo uso da investigação-formação, levando em consideração três movimentos autorreferenciais, (1) o exercício da narração da experiência; (2) a socialização da vida em movimento; e, (3) a autorreflexão, permitindo o ressignificar do viver.

2 O INACABAMENTO DO VIVER: ACREDITAR NOS INÉDITOS VIÁVEIS E ESPERANÇAR NA EDUCAÇÃO

O movimento complexo da trajetória formativa postula um cotidiano não circunscrito ao aqui e agora, demarcando a tridimensionalidade do processo numa relação que compartilha passado, presente e futuro.

Em destaque, a presença materna na condução dos estudos estiveram presente, tanto para a genitora professora, quanto para aquela que se revestia de esperança, incentivando a concretização dos sonhos no acesso à leitura do mundo.

Em um diálogo acolhedor, Terezinha Gonzaga, patrimônio vivo⁵ e mestra do barro de Caruaru, agreste do nordeste do Brasil, desde os sete anos esteve junto ao pai aprendendo a arte desse ofício. Num gesto de acolhida e generosidade, disponibilizou seu tempo para nos receber em seu ateliê e nos presentear com sua narrativa de vida e formação de experiência com o barro.

A vida de Terezinha Gonzaga é marcada pelo trabalho com arte no barro, fazendo peças utilitárias e decorativas. Digna de ser descrita em livros, Terezinha nos contava que seu céu estrelado era tudo que tinha e

5 Reconhecimento advindo por meio de voto popular em 2021, através do II Edital do Registro do Patrimônio Vivo do município de Caruaru.

que ela aprendeu com seu pai a sempre sonhar, visando alcançar seus desejos.

Nos deparamos com uma mulher que nem imaginava onde chegaria com sua arte, nem que o barro seria seu esteio de vida e sobrevivência. Como em Larrosa (2010), a experiência narrada por Terezinha rompe com o pensamento patriarcal e eurocêntrico, associando-se a opção descolonial epistêmica, que alimenta o pensamento do imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir, conforme afirma Mignolo (2008).

A experiência em Terezinha Gonzaga comunga com a ideia do inacabamento Freireano, anunciando o caráter libertador.

Larrosa (2010) nos convida a contarmos a nós mesmos as nossas histórias e depois queimá-la depois de tê-la escrito para que, não sejamos nunca de tal forma que não possamos ser também de outra maneira.

2.1 RESSIGNIFICANDO A EXPERIÊNCIA

Experienciar é mais profundo que passar por algo. Na experiência somos atravessados, tocados, afetados. Algo que estava, não permanece do mesmo jeito. A vivência nos movimentos sociais, no período de outubro de 2023 a abril de 2024, resultou na rememoração da vida em diálogo com reflexões sobre fatos relatados oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida.

O encontro com a Biblioteca Comunitária do Alto do Moura antecedeu a ida à comunidade onde a mesma se encontra localizada. Na subjetividade, a mesma existia em muros de concreto, fazendo com que fossemos surpreendidos/as na visita a mesma.

A existência da biblioteca em formato itinerante, devido a ausência de espaço físico adequado para seu funcionamento, proporcionou o ressignificar da própria história pessoal/profissional, como invenção de si.

Nos deparamos com a vida encarnada no barro, pelas mãos de quem produz arte, mas acolhe com afeto. Terezinha ao descrever sua trajetória permitiu rememorar as lembranças advindas da infância no sítio, com a presenças dos avós, com o testemunho das noites estreladas, com a contação de histórias, vivências carregada de afeto e do afago da mãe, impulsionadora de sonhos.

Estar em um espaço marcado de significados e histórias como foi o ateliê da mestra das estrelas⁶, Terezinha Gonzaga, levou-nos à experiência do encontro, ver-se no outro, tomar consciência de si, como afirma Larrosa (2010, p. 31). Quando nos colocamos no lugar do outro, nos transformamos. A experiência é muito além de uma aproximação, a mesma está ligada ao sentimento, a escuta. E, quando somos tocados pelo outro, nos chega a memória, para além do acontecimento, guiada pelo que nos toca, na medida que exercitamos o escutar.

Em tempos que correm tão depressa, somos impulsionados a estar atentos e pacientes diante do que vivenciamos, nesse movimento é importante, como ressalta Larrosa (2016, p. 25) “[...] abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro.”

A experiência não é estática, é um movimento constituído de tempo e espaço, e para que ela nos toque é preciso considerá-la para além do que o outro nos narra, o outro tem saberes, anseios que nos possibilita aproximar-se para além do que vemos ou pensamos.

A escuta nos aproxima dos anseios e inquietações, alicerçando a sensibilidade e os entrelaçamentos do encantamento do viver. Somos convidados/as a narrar histórias, acessar emoções. Ouvir e estar atento àquilo que a experiência do tempo nos narra, de modo que nos permita aproximar-se do que foi vivido pelo outro, nos toca pela singularidade do narrar.

3 BREVES (IN)CONCLUSÕES

A chegada no Alto do Moura representou um mergulho cultural, a tríade emoção, afeto e memória se entrecruzaram com a história de Terezinha Gonzaga, mulher humilde, generosa e afetada pelos saberes-fazer do barro.

6 Durante a infância, Terezinha Gonzaga tinha o hábito de contar as estrelas do céu, gesto carregado por sonhos e esperança, marca registrada nas suas obras.

As narrativas tomavam forma e nos levava a rememorar lembranças pessoais, percorrendo movimentos simultâneos e convidativos, marcados pela resignificação do viver.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas**. Genebra, 2007. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**, 12º ed. 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas** / texto de Jorge

LARROSA, tradução de Alfredo Veiga Neto – 5a ed – Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Tremore: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política, tradução de: Ângela Lopes Norte, **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, N. 34, 2008. p. 287-324.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 426-446, jan. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2019000100426&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2024. Epub 04-Fev-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao06>.

MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: CORPO NEGRO EM MOVIMENTO(S) DE (R) EXISTÊNCIA A PARTIR DO AFOXÉ OYÁ ALAXÉ E AFOXÉ ALAFIN OYÓ

Reginaldo Gomes Salvino ¹

Yasmim Albuquerque de Melo Silva ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O presente trabalho tem como proposta examinar o impacto do movimento negro no Brasil, enfatizando como ele confronta uma estrutura racista profundamente enraizada e explorando diversas dimensões desse movimento social. Um foco central é a Roda de Diálogos, organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da FUNDAJ/UFRPE, dentro da disciplina de Movimentos Sociais. Este evento foi planejado para discutir a contribuição dos afoxés ao movimento negro, com uma ênfase especial em seu papel educador.

Durante a Roda de Diálogos, participaram representantes dos afoxés Alafin Oyó e Oyá Alaxé, dois grupos culturais de grande importância no contexto pernambucano. O Alafin Oyó, sendo um dos afoxés mais antigos de Pernambuco, e o Oyá Alaxé, mais recente e notável pelo protagonismo

1 Graduado na Licenciatura em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Mestrando em Educação, Culturas e Identidades-PPGECI – UFRPE/FUNDAJ, regi.escolaaberta@gmail.com.

2 Graduada em Ciências Sociais Bacharelado – UFPE, Graduada em Direito Bacharelado -UFPE e Mestranda em Educação, Culturas e Identidades - PPGECI – UFRPE/FUNDAJ, yasmim.melo@ufpe.br.

feminino e sua conexão com o Terreiro de Candomblé Obá Aganjú Okoloyá em Recife, foram escolhidos por sua significativa contribuição na mobilização da juventude negra.

O evento proporcionou um espaço para discutir como os afoxés e o movimento negro se interrelacionam, mostrando como essas manifestações culturais têm um papel fundamental na resistência e na emancipação da identidade negra. As discussões focaram no impacto dos afoxés na mobilização cultural e na importância dessas práticas na educação e na formação identitária.

A Roda de Diálogos foi particularmente significativa porque ressaltou o papel dos afoxés como ferramentas de resistência cultural e política. Através da análise das práticas dos afoxés e das interações entre suas lideranças, o evento reforçou a ideia de que a ancestralidade, a identidade, a cultura, a história e a educação são elementos cruciais na luta e emancipação do movimento negro. Além disso, o evento se alinhou com os estudos de Nilma Lino Gomes (2017), que destacam o papel educador do movimento negro, celebrando a importância cultural dos afoxés e promovendo um debate sobre suas contribuições para o fortalecimento da identidade negra.

2 DESENVOLVIMENTO

Antes mesmo de as discussões sobre ancestralidade e movimentos de resistência ganharem força, o movimento negro já atuava como precursor dessas ideias, pavimentando o caminho para que essas questões se tornassem centrais no debate sobre igualdade e justiça social.

O movimento negro começou como uma forma de resistência à escravidão, com africanos e seus descendentes formando quilombos e preservando práticas culturais africanas para resistir à opressão colonial. Após a abolição da escravidão no final do século XIX, essas práticas culturais evoluíram para formas organizadas de mobilização, como irmandades religiosas e a imprensa negra, que ajudaram a promover a inclusão social e política da população negra.

No século XX, o movimento negro começou a se institucionalizar, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, que inicialmente

funcionava como um clube recreativo antes de se tornar um partido político. Durante a ditadura militar e a transição para a democracia, surgiram novas organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, que focou na denúncia do racismo e na promoção de políticas públicas para a igualdade racial.

A partir dos anos 1990, o movimento negro passou a se diversificar, com eventos como a Marcha Zumbi dos Palmares de 1995, que celebrou os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares e destacou a luta contínua contra o racismo. O movimento se expandiu para incluir novas organizações e redes que abordam questões como juventude negra, gênero e cultura.

Em Pernambuco, o movimento negro é uma extensão significativa do movimento nacional, refletindo as lutas e conquistas em sua trajetória local. Pernambuco, com sua rica herança cultural afro-brasileira, foi um importante local de resistência desde o período colonial, com a formação de quilombos e a preservação de tradições culturais africanas. No século XIX, a criação de organizações religiosas e culturais, como as casas de culto aos Orixás e o maracatu, ajudou a consolidar a identidade afro-brasileira na região.

O movimento negro em Pernambuco ganhou força nos anos 1930 com a Frente Negra Pernambucana e o Congresso Afro-Brasileiro. No período entre a Era Vargas e o regime militar, a resistência negra se manifestou através da cultura e da arte, com a criação de organizações como o Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra (CECERNE) e o Movimento Negro do Recife (MNR). Nos anos 1990 e 2000, o movimento continuou a se diversificar com iniciativas focadas na juventude negra e na participação das mulheres de terreiro.

Os afoxés, como o Oyá Alaxé e o Alafin Oyó, desempenham um papel crucial na afirmação da identidade negra e na resistência cultural. O Oyá Alaxé, fundado em 2004, promove a cultura afro-brasileira através da música e dança, enquanto o Alafin Oyó, criado em 1986, preserva e divulga a cultura afro-brasileira com foco na música e no carnaval. Ambos os grupos são exemplos de como a cultura e a arte são utilizadas para fortalecer a identidade negra e combater o racismo.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), os movimentos sociais negros, incluindo os afoxés, têm sido fundamentais na discussão de questões

como racismo, discriminação racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, desigualdade racial, racismo religioso e questões quilombolas. Essas discussões e demandas são articuladas e sustentadas pelos grupos de afoxés, que criam espaços para a promoção do “bem viver” e para o fortalecimento do movimento negro educador.

3 CONCLUSÕES

Por fim, haja vista o escrito e a roda de diálogos apresentada, o trabalho teve como intuito falar e deixar em evidência o papel do Movimento Negro e dos Afoxés na construção, expressão e libertação da identidade dos envolvidos, com foco na cultura negra em Pernambuco. Ele destaca a necessidade de estabelecer uma conexão entre o Movimento Negro Brasileiro e o de Recife, enfatizando o papel educador dessas organizações. A partir dessa conexão, o texto explora a estruturação dos Afoxés Alafin Oyó e Oyá Alaxé, seus processos de existência, ressignificação e resistência, desenvolvidos em contextos políticos e religiosos.

O texto também ressalta como a cultura negra em Pernambuco se manifesta através da interseção entre os campos artísticos, políticos e religiosos. Esses campos utilizam conhecimentos identitários, estéticos e políticos para gerar impactos positivos na vida humana. Além disso, é analisada a importância dessa manifestação cultural, ancestral e religiosa como aliada em políticas afirmativas para os militantes negros de Pernambuco, especialmente no Movimento Negro Unificado (MNU) de Recife. Através do diálogo entre diferentes esferas da sociedade, os indivíduos desenvolvem um sentimento de pertencimento e ressignificam suas práticas culturais.

Ao discutir os Afoxés Alafin Oyó e Oyá Alaxé, o texto aborda a necessidade de emancipação e transcendência. O Alafin Oyó se destaca por sua atuação política e educacional, enquanto o Oyá Alaxé, apesar de também abordar questões políticas, foca na afirmação artística da cultura negra, especialmente por meio da dança. Ambos, embora com diferenças temporais e representativas, funcionam como ferramentas de combate à

invisibilidade da população negra, destacando as heranças, fragilidades e força daqueles historicamente marginalizados.

Em suma, tanto o Movimento Negro quanto os Afoxés atuam como movimentos educadores que, a curto e longo prazo, promovem a transcendência e a resistência cultural.

4 REFERÊNCIAS

FORTES, Alexandre, CORRÊA, Larissa Rosa, FONTES, Paulo, org. **Dicionário Histórico dos Movimentos Sociais Brasileiros (1964-2014)**. Fórum de Ciência e Cultura UFRJ, 2014.

GOHN, Glória da Maria. **Movimentos Sociais e redes de mobilizações civis no Brasil Contemporâneo**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOVERNO MUNICIPAL, Secretaria Municipal de Educação. **Comissão de Estudos Afro-Brasileiros, Caderno de Estudos do Videodocumentário. Educando Contra o Racismo**. Vitória – ES, 2007.

SILVA, Fátima Aparecida. **A Frente Negra Pernambucana E A Sua Proposta De Educação Para A População Negra Na Ótica De Um Dos Seus Fundadores**: José Vicente Rodrigues De Lima – Década De 1930. Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, 2008.

LONER, Beatriz Ana. Pelotas de Diverte: **Clubes Recreativos e Culturais do Século XIX**. Periódico da Universidade Federal de Pelotas –UFPEL. História em Revista, 2002.

MNU – **Movimento Negro Unificado, Programa de Ação Estatuto**. Salvador – Bahia, 1992.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da Senzala**, 3ª edição. LECH – Livraria e Editora de Ciências Humanas. São Paulo, 1990.

OLEFUN, Helaynne Sampaio. **Dança Nagô**: herança ancestral e resistência matriarcal do Balé Nagô Ajô, corpo que dança, Afoxè Oyá Alaxé – São Paulo: Peripécia, 2022.

SANTOS, Aílla Kássia de Lemos. **Movimentos Negros Em Pernambuco e a imprensa negra como estratégia de luta (1980-1990)**. Revista Cantareira, Edição de julho de 2017.

SILVA, Mário Augusto Medeiros, REGINALDO, Luciene, LARA, Sílvia Hunold. **As Cores da Cidadania: Os Clubes Negros no Estado de São Paulo (1897-1956)**. UNICAMP, 2017.

Palavras-Chave: Movimento Negro, Afoxé, Educação

MOVIMENTOS (AUTO)FORMATIVOS DE PEDAGOGOS EM FORMAÇÃO

Wesley Vandison de Freitas¹
Itallo Tavares de Lira²
Jaqueline Barbosa da Silva³

1 INTRODUÇÃO

O texto analisa, à luz dos constructos de investigação-formação, a memória dos movimentos sociais, mediante as narrativas de licenciandos, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste - CAA, em Caruaru, nordeste do Brasil.

Como lentes teóricas, aproximamo-nos da concepção de experiência (Larrosa, 2016) e biografização (Delory-Momberger, 2016), enquanto narração que reconhece a si mesmo e se fazem reconhecer pelos outros.

As memórias socializam a experiência de dois licenciandos do referido curso em instituições prisionais e comunitárias. A primeira, destinada ao público masculino e marcada por expectativas, apreensão, violação de direitos e ausência de acesso a políticas públicas. Enquanto, a organização de caráter comunitário destaca-se na possibilidade da leitura do mundo, mediada por atividades de valorização da arte e cultura da comunidade.

- 1 Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: wesley.freitas@ufpe.br
- 2 Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: itallo.lira@ufpe.br
- 3 Doutora em Educação pela UFPE, vinculada ao Núcleo de Formação Docente, do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, onde exerce a docência, extensão e pesquisa, e-mail: jaqueline.barbosa@ufpe.br

Nesse movimento, entre a vivência empírica e a experiência, fomos convidados/as para rememorar a aproximação com os movimentos sociais, resultando na recordação do encontro com o Movimento Sem Terra, fazendo nos aproximar de memórias de omissão das injustiças sociais, advindas da imagem pontual do movimento, passada entre gerações, ressignificando-a, através do acesso e vivência no ensino superior, convivendo com licenciandos/as moradores/as de territórios assentados.

O exercício de autorreflexão, socializado neste texto, referenda dimensão analítica da experiência de narrar o ver, o sentir e o escutar dos movimentos sociais, ressignificando as recordações-experiências que foram se revestindo de um novo sentido e significado a partir de (re) invenções (auto)formativas.

2 VIVÊNCIAS DE CONSCIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO

A aproximação com o ensino superior possibilitou compreender a influência da luta dos movimentos sociais na conquista de direitos que garantem a seguridade social e igualdade, de forma que “[...] está errada a educação que não reconhece a justa raiva, na raiva que protesta contra injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência [...].” (Freire, 1996, p. 45)

2.1 CAMINHOS DE CONSCIENTIZAÇÃO E (DES)HUMANIZAÇÃO

O receio e a dúvida que temos ao adentrar a penitenciária é inevitável. Toda sua estrutura, funcionamento e sujeitos são incógnitas. Vemos uma enorme grade, tão pesada quanto seu tamanho, seguida por mais e mais grades. A cada passo dado entre os pavilhões, nos deparamos com inúmeras interrogações, entre elas: o que fizeram para estar ali? Pergunta inevitável, onde não cabe julgamento.

A remição de pena consiste na redução do tempo de execução penal, podendo ser feita através do estudo, leitura ou trabalho. Sendo uma forma de reintegração social e também de (re)humanização. Remetendo a desumanização, advinda da dignidade usurpada, o que faz acessar a

humanização enquanto fenômeno humano, uma das urgências para acessar a consciência-mundo.

Por motivos burocráticos, tivemos interrompida a vivência no território prisional, sendo levados até a organização comunitária, uma biblioteca que nasceu sem muitas pretensões e se mantém erguida pela esperança da seção de um espaço adequado para realização das atividades.

A chegada na Biblioteca Comunitária do Alto do Moura⁴ permitiu articular a escola e a comunidade, entre outros, pela oportunidade de diálogo com artesã do barro e poetisa, recorrendo a isogravura⁵, técnica baseada na xilogravura⁶, para nós, fonte de sistematização do conhecimento apreendido.

Assim, mesmo com as adversidades, fomos desafiados a viver uma nova aventura, fazendo com que nos reconhecesse enquanto sujeitos do inacabamento, conforme reafirma Freire (1996) “[...]gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele.” (p. 59).

2.2 O ESTRELADO CÉU DA LETRA E DO BARRO

A experiência nos chega no trajeto ao Alto do Moura, o maior centro de artes figurativas das Américas, localizado no agreste pernambucano, berço de grandes artesãos/ãs, entre eles os/as mestres Vitalino e Teresinha Gonzaga.

Naquele chão, navegamos entre as linhas que narram e refletem vidas, experiências e perpassam muitas realidades, formando uma bela colcha de retalhos que encanta quem a vê, sente e a conhece.

Subimos para conhecer a experiência da Biblioteca Comunitária do Alto do Moura e esperávamos encontrar um espaço com livros, onde acontecesse rodas de leitura, mas, na ocasião, outubro de 2023 a abril

4 Iniciativa surgida em 2016 que contou com a participação da comunidade, de acadêmicos e coletivos de mediadores de leitura.

5 Técnica similar à xilogravura, substituindo as matrizes de madeira por matrizes de isopor.

6 A palavra *xilon*, do grego significa madeira, e *grafos* vem de escrever. Logo, xilogravura pode ser entendida como o processo de impressão com base na madeira, similar a um carimbo.

de 2024, nos deparamos com um projeto itinerante, onde a biblioteca estava na praça, museu, escola e ateliê.

Chegamos numa tarde de quinta-feira, recepcionados pela mestre Terezinha Gonzaga, no interior de seu ateliê. Artesã e sonhadora da biblioteca, já teve sua vida narrada em versos de cordel por outros que nos antecederam⁷, e, desde o primeiro contato, compreendemos que a relação entre o saber científico está intrínseca ao saber popular, onde “[...] relação vida e conhecimento é fundante nos processos de construção dos novos saberes para a vida, despertando nos sujeitos aprendizes uma releitura de mundo, uma nova percepção crítica sobre a realidade que os circunda e que os integra”. (Silva, et al, 2021, p. 06)

Embora a comunidade artesã não tenha como referência primeira a escola, é atravessada por saberes da arte e da vida, importância registrada na construção do conhecimento científico. Aqui, vale lembrar a assertiva de Catani (2021), referendando a biblioteca selvagem, a qual nos possibilitou uma reconexão de experiências diante dos saberes narrados por uma das guardiãs da memória do barro.

Dentre as narrativas, conhecemos a história de Gonzaga, esposo de Terezinha, que poucos meses antes se tornou uma estrela que iluminava o céu de Tereza todas as noites. Além disso, fomos apresentados a dona Regilda, uma mulher guerreira, sertaneja e sonhadora que marca nossa memória.

Larrosa (2017) vai nos dizer que “[...] uma escrita silenciosa produz uma atenção concentrada e algo assim como um estar voltado para si mesmo. Mas tem também outra qualidade não menos importante: fazer com que o mundo apareça aberto.” (p.44)

Assim, narramos em cordel a vida de um homem que não tivemos a oportunidade de conhecer, mas, ao acessarmos sua trajetória, assumimos a posição de humildade, buscando acessar as subjetividades perpassadas na trilha do viver, narrando sua vida em versos.

7 A experiência citada é narrada e discutida no artigo de Silva e Silva (2022), Uma única estrofe de um cordel inacabado.

3 INÍCIOS DE MEMÓRIAS RECONSTRUTIVAS: BREVES (IN) CONCLUSÕES

A experiência surgiu na escuta, no sentir a vida humana, a partir das narrativas compartilhadas. Assim, o cordel foi tecido, intitulado Gonzaga: o céu que guarda estrelas, buscando traduzir a vida de Gonzaga em versos a partir das narrativas de afeto advindas da esposa e genitora, Tereza e Regilda.

O cordel, nessa experiência, testemunha o movimento da vida, deixando de ser privada para ser do mundo, socializada, em caráter de construção, na presença de crianças da comunidade, matriculadas no quinto ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal do bairro, no ateliê/casa Terezinha Gonzaga.

Por fim, o diálogo entre a experiência do movimento artístico da isogravura, numa espécie de releitura, aliou-se ao cordel e foi compreendido como um ato de conscientização e comprometimento político-social de (auto)transformação.

Palavras-chave: Investigação-Formação; Movimentos Sociais; Experiência.

4 REFERÊNCIAS

ARRUDA, Kelly. Xilogravura, história e ligação com a literatura de cordel nordestina. **Artes do Imaginário Brasileiro**, 2022. Disponível em: <<https://imaginariobrasileiro.com.br/blogs/news/o-que-e-xilogravura>>. Acesso em: 02 de Março de 2024.

FERRAZ, Maria Heloísa. C. de T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISOGRAVURA. **Cores da psique - ateliê terapêutico**, 2016.

Disponível em: <http://coresdapsique.blogspot.com/2016/09/isogravura.html>. Acesso em: 02 de Março de 2024.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6ª edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MENDES CATANI, Afrânio. Borboleteando na biblioteca. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, [S. l.], v. 6, n. 17, p. 34–46, 2021. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n17.p34-46. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9800>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, Augusto Vinícius Oliveira da; SILVA, Jaqueline Barbosa da. Uma única estrofe de um cordel inacabado . **Revista Educare** (Online), [S. l.], v. 6, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare/article/view/65327>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SILVA, Jaqueline Barbosa da; SILVA, Everaldo Fernandes da; SILVA, Maria Luciete Lopes; SILVA, William Francisco da. Diálogo intercultural no agreste e sertão pernambucano: o Povo Pankará e os/ãs Artesãos/ãs do Alto do Moura. Dossiê epistemologias do sul e diálogos interculturais na educação. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, v. 6, 2021. DOI: 10.5216/racs.v6.67758.

MOVIMENTOS E ASSOCIAÇÕES PELA EDUCAÇÃO FAMILIAR E A TENTATIVA DE CONTROLE EDUCACIONAL

Luciana Araújo Cavalcanti¹

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de um esformo de pesquisa maior realizado em nosso Doutorado em Educação. Em nossa Tese, buscamos compreender, entre outras questões, o papel de movimentos conservadores na tentativa de controle da Educação e esvaziamento da instituição escolar enquanto espaço público, lócus da diversidade e do convívio com as diferenças.

Aqui, refletiremos o papel da ANED - Associação Nacional de Ensino Domiciliar - e outras associações e movimentos similares nesta ofensiva à Educação Escolar, ataque à autonomia docente e busca de controle sobre as finalidades e configurações da Educação Nacional.

As propostas de Educação Domiciliar - ou *Homeschooling*, como internacionalmente é conhecida a prática - passaram a ter destacada presença no debate nacional sobre Educação embora sejam mínimos os números de famílias que reivindicam e realizam esta pretendida modalidade de ensino. Em primeira análise, é evidente que o movimento pretende um controle familiar e, de certa forma, expressa uma demanda metodológica e organizacional que confronta e rompe com o modelo escolar.

1 Professora no Centro Universitário UNIFACOL, Licenciada em História, UFPE, e Doutoranda em Educação pelo PPGEduc/UFPE, lucianaac.prof@gmail.com.

A pesquisa foi realizada tomando como perspectiva teórico-metodológica os princípios da História do Presente e a análise documental a partir do material fornecido pela ANED e movimentos similares em suas páginas oficiais e redes sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

A Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) apresenta-se como uma organização que atua na defesa e promoção da educação domiciliar, ou homeschooling, no Brasil. Fundada em 2010, a ANED afirma ser fruto do crescente interesse de famílias brasileiras por um modelo educacional alternativo ao sistema tradicional escolar, embora os dados demonstrem que apenas cerca de 0,01% a 0,03% das famílias brasileiras praticam a educação domiciliar, o que representa entre 15 mil e 20 mil crianças e adolescentes.

A ANED afirma em seu Website que atua para garantir o direito das famílias de educarem seus filhos em casa, oferecendo suporte jurídico, pedagógico e social para aqueles que optam por essa modalidade de ensino.

Um componente importante da atuação da ANED é o fato de reverberar os argumentos de outros movimentos conservadores que miram Escola e professores, como o brasileiro Movimento Escola Sem Partido e o latino-americano “Com meus filhos, não” - que une famílias, sobretudo religiosas, no combate à presença de conteúdos relativos à gênero e sexualidade nas escolas.

Outro elemento a destacar-se é o fortalecimento da ANED nas esferas legislativo-parlamentar e jurídica após a eleição e governo do ultra-direitista Jair Bolsonaro. Projetos de Lei e ações judiciais pela garantia do direito à educação domiciliar multiplicaram-se no período, juntamente com a perseguição e assédio aos professores e coincidindo com a entrada do Brasil no radar das sociedades com incidência de ataques armados a instituições de ensino.

O que potencializa movimentos como o Escola Sem Partido, os debates sobre a não inserção e problematização das questões de gênero e sexualidade nas escolas, o Homeschooling Brasil ou as iniciativas de

militarização da educação escolar não é tanto a estruturação, organização ou alcance popular dos debates por eles pautados, mas o fato de estarem em evidência no momento em que, internacionalmente, temos o avanço dos neoconservadorismos e, no caso brasileiro, há a ascensão de um grupo político que une conservadores, milícias, militares, o agronegócio e setores das elites econômicas sob a promessa de um programa “liberal na Economia e Conservador nos costumes”.

3 CONCLUSÕES

No contexto desta ordem neoliberal e, mais precisamente, na aliança entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo, é que a Educação Brasileira tem sofrido ataques justamente naquilo que constitui a Escola enquanto local público, aberto à convivência entre diferentes. A responsabilização individual que marca o pensamento neoliberal distorce os sentidos da Educação para conceber como “liberdade individual” o interdito à convivência com o diferente. Como Lokmann (2020) ressalta, na prática, se reivindica um certo “direito à exclusão”.

Benjamin Teitelbaum, em seu “Guerra pela eternidade” (2020), sublinha a predileção do movimento tradicionalista pela incidência na Política através da Arte, do jornalismo ou da Educação, baseados na crença de que nestas arenas é que estão em disputa, de fato, as visões de mundo, enquanto os políticos em si apenas reagiriam aos movimentos da opinião pública.

4 REFERÊNCIAS

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. **ED no Brasil**. 2109a. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>>. Acesso em: 12 de maio de 2023.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. **Quem somos**. 2019b. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/sobre-nos/quem-somos-aned>>. Acesso em: 21 de setembro de 2023.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. **ANED:** educação familiar. São Paulo, 19 set. 2019d. Facebook: ANED - Associação Nacional de Educação Domiciliar. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Anededucacaodomiciliar/>>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. **Entenda sobre “Educação familiar”**. 2019e. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/conheca/perguntas-e-respostas>>.

LEHER, Roberto. Capítulo VII. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos ‘novos’ movimientos sociais na educação** in “La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo” Buenos Aires, CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales): 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022921/8leher.pdf>

ALMEIDA, R.; TONIOL, R. Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria; VAGGIONE, Juan. Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020. BROWN, Wendy. Undoing the demos: neoliberalism’s stealth revolution. New York: Zone Books, 2016.

BURITY, J. ¿Ola conservadora y surgimiento de la nueva derecha cristiana brasileña? La coyuntura postimpeachment en Brasil. Ciencias Sociales y Religión, v.22, 2020.

MOVIMENTOS SOCIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO CONSTRUTORES DA CIDADANIA

José Aumendes da Silva Farias¹

Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) ao ressaltarem a importância do ensino de Sociologia no Ensino Médio, apontam a construção da cidadania como um dos objetivos à serem atingidos nesta etapa da educação básica, abrem espaço para a discussão de um outro elemento, que são os movimentos sociais enquanto espaços educativos. Isso porque segundo Dagnino (2004), estes se constituem como elementos de grande influência na elaboração do que denomina de uma “nova cidadania”. A partir disso, tornam-se válidos alguns questionamentos: Até que ponto a Sociologia tem alcançado o objetivo de formar cidadãos? E, qual a importância da relação entre movimentos sociais e o ensino de sociologia na construção da cidadania entre alunos do Ensino Médio? Para esta análise toma-se como referência a pesquisa realizada por Farias (2019), que trata sobre a relação dos movimentos sociais e o exercício da cidadania entre a juventude. E como referencial teórico, aborda-se os conceitos de cidadania ativa e cidadania passiva, apresentados por Benevides (1994). A relação entre o ensino de sociologia e os movimentos sociais vai para além da contribuição de ambos para a construção da cidadania, de tal forma que, dentre os conteúdos programáticos abordados nos livros

1 Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG e graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, aumendess1@gmail.com.

didáticos da disciplina, está presente a temática dos movimentos sociais, à exemplo de Tomazi (2014). Mas, detendo-se agora ao ponto que os une, Marshall (1967) aponta que, embora sobre alicerces de uma desigualdade socioeconômica, a cidadania é expressa quando há plena participação dos indivíduos e esta ocorre com base na igualdade de direitos. No entanto, a consolidação desses direitos, dentre outros mecanismos, é fruto de reivindicações populares. Daí a importância dos movimentos sociais. A referida pesquisa tomada como subsídio para refletir sobre os questionamentos já postos, foi realizada com alunos e alunas do Ensino Médio, com idades entre 15 e 19 anos de idade. Segundo Farias (2019), dos(as) doze alunos(as) que participaram da pesquisa, apenas dois haviam tido algum contato com manifestações populares e quando questionados sobre o conceito de cidadania, a maioria não possuía uma opinião definida acerca do termo. Porém, em suas tentativas de descreverem suas compreensões acerca de tal conceito, recorreram com frequência à efetivação dos direitos sociais buscando-se exemplificar o que tentavam explicar, segundo o autor. Talvez isto deva-se ao fato de que segundo Marshall (1973), estes foram os mais recentes à serem reconhecidos. No entanto, de acordo com Farias (2019), a pesquisa revelou um certo nível de insatisfação por parte da juventude, acerca da acessibilidade aos direitos próprios do que denomina-se de cidadão². E segundo o autor, as manifestações populares são apontadas como um mecanismo que busca a efetivação do acesso à esses direitos, bem como, o reconhecimento das denominadas minorias³ sociais. Primeiramente, observa-se uma lacuna na pesquisa abordada, à respeito da possível contribuição (ou não), do ensino de sociologia acerca da conceituação teórica sobre estes temas abordados, à saber os movimentos sociais e cidadania. No entanto, algumas inferências podem ser feitas a partir do que foi apresentado. De acordo com Benevides (1994), embora aconteça de maneira inconsciente, a forma como cada indivíduo se porta diante dos seus direitos e de suas carências revela o

2 A palavra cidadão diz respeito ao “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este” (FERREIRA, 2008, p.102).

3 “[...] Refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social (SODRÉ, 2005, p.1).

tipo de cidadania que ele vivencia. Segundo a autora, o indivíduo expressa uma cidadania ativa ao reconhecer-se não só enquanto sujeito de direitos, mas que também luta pela redução das carências de seu coletivo. Por outro lado, a cidadania passiva manifesta-se quando os direitos são apropriados como bem-estar (BENEVIDES, 1994). A partir disso, é possível afirmar que a pesquisa aponta uma juventude com perfil caracteristicamente de cidadãos passivos. Tendo em vista que, segundo Farias (2019), a maioria dos(as) entrevistados não souberam descrever de maneira inteligível quais os direitos que lhes são próprios enquanto cidadãos. Como também, configura-se pouco envolvida em movimentos ou mobilizações sociais. Portanto, a partir desses dados é cabível afirmar (porém, não generalizar), que há uma falha no ensino de sociologia, tendo em vista que não tem conseguido formar jovens conscientes de sua cidadania. Apesar de os marcos regulatórios da Educação Básica, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) preconizarem que os mesmos sejam abordados por esta disciplina. Além disso, o distanciamento dos movimentos sociais, - enquanto um segundo meio capaz de formar uma consciência acerca do ser cidadão -, por parte da juventude implica na formação de uma juventude apática às carências sociais. Com isso, é possível compreender a importância do ensino de sociologia e a contribuição dos movimentos sociais para a formação da cidadania e conseqüentemente, como a ausência da atuação destes segmentos sinaliza um possível enfraquecimento da democracia, em virtude da não participação do povo enquanto cidadãos ativos, segundo a definição de Benevides (1994).

Palavras-chaves: Movimentos sociais. Ensino de Sociologia. Cidadania.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e Democracia, Lua Nova, n. 33, p. 5-16, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2000.

DAGNINO, Evelina (2004) “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” En Daniel Mato (coord.), Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110

FARIAS, José Aumendes da Silva et al. Movimentos sociais e o exercício da cidadania sob o olhar dos jovens de duas cidades do Cariri Paraibano. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio ilustrado. Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Class, Citizenship and Social Development. Londres: Greenwood, 1973.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. Comunicação e cultura das minorias. São Paulo: Paulus, v. 2005, 2005.

TOMAZI, Nelson Dacio. Conecte: sociologia para o ensino médio : sociologia / Nelson Dacio Tomazi. – 2 ed. – São Paulo, 2014.

MULHERES EM MOVIMENTO: PRÁTICAS EDUCATIVAS E EMPODERAMENTO FEMININO DO GRUPO DE MULHERES EMPREENDEDORAS E AGRICULTORAS DE PIRITUBA

Noemi Barbosa da Silva¹
Isaias da Silva²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto do Projeto de Iniciação Científica intitulado “Práticas Educativas e Empoderamento Feminino: o caso Grupo de Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba”, que vem sendo realizado no contexto do curso de Pedagogia do Centro Universitário Facol-UNIFACOL. Esta pesquisa justifica-se pelo fato de compreendermos a importância do coletivo/ movimento social das mulheres assumirem o lugar de produtora de conhecimento e de empoderamento na sociedade. O objetivo deste artigo é identificar as práticas educativas realizadas pelo Grupo de Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba.

Esta pesquisa aproxima-se da Abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2000; Mignolo, 2017, Walsh, 2008), que oferecem uma perspectiva pós-crítica sobre as consequências do colonialismo e suas influências contínuas na sociedade contemporânea, a partir

- 1 Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Facol-UNIFACOL, e-mail: noemib.silva@unifacol.edu.br
- 2 Doutorando em Educação Contemporânea, Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Facol- UNIFACOL, e-mail: isaias.silva@unifacol.edu.br

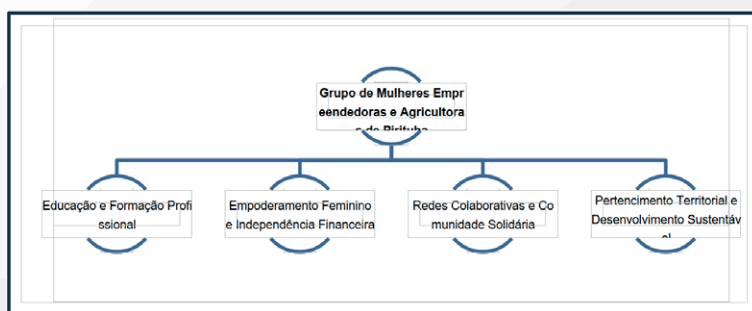
da Colonialidade. Assim, refletirmos sobre o empoderamento feminino, é questionar as amarras coloniais, pois evidencia as interseções entre gênero e empoderamento feminino, buscando compreender e desafiar as estruturas de dominação que afetam as mulheres em contextos pós-coloniais.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesse estudo, faremos uso dos seguintes procedimentos e instrumentos para coleta de dados: a) entrevista semiestruturada; e b) observação participante (Minayo, 2009). Como procedimento de análise de dados, utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 1977, Vala, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o objetivo deste pesquisa.

O campo de estudo desta pesquisa, centra-se no território camponês de Pirituba, um distrito do município de Vitória de Santo Antão, que possui uma população de aproximadamente 12 mil habitantes, destaca-se por sua desenvolvida hortifruticultura, abastecendo mercados de municípios há mais de 100 km de distância. Os sujeitos desta pesquisa serão as mulheres que constituem o Grupo de Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba.

Figura 1- Núcleos de sentido que emergem do estudo acerca do Grupo de Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba



Fonte: Os Autores (2024)

Nessa perspectiva, ao longo das análises, identificamos quatro núcleos de sentido (Bardin, 1977), que nos possibilitam identificar e caracterizar o Grupo de Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba. Na Figura

1 apresentamos os núcleos que a partir de nossas análises e inferências constituem o grupo em questão.

Nessa direção, este grupo surge da necessidade de oportunizar que as mulheres pudessem escrever suas próprias histórias e protagonizar suas vidas. Essa proposta fica evidente no seguinte fragmento:

O número de mulheres a procura de emprego na subprefeitura de Pirituba estava bem elevado, não havia empregos suficientes. Criamos as rodas de diálogos EM MARÇO DE 2021, com o propósito de ouvir às mulheres, e foi assim que descobrimos alguns talentos, sonhos, desejos e dificuldades. Por meio do prefeito Paulo Roberto tivemos contato com a representante do Mulheres do Brasil, Dra. Roseana Faneco, e a partir daí conhecemos o Programa Dona de Mim, o qual disponibilizou para cada mulher um curso de empreendedorismo e um crédito de R\$2000,00. E assim surgiram os investimos, a conquista da autonomia financeira e o grupo MULHERES EMPREENDEDORAS E AGRICULTORAS DE PIRITUBA. Após a criação do grupo surgiram outros parceiros: SERTA, ASSIM, SEBRAE, BANCO DO NORDESTE, IPA, IFPE, UFPE com o objetivo de unir forças e fortalecer o grupo, tornando essa iniciativa inovadora no aspecto econômico e social, pois além de gerar renda, essa iniciativa vem transformando vidas de famílias, devolvendo a algumas mulheres o desejo de voltar a sonhar e a fazer planos para o futuro (Pirituba, 2023, p.1).

A partir deste fragmento nos é possível considerar que este grupo ganha corpo pela necessidade de contribuir na transformação social, viabilizando enfrentar altas taxas de desemprego entre mulheres em Pirituba. Nesse viés, destacamos que iniciativas como as rodas de diálogo, o Programa Dona de Mim e a formação do Grupo Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba, apoiadas por parceiros institucionais, passam a garantir oportunidades econômicas e também contribuir no empoderamento feminino. Estratégias como estas permitem que as mulheres não só obtivessem autonomia financeira, mas também recuperassem a esperança e o planejamento para um presente-futuro mais promissor (Davis, 2016).

Quadro 1- Elementos de caracterização do Grupo de Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba

Ano de Fundação do Grupo	08/03/2021
Fundadora do Grupo	Núbia da Silva Meira
Equipe gestora/líderes do grupo	Lucineide Maria da Silva; Maria Rosário Bezerra do Nascimento; Núbia da Silva Meira.
Quantidade de mulheres participantes	35 mulheres
Principais ações/resultados realizadas pelo grupo	<p>Lançamento de produtos exclusivos do Grupo das Mulheres Empreendedoras (Café Pirituba, Biscoitos Pirituba, Pirilicor);</p> <p>Participação em eventos fora do município, levando o nome e os produtos da comunidade de Pirituba, gerando outras oportunidades de trabalho para outras mulheres que são contratadas para ajudar nas produções;</p> <p>Participação das famílias no processo de empreendedorismo, participando ativamente da Feira das Empreendedoras, realizada toda quinta-feira na praça principal de Pirituba;</p> <p>Conquista da autonomia financeira: mulheres que abriram seu próprio salão de beleza, abriram lojas de roupas, estamarias, carrocinha de lanches na praça. Resultado 05 Criação da Feirinha das Empreendedoras no distrito de Pirituba.</p>

Fonte: Pirituba (2023)

Desse modo, evidenciamos que a partir dos elementos de caracterização do grupo vai além do aspecto econômico, englobam o protagonismo e o fortalecimento da identidade e da liderança feminina. Nessa direção, o Grupo de Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba, apresenta como

Objetivo geral: Gerar oportunidades de crescimento e de geração de renda para mulheres desempregadas, de famílias de baixa renda. Objetivos específicos: Qualificar e ampliar os conhecimentos de mulheres que desejam empreender; Incentivar as mulheres a criarem seu próprio negócio; Envolver as famílias no processo de transformação e conquista da autonomia financeira por meio do empreendedorismo (Pirituba, 2023, p.1).

Nesse sentido, compreendemos que a partir do incentivo da criação dos próprios negócios/empreendimentos das mulheres, o grupo contribui não apenas para diversificar a economia da comunidade, mas também empodera as empreendedoras. Além de envolver a família, gerando assim uma transformação crítica e emancipadora de suas realidades. Nessa direção,

pontuamos que o Grupo de Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba promove uma feira na praça do distrito de Pirituba, todas as quintas-feiras, às 16h, para socializar e comercializar seus produtos e empreendimentos. Essa prática gera renda, fortalece a economia local e constrói um espaço de encontro e partilha de experiências.

Fotografia: Registros da feira promovida pelo Grupo de Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba



Fonte: Os Autores (2024).

Destacamos que a feira é uma prática concreto de como o pertencimento territorial pode ser traduzido em ações práticas que contribuem no processo de empreendedorismo, empoderamento e autonomia das mulheres. Esta ação é educativa, a medida que possibilita que as integrantes do grupo constituam um ambiente prático e contextualizado de aprendizagem.

3 CONCLUSÕES

Podemos pontuar que o progresso e sucesso dessas mulheres demonstra o impacto positivo das práticas educativas que o grupo vem promovendo ao empoderar as mulheres, fortalecer sua autonomia e contribuir que possam empreender seus próprios negócios. Essas conquistas que são coletivas evidenciam o compromisso e a dedicação das mulheres no enfrentamento as heranças machistas e patriarcais, sinalizando a possibilidade de promover práticas equânimes de gênero.

As análises até aqui realizadas sobre o Grupo de Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba evidenciaram a importância das práticas educativas no processo de construção e fortalecimento do empoderamento feminino. Os processos de formação, de partilhas e do trabalho colaborativo protagonizados pelas mulheres têm sido fundamental na emancipação das mulheres empreendedoras e agricultoras, potencializando a compreensão que a mulher pode ser e estar onde desejar.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ:Vozes, 2009.

PIRITUBA. **Projeto Mulheres Empreendedoras e Agricultoras de Pirituba**. Subprefeitura do Distrito de Pirituba/Vitória de Santo Antão-PE. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World-Systems Research**, vi, 2, summer/fall, 2000.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, p.101-128, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, 2008.

O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR (MCP) COMO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE LITERACIA VISUAL

José Eduardo Gomes de Castro Silva¹

Palavras-chave: Educação Popular; Literacia Visual; História.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho surge como desdobramento das reflexões produzidas a partir da exposição MUTIRÃO², que trata sobre o MCP - Movimento de Cultura Popular, ocorrido em Pernambuco na década de 1960. Nesse sentido, o artigo tem como objetivo realizar uma análise sociológica e histórica a respeito desse movimento social nordestino, fundamentando-se no conceito de literacia visual .

O movimento de cultura popular (MCP) foi criado oficialmente em 13 de maio de 1960 (COELHO, 2012) no começo do primeiro mandato de Miguel Arraes na prefeitura do Recife, expandindo-se também pelo interior de Pernambuco na medida em que Arraes assume o governo do Estado em 1963. Pensado desde a década de 1950, contribuíram com o movimento, os principais intelectuais da época (das mais distintas áreas e das mais variadas tendências ideológicas).

1 Graduando do Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, eduardo.castrosilva@ufpe.br.

2 Exposição realizada no *campus Derby* da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) com curadoria de Moacir dos Anjos, que integra o projeto Política da Arte da Unidade de Artes Visuais da instituição.

Tendo como foco o combate ao analfabetismo e a superação da pobreza através da cultura, o MCP proporcionou à população recifense da época, uma experiência inovadora de educação popular, alicerçada nas raízes identitárias e nas típicas manifestações culturais. Assim, os principais objetivos constituíam em elevar culturalmente o nível da população, formar quadros aptos a transmitir os aspectos das tradições populares e desenvolver uma educação de base comunitária (ESTATUTO, 1961).

A proposta emcepepista recebeu apoio de vários segmentos da sociedade, congregando simultaneamente intelectuais, povo e Estado. O engajamento da população civil também foi sentido de forma intensa e até espontânea, haja vista, as urgentes necessidades socioeducacionais do Recife naquele momento, onde dezenas de milhares de crianças e jovens não tinham acesso às instituições escolares (BARBOSA, 2010).

O conceito de *literacia visual* é aqui compreendido como, de maneira geral, o processo que capacita os indivíduos contemporâneos a ler e compreender profundamente as imagens cotidianas que o cercam, atentando-se tanto para os aspectos verbais, quanto aos elementos visuais. Essa interpretação está associada ainda ao discurso inscrito nesses arranjos imagéticos (FERREIRA, 2018).

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E DIAGNÓSTICOS SOCIAIS

Após a Revolução Cubana de 1959 e a intensificação da Guerra Fria nos anos 1960, os Estados Unidos passaram a adotar uma série de medidas “profiláticas”, aprofundando sua política externa em relação à América Latina (LOUREIRO, 2020). Nesse contexto, nasce o programa de incentivo técnico e financeiro Aliança para o progresso, no qual buscava desenvolver socioeconomicamente as regiões mais pobres do continente.

No plano interno, o pensamento social do ISEB³ (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) teve forte influência para as reflexões teóricas e ações políticas dos intelectuais pernambucanos envolvidos com o MCP. A

3 Órgão criado em 1955 durante a administração do presidente Café Filho, que buscava nas ciências sociais meios de compreender a realidade brasileira, aglutinando autores de peso como Nelson Werneck Sodré, Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Antônio Cândido e entre muitos outros importantes pensadores brasileiros.

ideologia nacional-desenvolvimentista estava em alta em razão do governo de Juscelino Kubitschek, que estimulava o crescimento econômico por meio de obras de expansão da infraestrutura urbana e da modernização do parque industrial brasileiro (SILVA, 2010).

A ideia central era a superação do subdesenvolvimento social e econômico (produto das relações coloniais e da espoliação histórica sofrida por séculos), incorporando as camadas médias à sociedade de mercado. Entretanto, existia a intrínseca correlação entre mão de obra qualificada e capacidade de consumo. Dessa forma, era preciso elevar os níveis de escolarização da população para atingir os objetivos planejados e almejados pelo Estado brasileiro na primeira metade do século XX.

O debate econômico em vigor repercutiu também na esfera do pensamento pedagógico da época. Assim, surgiam em todo o país, campanhas públicas voltadas à alfabetização e escolarização em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Apropriando-se desse debate nacional e acrescentando à sua plataforma problemáticas mais específicas como desemprego, miséria, fome e analfabetismo, formou-se na capital pernambucana, a chamada Frente do Recife uma congregação dos principais partidos progressistas, incluindo o Partido Comunista. Em 1955 a Frente elege Pelópidas Silveira, que durante sua gestão já adota algumas políticas públicas inclusivas. No ano de 1959, Miguel Arraes é eleito prefeito do Recife, instituindo oficialmente o MCP logo nos primeiros meses de seu mandato (COELHO, 2012).

Após uma série de discussões da classe intelectual local e com o diagnóstico das principais carências, é elaborado o Plano Municipal de Ensino, coordenado por Anita Paes Barreto representando a primeira iniciativa estatal mais concreta referente ao setor educacional, estabelecendo metas e estratégias de alfabetização para a população em idade escolar. A partir disso, a cidade do Recife passa a ter um quadro mais completo e qualificado de professores, estruturando assim, a atual rede municipal de ensino.

O desafio era complexo, visto que, naquele momento, cerca de setenta mil crianças e jovens estavam fora da escola, a maior parte dos adultos não eram sequer alfabetizados e a própria educação não era uma pauta política em evidência ou que gerava grandes ativos eleitorais.

O EDUCAR PELO OLHAR

A concepção pedagógica do Movimento de Cultura Popular estava muito ligada às experiências de seus sócio-fundadores. Germano Coelho, primeiro presidente do MCP, juntamente com sua esposa, Norma Porto Carreiro, vivenciaram toda a efervescência dos debates humanistas na Paris dos anos 1950 (COELHO, 2012)

Tomando por base autores como Padre Lebret e Joffre Dumazedier (da sociologia do lazer) e acompanhando outros como Jean Piaget, Maria Montessori e Célestin Freinet (da pedagogia anarquista), a visão sobre educação era essencialmente crítica, democrática e emancipadora (BARBOSA, 2010)

Além disso, o horizonte da conscientização da realidade social era um elemento não apenas explícito, mas sobretudo almejado, compreendendo que “A educação tem uma natureza eminentemente política” nas palavras de um dos mais ilustres colaboradores emecepistas, Paulo Freire.

As praças de cultura, projeto dirigido por Silke Weber, funcionaram como um suporte central das ações culturais empreendidas pelo MCP junto às comunidades (WEBER, 1984). Localizadas em geral nos bairros mais pobres do Recife, passavam por elas exposições de filmes diversos, realização de cine-clubes, apresentações de grupos culturais (ciranda, maracatu, caboclinhos, bumba-meu-boi, cavalo-marinho e outros) e encenações de espetáculos teatrais, promovendo desse modo, um processo de literacia visual, conforme atesta a educadora Ana Carmem:

A imagem entendida como uma linguagem, em seus aspectos semiológicos e culturais, é uma via de expressão e comunicação, de emancipação e dominação e, como tal, precisa ser devidamente decifrada por meio de um processo de letramento ou literacia visual. (FERREIRA, 2018, p. 147).

Dessa forma, a estética das manifestações culturais e a produção das artes visuais nesse período, proporcionaram um tipo de letramento às pessoas que acompanhavam as ações empreendidas pelo Movimento de Cultura Popular.

CONCLUSÕES

O Movimento de Cultura Popular constituiu uma importante alternativa no campo educacional no Brasil dos anos 1960, influenciando inclusive uma série de outros movimentos paralelos com ideais semelhantes. O âmbito de suas ações se deu na esfera da educação (notavelmente o ramo da alfabetização) e no setor cultural (apoiando-se nas tradições nativas), contemplando ainda noções progressistas de educação não-formal (GOHN, 2017).

A lógica colaborativa e a perspectiva social sempre foram os pilares do pensamento pedagógico do MCP. O Plano Municipal de Ensino juntamente com o apoio de uma ampla gama de organismos sociais (associações de moradores, ligas de dominó, salões paroquiais, centros espíritas, clubes esportivos e casas improvisadas) beneficiou a população recifense da época, reduzindo os índices de analfabetismo.

Nessa mesma linha educativa, o projeto das praças de cultura do movimento, ao desenvolver atividades em várias frentes (teatro, cinema, artes, cultura popular), possibilitou o surgimento de uma atmosfera propícia ao processo de literacia visual. Tal fenômeno aliado a outros fatores de ordens distintas viabilizou a construção de uma significativa rede de novas ferramentas pedagógicas, técnicas de ensino e concepções não-hegemônicas de educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Letícia Rameh Barbosa. *Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana*. 2010.

COELHO, Germano. *História do Movimento de Cultura Popular*. Cepe, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.

FERREIRA, Ana Carmen Palhares. *Que Educadores para o Contemporâneo? Um estudo de caso no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Portugal e Museu de Arte Moderna de São Paulo, Brasil.* Instituto de Ciências Sociais (ICS), 2018.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação.* Cortez, 2017.

LOUREIRO, Felipe Pereira. *A aliança para o progresso e o governo João Goulart (1961-1964).* UNESP, 2020.

SILVA, Bianca Nogueira da. *O ser e o fazer: os intelectuais e o povo no Recife dos anos 1960.* 2010. Dissertação em História. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

WEBER, Silke. *Política e Educação: O Movimento de Cultura Popular no Recife.* Revista de Ciências Sociais, v. 27, n. 2, 1984.

O PAPEL EDUCACIONAL DO MOVIMENTO DE LUTA NOS BAIRROS, VILAS E FAVELAS (MLB) E OS CAMINHOS PARA O DIREITO À CIDADE

Nathalia Vitoria Freire dos Santos¹
Luana Rayza da Silva Santos²
Guilherme da Silva Carvalho³

Este trabalho explora o papel educacional do Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas (MLB) na busca pelo direito à cidade, destacando a importância da educação não formal promovida pelo movimento. Desde 1996, o MLB defende moradias dignas por meio de ocupações e reivindicações de espaços abandonados. A pesquisa qualitativa, com entrevistas e observação, revelou como o MLB promove cidadania e inclusão educacional para indivíduos marginalizados, contribuindo para uma cidade mais justa. Referenciais teóricos de Gohn, Brandão, Ribeiro e Lefebvre foram usados para analisar a atuação do MLB na educação popular e na luta pelo direito à cidade.

Palavras-chave: Educação não formal; Movimentos sociais; Direito à cidade.

- 1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: nathalia.freire@ufpe.br
- 2 Mestranda em Sociologia e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: luana.rayza@ufpe.br
- 3 Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: guilherme.gsc@ufpe.br

INTRODUÇÃO

O Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas (MLB) surgiu em 1996, em um período de restauração democrática no Brasil, quando os movimentos sem-teto ganharam destaque com a discussão sobre o direito à terra e à cidade. Desde sua criação, o MLB tem promovido ações por meio de ocupações que visam a reforma urbana, utilizando terrenos e prédios abandonados para reivindicar do Estado investimentos na construção de moradias dignas e a destinação desses espaços ociosos para habitação de pessoas sem moradia. As ocupações são organizadas a partir de reuniões nas comunidades, coordenadas por militantes e moradores locais.

Considerando esses aspectos, o MLB se destaca como um movimento essencial na promoção de projetos voltados para famílias e comunidades carentes de moradia digna, adotando estratégias pedagógicas que ultrapassam os limites da educação formal (GOHN, 2010). A pesquisa se apoia em autores como Gohn (2010), que explora o papel dos movimentos sociais na educação; Arroyo (2003), que destaca sua importância para a cidadania; e Ribeiro (2002, 2003), que discute a educação para a cidadania e suas implicações para as camadas populares. Brandão (1999) aborda a educação popular no contexto dos movimentos sociais, enquanto Lefebvre (1988) desenvolve o conceito de direito à cidade.

As revisões literárias indicam que os movimentos sociais são fundamentais na criação de espaços de educação não formal, promovendo a cidadania por meio da educação popular. Esses espaços incentivam a cidadania através do compartilhamento de experiências, conscientização sobre questões sociais e desenvolvimento de formas alternativas de enfrentar a realidade. Assim, os movimentos sociais contribuem para a formação de cidadãos engajados, indo além da educação formal. No contexto dos movimentos sociais sem-teto, surge a questão: **“Qual é o papel educacional do Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas (MLB) nos caminhos para o direito à cidade?”**

Este trabalho utilizou técnicas de pesquisa qualitativa, permitindo uma observação detalhada das particularidades dos entrevistados e observados. Esse método oferece flexibilidade para compreender as diversas perspectivas dos participantes (ROSENTHAL, 2014). A análise de conteúdo

foi empregada para organizar e interpretar os dados coletados, incluindo tanto aportes verbais quanto não-verbais. Essa abordagem sistematizou os métodos de análise, identificando padrões e temas emergentes (SOUSA; SANTOS, 2020, p. 1399). Além disso, facilitou a compreensão dos contextos e significados atribuídos pelos participantes, enriquecendo a interpretação dos resultados.

Em conclusão, a atuação do MLB destaca sua contribuição para a inclusão educacional e cidadã de indivíduos marginalizados. Suas práticas educativas fomentam a conscientização, a mobilização e a organização comunitária, desempenhando um papel crucial na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social e a transformação urbana.

2 DESENVOLVIMENTO

O Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas (MLB) desempenha um papel fundamental nas ocupações por meio de ações de base, organização e mobilização. Além da busca pela moradia, o MLB promove a educação não formal através da criação de ambientes de aprendizagem, como rodas de diálogo, assembleias e outras atividades coletivas (GOHN, 2010). O movimento é nacional e foca na defesa dos direitos humanos, com ênfase na dignificação da moradia.

Atualmente, o MLB continua a missão de garantir o direito à cidade e à moradia, conforme a Constituição Federal de 1988. O direito à moradia digna foi estabelecido como essencial para a dignidade humana desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e ampliado pela Emenda Constitucional nº 26/00. Esta emenda, no artigo 6º, afirma que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

O MLB tem se destacado por suas conquistas na garantia do direito à moradia, com iniciativas como a Ocupação Ruy Frazão em Recife e a Ocupação Selma Bandeira em Jaboatão dos Guararapes, sendo um marco a entrega do Conjunto Habitacional Ruy Frazão em 4 de abril de 2023. O MLB é caracterizado como um esforço coletivo, com coordenação

compartilhada e participação ativa dos envolvidos. Conforme relatado por um entrevistado, o movimento é “construído de forma muito coletiva”, destacando a participação de muitas pessoas na coordenação e na expansão das áreas de influência do movimento, como discutido por Harvey (2014). De acordo com um dos entrevistados:

O movimento ele é construído de uma forma muito coletiva, a gente costuma dizer que o movimento apesar de ter uma coordenação específica, ele não tem dono específico, ele é um trabalho construído por muitas muitas mãos mesmo, é... cada espaço nosso existe uma coordenação para ajudar tanto na formação política, na linha política nossa que é uma questão muito forte dentro do movimento, quanto também sobre crescer as áreas de influência que o movimento tem.

O MLB atua em três frentes: no processo pós-conquista das ocupações, na aquisição de novas áreas urbanas e na organização de famílias para novos assentamentos. Essa estratégia reflete os princípios do direito à cidade (Harvey, 2014) e a dinâmica dos novos movimentos sociais (Gohn, 1997).

A luta pela moradia, defendida pelo MLB, é vista como um passo essencial para assegurar outros direitos fundamentais, como educação e saúde. Conforme Harvey (2014), o direito à cidade vai além do espaço físico, englobando a participação democrática e a justiça social na gestão urbana. A conquista da moradia é, portanto, um passo crucial para a construção de uma cidade mais justa e inclusiva.

3 CONCLUSÕES

Este estudo sobre o Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas (MLB) destaca a importância da educação não formal promovida pelo movimento na luta pelo direito à cidade. O MLB não se limita à reivindicação por moradia, mas também promove conscientização, mobilização e organização comunitária, fundamentais para a formação de cidadãos críticos e engajados na transformação social.

A análise mostrou que o MLB atua como um agente de educação popular, valorizando a participação coletiva e fomentando a cidadania ativa e a autonomia das comunidades. Conforme autores como Maria da Glória

Gohn e Henri Lefebvre, o movimento transcende os limites da educação formal, reforçando a importância da educação popular na construção de uma sociedade mais equitativa. A luta pela moradia digna não é apenas uma demanda habitacional, mas um passo crucial na efetivação do direito à cidade, vista como um espaço de convivência democrática e produção coletiva.

Conclui-se que o MLB desempenha um papel essencial na articulação entre educação e cidadania, desafiando os limites da educação formal e reforçando a educação não formal como ferramenta de transformação social e construção de uma cidade inclusiva.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Pedagogia em Movimento: O que Temos a Aprender com os Movimentos Sociais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular: Princípios e Práticas.** São Paulo: Cortez, 1999.

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

DISPONÍVEL em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Educação e Movimentos Sociais: Teoria e Prática Educativa no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Os Sem-Teto, Mobilização, Resistência e Educação Popular.** São Paulo: Loyola, 1997.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: Do Direito à Cidade à Revolução Urbana.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 1988.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a Cidadania: Questões Colocadas pelos Movimentos Sociais**. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Educação Popular e Movimentos Sociais no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 97-129.

ROSENTHAL, Gabriele. Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews. In: FLICK, U. (Ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Thousand Oaks: SAGE, 2014. p. 305-318.

SOUSA, Wesley Augusto de Jesus; SANTOS, André Rafael Cândido dos. A Análise de Conteúdo como Ferramenta para o Pesquisador em Ciências Sociais. In: **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 11, n. 2, p. 1384-1405, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/recp/article/view/30578>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PATRIMÔNIO CULTURAL POPULAR DA SANTA CLARA: IDENTIDADE E RESISTÊNCIA EM QUESTÃO

Maria Margareth de Lima¹
Orlandil de Lima Moreira²
Juliana França de Santana³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o patrimônio cultural popular da Comunidade Santa Clara, localizada no bairro Castelo Branco, João Pessoa/PB, visando contribuir para a visibilidade e o fortalecimento da sua identidade cultural. A pesquisa faz parte do projeto “Patrimônio Cultural e Educação Popular: Caminhos para a Educação Patrimonial com a Comunidade Santa Clara”, realizado pela Universidade Federal da

1 Graduada em Educação Artística (UFRN); Mestrado em Educação (UFRN); Doutora em Educação (UFPB); Professora do Departamento de Metodologia da Educação da UFPB. Atua nas áreas de Arte-Educação, Educação Popular, Patrimônio Cultural e Educação Integral – margth.lima@gmail.com

2 Graduado em Sociologia (UFPB); mestrado em Sociologia Rural (UFPB); doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professor Titular (UFPB) - orlandil.moreira@academico.ufpb.br

3 Licenciada em Pedagogia-Educação do Campo – UFPB; mestranda em Educação, linha Educação Popular - PPGE/UFPB; professora da rede pública municipal de ensino – Olinda/PE; integra o projeto extensão Patrimônio Cultural e Educação Popular, caminhos para a educação patrimonial com a Comunidade Santa Clara - juliana.santana.ufpb@gmail.com

Paraíba (UFPB) entre 2020 e 2022, como uma das ações do Observatório da Educação Popular, vinculado ao PROBEX.

O interesse por essa pesquisa surgiu a partir de três direções: (1) o envolvimento dos estudantes extensionistas, muitos deles moradores ou ex-moradores da comunidade, em movimentos culturais; (2) a realidade da comunidade, marcada pela desigualdade social e falta de assistência básica, além de sua proximidade com o Campus I da UFPB, apesar de não receber suporte da universidade; (3) a necessidade de visibilizar e valorizar o patrimônio cultural deste território marginalizado. A metodologia utilizada foi qualitativa, baseada em Oliveira (2007), apropriada para analisar contextos históricos, incluindo o mapeamento cultural por meio de entrevistas e observações sistemáticas.

2 DESENVOLVIMENTO

O mapeamento cultural da Comunidade Santa Clara foi dividido em quatro etapas: (1) identificação dos entrevistados, considerando o tempo de moradia, liderança, produção artística e histórias de vida; (2) realização de entrevistas com moradores adultos, entre 24 e 74 anos, resultando em sete entrevistas; (3) transcrição das entrevistas e sistematização dos dados das oficinas; (4) realização de uma Mostra Cultural na comunidade para apresentar os dados da pesquisa e elaboração de um catálogo com os registros das ações realizadas.

O referencial teórico incluiu os estudos de Freire (1995, 1996), Brandão (1995) e Barbosa (2008), que fundamentam a Educação Popular e a cultura popular, além dos de Tolentino (2019) sobre identidades coletivas e Educação Patrimonial, e Chagas e Gouveia (2014) sobre Museologia Social. Esses autores veem a cultura popular como elemento central para a valorização das identidades. Freire (1996) destaca que a educação deve valorizar a identidade cultural dos sujeitos e do território. Chagas et al. (2018) reforçam a importância da valorização das identidades e da arte popular na Museologia Social. Merece destaque também, nessa reflexão, o pensamento de Barbosa, que defende a “necessidade da arte para todos os seres humanos, por mais inumanas que tenham sido as condições que a vida impôs a alguém” (BARBOSA, 2008, p. 7). Tolentino (2019) questiona

a manipulação das memórias e propõe as “identidades de resistência”, que buscam o reconhecimento das referências culturais dos grupos oprimidos.

A partir desses autores, adotamos o diálogo como princípio fundamental nas ações de pesquisa e educação patrimonial junto à comunidade Santa Clara. Defendemos, em consonância com Tolentino (2019), que o diálogo é essencial na educação patrimonial com comunidades, permitindo uma construção coletiva do patrimônio cultural. Em vez de aceitar passivamente um patrimônio dado e idealizado, o processo envolve negociação, debate e até conflitos. O foco está na reflexão crítica e na participação democrática dos agentes culturais na definição e apropriação do patrimônio (TOLENTINO, 2019, p. 146).

Na valorização e construção de uma identidade de resistência, a partir do reconhecimento da cultura dos sujeitos marginalizados, Tolentino (2019) ressalta que esse movimento deve ocorrer tanto nos processos educativos formais quanto nos informais que lidam com o patrimônio cultural. Para ele, “essas forças e relações conflituosas precisam ser consideradas, de modo que o processo de conformação e apropriação dos patrimônios culturais seja resultado de um trabalho reflexivo e crítico” (TOLENTINO, 2019, p. 144).

A pesquisa revelou que a Comunidade Santa Clara se desenvolveu a partir de processos de resistência e luta dos seus moradores, muitos dos quais migraram do interior da Paraíba em busca de melhores condições de vida. Dona Zeza, uma das líderes comunitárias, migrou para a comunidade nos anos 1960, e sua história de luta, desde morar em um barraco de lona até a construção de um pequeno comércio, reflete a trajetória de muitos moradores. Outras lideranças culturais e religiosas também foram identificadas, como o rapper Tássio, conhecido como Th do Trap, e a pastora Damiana, que realiza cultos e participa das atividades culturais da comunidade.

Este trabalho apresenta um mapeamento do patrimônio cultural popular da Comunidade Santa Clara, situado no bairro Castelo Branco, em João Pessoa/PB, com o intuito de contribuir para a visibilidade e fortalecimento de sua identidade cultural. Partimos da identificação do patrimônio vivo da comunidade, que é fruto das experiências e memórias dos seus moradores.

Assim, as histórias de vida e memórias que compõem o imaginário coletivo deste território formam o acervo cultural da Comunidade Santa Clara.

O mapeamento revelou que a Comunidade Santa Clara é um território de acolhimento para migrantes, com uma forte identidade cultural formada ao longo dos anos. A memória coletiva da comunidade é composta por histórias de luta, resistência e busca por melhores condições de vida. As práticas culturais identificadas incluem atividades religiosas, brincadeiras de rua, confraternizações nas calçadas, futebol de rua, práticas alimentares tradicionais e manifestações artísticas, como o Ateliê de Romero, cujas esculturas em cimento se tornaram patrimônios culturais do bairro Castelo Branco e da cidade de João Pessoa.

Apesar das dificuldades, a comunidade mantém vivas suas tradições e identidade cultural, enfrentando os desafios impostos pela falta de assistência pública e estigmatização social. A pesquisa sugere que a valorização da cultura popular e a adoção de uma abordagem de Educação Patrimonial libertadora podem contribuir significativamente para a construção de uma identidade coletiva e a emancipação dos moradores da Comunidade Santa Clara.

3 CONCLUSÕES

Esta proposta não pretende esgotar as possibilidades de pesquisa sobre o patrimônio cultural da Comunidade Santa Clara, mas sim trazer à tona algumas reflexões e os primeiros elementos que compõem este acervo cultural, permitindo que novas pesquisas possam ser desenvolvidas em continuidade a esta iniciativa. O desafio para os próximos anos de projeto é avançar na perspectiva de uma pesquisa-intervenção, para aprofundar a análise e construção de conhecimento sobre o tema, permitindo que os próprios moradores da comunidade possam identificar e eleger, com mais propriedade, seus patrimônios culturais, a partir de um processo de Educação Patrimonial libertadora, mediado pelo diálogo entre a Educação Patrimonial e a Educação Popular, conforme a proposta de Tolentino (2019).

Consideramos que essa perspectiva poderá contribuir significativamente para a valorização e visibilidade do patrimônio cultural da Comunidade Santa Clara, permitindo que seus moradores possam se

reconhecer como sujeitos históricos e culturais, dotados de saberes e práticas que constituem uma identidade coletiva. Nesse sentido, a cultura popular se constitui como um elemento fundamental para a emancipação e construção de uma identidade coletiva, baseada na resistência e valorização das tradições e práticas culturais da Comunidade Santa Clara.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. *A Arte na Educação de Crianças e Adolescentes*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHAGAS, M. S.; GOUVEIA, F. M. *Museologia e Identidades: Estudos de Museologia Social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Museu da Maré, 2014.

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

OLIVEIRA, Luiz Ricardo de. *Pesquisa qualitativa: análise da teoria e prática dos contextos históricos*. Campinas: Papyrus, 2007.

TOLENTINO, C. R.; FRANCH, M. *Identidades de resistência e Educação Patrimonial*. Campinas: Autores Associados, 2017.

TOLENTINO, Átila B. *Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces*. Revista CPC, [S. l.], v. 14, n. 27esp, p. 133-148, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp133-148. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/158560>. Acesso em: 27 mar. 2022.

GARCIA, R. S. *Território e Identidade: um estudo da Comunidade Santa Clara*. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PEDAGOGIA SEM TETO E O BEM VIVER: A EXPERIÊNCIA DA CRECHE MARIELLE FRANCO

Shirley dos Santos Vera Cruz ¹

Mauricio Antunes Tavares ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A necessidade da pesquisa surgiu através da participação como militante e professora da Creche Marielle Franco, localizada na Ocupação Carolina de Jesus, situada no bairro Jardim São Paulo, na Zona Oeste da região metropolitana do Recife. No decorrer da pesquisa, aprofundaremos a respeito da ocupação urbana em questão.

Por outro lado, ao destacar a atuação de um dos maiores movimentos sociais do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), criado em 1997, observa-se que, na sociedade de classes, a sua principal bandeira é a luta por moradia digna nos centros urbanos, com objetivos específicos e estratégias, incluindo a ação direta.

1 Shirley dos Santos formada em Pedagogia pela UFPE, Pós-graduação em Educação e Gestão e cultura organizacional também pela UFPE faz parte do setor de Educação do MTST- movimento dos trabalhadores sem teto, professora da EJA pelo movimento, mestranda em Educação culturas e identidades pela UFRPE/ FUNDAJ. E-mail: shirleyveracruz76@gmail.com

2 Doutor em Sociologia, Pesquisador Titular do Centro de Estudos em Cultura, Identidade e Memória da fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e docente do Programa Associado de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades (Fundaj/ UFRPE). Tem interesse no estudo das relações entre educação e culturas, educação popular, movimentos sociais, coletivos de intervenção cultural e política, juventudes, trajetórias, narrativas, memória e subjetividade coletivas, construindo conhecimentos à luz das perspectivas teóricas descolonizadoras. Pesquisador Concursado na Fundaj desde 2007, nessa também atuou como dirigente do Museu do Homem do Nordeste (2014-2016), Assessor da Presidência(2011-2013) e Coordenador Geral de Estudos em Educação(2009-2010). E-mail:Mauricio.antunes@fundaj.gov.br

Nesse sentido, o movimento realiza a ocupação de terrenos que não cumprem sua função social prevista pela Constituição Federal de 1988. Durante o processo, são ocupados terrenos ociosos e aqueles que se encontram em inadimplência em relação aos impostos e outras obrigações legais. A partir dessas movimentações, o movimento passa a chamar a atenção do Estado para a necessidade de garantir moradia digna aos cidadãos.

O foco desta pesquisa é a Ocupação Carolina de Jesus, localizada no bairro Jardim São Paulo, uma vez que a própria apresenta-se como um espaço de muita resistência, protagonizada pelos trabalhadores que lutam todos os dias contra o sistema opressor. Nesse sentido, o caráter da ocupação não se limita a uma única pauta, como a moradia, mas abrange outras demandas que perpassam o cotidiano das famílias que ocuparam uma pequena área, onde foi possível construir uma organização comunitária alicerçada nas lutas sociais e, a partir disso, realizar atividades que pautaram o desenvolvimento de práticas educativas, sociais e políticas no território.

A construção da formação do sujeito, sob o prisma da cidadania, ocorre através das formações políticas e assembleias realizadas quinzenalmente no território. Desse modo, cabe salientar que o perfil majoritário das pessoas que compõem e protagonizam essas atividades é de mulheres negras, chefes de família, que passam a contar com estímulos político-pedagógicos com a pretensão de um aprofundamento formativo que resulta na compreensão das lutas sociais. Por exemplo, as mulheres passaram a compreender que seus filhos têm o direito à vaga na creche, especialmente para que possam trabalhar. Direito à saúde, pelo acesso à atenção básica (postos de saúde, etc.).

A partir disso, o movimento social enfatiza em seus processos formativos a necessidade das formações para o reconhecimento dos direitos e, a partir disso, reivindicá-los através de protestos. Ou seja, os trabalhadores, em sua maioria informais, lutam todos os dias para ter acesso ao que lhes é de direito: educação, saúde, moradia digna, segurança alimentar e nutricional, saneamento básico, lazer, entre outros.

As atividades educativas presentes na Ocupação Carolina de Jesus caracterizam-se de forma plural e articulada com a própria dinâmica do MTST. Considerando a conceituação de Gohn (2014) sobre a educação não

formal, que é aquela que se aprende no compartilhamento de experiências, principalmente nos espaços coletivos e no “mundo da vida” (p. 40), a partir da formação do indivíduo para atuar efetivamente na sociedade.

São diversas as práticas educativas possíveis de serem identificadas dentro da organização do movimento. As ações giram em torno de uma construção comunitária pautada na transformação urbana e na luta pelo direito à moradia dos trabalhadores. Essas lutas estão presentes não só nas próprias práticas da educação não formal do movimento, mas, ainda, no cotidiano da ocupação e sua relação com o espaço da cidade do Recife.

2 DESENVOLVIMENTO

A sociedade civil, de certa forma, é apresentada de maneira genérica. Sob determinada perspectiva teórica, configurada em um campo composto por forças sociais heterogêneas – com força de representação a multiplicidade e diversidade de segmentos sociais que compõem a sociedade –, esta, se apresenta intrinsecamente relacionada à esfera da defesa da cidadania e suas respectivas formas de organização em torno de interesses públicos e valores.

Sempre em debate, os valores que perpassam a sociedade de classes, está emergindo atualmente, pela racionalidade do poder da regulação e da economia, um dos principais fatores que interferem na dinâmica da sociedade na contemporaneidade. (Warren, 2006, p. 110).

Cabe destacar que as disputas pela hegemonia se tornam representações sociais e políticas diversificadas e antagônicas. Os valores da cidadania se organizam para a sociedade através do encaminhamento de suas ações e demandas em prol de políticas sociais e públicas. A sociedade civil organizada utiliza de várias estratégias políticas, por exemplo, protestos e manifestações, com a finalidade da incidência política, esta é a forma de organização presente na sociedade brasileira.

O interesse pela educação não formal reside em sua essência na aprendizagem através dos processos da vida e no compartilhamento de experiências entre os indivíduos, em espaços que são resultado de ações coletivas cotidianas, esses conceitos serão melhor definidos por meio de vários elementos essenciais para sua concretização. Questões como

“Quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando?” e “Quem educa: é o agente do processo ou o mediador da construção do saber?” serão abordadas. Na educação formal, o professor em sala de aula conduz o processo de ensino e aprendizagem. Já na educação não formal, o grande educador é o outro, com o qual interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são aqueles que facilitam e promovem o aprendizado em contextos mais variados e menos estruturados.

O bem viver aposta em alternativas para o futuro diferentes das que vivemos atualmente, mas isso não será alcançado por meio de discursos radicais, que são insuficientes e carentes de propostas concretas. É essencial construir relações de produção eficientes, que se baseiam na solidariedade. Embora seja um processo árduo, é possível trilhar esse caminho. A perspectiva eurocêntrica, que orienta uma sociedade voltada para o capitalismo e para a produção incessante no mundo do trabalho, é uma ótica falida que vivemos atualmente.

Não se trata simplesmente de “fazer melhor” as mesmas coisas que têm sido feitas até agora e esperar que a situação melhore. Como parte da construção coletiva de um novo pacto de convivência social e ambiental, é necessário criar espaços de liberdade e romper com todos os cercos que impedem sua efetivação (Acosta, p. 28).

A proposta desta metodologia através da história oral é explorar a memória das pessoas e resgatar o que elas guardam sobre o processo educativo que a creche proporcionou. Através da acolhida, não apenas das crianças, mas também dos pais e de toda a ocupação em si. É de suma importância considerar o cuidado com as crianças, incluindo a higiene pessoal, a garantia da segurança alimentar, o direito ao lazer e ao brincar na primeira infância, e, principalmente, o acesso à educação. Esse processo ocorre em rodas de diálogos onde os sujeitos da pesquisa se sentem à vontade para rememorar essa vivência significativa.

Pensando nessa ação espontânea, a pesquisa por meio da conversação leva à desconstrução e reconstrução da própria investigação, em que a busca por respostas não é o mais importante. Ao reconhecer e assumir a conversa como metodologia de pesquisa, significa também aceitar que

a investigação não tem objetivos fechados, mas sim interesses e a oportunidade de pensar e aprender junto.

É no acaso que a conversa se torna potente, porque não é regulada nem territorial. Ela se entrega à cumplicidade e às afetações, onde ninguém perde ou ganha, mas, como acredita Andréa Serpa (p. 116), todos aprendem. E nessa relação de mistura, nos tornamos também os outros, como ensina Ferraço (2003), em busca de nossas palavras nas palavras dos outros. Por isso, ao pensar em conversas em pesquisa, defendemos a necessidade de fazer propostas com outros e não sobre outros. Pesquisar é expressar os entremeios das relações tecidas na cotidianidade, “[...] nos diferentes tempos vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de tessitura e contaminação dessas redes” (Ferraço, 2003, p. 163).

3 CONCLUSÕES

A pesquisa está em desenvolvimento mais com objetivo de contribuir academicamente e principalmente com um retorno social para a ocupação, em obter resultados interessantes com a categoria do bem viver se ela realmente proporcionou para as crianças da Creche e suas famílias ocupante à construção pedagógica e social com qualidade de vida, e está interligada como aos movimentos sociais.

4 REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante, 2016. ISBN 978-8569536-02-4

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 de julho de 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Petrópolis: DP & A, 2003, p. 157-175.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na contemporaneidade, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu(MG), de 17 a 20 de outubro de 2010. Revista Brasileira de Educação v.16 n.47 maio-ago, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. Investigar em Educação, V.2, n.1, p. 35-50, 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TETO. As linhas políticas do MTST. São Paulo, 2020. Disponível em [https:// mtst.org/ quem-somos/ as - linhas - políticas- do -mtst/](https://mtst.org/quem-somos/as-linhas-politicas-do-mtst/) Acesso em 19/ dez.2023.

WARREN, Ilse Scherer. Das Mobilizações às Redes de Movimentos Sociais, Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n.1 p. 109-130, jan/ abr.2006.

PLURALIDADE FEMININA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PODER TRANSFORMADOR DAS MULHERES - UM PROJETO EM BUSCA DA VALORIZAÇÃO DO PROTAGONISMO FEMININO EM PERNAMBUCO

Tainá Silva de Souza ¹
Breno Albuquerque Batista ²
Bruno Augusto Pereira Bernardo³
Yasmim Rebeka Nascimento de Amorim⁴

1 INTRODUÇÃO

A comunicação em tela visa refletir sobre uma experiência formativa na Disciplina de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, doravante), composta por uma turma mista com estudantes do Curso de Licenciatura em Dança do 1º período e do 2º período de Licenciatura em História, sob a responsabilidade do professor Isaac de Souza Assunção através do Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação.

1 Graduanda do Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, taina.souza@ufpe.br

2 Graduando pelo Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, breno.batista@ufpe.br

3 Graduando pelo Curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, bruno.bapb@ufpe.br

4 Graduanda pelo Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, yasmim.amorim@ufpe.br

Dentro desse contexto, o docente problematiza fortemente a questão da invisibilidade da mulher, onde são debatidas as questões do silenciamento de suas potências. Para pensar a desigualdade de gênero entre homens e mulheres, o professor fez uso de uma atividade de valorização feminina e uma análise do atual cenário machista e patriarcal da sociedade, a partir do estudo de grandes mulheres poderosas que transformaram o mundo afora e sofreram o apagamento de suas lutas.

As mulheres tiveram seus corpos e mentes definidas pela ótica masculina, que as restringia a se manterem em esferas domésticas, e consideravam-as medíocres intelectualmente, entretanto, apesar das repressões, a voz feminina ecoa nas produções literárias, movimentos sociais, e artes dentro do cenário nacional e internacional, e necessita de lutas que promovam seu reconhecimento.

Ao tratar-se do cenário feminino, sentimos a necessidade de trabalhar o termo “pluralidade”, sendo necessário conscientizar-se que as mulheres se diferem em suas especificidades étnico-raciais e em seus contextos sociais, pois a ideia de universalização desconsidera as diferenças experiências sentidas por cada grupo.

O momento do assalto colonizador relembra que a produção quinhenquista é marcada por figuras masculinas e desconsidera a existência do papel político de, por exemplo, Madalena Caramuru, escritora de uma carta que protestava contra a escravidão infantil no século XVI, e que deveria obter tanto reconhecimento histórico quanto aquela escrita por Pero Vaz de Caminha.

Na perspectiva da mulher negra, entende-se que sua posição detém um misto de dificuldades no contexto de supremacia branca. Com base em Djamila Ribeiro, esse grupo sofre uma carência dupla por ser antítese dos padrões eurocêntricos de branquitude e masculinidade. Ademais, essa carência aumenta quando estão inseridas em espaços periféricos ou quilombolas. Dessa forma, necessitam multiplicar seus esforços para conquistarem seus espaços.

As mulheres do movimento LGBTQIA+ são limitadas pelas concepções cisgêneras advindas das esferas masculinas, fomentadoras de uma nação que ataca o diálogo sobre gênero e sexualidade. Os preconceitos

se manifestam como formas de violência epistêmica e histórica, reveladas em desigualdades, omissões e na exclusão de autorias femininas.

Também deve-se pôr em evidência as histórias e contribuições de mulheres que superaram as dificuldades propostas pela suas deficiências e pela sociedade que subestima, incapacita e segrega esses indivíduos cotidianamente.

Em resumo, o poder da mulher, no sentido plural, deve ser constantemente exaltado e reconhecido, sendo nossa finalidade levá-lo para as escolas e permitir que crianças e jovens reconheçam as suas capacidades transformadoras.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Inicialmente, o docente introduziu um debate sobre a homogeneidade masculina, destacando essa situação dentro do nosso currículo acadêmico e mostrando a predominância de teóricos brancos, héteros, norte-americanos e europeus em detrimento de teóricas mulheres, excluídas das possibilidades curriculares de produção científica e na academia, e utilizando também as reflexões feitas pelo filósofo francês Jacques Derrida com a noção *suplementaridade*, presente no livro *Gramatologia* (1967). Posteriormente, nos foi apresentado pelo docente o “Oráculo das Mulheres e Seus Poderes de Transformação” da Lagarta Criações⁵, de autoria da Ana Rita Mayer, uma fotógrafa e cientista social. O Oráculo conta com um conjunto de cartas com a imagem de mulheres de grande importância mundial, e cada estudante retirou uma delas sem ter conhecimento de seu conteúdo. Com base nessa ação, foi realizada uma atividade em busca do reconhecimento dos poderes de transformação de cada uma das homenageadas nas cartas selecionadas pelos discentes.

A partir desse oráculo, os estudantes foram instigados a realizar uma pesquisa densa a respeito da mulher que havia em sua carta, sendo uma biografia da mesma, seu poder transformador, como esse poder ajudou nas vidas de outras pessoas e revolucionou as lutas em seus contextos.

5 www.lagartacriacoes.com

Um exercício de valorização feminina e problematização do atual cenário de masculinidade hegemônica da sociedade.

Em um intercâmbio de conhecimento em sala de aula, os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar a história de suas respectivas figuras femininas sorteadas, permitindo uma reflexão sobre a verdadeira força feminina e sua capacidade de mudar ou reformar qualquer cenário em que se encontrarem.

3 RESULTADOS

Portanto, as problematizações propostas na disciplina Fundamentos da Educação nos oportunizou construir um projeto que rompe com a lógica machista e patriarcal. Nós, enquanto professores/as em formação inicial, devemos perceber a importância de nossa função social na transformação através da educação, na qual tomamos consciência que possuímos o poder de desnaturalizar, interromper, (des)ritualizar as tradições acadêmicas e questionar sobre suas motivações, e também deslocar a razão eurocêntrica que marca o mundo binário atual dominado pelo homem.

Após o debate e socialização sobre as mulheres e seus poderes transformadores, surgiu a necessidade de uma produção com enfoque interno, ou seja, embarcar em busca de realizar um projeto baseado no levantamento de mulheres pernambucanas, que utilizaram de sua resiliência, dedicação, coragem, fé e protagonismo para contribuir - e continuam contribuindo - para a transformação de suas comunidades e também do Estado. Todavia, o Estado muitas das vezes não retribui de maneira recíproca, invisibilizando e desvalorizando estas mulheres, depositando-as nas margens da sociedade. Por isso, trazemos uma pluralidade de mulheres, do litoral ao sertão, mostrando suas histórias com retratos e relatos reais, conhecidos ou não.

O projeto, ainda em desenvolvimento, se baseia em duas partes: A primeira delas, na preparação de um ebook - posteriormente transformado em um livro físico - onde se encontrariam a biografia de dezenas de mulheres pernambucanas de grande importância para a história, cultura e política do estado, bem como figuras femininas de grande força, porém pouco visibilizadas pela sociedade. Além de dar voz às mulheres,

como um objeto de uso educacional, o livro apresentaria tais figuras para jovens e crianças dentro do ambiente escolar; a segunda parte seria a construção de cartas, de inspiração no “Oráculo das Mulheres e Seus Poderes de Transformação” trabalhado em sala. No entanto, esse novo conjunto de cartas tem o foco em valorizar as potências femininas do estado de Pernambuco, uma forma de levar os holofotes até as mulheres do nosso meio, invisíveis aos olhos de muitos, mas que trazem consigo a força de transformar o cenário regional e nacional. Pernambuco tem uma rica história de luta e resistência, e as mulheres desempenharam papéis cruciais em muitos desses movimentos. Ambas produções surgem de uma pesquisa bibliográfica densa tal qual na proposta feita em sala de aula pelo docente da disciplina.

Como objeto de estudo nas escolas, o projeto integraria a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório no currículo escolar do ensino fundamental e médio o estudo da cultura indígena; e da lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino o estudo da história e cultura afro-brasileira; de forma que trabalha o reconhecimento de mulheres negras, indígenas e quilombolas.

A pesquisadora Bell Hooks (1990, p 152) nos afirma que: “A história pode ser interrompida, apropriada e transformada através da prática artística e literária”. Para nós, esses são os principais meios de recuperar o lugar de suas representatividades silenciadas, que devem estar e circular em locais de visibilidade, e que proporcionem, em meninas e mulheres, coragem para com seus objetivos, totalizando oportunidades; desmistificando as heranças coloniais que antes as estereotipam como objetos subalternizados e sexualizados, para torná-las centro de sua própria história e recuperar questões em áreas silenciadas, reconhecendo a versão da história daquelas que um dia foram excluídas para terem seus protagonismos negados.

4 REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. Gramatologia. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GOUVEIA, Marta, O silenciamento de gênero: a palavra que subverte, Revista Brasileira de História, v. 43, n. 94, p. 17–39, 2023

hooks, bell. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 1990.

MULHERES e Seus Poderes de Transformação. Disponível em: <<https://lagartacriacoes.com/produto/mulheres-e-seus-poderes-de-transformacao/>>. Acesso em: 24 ago. 2024.

OLIVEIRA, Luciana Santos de; OLIVEIRA, Luciano Amaral. O Silenciamento Literário Das Mulheres Brasileiras. Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão-SE, v. 11, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1262>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PINHEIRO, Vanessa. (2022). O Silenciamento Da Mulher Negra Na História E A Literatura Como Estratégia De Recuperação Desta Voz. Cadernos de estudos culturais. 1. 205-217. 10.55028/cesc.v1i25.11847.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

POLÍTICAS SOCIAIS E O MOVIMENTO SINDICAL: A CRIAÇÃO DO COLETIVO LGBTQIA+ DO SINDICATO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES

Eduardo Luiz Silva de Almeida¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Aqui objetivamos refletir a transversalização da atuação docente/sindical, a partir da criação do Coletivo LGBTQIA+ do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes (SINPROJA) e a luta pelos direitos e defesa das pautas pelo reconhecimento, quebras das violências e valorização das identidades profissionais LGBTQIA+ na educação.

Na perspectiva do sóciologo negro Stuart Hall (2006), as identidades, seja ela sexual, racial ou de gênero, e os marcadores sociais, como classe social e nível de escolaridade, atravessam as pessoas e suas relações com o trabalho diante das suas experiências. O contato com a homofobia, dentro e fora do ambiente escolar, traz a inquietação de onde estão os indivíduos LGBTQIA+ dentro da vida sindical e como se desenvolve a construção das pautas em defesa das necessidades desses profissionais. Para melhor

1 Pedagogo pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins - FACOL, Professor dos anos iniciais no Município de Jaboatão dos Guararapes e membro dos coletivos LGBTQIA+ do SINPROJA, CUT/PE e CNTE, prof.eduardo.jab@gmail.com

abordar essas reflexões, será necessário tratar e situar o sindicato no meio dos movimentos sociais.

A história de luta dos movimentos sociais surge a partir das diversas opressões sociais sobre os grupos marginalizados, como mulheres, negros, indígenas e LGBTQIA+. A pesquisadora Maria da Glória Gohn (2011, p. 333) considera esses movimentos como “fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social”. Relacionando o SINPROJA ao que diz a autora, no que concerne à inovação, quando a corporação busca a criação do coletivo, adota pautas que conduzem a luta por equidade e questiona a forma tradicional de atuação, buscando uma sociedade justa e mais humanizada.

Nesse íterim, a pesquisadora pernambucana Allene Lage (2013) afirma que os sujeitos pertencentes aos grupos minoritários buscam representações sociais positivas que não os inferiorizam por meio de ações coletivas para direitos coletivos. Assim, notamos a importância dos movimentos sociais, bem como a sua atuação, no rompimento das barreiras da democracia, de modo que as levem à expansão. Decerto, essa ampliação acarreta no autorreconhecimento deles como força atuante por meio dos grupos organizados.

Junto a esse pensamento de união na luta, temos as concepções das identidades formadas na autenticidade, uma vez que essas são múltiplas e complexas. Assim, elas possuem fragmentação, instabilidade, historicidade e pluralidade. A luta histórica das identidades LGBTQIA+ vem para a compreensão da dignidade humana e para (re)conhecer que essa população está exposta a inúmeros tipos de violência. Podemos então relacionar a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas na educação voltadas ao combate das LGBTfobias com a situação assustadora de violência no país, as quais as pessoas LGBTQIA+ estão sujeitas. Dessa forma, nos questionamos onde estão as discussões sobre a docência e o respeito ao seu papel social sobre enfrentamento dessas violências na escola, para além do currículo, e a pauta sindical em defesa dos servidores.

Sadi et al (2011) apontam que o sindicato é uma representação de ação coletiva, duradoura e contínua, de luta por melhores condições de vida e de trabalho. As associações da educação lutam por políticas de

melhorias educacionais, o que valida o compromisso com a sociedade e a sua transformação. É notório que, na atualidade, surge um novo movimento sindical, ligado aos posicionamentos políticos e à militância dos grupos sociais, filiados a ele, assim ele nasce ao deixar a neutralidade e assumir uma oposição ao regime político. Esse novo formato de movimento o faz autor, dando continuidade à democracia, através de sua base, sendo também um renovador social pela luta e movimento em espaços públicos, esperando firmar seus posicionamentos perante a sociedade civil e a classe trabalhadora.

John Humphrey (1983) evidencia que, além da participação feminina dentro dos sindicatos ser difícil, ele é um espaço criado por/para atuação dos homens. O SINPROJA, pelo contrário, já nasce com as mulheres ocupando lugares de destaque em sua hierarquia. Hoje a direção é paritária entre homens e mulheres, temos a atual presidenta Séphora Freitas e a diretora de políticas sociais Tamires Carneiro. Contudo, percebe-se a inexistência de representações LGBTQIA+, surgindo daí a necessidade da criação de um coletivo para afirmar a luta dentro da classe.

2 DESENVOLVIMENTO

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, orientou os sindicatos filiados, em 2018, à criação de secretarias de gênero em suas pastas. Os Coletivos LGBTQIA+ surgem para fomentar debates e reivindicações dessa população, que vive sendo negada, assim como outros grupos organizados. O professor e pesquisador Rui Mesquita (2011), em relação ao currículo, reafirma a demanda de alteração no campo da educação a partir das mudanças nos projetos políticos-pedagógicos, políticas públicas e intervenções diretas na comunidade dentro e fora do espaço escolar. É conhecido que as pesquisas estão construindo discursos e análises nos estudos LGBTQfóbicos na educação, no currículo e na formação docente, mas ainda será preciso olhar para o ambiente escolar, inclusive para os docentes/servidores.

Ainda em 2010 já havia o trabalho de combate à homofobia, bem como buscava-se o respeito às pessoas LGBTQIA+ dentro do SINPROJA. O sindicato, à época, realizava o projeto “Mala do Prazer”, que atuava

dentro do espaço escolar, abordando o estudo e o cuidado com o corpo e a prevenção às infecções sexualmente transmissíveis, bem como a desmistificação no que diz respeito à relação errônea que as pessoas faziam dessas infecções exclusivamente à comunidade LGBTQIA+. Após a referida orientação, comprometido com sua base e com as lutas dos profissionais, o SINPROJA em assembleias, atos públicos, como também da campanha salarial, conseguiu identificar - depois da convocação dos novos concursados no momento pós-pandêmico -, trabalhadores LGBTQIA+ que protagonizaram a luta pelas melhorias das condições salariais e de trabalho ao passo que reivindicavam também as suas pautas.

Nesse contexto, a diretoria sindical convidou alguns trabalhadores para montar o coletivo, realizando três encontros presenciais e assim criando o Coletivo LGBTQIA+, lançando oficialmente, em 20 de Setembro de 2023, dentro da pasta de Políticas Sociais, composto majoritariamente por homens gays. Na ocasião, eles citaram a importância dessas identidades no espaço escolar, a luta pelo reconhecimento dessa pauta e da necessidade de crescimento e do empreendimento do debate organizado. Apesar disso, reconhecemos a importância de integrar sujeitos que compõem as demais letras da sigla para que haja, de fato, maior representatividade.

3 CONCLUSÕES

Consideramos que a partir da criação do coletivo LGBTQIA+, além de conseguirmos avançar com a orientação da CNTE, iniciamos a quebra do silêncio relacionado às LGBTfobias no ambiente escolar através do debate sobre a importância estratégica de produzir materiais formativos para a base e também a diretoria sindical que se reinventa nesse processo.

Em nossas reuniões, pensamos em uma atividade para o dia 17 de maio, Dia Internacional de Combate a LGBTfobia, que rompesse os silêncios dessas violências na escola, então decidimos realizá-la em formato de live, pelo canal da TV SINPROJA, com o tema “Por uma Escola de Amor: reflexões sobre o combate às LGBTQIA+fobias nas escolas”². Na ocasião, o programa foi construído pela professora Solidade Menezes,

2 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h-EyC6NjBEI&t=5s>>

que trouxe uma abordagem sobre as legislações, e pelo professor Isaac Assunção, que trouxe 21 propostas das crianças do 5º ano de uma escola de zona rural para combater as LGBTfobias na escola e através do livro da escritora negra bell hooks, intitulado “Tudo sobre o Amor”, que inspirou o tema da live.

Mudar a sociedade torna-se essencial, uma vez que nosso modelo educativo foi erguido com base na exclusão social e continua reproduzindo a invisibilização das pessoas a partir dos seus marcadores sociais. Nesse sentido, Mesquita (2011) destaca a necessidade de se construir políticas afirmativas para que haja essa mudança, na atual conjuntura, para os grupos que permanecem em inferioridade e invisibilidade proposital.

Seguimos firmes na luta, enquanto coletivo e sindicato, buscando deslocar as violências cultivadas na escola, contra as pessoas LGBTQIA+, (re)pensando e criando momentos formativos que reflitam as pautas do coletivo e dialoguem com os demais grupos sindicais nacionais e os movimentos sociais na luta pelo fim das violências contra este grupo.

Palavras-chave: LGBTfobia; Movimento Sindical; Educação.

4 REFERÊNCIAS

DAL ROSSO, Sadi; CRUZ, Hélvia Leite; RÊSES, Erlando da Silva. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p.111-131, maio/ago. 2011

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16. n. 47.maio-ago. 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro - 11ª ed - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell; BREDA, Tadeu. **Tudo sobre o amor; novas perspectivas**. Editora Elefante, 2021.

HUMPHREY, John. Sindicato: um mundo masculino. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 47-52, abr. 1983. Disponível em: <<https://novosestudos.com.br/produto/edicao-05/#58d42a566b05b>>. Acesso em 23/08/2024, 13:45.

LAGE, Allene. **Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 17-45.

MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. Currículo e ação educativa emancipatória: implicações políticas e epistemológicas. **Educação**. Porto Alegre, v.34, n.3, p. 351-359, set/dez, 2011.

SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS, PRÁXIS PARA POTENCIALIZAR SABEDORIAS: UM RELATO SOBRE AFETOS NUMA COMUNIDADE DE RECIFE

Carla de Paula Silva Campos ¹
Eugênia de Paula Benício Cordeiro ²

1 INTRODUÇÃO

Este relato refere-se a uma experiência fruto de alguns anos inserida numa agrupação de jovens mulheres, localizada numa comunidade periférica de Recife paradoxalmente situada em área central da cidade, entre 2017 e 2021. O caráter do grupo mantinha a proposta de formação na área de fotografia, com jovens aprendizes moradoras locais, que iniciaram como adolescentes e tornaram-se jovens (cerca de 15 ao longo dos anos). Acompanhadas por educadoras, mulheres adultas, em sua maioria de fora da comunidade (cerca de 5 ao longo dos anos).

Fui uma das que exerceu papel docente, porém em outra área: conduzindo práticas sensíveis através de atividades lúdicas nos campos do cuidado e do feminismo, temática que compunha a proposta pedagógica do grupo. Nosso objetivo girava em torno do exercício da fotografia, sem resumir-se ao aprendizado técnico. Havia estímulos afetivos com oficinas

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, carladepaulacampos@gmail.com

2 Doutora em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, epaulabencio@gmail.com

que visavam ao empoderamento feminino, sempre operando na dimensão da intimidade e da partilha emocional, onde atuei como educadora.

As atividades se realizavam ao abrigo de uma instituição do 3º setor cuja atuação, atualmente, carrega mais de 37 anos na comunidade, voltando-se principalmente para práticas de educação não formal e formação humana. O teor e o formato das atividades que conduzi resguardavam um caráter espontaneísta e voluntário, dado, inclusive, meu posicionamento de trabalho não remunerado, mas por paixão e desejo político. Então, nossa metodologia carrega uma definição imprecisa por sua originalidade.

Porém, o que encontramos de mais próximo das nossas metodologias experienciadas está no “feminismo da diferença” de Oliveira (2012), quando a autora relata encontros de mulheres feministas na década de 70, nos quais realizavam conversações em roda que irrompiam com a dicotomia público-privado, animando diálogos reflexivos na direção do que podemos chamar de uma verdadeira politização da intimidade. A autora resgata-os com o nome “grupos de consciência”.

Centrados nas mais diversas temáticas e ações, anunciados quase sempre de boca a boca, esses grupos se formavam, se desenvolviam e se desfaziam ao sabor do interesse das participantes. Não eram sustentados nem garantidos por nenhuma instituição. Sua criação, sua trajetória e seu eventual desaparecimento davam-se apenas em função da vontade, reafirmada em permanência, por cada participante, de mantê-los vivos. (...) Essa recusa proposital de qualquer institucionalização, era compensada por uma forte motivação, estreitamente ligada ao sentimento de estar entre pares. (OLIVEIRA, 2012, p. 74)

Nossos encontros foram ora semanais, ora mais espaçados, ora ausentes. Mas atravessaram 2017 a 2021 e, na 2ª metade do período, lançamo-nos numa investigação da experiência através de um mestrado. O objetivo era trabalhar com a teoria da Educação Emocional (Casassus, 2009), da Formação humana (Röhr, 2013) e a metodologia de pesquisa própria da Educação Popular que carrega o nome de Sistematização de Experiências formatada pelo grande educador e metodólogo Jara Holliday (2018).

Qual o potencial de uma Sistematização de Experiências atravessada pela Educação Emocional e analisada através da Formação humana? Em

que medida esse projeto metodológico pode contribuir com aprendizados políticos e com o modo como sentem e agem as participantes do grupo? O texto que segue fará um breve relato da Sistematização, executada de forma parcial, muito por ter se dado na época da pandemia do covid-19, em que foi afetada por vários impedimentos, incluindo a própria interrupção temporária das atividades do coletivo.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No fim de 2020, antes de tocar no assunto da Sistematização (Jara Holliday, 2018), foram realizadas algumas formações em torno da Educação Emocional, com participação de muitas educandas. Em 2021, iniciamos o processo de Sistematizar a Experiência do coletivo, tentando abraçar a temática emocional. Para ilustrar o objetivo da metodologia, Jara Holliday (2018) a define como um empreendimento que utiliza a busca de memórias de um recorte de experiências do passado, formulando-as desde um ponto de vista crítico do presente, numa jornada preciosa de produção de sentidos. Delimita-se uma experiência passada e debruça-se sobre ela numa sequência de etapas propostas pelo autor. Dentro do grupo, algumas pessoas podem tornar-se agentes sistematizadoras.

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. (JARA HOLLIDAY, 2006, p. 24)

É uma metodologia capaz de descobrir elementos que caracterizam o componente vital de uma experiência, o processo para além do projeto. “Isso dependerá principalmente de como (...) as diferentes pessoas envolvidas na execução do projeto se interpretam, sentem, agem e se relacionam.” (JARA HOLLIDAY, 2018, p. 126, tradução nossa). Para uma Sistematização de Experiências, são 5 movimentos:

1 - Ter participado da experiência e ter registros das experiências

- 2 - Formular um plano de sistematização (objetivo, objeto, eixo, fontes, procedimento e prazo)
- 3 - A recuperação do processo vivido: reconstruir, ordenar e classificar a informação
- 4 - As reflexões de fundo: Processos de análise, síntese e inter-relações; interpretação crítica; identificação de aprendizagens
- 5 - Os pontos de chegada: formular conclusões, recomendações e propostas; estratégia para comunicar aprendizados e projeções (adaptado, Jara Holliday, 2018, p. 135 – tradução nossa)

O processo de sensibilizar o coletivo para realizar uma Sistematização de Experiências durou 06 encontros. Houve uma etapa de aplicação de questionário para educandas e educadoras, que revelou a adesão de duas educandas, Lívia e Mayara (nomes fictícios). Com elas, caminhamos até o tempo 2, a formulação de um “plano de Sistematização”. Fomos de dezembro de 2020 a agosto de 2021.

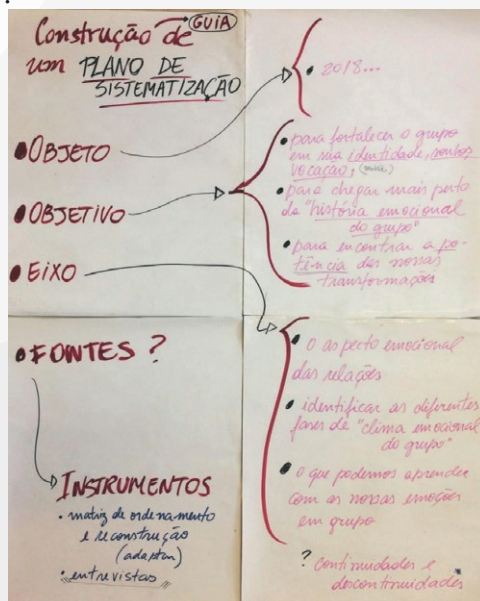


Fonte/créditos: a autora (2021)



Fonte/créditos: a autora (2021)

Em seguida, a formulação de plano de Sistematização de Experiências, produzido como proposta pela pesquisadora, trazendo elementos como “fortalecer o grupo em sua identidade, sonhos, vocação”, “história emocional do grupo”, “clima emocional do grupo” e “continuidade e descontinuidades”.



Fonte/créditos: a autora, 2021

Instrumentos propostos por Jara Holliday (2018), apresentados às 02 educandas, como ferramentas que poderíamos utilizar para executar a Sistematização.

3. FICHA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

Objetivos

1. Recuperar lecciones de *momentos significativos* para ir conformando un banco de información de aprendizajes, que pueda usarse en la sistematización y pueda ser compartido con otras personas interesadas en las experiencias que realizamos.
2. Ejercitarse en la redacción ordenada de relatos sobre hechos y situaciones importantes y aprendizajes cotidianos.

Formato de la ficha
Título de la ficha (que dé una idea de lo central de la experiencia)
Nombre de la persona que la elabora:
Organismo/institución:
Fecha de elaboración de la ficha:
Lugar:
Contexto de la situación (1 o 2 frases sobre el contexto en que se dio el momento significativo: dónde, cuándo, quiénes participaron, con qué propósito...; es decir, una referencia que ubique lo que se va a relatar en un contexto más amplio).
Relato de lo que ocurrió (1 página <i>describiendo</i> y <i>narrando</i> lo que sucedió, de tal manera que se pueda dar cuenta del desarrollo de la situación, su proceso y el rol desempeñado por los diferentes actores involucrados).
Aprendizajes (1/2 página sobre las enseñanzas que ese momento nos ha dejado y cómo nos podrían servir para un futuro. Se puede incluir recomendaciones o sugerencias).
Palabras clave: (descriptor(es) que nos permita(n) identificar los temas centrales a los que se refiere la experiencia).

Fonte: Jara Holliday (2018, p. 206-207)

4. MATRIZ DE ORDENAMIENTO Y RECONSTRUCCIÓN

Objetivos

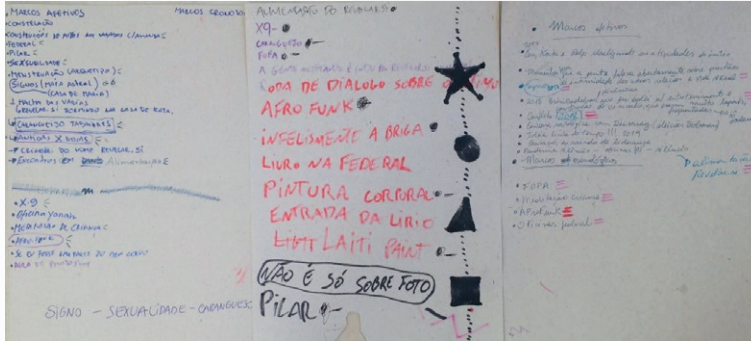
- a. Permite tener una síntesis visual de lo realizado en la experiencia ordenada cronológicamente.
- b. Identifica momentos significativos.
- c. Identifica etapas.
- d. Permite ver continuidades y discontinuidades.
- e. Facilita el analizar aspectos por separado.

Fecha	Actividad	Participantes	Objetivo	Método	Resultados	Contexto

Esta matriz se debe construir con flexibilidad. El número y tipo de columnas dependerá de la necesidad e interés en cada proceso de sistematización (se pueden quitar columnas, colocar otros aspectos o añadir otros a este ejemplo).

Fonte: Jara Holliday (2018, p. 211)

Elaboramos um instrumento que chamamos de “marcos afetivos”, sendo preenchido por cada uma de nós:



Fonte/créditos: autora/educandas, 2021



Encontro 27/07/21 – Fonte/créditos: a autora (2021)



Último encontro, 03/08/21 – Fonte/créditos: a autora (2021)

Foram encontros e desencontros, sequências continuadas e descontinuadas e muita reflexão sobre a profundidade de uma Sistematização, entendendo como ela requer tempo, adesão e dedicação coletiva. Sobretudo, descobrindo seus sábios potenciais político-afetivos, os quais iremos relatar no próximo tópico.

RESULTADOS

Para além de produção de lições, a Sistematização tem o poder de produzir identidade e autonomia de maneira mais incorporada, correlacionando pensamentos com sentimentos e com ações, integrando sentidos que normalmente ficam obscurecidos pelo “dever fazer” conceitual e racionalizado e pela necessidade de cumprir ações.

Uma Sistematização tem o potencial de fazer excelentes trabalho em contextos onde pessoas importantes na experiência têm pouca aproximação com o universo letrado. Mais do que isso, a Sistematização é potente em penetrar no campo material das ações, mesmo nos universos letrados, localizando diversos aspectos afetivos da experiência, iluminando os diferentes perfis de protagonismos e atravessando hierarquias. Nesse caso, muitas modalidades de forças atuantes numa experiência ganham

evidência. É, portanto, um empreendimento alinhado com perspectivas mais justas de relações coletivas.

A Sistematização movimenta posicionamentos que ora estavam estáticos em um grupo.

Trata-se de produção de conhecimento, mas de um conhecimento historicamente situado, portanto carregado de todas as contradições em que está imersa a experiência e situado também, para quem a realiza, como desafio ativo para ser protagonista de uma história a construir. Nesse sentido, a sistematização está intimamente ligada às relações de poder nas quais a experiência é debatida e, na medida em que for um esforço de apropriação crítica, proposital e transformadora, a sistematização contribuirá para a construção de novas relações de poder. (Jara Holliday, 2018, p. 64 - tradução nossa)

Não se trata de uma busca de memórias de forma neutra. Na nossa experiência, de antemão, algumas pessoas não se interessaram pela iniciativa de perfurar as camadas de um grupo. Outras, motivaram-se a ver a experiência coletiva de forma mais crítica, modificando o funcionamento interno.

REFERÊNCIAS

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. 1. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos**. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Elogio da Diferença: o feminino emergente**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

TEM VIDA NAS RUAS: LETRAMENTOS PARA EQUIDADE, DIVERSIDADE E DEMOCRACIA

Augusto Ferreira Silva¹
Raquel de Aragão Uchôa Fernandes²

1 INTRODUÇÃO

É denominado letramento político, de acordo com Cosson (2011), o processo de apropriação de conhecimentos (direitos humanos, instituições políticas, democracia), práticas (exame de temas controversos, participação decisória, diálogo) e valores (equidade, liberdade) para a manutenção e o aprimoramento da democracia, processo esse que não está preso às instituições formais de ensino e não se limita apenas ao entendimento da literatura, mas compreensão política e leitura crítica dos espaços e eventos do cotidiano a partir a partir do protagonismo daqueles e daquelas sujeitos de direito.

Uma vez compreendida a democracia como um processo, que não se institui por ato e que vivemos em uma sociedade onde a democracia e a equidade precisam ser cotidianamente promovidas, tecidas e fortalecidas. A presente proposta representa um aprofundamento da experiência do Observatório da Família, criado em 2011, no contexto da Universidade, que nasce no Departamento de Ciências do Consumo (DCC), e hoje

1 Graduando pelo Curso de Ciências do Consumo da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. augusto.ferreirasilva@ufrpe.br.

2 Professora do departamento de Ciências do Consumo (DCC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), docente do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), coordenação do Observatório da Família/ Instituto Menino Miguel (IMM), raquel.fernandes@ufrpe.br.

integra o Instituto Menino Miguel, através de seus projetos de extensão e pesquisa em andamento.

O Observatório da Família é um grupo formado com o propósito de ser uma organização para a pesquisa, produção e compartilhamento de conhecimentos, metodologias e também de proposições políticas no campo da família e direitos humanos. Tem como missão socializar e ampliar o debate sobre a família, criar uma rede sócio-pedagógica através da identificação, diálogo e produção coletiva com pesquisadores/as, estudantes e profissionais oriundos dos diferentes espaços que se relacionem direta ou indiretamente com realidades familiares. Busca, ainda, a elaboração de conceitos, projetos, programas e práticas que contribuam na formulação e avaliação de políticas públicas voltadas para a superação das desigualdades sociais, ampliação de qualidades de vida e direitos humanos. Objetivamos criar cenários onde seja possível radicalizar a indissociabilidade e interação contínua entre ensino, pesquisa e extensão, entre Universidade e sociedade.

Dessa forma, a perspectiva deste projeto é atuar principalmente no campo da educação para a democracia com vias a operar de forma ativa pela produção de letramentos para uma Universidade, atuação profissional e atuação militante que seja antirracista, anticapacitista, não aporofóbica, de enfrentamento ao machismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, misoginia, visando o enfrentamento e capacitação dos/as profissionais e demais participantes, tendo como perspectiva formá-los/as para que possam ter leitura crítica dos espaços e eventos e manejo das situações cotidianas da vida em sociedade e no trabalho frente a realidade capitalista no Brasil.

Palavras-Chave: letramentos políticos; educação em direitos humanos; letramentos políticos para o consumo.

2 DESENVOLVIMENTO

O Projeto de Extensão “Tem vida nas ruas: Letramentos políticos para equidade, diversidade e democracia” do Observatório da Família - Instituto Menino Miguel (IMM), Edital BEXT 2023, tem promovido momentos de letramento político junto a grupos considerados estratégicos para a produção de relações sociais mais equitativas e democráticas. Se volta para a

reflexão sobre diversidade, estigmas e preconceitos, promovendo ações de debate, troca de conhecimento e aprendizagem, como meio e estratégia para o reconhecimento e acolhimento da diversidade, como forma de habilitar o público com ferramentas de enfrentamento aos preconceitos e estigma em sua materialidade. Neste sentido, além das ações no campo da educação permanente que tem como objetivo o processo de “letramento” social, político e crítico sobre o cotidiano, refletimos sobre os desafios para a implementação das políticas públicas e acesso a proteção e garantias sócio-assistenciais junto aos diferentes segmentos da população.

Compreendemos a Universidade Pública como o aparelho de formação política e que forma quadros que vão atuar na sociedade e que, portanto, precisa contribuir para a formação de quadros alinhados na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa, equitativa, crítica e solidária. Portanto, precisa fornecer uma educação alinhada com as demandas da sociedade, alinhada com o combate aos mecanismos de reprodução das desigualdades que forme quadros atuantes que não sejam apenas não racistas, mas que sejam anti racistas, anti-capacitistas, com ações de combate ao machismo, ao idadismo e à heteronormatividade, uma vez que é papel da instituição, como um lugar de formação, oferecer tais ações em todos os seus cursos ofertados bem como em seus ambientes de trabalho, de forma a acolher efetivamente a pluralidade.

Ao propor ações de educação política e reflexão no campo do consumo e dos direitos o projeto alinha-se com as perspectivas do curso de Ciências do Consumo (UFRPE), na medida em que se propõe a se debruçar nos estudos do consumo, da sua história e dos avanços das discussões dos movimentos de grupos sociais, das barreiras de acesso, das relações de consumo dadas e suas influências na sociedade contemporânea, e na criação de metodologias com base teórica para a formação de trabalhadores e trabalhadoras com o olhar crítico voltado para a leitura desses movimentos e preparados/as para o enfrentamento e produção de táticas de combate a medida em que essas barreiras se dão na materialidade do cotidiano.

Nessa via, o projeto tem atuado também nos espaços de articulação do Movimento de Educadores/as Sociais que atuam com meninos e meninas em situação de rua e da população em situação de rua em geral,

junto a Escola de Formação dos/as trabalhadores/as do SUAS/ EsfoSUAS e fortalecido a parceria que a universidade tem construído através da coordenadoria Observatório da Família desde de 2023 junto a este grupo, trabalhadores e trabalhadoras que garantem a materialidade do Estado junto à população.

3 CONCLUSÕES

O projeto tem sido bem sucedido na construção e promoção de ações de formação política, dado suporte a ações consideradas de letramento a partir da experiência dentro do curso de Ciências do Consumo, no campo do consumo político, consumo coletivo e direitos e articulação com os demais núcleos na universidade atuantes nos campos da educação sociopolítica, professores e professoras, tendo em vista nossa própria formação como universidade, grupos sociais e membros da sociedade civil e militantes, e têm impactado diretamente trabalhadores e trabalhadoras e estudantes através das ações formativas supracitadas, além do acompanhamento e suporte contínuo às demais ações de letramento em desenvolvimento dentro e fora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

4 REFERÊNCIAS

COSSON, R. LETRAMENTO POLÍTICO: TRILHAS ABERTAS EM UM CAMPO

MINADO. E-legis, Brasília, n.7, p. 49-58, 2º semestre 2011, ISSN 2175.0688. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/67949975/76-libre.pdf?1625850141=&response=content-disposition-inline%3B+filename%3DLetramento_Politico_Trilhas_Abertas_Em_U.pdf&Expires=1724003287&Signature=glnwOCRLUGAkB-GkAys103HHhu-aMs5DxP~HuVS3MOkAFCmE1HnC5zj5h-RxKBxfQ-Zes42vl~FUKtra0xrRtc~315~K-bbZVlzEv1G1R4~NmyUo27Vdc6U6s-i9ZOg86j88~-o8KARGAunVO3pCrlRSm89y1-aiL8aezq9tWf37ChXgt~Gt78CGln5wbdMIBTLQzMQgvldAf2jLuzmUAsowkN7dedNmLDVqGhcD-zFCi-ll3yBTKha046iZeF6Hk2e1bhFPjvPUi015hayk~SY1ttMfdfs43pHYs-rfljZh3grprTCqRjdQd6kB35PmQBTj2t0iZ2xNFTk~O3j60xbnw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.

TERRITÓRIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE: A DIALÉTICA DOS JOVENS DA ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MÉDIO DE OLINDA/ PE COM O PATRIMÔNIO CULTURAL DA CIDADE

Kaiena Thyelle Malaquias da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

A experiência com o espaço físico ao longo da vida, como os caminhos que percorremos e os lugares que frequentamos, influencia profundamente nossas memórias e identidade. O conceito de território está intimamente ligado à identidade, como descrito por Santos (1999), ao afirmar que o território é o espaço onde exercemos a vida, trabalhamos, moramos e interagimos material e espiritualmente, criando um sentimento de pertencimento. O patrimônio cultural de um território pode ser entendido e vivido de diversas formas, e a apropriação dos bens culturais ocorre através de estratégias ao longo da vida. O acesso a museus, teatros, bibliotecas e a participação em atividades culturais são formas de se conectar com a memória social.

O relacionamento com o território é uma forma de existir no mundo, influenciado pelas condições socioculturais dos indivíduos. No caso dos jovens brasileiros, a esfera cultural desempenha um papel fundamental na formação de suas identidades (Dayrell, 2010, p.67). As práticas, estilos e representações dos jovens são expressões simbólicas que estão em

1 Graduanda do Curso da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, kaiena.malaquias@ufpe.br.

constante diálogo com o espaço. A escola, como um dos principais espaços de desenvolvimento pessoal nos primeiros anos de vida, é o primeiro local onde ocorre a mediação das relações sociais, sendo fundamental para a socialização e para a construção da identidade dos jovens.

Durante o processo de escolarização, disciplinas como sociologia, geografia, história e artes possuem conteúdo que abordam a cultura transversalmente, havendo possibilidade de promover a valorização das práticas sociais tradicionais e dos bens culturais. Ademais, atividades educativas em torno do patrimônio cultural oferecem aos estudantes possibilidades de tornar prático o conhecimento da memória e cultura de um povo, promovendo o aprendizado e fortalecendo o diálogo com o território. Sendo assim, a escola é um lugar fundamental para o desenvolvimento da relação do indivíduo com o espaço que está inserido.

É importante pontuar que a educação e a memória social estão sofrendo no rol das transformações sociais que ocorrem contemporaneamente ao redor do mundo. Os impactos da globalização na relação das comunidades com seus territórios², bem como a ascensão da tecnologia e a constante reconfiguração do social em acordo com ideologias capitalistas que estimulam desigualdades sociais ao redor do mundo, indicam para a redução das culturas à mercadoria. Examinar uma comunidade escolar nos permite investigar o cenário do ensino na era digital onde tudo se transforma a todo momento e, aparentemente, quase nada é lembrado.

Os jovens da Escola de Referência em Ensino Médio de Olinda, situada no Centro Histórico da cidade-patrimônio declarada pela ONU, aparecem então como um bom exemplo para investigação dos movimentos de conexão existentes entre identidade e território. Sendo assim, este trabalho visa explorar qualitativamente como as novas gerações, especialmente os estudantes e residentes de Olinda-PE, se relacionam com o patrimônio cultural da cidade.

Desde 2006, o Brasil tem adotado uma nova abordagem para a educação patrimonial, impulsionada pela renovação do Iphan, que promove a construção conjunta do conhecimento por meio do diálogo entre agentes

2 Para mais detalhes, ver SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

culturais e sociais, garantindo a participação das comunidades (IPHAN, 2014). Este projeto se alinha a essa perspectiva e aos princípios da Base Nacional Comum Curricular, que valoriza a diversidade cultural e histórica do Brasil. Baseado no conceito de “território educativo”, inspirado em Paulo Freire e Bia Goulart, a pesquisa busca investigar o papel do território na construção identitária dos jovens da EREM de Olinda, considerando o patrimônio cultural e as questões sociais da cidade.

A Nova Pedagogia do Patrimônio, desenvolvida por Simone Scifoni, propõe uma educação patrimonial mais crítica e reflexiva, que incentiva a análise dos significados e valores dos bens culturais, em vez de apenas transmitir informações. O foco é promover a participação ativa da comunidade na preservação do patrimônio, integrando a educação às experiências locais. O trabalho busca refletir sobre a relação dos jovens com o patrimônio cultural em Olinda, destacando seu papel na memória social.

Palavras-chave: Educação; Identidade; Patrimônio.

2 DESENVOLVIMENTO

As observações do cotidiano escolar revelam novas formas de expressão e interação social, destacando-se a hiperconectividade digital. O uso crescente de celulares é evidente, servindo como fonte de informação, entretenimento, comunicação e redes sociais, centralizando várias funções anteriormente distribuídas entre outros recursos. Esse fenômeno reflete um comportamento globalizado e uma mudança na relação com o espaço-tempo. As novas gerações vivem uma transformação social acelerada pela tecnologia, onde experiências reais competem com os eventos do mundo digital.

Explorar a relação dos jovens com o patrimônio é relevante, pois é nessa fase que as identidades culturais se consolidam e as relações sociais são refletidas e moldadas. O ambiente escolar tem um papel estratégico na formação da identidade, oferecendo espaço para conhecimento e socialização (Dayrell, 2007). A escolha da EREM de Olinda para o estudo visa explorar a perspectiva dos jovens sobre o patrimônio local. O afastamento de bibliotecas, museus e teatros reflete novas formas de interação social.

Segundo o IBRAM, o número de visitantes de museus no Brasil caiu 30% entre 2010 e 2019, influenciado pela tecnologia digital e pela pandemia. A pesquisa da FGV também mostrou que 63% dos brasileiros preferem consumir conteúdo cultural digital a participar de eventos presenciais, indicando uma mudança nas preferências culturais.

Em uma era de transformações e avanços tecnológicos, onde informações globais e locais se cruzam constantemente, é importante refletir sobre o impacto dessas mudanças no cenário escolar e nas práticas educativas. No contexto pós-pandemia, com mudanças drásticas nas interações sociais e uma dependência crescente do mundo virtual, os processos de ensino e aprendizagem sobre patrimônio se destacam. As mudanças sociais têm ressignificado os modos de vida e a relação com o espaço, influenciando a educação patrimonial.

Ao redor da Escola de Referência em Ensino Médio de Olinda, locais como a Praça do Carmo, o Alto da Sé e o Mercado da Ribeira oferecem lições patrimoniais valiosas. Embora a BNCC não mencione especificamente a “educação patrimonial”, ela inclui diretrizes importantes, como a valorização da diversidade cultural e histórica e a formação de cidadãos conscientes. O questionamento é como a localização da escola, cercada por rico patrimônio cultural, influencia a perspectiva e a formação da identidade cultural dos jovens.

3 CONCLUSÕES

Este projeto está sendo desenvolvido junto ao Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais IV, que envolve intervenção didático-pedagógica na disciplina de Sociologia e proposição pedagógica inovadora. Por isso, o trabalho adota uma abordagem qualitativa para entender detalhadamente as percepções e condições do grupo analisado. O método de pesquisa é o estudo de caso, focado nas turmas do 2ºA e 2ºB da EREM Olinda, as únicas com a disciplina de Sociologia no currículo público desde a implementação do Novo Ensino Médio em 2024.

Para a observação, será realizada uma etnografia com princípios de observação participante (ANGROSINO, 2009), utilizando um diário de campo para registrar o cotidiano dos estudantes, suas práticas e falas,

especialmente nas aulas de Sociologia. Além disso, serão conduzidas entrevistas semiestruturadas com alguns alunos para obter depoimentos detalhados sobre a temática abordada.

Além disso, utilizo também as entrevistas narrativas e as histórias de vida como forma de complementar o quadro teórico. Para analisar os dados coletados, utilizarei o método análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) e Franco (2008). Na análise será levado em consideração também a confluência dos dados analisados com as prerrogativas do direito ao Patrimônio estabelecidos por legislações.

Os resultados da pesquisa estão sendo elaborados e adicionados ao projeto ao longo dos meses de Agosto e Setembro para serem compartilhados no 9º epePE. Serão adicionados mais tópicos ao desenvolvimento para detalhar sobre os jovens da escola e suas vivências com o território, bem como a conclusão acerca da articulação dos dados com a literatura.

4 REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. 2009. Etnografia e observação participante. (Coleção Pesquisa Qualitativa). Porto Alegre: Artmed.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *A Educação na Cidade*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART, Bia. Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SANTOS, Milton. Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: Edusp, 1994.

SCIFONI, S. Patrimônio e Educação no Brasil: o que há de novo?. Educação & Sociedade, v. 43, p. e255310, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.255310>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000

UM RELATO DE PESQUISA SOBRE O QUE PODEMOS APRENDER COM AS CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DA MULHER DO RECIFE DE 2002 A 2019

Maira Bruce Valença¹

1 INTRODUÇÃO

Políticas públicas são frutos coletivos de sonhos e lutas e também acúmulo político sobre aspectos das nossas vidas que precisam da intervenção do Estado. Isto não é diferente na luta feminista, onde historicamente lutamos para que em toda *interseccionalidade* (CRENSHAW, 2002), sejamos consideradas sujeitas de direitos. No Brasil, houve momentos intensos desta organização – nos anos 80, com o *lobby* do batom, a campanha “quem ama não mata”, e outras ações (Articulação de Mulheres Brasileiras, 2019) suficientes para incluir as mulheres na Constituição Cidadã de 1988. O Recife foi uma cidade pioneira, onde as mulheres tiveram forte participação local, mas também na estruturação nacional das políticas para as mulheres (BONETTI, 2007).

A partir dos anos 2000, com a ascensão de representações políticas do Partido dos Trabalhadores passamos a ser incluídas nas agendas políticas, com a implementação das Coordenadorias, Secretarias da Mulher nos municípios e estados, e na União, o Ministério das Mulheres. Nestes vinte e poucos anos, vemos um aumento de mulheres em espaços de

1 Pós-graduanda do Curso de Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas públicas: Práticas Educativas, da Fundação Joaquim Nabuco - BRASIL, mairabruce@gmail.com.

poder, garantindo nossas pautas. A perspectiva de alcançar uma conjuntura ideal ainda é muito distante - apesar da violência contra nós² e da distante paridade, os orçamentos destinados às políticas para as mulheres são os menores.

Os organismos de políticas para as mulheres (OPMs) são as instituições estatais que promovem as políticas para as mulheres no país. Nelas, pode haver órgãos de *controle social*, como o Conselho Municipal da Mulher do Recife (CMM), criado em 2002 - uma estrutura de participação popular, que se renova periodicamente. O CMM regula as políticas municipais e organiza as Conferências Municipais da Mulher, onde as participantes debatem e elegem questões e representantes que levam o debate do município para o Estado, e depois do Estado para a União, através das Conferências Estaduais e Nacionais. Assim, criam-se os Planos Municipais, Estaduais e Nacionais de Política para as Mulheres (PMPM; PEPM; PNPM). No Recife, entre 2002 e 2019, ao debater em Conferências, as mulheres criaram documentos para registrar tudo o que é pauta para a sua luta. Estes documentos, aqui chamados de Cadernos de Resoluções, são derivados de participação popular, disponíveis em acervo público³.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Trabalhei na Secretaria da Mulher do Recife (SEMUL) de 2022 a 2024. Em julho de 2023 a chefia solicitou que fizesse a escrita de um texto para dar suporte ao debate da próxima Conferência e às conselheiras que assumiriam o CMM em novembro de 2023. Tudo o que escrevesse passaria pelo crivo do CMM. Para fazer o texto, iniciei uma pesquisa cujo resumo compartilho aqui. Na coleta utilizei critérios da análise de conteúdos temática (BAUER apud GOMES, 2009) que me ajudaram a olhá-la e a pensar na organização necessária para compreendê-la. Me inspirei nas pesquisas do tipo Estado da Arte (SANTOS et al, 2020), que possuem

2 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/11/13/brasil-registra-722-feminicidios-no-1o-semester-de-2023-maior-numero-registrado-desde-2019-em-serie-historica.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2023.

3 Na Casa Empodera Mulher, onde há a Biblioteca da Sede do Conselho Municipal da Mulher: Rua Bernardo Guimarães, n. 470, Santo Amaro, Recife-PE.

a intenção de fazer um mapeamento das produções existentes na área, disponibilizando-as à comunidade acadêmica que estuda o assunto em questão.

Iniciei a pesquisa com a conferência e caderno produzidos em 2019, em seguida coletei materiais no gabinete em que trabalhava, buscando textos que falassem das perdas de direitos vivenciadas por nós mulheres nos últimos anos, para contextualizar o ponto a que chegamos em 2023. Fiz leitura de livros, textos e documentos, e realizei buscas na biblioteca do CMM, encontrando materiais sobre os temas abordados nos eixos *temáticos* das conferências, que se alinham com os temas presentes nos PNPMs, e de um modo geral falam sobre: Saúde das mulheres; Violência contra a mulher; Autonomia Econômica; Educação inclusiva; Direito das mulheres à cidade; Participação política das mulheres. Os cadernos das Conferências Municipais da Mulher do Recife, além de tratarem destes temas e apresentar resoluções, também podem ter dados sobre as participantes, com a porcentagem de negras, lésbicas, trans, etc.

Notei a ausência do caderno referente à V Conferência Municipal da Mulher (2011) e iniciei uma busca exaustiva por ele, mas não obtive resultado. No encontro com os cadernos das conferências realizadas, me dei conta de que nenhuma delas estava digitalizada, então fiz este trabalho, transformando-os em *PDF* e em *word*.

Ao longo da pesquisa, conheci entidades e órgãos municipais, estaduais e nacionais, de governo, ONG's, coletivos, movimentos, campanhas, programas, projetos entre outras iniciativas do poder público e sociedade civil que pesquisam e disponibilizam informações e dados sobre as mulheres em diversas esferas. Pesquisei também na plataforma *Google Scholar* e encontrei poucos e valiosos estudos sobre Conferências da Mulher no município e sobre as políticas para mulheres no Recife, além de trabalhos que abrangem as conferências e políticas estaduais e nacionais.

A primeira pesquisa que encontrei foi a tese de doutorado em ciências sociais de Gabriela M. F. Falcão de Almeida: “Articulações discursivas em torno das Conferências de Políticas para as Mulheres em Pernambuco” (ALMEIDA, 2015). Depois, encontrei o trabalho: “A política para mulheres em Recife (2001 -2016): memórias e olhares”, coordenado pela Profa. Dra Karla G. Adrião, do Depto. de Psicologia da Universidade Federal de

Pernambuco e da Coletiva/Labeshu. (ADRIÃO et al, 2019). Por último, encontrei um artigo que trata especificamente das Conferências Municipais das Mulheres em Recife, da pesquisadora Marie-Hélène Sa Vilas Boas, de 2015: “Deliberando sobre a Interseccionalidade: as conferências das mulheres de Recife” (SA VILAS-BOAS, 2015). Não encontrei, até o presente momento, outros trabalhos que toquem especificamente as Conferências Municipais para as Mulheres no Recife.

3 RESULTADOS

Esta pesquisa, para mim, foi uma iniciação nos estudos de gênero, onde pude mergulhar em temas que tocam as vidas das mulheres no município, estado e nação, entendendo a importância da coleta e do tratamento de dados para a compreensão da conjuntura política para as mulheres. O material levantado, pode render boas fontes de pesquisa para compreensão do *status quo* das políticas públicas para mulheres na cidade do Recife, em Pernambuco e também no Brasil.

4 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Karla Galvão (org.). **A política para as mulheres em Recife (2001 - 2016):** memórias e olhares. Recife: Editora UFPE, 2019. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/133/166/483?inline=1> . Acesso em Ago. 2023.

ALMEIDA, Gabriela Maria Farias Falcão de. **Articulações discursivas em torno das Conferências de Políticas para as Mulheres em Pernambuco.** Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2019. Disponível em: FALCÃO, Gabriela. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34257> . Acesso em Jul. 2023.

ARTICULAÇÃO de Mulheres Brasileiras, 2019. **AMB 25 anos, transformando o mundo pelo feminismo/** Schuma Schumacher/ REDEH

- Rede de Desenvolvimento Humano - Rio de Janeiro - setembro de 2019. 152 p.

BONETTI, Alinne de Lima. **Não Basta ser Mulher, tem que ter coragem:** uma etnografia sobre gênero, poder, ativismo, feminismo popular e o campo político feminista de Recife-PE, 2007. 261 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1606109>. Acesso em Ago. 2023.

CRENSHAW, Kimberle. **Estudos Feministas**. P. 171 - 188. Ano 10. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ-397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em Fev. 2023.

GOMES, In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pequisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF, 2013.

RECIFE. Secretaria da Mulher do Recife; Conselho da Mulher do Recife. **Relatório da VII Conferência da Mulher do Recife**. Recife, 2019.

_____. Secretaria da Mulher do Recife; Conselho da Mulher do Recife. **Relatório da VI Conferência da Mulher do Recife**. Recife, 2015.

_____. Secretaria da Mulher do Recife; Conselho da Mulher do Recife. **Relatório da IV Conferência da Mulher do Recife**. Recife, 2008.

_____. Secretaria da Mulher do Recife; Conselho da Mulher do Recife. **Relatório da III Conferência da Mulher do Recife**. Recife, 2006.

_____. Secretaria da Mulher do Recife; Conselho da Mulher do Recife. **Relatório da II Conferência da Mulher do Recife**. Recife, 2004.

_____. Secretaria da Mulher do Recife; Conselho da Mulher do Recife. **Relatório da I Conferência da Mulher do Recife**. Recife, 2003.

SA VILAS BOAS, M.-H. **Deliberando sobre a interseccionalidade**: as conferências das mulheres de Recife. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 208–234, 2015. DOI: 10.5433/2176-6665.2015v20n2p208. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24127>. Acesso em Dez. 2023.

SANTOS, M. A. R. dos, SANTOS, C. A. F. dos, SERIQUE, N. P., & Lima, R. R. (2020). **Estado da arte**: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 202–220. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215> . Acesso em Dez. 2023.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

10

EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

A INTEGRAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: POTENCIAIS E DESAFIOS PARA ESTUDANTES DA DISCIPLINA DE TCC DO CURSO DE PEDAGOGIA

Lucineide Inez da Silva Campos¹
Uedson Chagas de Arruda²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A crescente integração da tecnologia no campo da educação tem gerado transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Entre essas inovações, a inteligência artificial (IA) destaca-se como uma ferramenta poderosa que pode potencializar a produção científica dos alunos, oferecendo suporte em diversas etapas do processo acadêmico, desde a coleta de dados até a redação de artigos científicos. De acordo com Russell e Norvig (2020), a inteligência artificial é descrita como um campo da ciência da computação focado no desenvolvimento de agentes inteligentes, ou seja, sistemas que podem pensar, aprender e operar de forma independente. No contexto do curso de Pedagogia, especialmente na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a utilização de IA pode representar um diferencial importante para a qualidade e eficiência dos trabalhos apresentados.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE prof.inezcampos@gmail.com

2 Mestrando em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, uedsonchagas@gmail.com

A problemática central desta pesquisa está em compreender como a inteligência artificial está influenciando a produção científica dos alunos da disciplina de TCC do curso de Pedagogia em uma faculdade privada na região metropolitana de Recife - PE. Especificamente, buscamos identificar os principais benefícios e desafios enfrentados por esses estudantes ao utilizarem tecnologias de IA em suas pesquisas. A investigação foca-se em questões como: quais ferramentas de IA são mais utilizadas? Qual a percepção dos alunos sobre a contribuição dessas ferramentas na eficiência e na qualidade de suas pesquisas e redações acadêmicas? Quais são as dificuldades encontradas no uso dessas tecnologias? E, por fim, como está a preparação e o letramento digital dos alunos para a utilização de IA?

Para abordar essas questões, recorreremos a referenciais teóricos que discutem a integração da tecnologia na educação e o impacto da IA na produção científica. Segundo Hwang et al. (2020), a IA tem o potencial de transformar a educação ao fornecer recursos personalizados e suporte inteligente, melhorando a aprendizagem e a produção acadêmica. Além disso, Luckin et al. (2016) argumentam que a IA pode auxiliar na criação de ambientes de aprendizagem mais adaptativos e eficazes, permitindo que os estudantes se concentrem em tarefas de maior valor cognitivo, enquanto as ferramentas automatizadas lidam com aspectos mais técnicos e repetitivos. No entanto, a implementação de IA na educação também traz desafios significativos. Conforme apontado por Selwyn (2019), questões éticas e de privacidade emergem com o uso crescente de tecnologias de IA, exigindo uma reflexão crítica sobre a sua aplicação. Além disso, a capacitação dos alunos e professores para o uso eficaz dessas ferramentas é crucial, destacando a necessidade de um letramento digital robusto.

2 DESENVOLVIMENTO

Enquanto processo metodológico, este estudo é de natureza qualitativa, pois visa explorar a integração da inteligência artificial (IA) na produção científica dos alunos da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia em uma instituição privada na região metropolitana de Recife - PE. A escolha da abordagem qualitativa é fundamentada na necessidade de uma compreensão aprofundada das

experiências e percepções dos participantes, permitindo uma análise rica e detalhada das nuances do fenômeno estudado. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é adequada para investigar questões complexas e contextuais, oferecendo uma visão holística sobre o impacto das ferramentas de IA no processo acadêmico dos estudantes.

O instrumento de coleta de dados selecionado foi a entrevista semiestruturada, que proporciona flexibilidade e profundidade na obtenção de informações. De acordo com Gil (2008), a entrevista semiestruturada é eficaz para captar a perspectiva dos participantes sobre questões específicas, ao mesmo tempo em que permite a exploração de temas emergentes de maneira adaptável. Este método segue um roteiro predefinido, mas permite a liberdade para aprofundar tópicos de interesse conforme surgem durante as conversas (Kvale & Brinkmann, 2009).

Participaram do estudo 25 estudantes do curso de Pedagogia de uma faculdade privada de ensino presencial na região metropolitana de Recife - PE, todos matriculados na disciplina de TCC, na qual estão sendo representadas de E1 à E25. As transcrições das entrevistas foram analisadas com base nos procedimentos de codificação e categorização de Bardin (2011), permitindo a identificação de padrões e temas recorrentes nas respostas.

3 CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo revelaram insights significativos sobre a integração da inteligência artificial (IA) na produção científica dos alunos de Pedagogia. A maioria dos estudantes entrevistados reconheceu os benefícios da IA, especialmente na fase de pesquisa bibliográfica e na organização de referências. A estudante E1 destacou: “A ferramenta de IA que utilizo me ajudou a encontrar artigos relevantes muito mais rápido do que eu conseguiria manualmente.” Essa fala ilustra como a IA pode otimizar processos que tradicionalmente demandam muito tempo, alinhando-se ao que Hwang et al. (2020) apontam sobre a capacidade da IA de transformar a educação ao fornecer recursos personalizados e suporte inteligente. Entretanto, os desafios também foram destacados. Muitos estudantes relataram dificuldades técnicas e uma falta de familiaridade inicial

com as ferramentas de IA. O estudante E8 comentou: “No começo, eu estava perdido, não sabia utilizar”. Precisei de ajuda para entender como usar a IA de forma eficaz.” Esse depoimento ressalta a importância do letramento digital e da capacitação, conforme discutido por Luckin et al. (2016), que defendem a necessidade de preparar os alunos para utilizar tecnologias emergentes de maneira eficiente.

Outro ponto relevante identificado foi a percepção dos alunos sobre a qualidade do trabalho final. Muitos afirmaram que a IA contribuiu para uma escrita mais coesa e bem estruturada. A estudante E17 afirmou: “A IA me ajudou a revisar meu texto, sugerindo melhorias na coesão e clareza. Sinto que meu TCC está mais profissional.” Essa percepção está de acordo com as observações de Selwyn (2019), que discutem o potencial da IA em fornecer feedback imediato e auxiliar na melhoria da qualidade do trabalho acadêmico.

No entanto, questões éticas também foram levantadas. Alguns alunos expressaram preocupação com a originalidade de seus trabalhos ao usar ferramentas de IA. O estudante E9 refletiu: “Fiquei com medo de que minha pesquisa perdesse a autenticidade, que parecia mais uma montagem de ideias geradas pela IA.” Esta preocupação é validada por Selwyn (2019), que alerta para os dilemas éticos e de privacidade associados ao uso da IA na educação, destacando a necessidade de um uso crítico e reflexivo dessas tecnologias.

Conclui-se que a integração da IA na produção científica dos alunos de Pedagogia apresenta tanto potenciais significativos quanto desafios importantes. As ferramentas de IA podem aumentar a eficiência e a qualidade dos trabalhos acadêmicos, desde que os alunos recebam a formação adequada e desenvolvam o letramento digital necessário para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz. Além disso, é crucial abordar as questões éticas e garantir que os alunos estejam conscientes das implicações do uso da IA em suas pesquisas.

Portanto, recomenda-se que as instituições de ensino superior invistam em capacitação tecnológica e promovam um uso crítico da IA entre os alunos, garantindo que estes estejam preparados para os desafios e oportunidades que a integração dessas ferramentas traz para a produção científica. Este estudo contribui para a compreensão dos impactos da IA

na formação dos futuros pedagogos, oferecendo subsídios para aprimorar as práticas educacionais e acadêmicas.

4 REFERÊNCIAS

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

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

HWANG, G. J., XIE, H., WAH, B. W.; GASEVIC, D. Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers & Education*, 146, 103-765, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X20300011>. Acesso em: 20 jan. 2024.

KVALE, S.; BRINKMANN, S. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications, 2009.

LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORCIER, L. B. *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Pearson, 2016. Disponível em: <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: a pesquisa qualitativa em saúde*. 12.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2010.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Artificial intelligence: A modern approach**. 4. ed. New York: Pearson, 2020.

SELWYN, Neil. *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. John Wiley & Sons, 2019.

Palavras-chaves: Inteligência Artificial; Produção Científica; Pedagogia.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM MEIO DIGITAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE A PARTIR DAS INTERAÇÕES EM UM GRUPO DE WHATSAPP PARA A REESCRITA DE FICS

Roberta Varginha Ramos Caiado
Josemeire Caetano da Silva

1 INTRODUÇÃO

A prática de produção textual na escola, contemporaneamente, vem sendo um grande desafio para professores de Língua Portuguesa, na Educação Básica. Os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm proporcionando mudanças quanto ao conceito de produzir textos, sobretudo, entre jovens do Ensino Médio.

Nosso estudo surgiu a partir da necessidade de investigar como jovens, que demonstravam pouco interesse para as práticas de produção textual habituais na escola, interessavam-se pela produção textual em meio digital, com as *Fanfictions* (*Fics*). Assim, esta pesquisa, recorte de uma Dissertação de Mestrado defendida no início da Pandemia de COVID-19, objetiva apresentar uma proposta de reescrita, a partir da *Fic*, como proposta de atividade de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

2 DESENVOLVIMENTO

Compreendemos que os ambientes de aprendizagem estão cada vez mais tecnológicos, por este motivo, é necessário que o professor

traga para dentro da sala de aula textos de diferentes gêneros e que contemplem as necessidades de uma sociedade multicultural, multilíngue e multimodal. Com o avanço das TDIC e a necessidade que a sociedade possui de acompanhar a evolução tecnológica, com suas facilidades e seus desafios. Nesse sentido, em nossa pesquisa, utilizamos o conceito de letramento digital como “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

Ademais, Fonte e Caiado (2019) nos esclarecem as principais competências e habilidades no meio digital, no que concerne à TDM (Tecnologias Digitais Móveis), como a interatividade, espontaneidade, motivação, multimodalidade, planejamento e reelaboração, assim como a personalização. Para completar nossas discussões acerca das TDM, destacamos que as possibilidades de uso dos diferentes recursos imagéticos não se limitam ao uso do *smartphone*.

Faz-se necessário compreender as possibilidades de produções envolvendo culturas letradas que circulam na sociedade heterogênea e multiforme, os textos híbridos, os quais englobam letramentos diferentes como, por exemplo, os “[...] (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘popular/de massa/erudito’), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’” (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Outrossim, Ribeiro e Coscarelli (2017) esclarecem que: “Navegar na internet, por sua vez, nos possibilita acessar muitos textos e de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio dos *links* que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos [...]” (Ribeiro; Coscarelli, 2017, p. 54).

A pesquisa em tela é de cunho qualitativo, utilizou a modalidade estudo de caso, já que se trata da busca de um fenômeno contemporâneo, em um contexto real de produção, para a verificação de convergências e divergências.

Para contemplar a pesquisa, qualitativamente, nosso procedimento de coleta de dados se deu à medida que os sujeitos produziam as *Fics*, interagiam no grupo de *WA* e reescreviam as modificações sugeridas nas interações.

Na sequência, realizamos uma entrevista semiestruturada, com cada sujeito participante, com o intuito de traçar um perfil das alunas pesquisadas. As etapas de aparição do *corpus*, para efeito de análises, foram as seguintes: 1. *print* (seleção) da primeira tela de cada *Fic* analisada, com o intuito de contextualizar o enredo da produção ficcional; 2. escolha das partes da *Fic* que foram comentadas no grupo; 3. seleção das sugestões/interações no grupo de *WA* sobre a *Fic*; 4. *prints* da *Fic* reescrita, a partir das sugestões dadas no grupo das fanfiqueiras e 5. análise do *corpus* a partir dos multiletramentos e dos letramentos digitais.

3 CONCLUSÕES

No que se refere aos multiletramentos, temos, em nossos resultados: 1. Presença da multimodalidade nas cores e formas utilizadas no grupo de *WA* das fanfiqueiras, incluindo a utilização de *stickers* e *emojis*; 2. Questões sociais como a utilização da temática *LGBTQIAPN+∞*, o que ratifica uma das preocupações dos multiletramentos, ao quanto à hibridização de produções, como cita um dos sujeitos da pesquisa, ao esclarecer que *Fics* de conteúdo *LGBTQIAPN+∞* são as mais comuns e valorizadas no mundo das fanfiqueiras.

As produções ficcionais, como a *Fic* analisada, dialogam com a realidade da sociedade heterogênea, multicultural e multilíngue do século XXI. Nesse sentido, a realização de interações, como as realizadas pelos sujeitos de nossa pesquisa em um grupo de *WA*, demandam, da parte dos leitores e dos produtores das *Fics*, novas capacidades de compreensão, com o intuito de interagir com os multiletramentos emergentes, os quais carecem de significação.

Os multiletramentos, nesse contexto, têm relação com a vivência na prática e não apenas com o conhecimento adquirido na escola. Nessa perspectiva, as práticas sociais de nossos sujeitos comprovam que as práticas sociais de letramento estão em todos os lugares, atualizando-se no tempo e na cultura. Ademais, o letramento digital é outro ponto relevante para nossa pesquisa, pois, observamos que todos os sujeitos participantes são nativos digitais, já que conhecem o hipertexto e as hiper mídias e têm facilidade com o mundo virtual. Além disso, ressaltamos a importância

para esses jovens do uso das TDM, como possibilidade real de fazer uso de vários recursos semióticos, como alguns que foram utilizados nas interações da *Fic* analisada, como os *emojis* e os *stickers*.

Além disso, há, no ambiente *online*, o letramento como prática social, o que comprova a gama de possibilidades de aprendizagem por meio da escrita em ambiente digital. Essa aprendizagem, portanto, engloba desde a utilização de recursos semióticos e multimodais à prática do letramento digital.

Com a realização dessa pesquisa, comprovamos a evolução tecnológica da sociedade. Acompanhar os avanços que o ambiente digital proporciona para pessoas de todas as idades, possibilitou-nos conhecer o munda das *Fics*. Ademais, em um universo juvenil, interações por meio de redes sociais são cada vez mais comuns, por esse motivo, promover que jovens do Ensino Médio interajam por meio do *WA*, com a finalidade de comentar as *Fics* produzidas por amigas, permite que as fanfiqueiras possam melhorar suas habilidades e suas competências em produção textual, as quais, muitas vezes não são realizadas com tanta eficácia nos moldes da aula padrão na escola, o que necessita ser debatido em formações de professores.

Outro destaque importante, nesse contexto dos multiletramentos, foi a utilização da temática *LGBTQIAPN+∞*, visto que é uma preocupação dos Multiletramentos: culturas diversificadas e contextos diferenciados. Logo, questões que envolvem preconceito e temas polêmicos permeiam o contexto social contemporâneo, e todos os sujeitos da pesquisa demonstraram essa preocupação. Além disso, o letramento digital foi constatado, já que os sujeitos da pesquisa, todos nativos digitais, demonstraram conhecimento dos ambientes *online*, como o *site Wattpad* e a rede social *WA*. Outrossim, concluímos que, no ambiente *online*, o letramento, como prática social, comprova as várias possibilidades de aprendizagem, por meio da escrita em ambiente digital.

REFERÊNCIAS

DUDNEY, G.; HOLCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

FONTE, R. F. L.; CAIADO, R. V. R. A coesão e a coerência em tecnologia digital móvel. *In: Linguagem e Interdisciplinaridade – Diferentes gestos de interpretação*. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

Palavras-chave: reescrita, multiletramentos, fic.

ACESSO E PERMANÊNCIA NA REDE ANDIFES ISF: LÍNGUA INGLESA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM CONTEXTO RURAL

Davi Pereira dos Santos¹
Suzana Ferreira Paulino²

1 INTRODUÇÃO

A sociedade é incessantemente moldada por agentes como a mídia e a internet, com reflexos na comunicação e na educação, entre outros. Nesse sentido, a internet é fundamental para garantir o acesso a bens culturais e para aprimorar as competências docentes e discentes, visto que a possibilidade de recursos *on-line* é infinita. As tecnologias digitais se mostram como um dos maiores aliados de professores e estudantes, como o ambiente de ensino-aprendizagem. Os cursos *on-line* se popularizam cada vez mais para professores e estudantes de línguas, pois como Lopes (2011) pontua, se exploradas de forma racional, sem o descarte do componente humano, as tecnologias digitais podem ser incorporadas pelas instituições de ensino e tornar ainda mais eficazes as práticas de ensino de língua estrangeira.

1 Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, professor bolsista de Língua Inglesa Rede Andifes IsF davipereira751@gmail.com.

2 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco/University of Birmingham (UK). Professora Adjunta Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, suzana.paulino@ufrpe.br.

Nessa instância, a iniciativa de tornar a educação acessível em termos de espaço é imprescindível. Para tanto, a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (doravante IsF) promove a integralização de cursos de idiomas estrangeiros em instituições de Ensino Superior do Brasil pelo ensino remoto. A partir dessa premissa, este trabalho foi resultado do curso de Estratégias de Leitura em Língua Inglesa, ofertado na modalidade remota (Garcial et al, 2023) pela Rede Andifes IsF em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), podendo ser cursado por pessoas de qualquer localidade do país e de outras universidades ligadas à rede, democratizando o ensino de inglês.

O presente trabalho teve por objetivo refletir sobre a democratização do acesso e os desafios de permanência de um estudante em contexto rural no curso de Estratégias de Leitura em Língua Inglesa - IsF/UFRPE, sob as perspectivas socioeconômica e geográfica, focando no estudo de caso de um estudante da zona rural em uma turma de nível A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework Reference for Languages – CEFR*). Baseamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos de Lopes (2011), Oliveira (2015), Freire (2004) e Brown (1994).

2 DESENVOLVIMENTO

Pensar que o acesso às tecnologias digitais e à internet é democratizado no Brasil é falacioso. A pandemia de Covid-19 revelou disparidades socioeconômicas que se refletem em exclusão educacional, pois, ainda atualmente, poucos conseguem usufruir dos artifícios tecnológicos ou não possuem letramento digital suficiente para operá-los satisfatoriamente, contexto encontrado nas turmas campo desta pesquisa.

No curso em questão foi trabalhada, especificamente, a habilidade de *reading*, embora outras tenham sido contempladas. O intuito era desenvolver e aperfeiçoar a habilidade de leitura dos alunos no meio acadêmico. Para tal, foram trabalhadas micro habilidades (Oliveira, 2015), sendo elas: *skimming*, técnica de buscar pela(s) ideia(s) geral(s) ou principal(s) sem precisar fazer uma leitura extremamente detalhada; *scanning*, técnica de localizar informações específicas de modo rápido (normalmente, quando

feita essa técnica, o leitor já tem um tópico em mente que deseja localizar e, junto ao *skimming*, são tidas como duas estratégias primordiais para o meio acadêmico); e *inference*, processo de produção de sentido do leitor a partir da informação oferecida em um texto e o seu conhecimento prévio para chegar a uma informação que não é claramente afirmada no texto.

Com vistas a contextualizar o curso e ambientar os estudantes, realizamos uma revisão sobre conteúdos básicos e apresentamos os conteúdos novos, com base em diferentes gêneros textuais como vídeos, músicas, resenhas, abstracts e artigos. A discussão textual foi trabalhada sob a ótica da teoria do *schema*, que consiste na compreensão de que o cérebro, ao ouvir uma palavra, acessa diferentes *schematas*, ou seja, agrupamentos de outras informações que se relacionem à palavra referida. Portanto, os alunos ativaram seus conhecimentos prévios, caracterizando um processo de *top-down*, isto é, o processamento da informação a partir do que eles já possuem armazenado em seu cérebro e, em seguida, o *bottom-up* o processamento de informações a partir da decodificação textual em si (Brown 1994; Alyousef, 2006).

Dado o contexto, a postura adotada pelo docente para o curso de Estratégias de Leitura em Língua Inglesa foi de tentar aproximar os discentes dos conteúdos e das plataformas, trabalhando com materiais que fazem sentido para os alunos a partir de suas respectivas áreas de formação — foi feita uma coleta de dados via *Google Forms* para conhecer o perfil dos alunos. O percurso adotado se mostrou eficiente, no entanto, cabem algumas considerações. A falta de letramento digital foi uma dificuldade presente, pois, embora o público-alvo fosse o pessoal de nível superior, isto é, corpo docente, discente e técnico das instituições de ensino superior, nem todos sabiam como manusear as plataformas digitais necessárias ao curso.

Quanto às ferramentas digitais utilizadas entre professor e alunos, as principais foram o AVA Extensão, o *Google Meet* e o *Google Classroom*. A primeira delas se refere à plataforma da UFRPE para hospedagem da sala de aula, o *Google Meet* fornece um ambiente virtual que conecta professor e alunos e conta com recursos que facilitam a interação e o andamento da aula, como: interação através de áudio e vídeo; criação de salas de aula reservadas para trabalhos em grupos; possibilidade de

compartilhamento de tela do dispositivo usado para transmissão; gravação de aulas; transcrição da aula em inglês para documento de *download*; painel para atividades em formas de jogos, etc. Por sua vez, o *Google Classroom*, foi utilizado como ambiente virtual de disponibilização de material pedagógico, no qual o professor pode fazer *upload* de materiais ao estudante, além de permitir iniciar discussões em tópicos, atividades e criar um link direto para o *Meet*.

Contudo, embora a proposta de democratização do ensino, de tornar acessível o conhecimento às pessoas mesmo distantes, nem todas possuem, de fato, acesso à internet ou letramento digital suficiente. Dada a dificuldade de alguns alunos para acesso a essas ferramentas nas aulas, o professor optou por ensiná-los a utilizá-las, o que se mostrou substancial para o progresso do ensino e da aprendizagem. No entanto, um aluno da zona rural não conseguiu atingir as competências necessárias e, para além das duas dificuldades discutidas há pouco, indicamos o fator socioeconômico dele como possível causa.

Gerada por disparidades socioeconômicas, esse aluno teve baixa participação, fez uma única atividade pela dificuldade de acesso e manuseio das plataformas. Observamos que ele tinha idade mais avançada, vivia na zona rural e enfrentava problemas na conexão via internet, dada a sua localização, além de ser seu primeiro contato com a língua inglesa em muito tempo sem estudar. Para auxiliá-lo, em parceria com a coordenação, o estudante foi acompanhado e lhes foram dadas alternativas para que conseguisse alcançar as competências.

Percebemos que a democratização do acesso não é suficiente se não forem oferecidas condições de permanência como equipamentos tecnológicos, internet de qualidade, preparação para o trabalho com as plataformas digitais, entre outros, pois o acesso aos aparatos tecnológicos e internet e o letramento digital são desiguais, afetando desempenho e motivação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos o IsF como política pública de acesso ao ensino de idiomas. Contudo, a disparidade socioeconômica entre a população

interfere no acesso e na permanência de estudantes no processo educativo. Por isso, faz-se necessário problematizar e discutir as políticas de permanência, com vistas a garantir a efetividade da aprendizagem, pensando o ensino remoto como facilitador e alternativa para o ensino-aprendizagem democrático de língua inglesa em contextos socioeconômicos de desigualdade.

Conclui-se que a possibilidade de estudo de inglês remotamente pode ser democrática e emancipatória (Freire, 2004), mas, é necessário que haja reflexão de todos que compõem o ensino-aprendizagem, infraestrutura de rede que permita a participação nas aulas, incentivos para permanência discente e formação pedagógica e tecnológica para os docentes. O professor precisa adotar práticas pedagógicas crítico-reflexivas que possibilitem o redirecionamento da sua práxis, considerando os diversos perfis discentes contemplados e as dificuldades socioeconômicas enfrentadas para auxiliá-los. Portanto, internet e ensino precisam ser trabalhados com olhar para o componente humano em relação com o virtual.

Palavras-chave: Ensino remoto; Língua inglesa; Contexto rural.

4 REFERÊNCIAS

ALYOUSEF, Hesham. **Teaching Reading Comprehension To ESL/EFL Learners**. Journal Of Language And Learning, Volume 5, Number 1, 2006

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. USA: Prentice Hall, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

GARCIA, Rafael Vilas Boas *et al.* Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, v. 48, Porto Alegre, 2023. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124612vs01> acesso em: 23 de jul. 2024.

LOPES, D. V. As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras.
In: Revista Científica Tecnologus, v. 06, p. 01, 2011.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. 1.ed.
São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CÍRCULO DE CULTURA DIGITAL PARA LETRAMENTO DIGITAL DA PESSOA IDOSA EM ATIVIDADE DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Raphael França (UPE)¹
Débora Maria Freitas Costa de Medeiros (UPE)²
Maria Rita de Oliveira Soares (UPE)³

Palavras-chave: Extensão Universitária; Letramento Digital; Pessoa Idosa

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência contempla uma intervenção extensionista para promoção da inclusão digital da pessoa idosa, realizada em uma comunidade vulnerável, na zona norte da cidade do Recife, em 2023, desenvolvida por um grupo interdisciplinar de estudantes universitários extensionistas da Universidade de Pernambuco - UPE, sob coordenação de um docente da instituição.

No contexto brasileiro, a exclusão digital impacta profundamente diversos segmentos da população, acentuada entre pessoas com mais de 50 anos. Segundo estudos recentes (CGI, 2023), 73,1% dos idosos relatam nunca terem utilizado um computador, apesar de 75,8% afirmarem possuir um celular. Esse panorama evidencia a persistência da exclusão digital,

1 Professor Adjunto na UPE - PE, raphael.franca@upe.br

2 Graduanda do Curso de Enfermagem da UPE - PE, debora.fcmedeiros@upe.br

3 Graduanda do Curso de Enfermagem da UPE - PE, rita.soares@upe.br

criando barreiras à construção de um ambiente seguro e inclusivo que promova a plena participação na cultura digital, essencial para a inclusão social e digital.

Como observa Warschauer (2006, p. 23),

A exclusão digital caracteriza-se não apenas pela falta de acesso físico a computadores e à conectividade, mas também a recursos adicionais, que permitem que as pessoas utilizem a tecnologia de modo satisfatório, com habilidades cognitivas para potencializar o seu uso.

Nesse sentido, para elaboração da atividade de extensão, recorremos ao conceito de Círculo de Cultura de Paulo Freire (2021a; 2021b). Nesse sentido, é importante estabelecer um paralelo entre o processo de alfabetização de adultos promovida por Freire nos anos 1950 e 1960, com o objetivo do nosso projeto de extensão com foco no desenvolvimento do letramento digital por pessoas idosas. Em outras palavras, o círculo de cultura de Freire sustenta um processo dialógico, voltado ao processo de letramento. Nesta experiência, adaptamos para abordagens em competências digitais (Xavier, 2011; Londres, 2021; Silva, 2022).

De acordo com essa metodologia, a aprendizagem com grupos periféricos que enfrentam exclusão digital deve ser profundamente conectada aos seus contextos de vida. Nesse sentido, o método do círculo de cultura possibilita a emergência de temas e conteúdos que refletem o ambiente social dos aprendizes, facilitando uma comunicação dialógica e equitativa entre os estudantes universitários extensionistas e os idosos participantes do curso de inclusão digital.

A organização do espaço com as cadeiras dispostas em círculo rompeu com a tradicional hierarquia das salas de aula, promovendo uma construção dialógica nas dinâmicas de aprendizagem. Esse formato propiciou discussões centradas nas questões cotidianas das pessoas idosas, permitindo que os temas abordados estivessem sempre alinhados às suas necessidades diárias, desde o uso de aplicativos de transporte até a realização de transações em mercados digitais ou a obtenção de extratos previdenciários.

As palavras de Freire ressoam de forma relevante ao afirmar que, durante as atividades, “sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos

fórmulas preestabelecidas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a compartilhar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (2021, p. 134). Isso demonstra que a troca de conhecimentos entre estudantes e idosos não só influenciou a construção do currículo do curso, mas também proporcionou uma experiência de aprendizado significativa para os próprios estudantes.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O curso de Letramento Digital para uso de celular voltado para idosos (Silva; Carvalho, 2024) foi estruturado em encontros que se basearam em um processo dialógico, onde a escuta ativa dos participantes permitiu uma discussão precisa e alinhada às suas necessidades imediatas. Essa abordagem buscou maximizar a eficácia da metodologia aplicada, conectando o conhecimento acadêmico ao cotidiano dos alunos e promovendo maior integração entre esses dois mundos.

O projeto abrangeu duas turmas de idosos, totalizando 29 participantes, com encontros de 2 horas, duas vezes por semana, ao longo de cinco semanas, resultando em uma carga horária de 20 horas. O curso foi conduzido por 14 estudantes extensionistas, sob a coordenação de um docente da UPE, com participantes dos cursos de graduação da instituição. Para implementar o planejamento fundamentado no método de Paulo Freire, especialmente no conceito de “Círculo de Cultura”, os estudantes passaram por uma formação inicial. Essa etapa preparou-os para a atividade de extensão, focando na compreensão do conceito de letramento digital e nas metodologias didáticas voltadas ao trabalho com idosos.

Durante essa fase de preparação, foi introduzida a Cartilha para o curso de extensão de letramento e inclusão digital (UPE, 2023), que serviu como guia para a organização dos encontros. Esse material estruturou o processo de construção de conhecimento, com cada encontro abordando um tema específico, abrangendo habilidades essenciais para a cultura digital, como o uso de aplicativos e funções de smartphones.

Na execução do projeto, após a formação inicial, os estudantes ministraram o curso de Letramento Digital aos idosos, seguindo uma estrutura em três momentos. Primeiro, o tema da aula era apresentado por meio de imagens, vídeos e gravações de tela demonstrando passo a

passo os pontos a serem desenvolvidos. Em seguida, cada idoso recebia orientação individual com seus próprios celulares, garantindo um acompanhamento personalizado, onde cada estudante universitário assistia o idoso na execução das tarefas, esclarecendo dúvidas pontuais. Por fim, dinâmicas temáticas eram realizadas, promovendo a interação autônoma e a troca de experiências entre os participantes.

As aulas abordaram uma variedade de temas, utilizando o método de construção do conhecimento através do diálogo e da participação coletiva, como proposto por Paulo Freire no conceito de “Círculo de Cultura”. Assim, o curso seguiu uma didática que respondia às dificuldades identificadas pelos idosos no primeiro encontro, em conformidade com as diretrizes da Cartilha de Letramento Digital da UPE. Os temas incluíam WhatsApp, Gmail, redes e mídias sociais, sites de culinária, aplicativos de música, jogos online, aplicativos de governo digital (gov.br, INSS, Conecta SUS), aplicativos de transporte e bancos, além de tópicos sobre segurança na internet, democracia e desinformação.

3 RESULTADOS

No início, os participantes estavam imersos em um contexto de inseguranças e dúvidas em relação à cultura digital, o que ficou claro ao analisarmos o formulário usado como base para desenvolver a linguagem e os conteúdos dos encontros semanais. O medo era o sentimento predominante, com relatos de dificuldades nas experiências digitais. Contudo, ao longo do curso e das trocas de experiências entre universitários e alunos, esses medos foram sendo gradualmente superados, favorecendo a construção da **autonomia**.

Isso se manifestou na aptidão para realizar compras seguras em lojas virtuais, como Magazine Luiza e Casas Bahia, e no uso seguro das redes sociais como Instagram e Facebook. Além disso, os participantes passaram a dominar serviços bancários digitais, incluindo o uso do PIX e o pagamento de boletos, bem como utilizaram serviços do governo digital, com destaque para o aplicativo “Meu INSS” relacionado à aposentadoria. Também houve um reforço na capacidade de checagem de notícias falsas, superando medos relacionados à segurança digital e fraudes.

Para os estudantes, o curso foi uma experiência enriquecedora, permitindo que aplicassem seus conhecimentos acadêmicos na prática, beneficiando diretamente a sociedade, especialmente o público idoso. A intervenção facilitou uma troca de conhecimentos, aproximando os idosos do mundo digital e fortalecendo seu vínculo com a internet. Além disso, os alunos desenvolveram habilidades pessoais e profissionais, como cuidado individualizado, escuta ativa, empatia, paciência (Brasil, 2022), planejamento de aulas e didática (Brasil, 2015), além de contribuírem para desconstruir o estigma do etarismo que afeta a população idosa.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CES N°3/2001: **Diretriz Curricular Nacional do curso de graduação em Enfermagem**. 2022.

_____. Resolução CNE/CES N°2/2015: **Diretriz Curricular Nacional dos cursos de formação inicial de professores para educação básica**. 2015.

CGI. **TIC DOMICÍLIOS 2022: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros**. Brasil, 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20230825143720/tic_domicilios_2022_livro_eletronico.pdf Acesso em 30 out. 2023

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. 2021a.

_____. **Extensão ou comunicação?** Editora Paz e Terra, 2021b.

LONDRES, Grupo Nova. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, 13(2), 101-145. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5578>

SILVA, Raphael de F. e; CARVALHO, Odair F. de. “Nem o celular eu pegava”: inclusão digital de pessoas idosas pela extensão universitária e seu impacto na formação do estudante extensionista. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/263151> Acesso em: 17 ago. 2024.

SILVA, Raphael de F. e. **A transmídia na sala de aula: uma sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas**. Tese de Doutorado na UFPE. 2022.

UPE. **Cartilha para curso de extensão em letramento e inclusão digital**. Recife. 2023. Disponível em: <https://upe.br/documentos3.html>

XAVIER, Antônio C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**. Vol. 9, n. 1, p. 3-14. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561870002.pdf>

CÍRCULO DE CULTURA DIGITAL UMA METODOLOGIA PARA INCLUSÃO TECNOLÓGICA CIDADÃ

Raphael França (UPE)¹
Odair França de Carvalho²

Palavras-chave: Extensão Universitária; Letramento Digital; Pessoa Idosa

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações tecnológicas reconfiguraram práticas sociais, econômicas e políticas, consolidando a transformação digital das vivências humanas. Contudo, surgem críticas que apontam para processos de alienação e reprodução de desigualdades no ciberespaço (Lévy, 2010), destacando as dinâmicas desterritorializadas entre humanos e tecnologias digitais.

Nesse contexto, surgem dinâmicas de vulnerabilidade digital. Estas ocorrem tanto pela falta de acesso à tecnologia, criando uma exclusão digital, quanto pela inclusão ingênua, onde o acesso existe, mas o uso é inseguro, expondo usuários a fraudes e desinformação (Almeida et al., 2005). Afastamento da cultura digital, portanto, reflete vulnerabilidades sociais presentes no mundo físico, relacionadas à infraestrutura urbana, educação e acesso aos meios digitais.

1 Professor Adjunto na UPE - PE, raphael.franca@upe.br

2 Professor Adjunto na UPE - PE, odair.carvalho@upe.br

Os dados do Cetic (2023) mostram a persistência de vulnerabilidades digitais no Brasil, mesmo com 84,1% dos domicílios e 93,9% das escolas tendo acesso à internet. Embora o acesso esteja se ampliando, estratificações por fatores étnicos e etários revelam lacunas significativas, com uma exclusão digital de cerca de 30% entre brancos, negros, indígenas e aqueles que não se identificam racialmente.

O Plano Nacional de Educação Digital (PNED) foca na inclusão digital da população brasileira, abrangendo diversos segmentos como pessoas vulneráveis, servidores públicos, estudantes e professores (Brasil, 2023). Considerando esse contexto, um projeto de extensão voltado à difusão da inclusão tecnológica, por meio da educação popular em letramento digital, deve garantir o acesso à informação e aos serviços digitais, ao mesmo tempo em que se desenvolvem competências críticas para navegar na cultura digital, reconhecendo a desinformação e riscos à cibersegurança.

Este resumo expandido se refere à experiência de elaborar uma metodologia para um programa de extensão interinstitucional de inclusão digital, desenvolvido na Universidade de Pernambuco (UPE), em parceria com a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e a *Cesar School*. A base metodológica está alinhada aos preceitos dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, adaptados ao contexto atual, e foi chamada de Círculo de Cultura Digital. Neste sentido, localizamos nosso viés teórico/metodológico deste estudo pelos trilhos das pedagogias rebeldes, insurgentes e decoloniais ao acreditar na potencialidade do saber do outro, neste caso os sujeitos excluídos do letramento digital e nas metodologias participativas que embasam as ações extensionistas de caráter emancipatório promovendo a troca de saberes entre saberes intelectuais e populares (Freire, 1987, 2021).

A realização desse projeto só foi possível graças ao financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). A execução resultou na criação de 14 núcleos de letramento digital no Estado, sendo apresentado aqui um recorte dessa experiência de múltiplos olhares, que busca acima de tudo uma melhor participação cidadã.

2 LETRAMENTO DIGITAL

Antes de aprofundar os conteúdos do programa, é essencial definir alfabetização e letramento, fundamentais para o letramento digital.

Soares (2004) destaca a importância de distinguir alfabetização, como o aprendizado do sistema convencional de escrita, e letramento, como o desenvolvimento de habilidades para o uso desse sistema em práticas sociais. Ambos os processos são interdependentes e simultâneos.

Com o avanço da cultura digital, o letramento passa a incluir a capacidade de transitar por signos multimidiáticos. Lemke (2010) observa que todo letramento é multimidiático, exigindo o desenvolvimento de múltiplos letramentos que se conectam às práticas sociais. Ele argumenta que a era da escrita deu lugar à era da autoria multimidiática, onde significados são construídos por meio de diversos meios, não apenas pela linguagem verbal. Por sua vez, Londres (2021) propõe os multiletramentos, que ampliam a pedagogia para abranger as diversidades linguísticas e as novas linguagens digitais necessárias à comunicação e à cidadania.

Xavier (2011) define letramento digital como a capacidade de utilizar eficientemente dispositivos tecnológicos, como computadores e smartphones, permitindo a participação na cultura digital e o exercício da cidadania. Com base nesses conceitos, as próximas seções abordarão temáticas e metodologias para o programa de extensão universitária focado no letramento digital.

3 CÍRCULO DE CULTURA DIGITAL

[...] o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a visão em que se encontram envolvidos seus “temas-geradores. (Freire, 1987, p. 88).

Nos cursos de extensão universitária para inclusão digital, a metodologia freiriana do Círculo de Cultura foi adotada para desenvolver um processo dialógico. O objetivo foi construir um letramento digital que respondesse às demandas dos participantes, inserindo-os criticamente na cultura digital (UPE, 2023; Silva e Carvalho, 2024). A cultura digital, entendida como entrelaçada às culturas presenciais, altera as vivências dos indivíduos, que, ao levarem suas experiências ao ciberespaço, constroem novos saberes.

O estudante extensionista, como Coordenador de Debates, deve facilitar a emergência de temáticas relevantes para o letramento digital, construindo conteúdos situados no contexto sociocultural dos participantes. No primeiro Círculo de Cultura Digital, foram sugeridos conteúdos baseados em experiências anteriores, mas enfatizou-se que os materiais deveriam ser adaptados às realidades locais.

Quatro eixos temáticos emergiram: construção de identidade digital e redes sociais, compras e serviços digitais, cibersegurança e desinformação, e governo digital. O primeiro eixo abordou a criação de identidades digitais e a importância de conectar a persona física à digital. O segundo introduziu o uso da identidade digital para serviços e compras online. O terceiro, transversal aos demais, focou na cibersegurança, alertando para os riscos de desinformação e golpes digitais, especialmente entre os mais vulneráveis. O quarto eixo tratou das interfaces de governo digital, preparando os cidadãos para acessar serviços públicos exclusivamente online.

A cartilha criada para guiar as equipes extensionistas foi apresentada como um ponto de partida, com a flexibilidade necessária para ser adaptada às necessidades específicas dos públicos atendidos, desencorajando uma abordagem rígida ou padronizada.

4 CONCLUSÕES

Ao final das experiências, as equipes extensionistas observaram nos territórios vulneráveis os impactos da exclusão digital em crianças, jovens, adultos e idosos, cada qual afetado de maneira distinta em suas relações com a realidade material. Ressalta-se, assim, a urgência de iniciativas de educação popular ao longo da vida, promovendo emancipação por meio do conhecimento em espaços não escolares, com a participação de homens, mulheres e jovens de diversas camadas e práticas culturais, vivenciando a exclusão digital.

Essa exclusão se agrava enquanto governos em todos os níveis intensificam a digitalização dos serviços, muitas vezes tornando-os exclusivamente digitais, criando um abismo no acesso à cidadania e aos serviços públicos. Além disso, essa situação se reflete nas interações com entidades privadas, como prestadores de serviços, indústria do entretenimento e

sistemas bancários, afastando ainda mais os excluídos das experiências sociais, políticas e econômicas contemporâneas. Assim, essa experiência busca ajudar a qualificar as políticas públicas de inclusão social por meio de aportes técnicos de assessoramento acadêmico e da participação de cidadãos e cidadãs na partilha de saberes e necessidades na construção de ações públicas de qualidade e com capacidade de transformação social.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lília Bilati de *et al.* O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 2, p. 55-67, 2005.

BRASIL. **LEI N° 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

CETIC. **TIC DOMICÍLIOS 2022: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros.** Brasil, 2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

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

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

LONDRES, Grupo Nova. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, p. 455-479, 2010.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34. São Paulo, 2010.

SILVA, Raphael de F. e; CARVALHO, Odair F. de. “Nem o celular eu pegava”: inclusão digital de pessoas idosas pela extensão universitária e seu impacto na formação do estudante extensionista. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/263151> Acesso em: 17 ago. 2024.

UPE. **Cartilha para curso de extensão em letramento e inclusão digital**. Recife. 2023. Disponível em: <https://upe.br/documentos3.html>

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011 © 2011 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2011.91.01

CONECTANDO SABERES: A APROPRIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESCOLAS PÚBLICAS NA ERA DA CULTURA DIGITAL

Ilana de Oliveira Aguiar ¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O direito à comunicação e à informação, juntamente com outros direitos fundamentais, adquiriu um papel ainda mais importante nas democracias contemporâneas, especialmente em uma era marcada pela cultura digital. Este cenário exige que as políticas públicas educacionais avancem para além do simples fornecimento de acesso à tecnologia, focando na formação continuada dos professores para o desenvolvimento de competências midiáticas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas que integram essas competências são essenciais para promover o pensamento crítico e preparar os alunos para serem cidadãos ativos, criativos e responsáveis no ambiente digital.

O objetivo desta pesquisa foi a de analisar como os professores da Educação Básica de escolas estão se apropriando dessas competências midiáticas em suas práticas pedagógicas, e como essa apropriação pode transformar o ensino e o aprendizado no contexto digital. A investigação

1 Bacharel em Comunicação Social (Rádio, TV e Internet) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC/UFPE/CE), Bolsista CAPES – sob orientação do Prof. Marcelo Sabbatini, ilana.aguiar@ufpe.br

se fundamenta em teóricos como Paulo Freire (1983) e David Buckingham (2019), que destacam a importância da educação midiática e educação crítica e emancipatória.

Para Buckingham (2021, p.8), é necessário que os professores recebam uma formação adequada em educação para a mídia, que extrapole as palestras motivacionais. O autor enfatiza a necessidade de recursos educacionais adequados, materiais de ensino, desenvolvimento profissional específico e, sobretudo, espaço para que os professores possam expor suas ideias e competências.

Paulo Freire (1992) argumenta sobre a importância de se ter uma postura crítica, curiosa, questionadora, atenta e reflexiva em relação às novas tecnologias, argumentando, também, que que é indispensável que todos, sejam mecânicos, físicos, pedagogos, pedreiros, marceneiros ou biólogos, tomem uma posição crítica em relação à tecnologia. Freire (1992) salienta que “não se deve demonizar nem exaltar a tecnologia, mas sim manter uma postura equilibrada e questionadora” (Freire, 1992, p. 133).

A pesquisa utiliza uma abordagem de pesquisa-ação, integrando oficinas de sociodramas e gravações de áudio e vídeo como metodologias de coleta de dados. A presente pesquisa envolveu a participação de oitenta e três professores da Educação Básica de escolas públicas do Estado de Pernambuco e da cidade do Recife. A análise de conteúdo desta pesquisa foi conduzida pela pesquisadora com base nos princípios de Bardin (2016), utilizando um roteiro para sistematizar a descrição e interpretação das comunicações dos participantes.

2 DESENVOLVIMENTO

O estudo foi realizado em escolas públicas com o objetivo de identificar e analisar as competências midiáticas dos professores da Educação Básica. A pesquisa centrou-se em três aspectos principais: (1) a caracterização das competências midiáticas dos professores; (2) as percepções desses educadores sobre o conceito de competência midiática; e (3) a categorização do uso de recursos midiáticos em suas práticas pedagógicas.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS DOS PROFESSORES

Os dados coletados por meio de oficinas de sociodrama indicam que os professores compreendem a relevância das competências midiáticas, reconhecendo o pensamento crítico como uma ferramenta essencial para capacitar os alunos a interagir de forma consciente com as mídias. Para além do domínio técnico, essas competências englobam aspectos éticos, sociais e de representatividade. No entanto, obstáculos como a falta de formação continuada, a sobrecarga de trabalho e a resistência à interdisciplinaridade dificultam a incorporação eficaz dessas competências no cotidiano escolar.

Os sociodramas revelaram uma lacuna significativa entre a teoria e a prática, evidenciando que a educação midiática ainda não está totalmente incorporada às rotinas pedagógicas. Os professores expressaram a necessidade de maior apoio institucional, formação continuada e adaptação curricular, sinalizando a urgência de políticas educacionais mais inclusivas que possam facilitar essa transição para uma educação voltada para as mídias.

2.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS

Os professores reforçam que o pensamento crítico ocupa uma posição central no desenvolvimento dos alunos na era digital. Contudo, desafios estruturais, como a escassez de formação em tecnologias e a falta de recursos adequados, dificultam a implementação eficaz dessas competências. Há um consenso entre os docentes sobre a necessidade de integrar as competências midiáticas no currículo escolar, contemplando tanto os aspectos técnicos quanto os comportamentais da mídia.

Os sociodramas revelaram ainda a resistência de alunos e, em alguns casos, de professores, à adoção de novas tecnologias, sugerindo a necessidade de estratégias pedagógicas mais inovadoras e integradas. A interdisciplinaridade e a formação continuada são vistas como soluções

promissoras para superar esses obstáculos e preparar os professores para as constantes mudanças impostas pela era digital.

2.3 CATEGORIAS DE RECURSOS MIDIÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

A pesquisa também identificou as principais categorias de recursos midiáticos utilizados nas práticas pedagógicas, como redes sociais, vídeos, ferramentas digitais e jogos educativos. Esses recursos são aplicados de forma a diversificar as atividades de ensino, fomentar o pensamento crítico e sensibilizar os alunos sobre o uso ético das mídias digitais.

No entanto, a implementação desses recursos enfrenta limitações, como a falta de infraestrutura tecnológica e a necessidade de constante atualização dos professores. Apesar de uma tendência crescente de incorporação da cultura digital no currículo escolar, a ausência de suporte institucional restringe o impacto dessas práticas. Dessa forma, torna-se urgente ajustar os currículos e proporcionar aos professores um suporte mais efetivo para otimizar o uso desses recursos.

2.4 DESAFIOS NA INTEGRAÇÃO DE COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS

Os sociodramas exploraram os desafios enfrentados pelos professores na integração de competências midiáticas em suas práticas pedagógicas. Pressões administrativas, sobrecarga de trabalho, falta de suporte técnico e desigualdade no acesso às tecnologias são alguns dos principais entraves identificados.

Como soluções, os sociodramas sugerem maior colaboração entre professores e alunos, um suporte institucional mais robusto e uma adaptação curricular que responda às necessidades da era digital. Além disso, o estudo propõe a formulação de políticas educacionais que incentivem a formação continuada e fomentem ambientes de ensino mais preparados para lidar com as exigências tecnológicas e digitais do presente.

3 CONCLUSÕES

O desenvolvimento deste estudo evidenciou a complexidade de integrar as competências midiáticas nas práticas pedagógicas da Educação Básica. Os professores reconhecem a importância dessas competências, principalmente no que diz respeito ao pensamento crítico e ao uso ético da mídia. No entanto, enfrentam barreiras consideráveis, como a falta de formação continuada, ausência de suporte institucional e resistência à mudança. Essas limitações dificultam a implementação eficaz de uma educação voltada para a mídia digital, resultando em práticas desiguais e, muitas vezes, superficiais.

A análise dos sociodramas revelou que, embora os professores utilizem recursos midiáticos em suas aulas, essa aplicação geralmente se limita ao uso instrumental da tecnologia, sem promover uma reflexão crítica mais profunda. Isso aponta para a necessidade de uma reformulação curricular que incentive uma abordagem mais crítica e ética das mídias digitais. Além disso, as oficinas indicaram que, para que a educação midiática seja realmente efetiva, os professores necessitam de formação continuada e suporte adequado para se adaptarem às novas exigências pedagógicas.

Os resultados parciais destacam cinco competências midiáticas principais que os educadores buscam implementar em suas práticas: (1) pensamento crítico, (2) análise das mídias, (3) uso ético da informação, (4) criação de conteúdos midiáticos e (5) participação cidadã no ambiente digital. A falta de formação e de recursos tecnológicos adequados, no entanto, continua sendo um desafio significativo.

Este estudo contribui para a compreensão das práticas pedagógicas no contexto da cultura digital e espera-se que inspire mudanças importantes nas políticas educacionais. A pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação continuada dos educadores, garantindo o acesso a recursos tecnológicos de qualidade. Isso permitirá a construção de uma educação mais inclusiva e adaptada às demandas da era digital, promovendo a formação de alunos mais críticos, conscientes e participativos no ambiente midiático.

4 REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. **Política de literacia mediática: a versão reduzida**. 2021. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2021/08/27/media-literacy-policy-the-reduced-version/>. Acesso em: 05/02/2022

BUCKINGHAM, David.. **The Media Education Manifesto**. Polity Press, 2019.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E DA ANTROPOLOGIA DO DIGITAL PARA O LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES E DAS JUVENTUDES

João Pedro Lyra da Silva¹

Viviane Toraci Alonso de Andrade²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte do processo de elaboração de um Recurso Educacional Aberto (REA) online de apoio pedagógico para docentes como trabalho de conclusão de curso no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) na Fundação Joaquim Nabuco. Visa reconhecer a relevância em transpor didaticamente os debates da Sociologia e da Antropologia do Digital para o contexto do ensino das Ciências Sociais na Educação Básica como esforço ao letramento digital das juventudes. Para tanto, enfatiza-se o contexto de ausência da oferta deste tópico na formação inicial docente, assim como em formações continuadas e disciplinas eletivas. Em contrapartida, há uma crescente influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos fenômenos sociais contemporâneos, motivando uma progressiva exigência para inclusão das TDIC nos currículos pelos documentos orientadores da prática

1 Mestrando no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede (ProfSocio), na associada Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), João.lyra@aluno.fundaj.gov.br

2 Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco - PE. Pesquisadora na Fundação Joaquim Nabuco e docente no ProfSocio/Fundaj. viviane.toraci@fundaj.gov.br

educativa, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, currículos estaduais e municipais.

O presente trabalho fundamenta-se principalmente nos objetivos, competências e habilidades elencados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) no tocante a inclusão das TDIC e da Cultura Digital no currículo escolar, presentes na 5ª Competência Geral para Educação Básica; também no Parecer de Normas sobre Computação na Educação Básica, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação como complementação à BNCC (CNE/CEB N° 2/2022); e nos dados evidenciados no *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação* à nível global, realizado pela UNESCO (2023).

Assim, este trabalho apresenta um levantamento bibliográfico e teórico a respeito dos fenômenos emergentes da Cibercultura e da inserção das TDIC como mediadoras nos fenômenos sociais contemporâneos pela perspectiva das Ciências Sociais, pretendendo identificar como tais fenômenos, explorados pela Sociologia e a Antropologia do Digital, mostram-se relevantes para o letramento digital das juventudes promovido nas escolas.

2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA E DA ANTROPOLOGIA DO DIGITAL

Por um lado, a pouca visibilidade acadêmica tornou a Sociologia e a Antropologia do Digital substratos de debates quase exclusivos para interessados em especializarem-se na área, uma vez que não estão amplamente incluídos de forma integral ou transversal no currículo acadêmico. Temos, assim, que esta não é uma ausência exclusiva do docente em Sociologia. A percepção de que a formação para a docência não está preparando para a realidade das mediações tecno-digitais é reforçada pelo *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação* da UNESCO (2023), segundo o qual “os professores muitas vezes se sentem despreparados e pouco seguros para dar aulas usando tecnologias” (UNESCO, 2023, p. 08). Segundo o relatório, há uma notável preocupação global na mobilização de habilidades tecnológicas e digitais para docentes, propondo ao menos três condições ideais para governos e instituições de ensino: o acesso igualitário, a governança com

regulamentação adequada, e nível satisfatório de capacidade docente com as novas tecnologias (UNESCO, 2023).

As contribuições da Sociologia e da Antropologia do Digital para o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio tem como base, neste trabalho, a concepção de Sociologia do Digital apresentada por Deborah Lupton (2015 apud NASCIMENTO, 2020), a qual envolve questões técnicas, de usabilidade, analíticas e críticas, incluindo tanto as formas de sociabilidades da Cibercultura, quanto os meios de produção material da dimensão digital a partir das redes sociotécnicas de interesses e agenciamento humano-corporativo. Segundo a autora “todos os tópicos que os sociólogos agora pesquisam e ensinam estão inevitavelmente conectados às tecnologias digitais” (LUPTON, 2015, p. 05), sendo uma área de caráter multidisciplinar.

Por isso o questionamento: qual o papel da Sociologia escolar para promover posturas reflexivas no contexto do uso e desenvolvimento das TDIC e da Cibercultura? Para Araya (2010, apud GONÇALVES et. al., 2021), os sistemas escolares distribuíram habilidades necessárias para a era da indústria —numeração, sistemas, manipulação de símbolos— mas não estão suficientemente equipadas para apoiar habilidades e capacidades da era de inovação —criatividade, excesso, subjetividade, abstração, interpretação.

Ainda que em crescimento os estudos acadêmicos sobre das TDIC e seus artefatos como “ferramentas de apoio”, são poucas as referências que abordam as TDIC e os aspectos da Cibercultura como campo de atuação e análise social. Menos ainda, são as referências que viabilizem o trabalho docente no trato dessas questões aplicáveis à sala de aula, que busquem entrelaçar os elos possíveis entre a análise crítica das mídias digitais e o próprio ensino de Sociologia escolar.

Nesta perspectiva, consideramos que os objetos técnicos humanos, materiais ou intelectuais, alcançam certa agência não-humana que “enredam nossas ações e nos fazem fazer coisas” (NASCIMENTO, 2020, p.43), ou o “fazer que faz fazer” (LATOURETTE, 2012), de modo que se constrói redes sociotécnicas de atores mutuamente afetados e associados por objetos técnicos que agem e organizam, em certa medida, as relações e ações entre humanos e não-humanos (entre seres humanos, entre humanos e

artefatos e entre humanos e ambientes virtuais ou físicos). Explorado pela *Teoria Ator Rede* (TAR), difundida por Bruno Latour (2012), tanto no âmbito antropológico quanto sociológico, nota-se transformações nos aspectos econômicos, políticos e culturais, assim como sociais, subjetivos e comportamentais, entre outros (NASCIMENTO, 2020), importantes temas de discussão com jovens em aula. Assim, do ponto de vista antropológico, Tomaz Tadeu (2009) —com referências à Donna Haraway (1991) e Hari Kunzru (1997)— explora as fronteiras (ou a ausência delas) que separam os humanos de seus artefatos a partir da noção de “ciborgue”, questionando-se sobre onde termina o humano e onde começa a máquina. Nas palavras de Tadeu (2009, p.11), é possível problematizar que “do lado do organismo: seres humanos que se tornam, em variados graus, *artificiais* [...] do lado da máquina: seres artificiais que não apenas simulam características dos humanos, mas que se apresentam melhorados relativamente a esses últimos”.

Tais questionamentos podem ser estratégicos para uma contraposição à lógica mercadológica de personalização automatizada dos espaços digitais, onde, segundo Lash (2007 apud LUPTON, 2015), demandas pessoais são reforçadas em detrimento da diversidade. Os usuários estariam sendo propositalmente afastados da necessidade de administrar oposições conflitivas com suas posições pessoais. Isto evidencia diretamente o alerta do relatório da UNESCO (2023, p. 11) de que “a tecnologia digital tende a favorecer uma abordagem individualizada à educação, reduzindo as oportunidades dos estudantes de socializar e aprender a observar uns aos outros em cenários da vida real”.

3 CONCLUSÕES

O trabalho, em suma, evidencia a Cibercultura e a influência das TDIC na mediação digital e nos fenômenos sociais. Questiona a efetividade das deliberações normativas curriculares de inclusão das TDIC na Educação Básica, por não estarem devidamente acompanhadas de transformações nos currículos da formação e apoio aos docentes, sobretudo aqueles das Ciências Humanas e Sociais. Exalta, por fim, a fundamentação baseada em dados e diretrizes institucionais, trabalhos acadêmicos que contribuem para

compreensão de como a intersecção entre a Sociologia e a Antropologia do Digital com o ensino de Sociologia na Educação Básica podem fomentar a reflexividade dos profissionais e das instituições educacionais visando estimular a autonomia crítico-reflexiva dos docentes e estudantes acerca da inclusão das TDIC, de processos de letramento digital e discussões sociais para além da visão tecnicista.

A transposição da Sociologia e da Antropologia do Digital tem potencial de fomentar instrumentos analíticos para que os participantes do processo de ensino-aprendizagem se localizem no tecido social também na dimensão virtual, demonstrando a necessidade de as instituições escolares e seus agentes instruírem-se sobre os fenômenos sociais no contexto das TDIC e Cibercultura, transcendendo a perspectiva limitada, tecnicista e ideológica, para apropriar-se das dimensões simbólicas, culturais, políticas, sociais e críticas destas tecnologias.

4 REFERÊNCIAS

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

GONÇALVES, Patrícia Duarte; FORMIGA, Eliana De Lemos; CORREIA, Alberto

QUINTANILHA Alves da Silva. O tempo para aprender na contemporaneidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, Dossiê Temático 2, p. 46-55, jan./jun., 2021.

NASCIMENTO, Leonardo F. **Sociologia digital**: uma breve introdução. EDUFBA, Salvador, 2020.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: Tecnologia na educação - Uma ferramenta a serviço de quem? UNESCO, Paris, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 2/2022**.
Brasília, DF: Ministério da Educação, 17 fev. 2022. Disponível
em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/atos-normativos-sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselhona-cional-de-educacao/90991-parecer-ceb-2022>

LUPTON, D. **Digital Sociology**. London: Routledge, 2015

SILVA, Tomaz Tadeu Da. As Teorias Pós-Críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba; Bauru: EDUSC, 2012.

Palavras-chave: Sociabilidades. Cultura Digital. Ciências Sociais.

DA TRISTEZA DE LISPECTOR À MORTE DA IMPERATRIZ: O CINEMA COMO LUGAR DE DEBATE SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E POLÍTICO

Francisca Maura Limai¹
Gutemberg dos Santos Cavalcanti²
Nívia Maria Valões Negreiros³

INTRODUÇÃO

As diversas tecnologias digitais que circulam na sociedade, podem nos assustar como educadores diante de tantas possibilidades que não contávamos, que não dominamos. São formas de interagir e de constituir pessoas e contextos que a escola muitas vezes nem vivenciou e nem analisou. Os processos educacionais podem negar essas novas formas de interagir e de se tornar visível? Em livro que analisa algumas produções e discursos relacionados ao audiovisual, Migliorin (2015) afirma que negando essa nova realidade: “a escola se torna uma metáfora para uma nostalgia de uma era em que os mediadores e artistas tinham seus lugares

- 1 Vice gestora da UTEC Jornalista Cristiano Donato. Pedagoga e Doutora em Educação pela UFPE. fmaura@educ.rec.br
- 2 Professor da UTEC Jornalista Cristiano Donato. Licenciado em Matemática, Mestre em Educação Matemática e tecnologia pela UFPE. Doutorando desenvolvendo tese sobre a utilização de vídeos nas aulas de matemática. gutemberg@educ.rec.br
- 3 Gestora da UTEC Jornalista Cristiano Donato, Pedagoga pela UFPE e especialista em Tecnologia na Educação. nivia.negreiros@prof.educ.rec.br

garantidos pelo estado, pelo mercado, ou na pior das hipóteses pela mídia que atendia ao estado e ao mercado” (MIGLIORIM: 2015, p. 20)

Nesse caso ele refere-se ao fato de que as novas formas de interação proporcionam a emergência de pessoas, de discursos, de contextos, de conteúdos, que não precisam do “aval” desses “três poderes” (mercado, estado, Mídia formal) para emergir. Esse novo formato seria mais democrático? A resposta está em construção, mas é certo que nesse novo e complexo contexto de interação não cabe nostalgia. Cabe capacidade de análise, criatividade, criticidade, estudo, abertura para o novo. Cabe debate, política e sensibilidade para oportunizar a construção de discursos e realidades.

O audiovisual é rico e potente nesse debate, e está presente de várias das novas formas de interação e de divulgação de “conteúdos”. Segundo Fresquet (2015): “ O cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto.” (FRESQUET: 2025, p. 13)

Nessa perspectiva, relatamos uma experiência que coloca os(as) estudantes nesse lugar de olhar através do cinema e de possibilitar olhares. Uma experiência que colocou os(as) estudantes no lugar de protagonismo, a partir da produção criativa, das possibilidades interativas e integrativas e da possibilidade de “politizar” a educação no melhor sentido do termo.

A experiência aconteceu na Unidade de Tecnologia Educação e Cidadania - UTEC Jornalista Cristiano Donato. A unidade educacional compõe o aparato de equipamentos da Secretaria de Educação do Recife que tem como objetivo promover o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para novas tecnologias, inovação e criatividade. São 14 UTEC que desenvolvem projetos com estudantes e professores nos eixos: Pensamento Computacional; **Cultura Digital** e Mundo Digital.

Nesse contexto curricular, no eixo **Cultura Digital** a UTEC inaugurou o clube do audiovisual no ano de 2023, e projetou com os(as) estudantes de duas escolas municipais⁴ que frequentavam o clube, a produção de um documentário. A experiência, que envolveu diretamente 10 estudantes, um

4 Escola Municipal Karla Patrícia e Escola Municipal Reitor João Alfredo

professor e mobilizou toda a unidade para a produção, foi rica oportunidade para discutir sociedade, cidade, arte, linguagem cinematográfica e tecnologias digitais.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A UTEC Jornalista Cristiano Donato localiza-se em uma área da cidade que chama a atenção por sua degradação: no coração comercial da cidade, na rua da Imperatriz Tereza Cristina (Conhecida popularmente como rua da Imperatriz), tendo como entorno a praça Maciel Pinheiro, a ponte da Boa Vista e a rua do Hospício. A observação de profissionais e estudantes da unidade sobre a degradação do entorno é inevitável. Assim foi feita aos(as) estudantes uma proposta para produzir um documentário que apresentasse e discutisse tal realidade.

A primeira atividade do trabalho foi a análise desse entorno, que mostrou uma riqueza histórica imensa pois abriga a casa onde morou a escritora Clarice Lispector, na Praça Maciel Pinheiro, a casa onde nasceu o abolicionista Joaquim Nabuco que localiza-se quase na frente da unidade educacional, entre outros espaços importantes para a vida cultural da cidade como o Teatro do Parque, na rua do Hospício. A análise desse território envolveu, além da exploração *in loco*, a visita ao museu da cidade do Recife para recolher imagens e informações históricas. Ao final dessa análise e estudos preliminares, foi escolhido em debate o nome do documentário: **“Da tristeza de Lispector à morte da Imperatriz”**, uma referência a possível tristeza de Clarice Lispector pela degradação do palco de sua infância, e a morte de outra mulher, personagem histórica que embora não tenha relação com o tema do filme, se “materializou” para morrer uma segunda vez, simbolicamente, através da rua que leva o seu nome: sua alteza, a Imperatriz Tereza Cristina.

O roteiro do documentário foi feito com os(as) estudantes e na construção emergiu a personagem masculina da história: o abolicionista Joaquim Nabuco, “vizinho” da UTEC, e responsável por alimentar com suas vozes abolicionistas o debate social presente no documentário. Por isso o roteiro previu filmagens no Engenho Massangana, onde viveu Joaquim Nabuco na infância. As filmagens, além de mostrar a realidade do entorno, contaram

com entrevistas de dois pesquisadores e uma pesquisadora, para falar sobre Clarice Lispector, Joaquim Nabuco e sobre o território analisado.

O roteiro, filmagens e edição do filme foram feitas por um grupo de quatro estudantes com orientação do professor, embora tantos outros tenham se envolvido com maquiagem, filmagens, interpretações, estudos e debates. Esses quatro estudantes foram desafiados pelo professor a produzir um trabalho sobre o filme para apresentar na Feira de Conhecimentos da Rede Municipal de Educação do Recife RMER - FECON, que acontece anualmente. O desafio foi aceito e sendo a FECON um espaço de iniciação científica, eles teriam que fazer um trabalho respondendo a uma pergunta que foi simplesmente a seguinte: Para que serve o cinema? A resposta foi que é possível através do cinema sensibilizar o olhar das pessoas para realidades complexas e entender o cinema como como uma construção da vida, do cotidiano, das relações sociais de modo geral.

Com o título: “O cinema como construção social”, esse trabalho levou as Ciências Sociais para a FECON e conquistou o primeiro lugar na categoria “Desenvolvimento Tecnológico”. Mas o prêmio maior, evidentemente, não foi a medalha e a credencial para participar da Ciência Jovem 2024. O prêmio maior para a UTEC, e as duas escolas que compuseram o clube em 2023, foi observar a participação efetiva e o crescimento pessoal e acadêmico dos(as) estudantes envolvidos(as), tendo a possibilidade de aprender a usar ferramentas tecnológicas digitais sem perder de vista o debate social e a efervescência da realidade que os cerca.

RESULTADOS

A experiência, além de apresentar aos(as) estudantes conhecimentos sobre a linguagem do audiovisual, proporcionou a aprendizagem de ferramentas digitais tais como operar a câmera, usar o programa de edição entre outras, permitiu o reconhecimento do entorno da UTEC como território afetivo da cidade, como parte da construção da cidade e sobretudo permitiu a crítica social, o debate político. O processo de produção do filme ofereceu várias oportunidades de debate, de ampliação de repertório porque tocou em questões que as crianças não tinham acessado antes, mas que demonstraram uma clareza e uma capacidade impressionante

para desenvolver. A produção do filme despertou em todo clube, um apreço pela arte, os aproximou da criação, despertou questionamentos e ofereceu a possibilidade de sair de um lugar de espectadores para o de protagonistas, emissores de vozes. Isso ficou evidente nos debates, nas decisões. Podemos tomar como exemplo o dia em que precisaram decidir se na edição, iria sair a fala de uma moradora de rua que ficou dizendo palavras obscenas com eles e com o professor no dia em que foram filmar na praça Maciel Pinheiro, porque achava que representavam o poder. Um estudante disse que se não deixassem a fala da mulher, iriam perder o compromisso com a verdade porque aquela era a realidade da praça. Esse simples fato desencadeou um debate fértil sobre várias temáticas.

Outro aspecto importante a ressaltar foi a construção coletiva. Duas escolas, estudantes que nem se conheciam antes envolvidos em uma construção coletiva muito bonita. O resultado do trabalho foi exibido em uma sessão de “pré estreia” na escola municipal Reitor João Alfredo, uma das escolas participantes e todos(as) os(as) envolvidos(as) foram convidados(as).

A última etapa do trabalho foi uma espécie de banca formada pela direção da UTEC e por uma professora, que estavam presentes na “pré estreia”. Foram apontados possíveis erros, ajustes necessários e sugestões de forma geral, e encaminhadas para que os(as) estudantes e professor refletissem e fizessem os ajustes. Foi um momento rico, de reflexão, e bem aceito pelo grupo.

O filme também foi exibido no EMCINE - Encontro Municipal do Audiovisual da Rede de Educação do Recife e segue contribuindo para a reconstrução de territórios curriculares (ARROYO:2011), na disputa pelo protagonismo e pela emergência de vozes. Segue inspirando outras produções, a serem realizadas por outros(as) estudantes afirmando a experiência escolar como um espaço de construção de repertórios sociais e de ação política

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FRESQUET. Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica dentro e fora da escola.** Belo horizonte: Autêntica, 2019.

MIGLIORIM. César. **Cartas sem respostas. A internet, a educação, o cinema e o Luciano Hulk.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Acervo da UTEC Jornalista Cristiano Donato - Foto localizada na esquerda - Cartaz de divulgação do filme/Centro - filmagem na rua da Imperatriz/Direito acima- estudos na Escola Kara Patrícia/ direito abaixo - Filmagem de entrevista.



EDUCAÇÃO, ARTEFATOS DIGITAIS E NEURODIVERGÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AUSÊNCIAS EM CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS

Riva Resnick¹

Georgia Daniella Feitosa de Araújo²

Flavia Mendes de Andrade e Peres³

1 INTRODUÇÃO

Estudos confirmam o fenômeno crescente na interação das crianças com agentes inteligentes (AI) e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), (Druga et al, 2017). Esses estudos, no entanto, não têm se aprofundado sobre especificidades de alguns grupos nesses usos. Por exemplo, o que dizer das infâncias neurodivergentes que re-significam as demandas das ferramentas digitais?

Enquanto a tecnologia continua sendo utilizada como alternativa de acessibilidade para as crianças neurodivergentes, essas crianças apresentam sua diferença como influência de modificação social, resistindo ao uso exclusivamente normativo das TDIC. Em se tratando de crianças

1 Doutoranda em Educação (Proped/UERJ), Bolsista CAPES, rivacohen05@gmail.com

2 Mestra em Educação, Culturas e Identidades – UFRPE/FUNDAJ, georgiafeitosapsicopedagoga@gmail.com

3 Doutora em Psicologia Cognitiva (UFPE) Professora associada IV do Departamento de Educação (UFRPE), flavia.peres@ufrpe.br

neurodivergentes, ampliam-se as invisibilidades em torno de sua condição e isso reverbera nas lutas e debates por inclusão.

Nesta direção, o presente trabalho aponta a necessidade da reflexão sobre as ausências dos sujeitos infantis dos processos decisórios e de produção de tecnologia digital, considerando-se às situações de crianças neurodivergentes. Com isso, problematizamos os processos relacionais em nossa cultura, como a ligação da educação com saberes contemporâneos e subjetividades, a fim de provocar reflexões éticas que possam ampliar nossas compreensões sobre as culturas infantis em um mundo informatizado. O trabalho organiza-se como uma investigação teórica sobre as relações entre infância neurodivergente, tecnologia e educação. O objetivo é refletir acerca do cruzamento entre tecnologias digitais e infâncias, entendendo suas consequências sobre a vulnerabilidade social, em especial, sobre a situação das crianças neurodivergentes, interseccionadas por condições de classe, gênero, etnia e territoriais diversas.

2 CRIANÇAS, NEURODIVERGÊNCIAS E ARTEFATOS DIGITAIS

Adotamos uma concepção de crianças, como aprendizes competentes, capazes de criar sentidos de forma autônoma por meio da experiência diária da vida cotidiana. Temos como base, para a reflexão teórica a seguir, os novos estudos sociais da infância. As vozes de Abramowicz e Oliveira, 2010; Corsaro, 2011 e Sarmiento, 2015, distanciam-se de concepções essencialistas que contemplam uma criança passiva no curso de um desenvolvimento linear, e permitem entender as crianças como sujeitos ativos em dialógicos processos de desenvolvimento. A agência social das crianças aponta para sua participação na construção da sociedade inclusiva, não apenas no seu próprio desenvolvimento, mas sobretudo no contexto com seus pares ampliado pela situação histórica de uma sociedade informatizada.

Posicionamos essa discussão na concepção da neurodiversidade e do autismo a partir de uma abordagem teórica na qual o conceito de deficiência é construído e situado no contexto histórico das interações sociais e suas culturas (Ortega, 2010). Assim, distanciamos-nos de concepções proeminentes neste debate como a perspectiva biomédica, que coloca

o Autismo como um déficit a ser corrigido. As pessoas com Transtorno do Espectro Autista, pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Linguagem (dislexia) dentre outras, apresentam como característica comum um desenvolvimento que não segue os marcos do desenvolvimento típico, que pressuporia um modo teleológico de desenvolvimento. Propomos uma perspectiva que, concebendo um pluralismo neurológico não classificatório, entenda o desenvolvimento humano como advindo de interações sociais e processos dialógicos, logo os artefatos digitais, como construções humanas carregadas de significados da contemporaneidade, fazem parte do extenso jogo dialógico que pode tanto favorecer a inclusão, quanto aumentar a exclusão social.

Dentre os desafios comuns às infâncias neurodiversas, registra-se o alto consumo de aplicativos de filmes e desenhos, além do uso de plataformas como youtube e redes sociais, como uso recreativo, deliberado, configurando processos de terceirização da criança para a tecnologia (Filho, 2012) como já visto em outras infâncias.

No entanto, pouco se tem discutido sobre estratégias didáticas e suas relações educacionais com o uso de TDIC e AI, que favoreçam ações conscientes por parte dos usuários, com compreensão crítica sobre como esses artefatos digitais funcionam, sua lógica desde o desenvolvimento até o uso. Sem a compreensão do próprio funcionamento dos dispositivos inteligentes as crianças são tolhidas no posicionamento crítico sobre a relação com as tecnologias digitais, como alertam alguns trabalhos (França et al. 2021). Ausências desse tipo aumentam a vulnerabilidade digital das infâncias, que se distribui em diversas dimensões: seja no contato com os algoritmos e seus perfis enviesados, seja na interação com as interfaces marcadas pelos discursos encapsulados com ideologias excludentes, seja pela exposição a uma infância vigiada ou hackeada.

Os artefatos digitais estão relacionados à manutenção das relações de poder expressas nas representações de interfaces, sustentadas pela diminuta representatividade das crianças (em especial das crianças neurodivergentes) nos processos de desenvolvimento e design, conforme encontramos nos trabalhos de Shel et al. (2021) Stasieńko Agnieszka et al. (2021).

A infância neurodivergente encontra-se, assim, em estado de exclusão ainda maior quando olhamos para os processos de desenvolvimento e regulamentação de uso de artefatos digitais (Lister et al. 2021; Ellis e Kao, 2019). Argumentamos que, nessas circunstâncias, as crianças são terceirizadas, subalternizadas e invisibilizadas nos processos decisórios de regulamentação e desenvolvimento nas tecnologias digitais. Diante desse cenário, entendemos que se faz necessário o debate educacional sobre o papel dos artefatos digitais no fortalecimento da cidadania das infâncias, aqui enfatizando as infâncias neurodivergentes, pelas singularidades dos processos desenvolvimentais que lhes constituem.

3 CONCLUSÕES

Das reflexões teóricas tecidas, emerge a necessidade de uma discussão aprofundada em várias instâncias, sobre a proteção das infâncias, vinculada à promoção da participação das crianças, inclusive nas ações de proteção. É desafiador, mas podemos pensar, em favorecer espaços-tempos para que crianças participem de processos de criação de protocolos de uso, assim como de cenários de pesquisa sobre os dispositivos jurídicos que regulamentem com maior eficácia as mídias digitais e AI. A inclusão das infâncias nas discussões dos marcos legais e das disposições legislativas, é fundante na formação da cidadania. Defende-se a importância das infâncias enquanto potência na construção do conhecimento humano. A educação é eixo que pode articular diversos pontos de intersecção entre as instâncias envolvidas com o tema.

Aventa-se para a ausência do uso de tecnologia como ferramenta pedagógica para a cidadania na sala regular, para as infâncias neurodivergentes, para além do uso normativo das TDICS.

É indispensável reconhecer a participação da infância neurodiversa, ativa nos processos de desenvolvimento-uso de tecnologias, como pares que cooperam na produção de ferramentas relevantes à sua atuação social.

A área da educação pode ser ponto articulador de todas as ações intersetoriais que constituem as necessidades das infâncias e do estabelecimento de condições para favorecer a cidadania das crianças. A tecnologia deve ser instrumento mediador de inclusão, ponto de conexão, interface de

diferenças horizontais. Nesse sentido, deve orientar-se, desde os processos de desenvolvimento até o encontro com usuários diversos, para equidade.

4 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DRUGA, S.; WILLIAMS, R; BREAZEL C.; RESNICK, M. “Hey Google is it ok if I eat you?” Initial explorations in child-agent interaction. In: CONFERENCE ON INTERACTION DESIGN AND CHILDREN. 595–600, Proceedings, 2017

ELLIS, K; KAO, K-T. Who Gets to Play? **Disability**, pp. 111–125. DOI: <https://doi.org/10.5334/csci.128> 2019.

FRANÇA, R. S.; PONTUAL FALCÃO, T.; PERES, F.; MORAIS, D. 2021. Uma Análise da Emergência de Pensamento Computacional em Práticas de Desenvolvimento de Jogos Digitais na Educação do Campo. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (EDUCOMP), 1., 2021, On-line. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 104-112.

LISTER, K.; COUGHLAN, T.; KENNY, I.; TUDOR, R.; INIESTO, F. Disclosure Virtual Assistant: A Case Study of Participatory Research with Disabled Students. **Educ. Sci.** 2021, 11, 587. <https://doi.org/10.3390/educsci11100587>

ORTEGA, Francisco. 2010. Deficiência, autismo e neurodiversidade. In: DINIZ, Débora & SANTOS, Wederson (orgs.). Deficiência e Discriminação. Brasília: Letras e Livres. p. 143-168.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança.
Currículo sem Fronteiras, Braga, Portugal v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./
abr, 2015.

SHEL, J. What Do We See: An Investigation Into the Representation of
Disability in Video Games. arXiv:2103.17100 [cs.HC] 2021.

STASIEŃKO, J.; DYTMAN-STASIEŃKO A.; MADEJ K; FLAMMA, A.;
ŚLEDŹ, M. **"Fragile Avatars?". Representations of Disability in
Video Games**. University of Lower Silesia, 2021

Palavras-chave: Infancia, Neurodivergência, Tecnologia

ESCRITA FICCIONAL NO *TWITTER*: O GÊNERO *AU* SOB A VISÃO DA IMAGEM GROTESCA DA CARNAVALIZAÇÃO BAKTINIANA

Josemeire Caetano da Silva¹
Roberta Varginha Ramos Caiado²

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela investigou as produções ficcionais de fãs no ambiente do *Twitter*, as quais permitem a realização de uma proposta de atividade que possibilite a realização de atividades que envolvem a produção textual em meio digital e a análise linguística no gênero de fãs *AU*. Trata-se, pois, de um recorte de uma pesquisa de Doutorado³, cujo problema de pesquisa parte da seguinte indagação: Quais são os caminhos possíveis para a realização de uma proposta direcionada ao Ensino Médio, embasada na Imagem Grotesca da Carnavalização bakhtiniana, para a realização de atividades com a produção textual e a análise linguística do gênero *AU*.

1 Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), josemeirecaetano@gmail.com.

2 Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), roberta.caiado@unicap.br

3 Tese defendida em 21 de fevereiro de 2024, pela Universidade Católica de Pernambuco, cujo título original é: Produção de fãs: a Carnavalização nos *Universos Alternativos*, sobre a Cultura *K-POP* no *Twitter* em uma abordagem *queer*, sob a orientação da Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado.

2 DESENVOLVIMENTO

A opção pela categoria de análise da Imagem Grotesca carnavalesca para nossa proposta surgiu a partir da visão bakhtiniana da Carnavalização, que abordagem valoriza o cotidiano, a proximidade entre as pessoas, sem barreiras entre elas, livre de hierarquias. Por meio das festividades na praça pública, os cidadãos viviam uma liberdade não possível nos dias habituais, desfazendo a seriedade imposta pela ausência do Riso, causando uma certa comicidade, ao trazer ao público a possibilidade de ver e de viver o outro lado da vida, sem limites, sem cerceamentos sociais.

Para nossa pesquisa, faz-se salutar compreender e/ou aprofundar conceitos basilares que compõem a perspectiva de uma linguagem construída em um ambiente *on-line*, uma vez que as produções que são realizadas no universo das redes sociais digitais requerem o conhecimento, na prática, desses conceitos, para a efetivação de um letramento digital. Entendemos letramento digital como: “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

Para situar nosso estudo, o qual tem como “pano de fundo” o universo adolescente, faz-se relevante compreendermos algumas terminologias utilizadas no ciberespaço, no sentido amplo, não se restringindo ao ambiente das redes sociais digitais. A rede social digital do *Twitter* é um ambiente digital com peculiaridades de interação social. É importante compreender que: “[...] suas funcionalidades fazem com que uma ideia possa se reproduzir de forma viral e instantânea ao redor do planeta em questão de segundos” (Santaella; Lemos, 2010, p. 55).

Partindo dessa premissa, jovens contemporâneos interagem ativamente nas redes sociais digitais e são atraídos pela diversidade e por diferentes culturas, como ocorre comumente com os fãs da Cultura *K-POP*, com a compreensão do gênero *AU* e da Cultura *K-POP*. No gênero *AU*, encontramos várias imagens, como também vários capítulos constituídos

por diálogos entre os personagens, com o recurso dos *prints* das *pseudo-contas*⁴ no *WhatsApp*. Nesse sentido, concordamos com os pesquisadores Caiado e Leffa (2017), os quais defendem o uso pedagógico das TDM (Tecnologias Digitais Móveis), visto que nos novos cenários educativos são caracterizados: “[...] (i) pela mobilidade do aluno e da aprendizagem; (ii) pela portabilidade; (iii) pela possibilidade de interação em diferentes contextos, promovendo o desenvolvimento das competências necessárias aos letrados do século XXI” (Caiado; Leffa, 2017, p. 2). Em nossa pesquisa, os fãs produzem seus enredos ficcionais inspirando-se nos membros do grupo sul-coreano *K-POP* do *BTS*.

A presente pesquisa é qualitativa, do tipo netnográfica e reflexiva. É qualitativa, visto que se trata de uma pesquisa que dará ênfase na qualidade do fenômeno, destacando-se o comportamento humano como muito mais significativo (Rocha, 2002); como também, em fontes digitais, caracterizando-se como netnográfica, já que, segundo Kozinets (2014), faz uso de comunicações mediadas por computador e visa compreender um fenômeno cultural na *internet*, ao selecionarmos a comunidade virtual dos produtores dos gêneros de fãs sobre a Cultura *K-POP* no *Twitter*.

Outrossim, faremos uso da ATD (Análise Textual Discursiva), uma vez que “[...] este processo está construído com uma ideia cíclica, com três momentos auto-organizados: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captando o novo emergente” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 18). Optamos, metodologicamente, em utilizar o *print* do início da *AU* que será analisada e, dentro da metodologia da ATD, organizar as categorias e subcategorias de análise da Imagem Grotesca da Carnavalização bakhtiniana. Salientamos que os trechos⁵ selecionados para as análises foram extraídos da *AU* original.

4 Esclarecemos que, no universo alternativo, ou seja, nas produções de fãs de membros da Cultura *K-Pop* no *Twitter*, os(as) produtores(as) das *AUs* criam contas fictícias no *WhatsApp* para o diálogo dos personagens das histórias ficcionais, as quais, em nossa pesquisa, denominados de *pseudocontas*.

5 Salientamos que os trechos selecionados para nossas análises foram extraídos das *AUs* originais, na íntegra, o que significa que não houve nenhum tipo de correção e que todos os equívocos ortográficos, que porventura aparecem, foram mantidos, visto que este procedimento de correção não é nosso objetivo de pesquisa.

3 CONCLUSÕES

Nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, os gêneros emergentes no ambiente digital permitem um diálogo com a realidade e com a vivência *on-line* de muitos estudantes. Nesse sentido, acreditamos que nossa proposta se mostra bastante produtiva, tanto com o gênero abordando problemáticas sociais como o preconceito vivido pela comunidade *LGBTQIAPN+∞*⁶, quanto com a intersecção cultural com a Cultura *K-POP*, tão conhecida pelo universo juvenil, o que ratifica a ideia da utilização dos gêneros de fãs para práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

No tocante aos resultados encontrados, a partir da categoria da Imagem Grotesca, compreendemos a mesma não se dissocia do Riso, já que caracteriza um fenômeno em estado de transformação, metamorfose; além de perceber sua natureza alegre, luminosa e primaveril, por se tratar de um corpo em movimento, que nunca está pronto, nem acabado. No gênero AU, pudemos localizar elementos que se associa ao realismo grotesco, ao misturar elementos diversos, como os cósmicos, os históricos e os culturais, já que nas AUs tudo é permitido, o limite é a imaginação das produtoras.

REFERÊNCIAS

CAIADO, R.; LEFFA, V. J. A oralidade em tecnologia digital móvel: debate regrado via whatsapp. **Hipertextos Revista digital**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 109-133, jul. 2017.

6 Adotamos a sigla *LGBTQIAPN+∞*, com o intuito de trazer uma nova contribuição científica para a comunidade que tem por base original as iniciais: L (Lésbica), G (Gays), B (Bissexuais), T (Transgênero), às quais foram incluídas as letras Q (*Queer/Questionando*), I (Intersexuais), A (Assexuais/Arromânticas/Agênero), P (Pansexuais), N (Não-Binários). Tem-se, pois, a sigla contemporaneamente conhecida *LGBTQIAPN+*, na qual acrescentamos o símbolo ∞ (infinito) para ter um espectro que contemple todos(as) aqueles(as) que, porventura, sejam parte inerente desse tronco, que vem se expandindo desde sua gênese, ou passarão a ser, quando outros sujeitos reconheçam, de fato, suas existências. Reiteramos o uso do símbolo (∞), após o símbolo (+), com o intuito de reforçar as diversas possibilidades de expressões de sexualidade e de gênero, como um ato de resistência e de respeito, tolhendo qualquer tipo de cerceamento social.

DUDNEY, G.; HOLCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2007.

ROCHA, P. F. **Como fazer uma pesquisa científica? – uma abordagem teórico-prática**. Maceió: Edições Catavento, 2002.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

Palavras-chave: carnavalização; imagem grotesca; gênero *AU*.

GAMIFICAÇÃO E ENSINO COLABORATIVO NO PROJETO REGRID-20

Paulo André da Silva ¹
Débora Liliane de Araújo Torres ²
Cleicy Raquel da Silva Nascimento ³

1 INTRODUÇÃO

A educação, em todos os seus níveis, tem enfrentado desafios significativos para manter o engajamento dos alunos em um mundo cada vez mais dominado por tecnologias digitais e formas de entretenimento que competem diretamente com o ambiente escolar. A pedagogia tradicional, muitas vezes caracterizada por uma abordagem passiva dos alunos, encontra dificuldades em cativá-los, uma vez que já estão acostumados a interações mais dinâmicas e interativas. Nesse contexto, surge a gamificação como uma estratégia inovadora para revitalizar o ensino, integrando teoria e prática de maneira lúdica e significativa.

O Projeto REGRID-20, desenvolvido no Centro Acadêmico de Vitória (CAV/UFPE), foi concebido para responder a essa necessidade. A gamificação foi uma estratégia para criar um ambiente de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente, tanto para os alunos da graduação quanto para os estudantes da educação básica. Kapp (2012), define gamificação como

- 1 Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco – (CAV/UFPE), paulo.asilva@ufpe.br
- 2 Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológica da Universidade Federal de Pernambuco – (CAV/UFPE), debora.liliane@ufpe.br
- 3 Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológica da Universidade Federal de Pernambuco – (CAV/UFPE), cleicy.raquel@ufpe.br

aplicação de elementos e dinâmicas de jogos em contextos não lúdicos, com o objetivo de aumentar a motivação e a participação dos indivíduos envolvidos. Nesse Projeto, os estudantes foram desafiados a combater simbolicamente o “vírus pedagógico” REGRID-20, uma metáfora para as práticas educacionais tradicionais que perpetuam a passividade e a falta de motivação dos alunos.

Estudos recentes confirmam que as instituições educacionais estão realmente enfrentando desafios significativos para manter o engajamento dos alunos, devido ao crescente domínio das tecnologias digitais e do entretenimento na vida dos estudantes. Por exemplo, um estudo publicado por Kearney e Maakrun (2020) destaca que, embora as tecnologias digitais tenham o potencial de aumentar o engajamento, elas também introduzem distrações substanciais que podem levar ao desengajamento em ambientes educacionais.

Nadeem et al. (2023) reforça a ideia de que, embora a aprendizagem baseada em jogos digitais possa aumentar o engajamento e a motivação, as amplas opções de entretenimento disponíveis por meio das plataformas digitais muitas vezes superam os métodos educacionais tradicionais. Esse descompasso entre o rápido avanço das tecnologias de entretenimento e o ritmo mais lento da inovação educacional agrava o desafio de engajar os alunos de forma significativa.

Outros estudos sugerem que, embora as ferramentas digitais possam ser aproveitadas para melhorar o engajamento, elas devem ser cuidadosamente gerenciadas e integradas em estratégias pedagógicas que enfrentem os desafios únicos colocados pelo panorama digital moderno (Schindler, et al, 2017; Macmillan Learning, 2023).

2 DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

O Projeto foi implementado nas disciplinas de Didática e Avaliação da Aprendizagem do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com o objetivo principal de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e aplicáveis nas escolas públicas de Vitória de Santo Antão. A metodologia adotada incluiu um planejamento colaborativo entre os estudantes universitários e os professores das escolas parceiras. Essa colaboração

foi fundamental para assegurar que os jogos e atividades desenvolvidos estivessem não apenas alinhados com os conteúdos curriculares do curso, mas também adaptados às necessidades educacionais reais dos alunos da educação básica.

A gamificação no REGRID-20 foi fundamentada na estrutura Octalysis, desenvolvida por Yu-kai Chou (2020). Essa estrutura teórica identifica oito motores principais de motivação humana. Estes motores foram integrados ao design das atividades pedagógicas do projeto, incentivando os estudantes a se envolverem profundamente no processo de criação e aplicação das soluções educativas.

O planejamento das atividades incluiu várias etapas interligadas. Inicialmente, foi feito um diagnóstico das práticas tradicionais de ensino, identificando as áreas que necessitavam de inovação pedagógica. Em seguida, os estudantes desenvolveram “antídotos” pedagógicos – jogos educacionais que poderiam ser aplicadas em contextos escolares reais. Essas soluções foram então aplicadas e avaliadas nas escolas parceiras, com a participação ativa dos professores que ajudaram a validar e ajustar as estratégias utilizadas. Essa etapa de validação foi essencial para garantir que as atividades propostas fossem não apenas teoricamente sólidas, mas também práticas e eficazes no contexto real de sala de aula em cada contexto escolar.

Para avaliação do Projeto foram utilizadas observações em sala de aula, questionários aplicados aos professores e alunos, além de análises qualitativas das interações durante as atividades. Esses instrumentos permitiram uma avaliação abrangente do impacto do projeto, tanto no que diz respeito ao engajamento dos alunos quanto à eficácia das metodologias pedagógicas adotadas.

Rocha (2017) enfatiza a importância de instrumentos de avaliação que considerem tanto os aspectos qualitativos quanto quantitativos das práticas pedagógicas, sugerindo que a avaliação de recursos digitais, incluindo os gamificados, deve contemplar a eficácia em termos de aprendizado, engajamento e aplicabilidade no contexto escolar.

Os professores das escolas parceiras avaliaram positivamente as intervenções, destacando o impacto positivo dos “antídotos pedagógicos” no desempenho e no interesse dos alunos. As discussões pós-atividade,

conduzidas com base em questionários e feedback direto, permitiram ajustes contínuos nas estratégias utilizadas ao longo do projeto, assegurando que estas se mantivessem relevantes e eficazes.

3 RESULTADOS E IMPACTOS

Os resultados do Projeto REGRID-20 evidenciaram a eficácia da gamificação como estratégia pedagógica. A metodologia colaborativa aumentou o engajamento dos alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas e promoveu uma aprendizagem significativa. Na educação básica, os jogos didáticos desenvolvidos criaram um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, aumentando o interesse e a participação dos alunos. Santos (2023) observa que a gamificação nas práticas pedagógicas não é apenas uma moda passageira, mas uma abordagem que, quando bem estruturada, pode transformar significativamente o ambiente de aprendizagem.

4 CONCLUSÕES

O Projeto REGRID-20 demonstrou a eficácia da gamificação no ensino superior e na educação básica. A abordagem lúdica, aliada ao planejamento colaborativo, proporcionou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e engajador, aumentando a motivação e o engajamento dos estudantes. A continuidade dessas práticas em futuros projetos é essencial para ampliar o impacto da gamificação no contexto educacional. Como conclui Chou (2020), “quando os elementos motivacionais certos são integrados ao processo de ensino, o aprendizado se torna não apenas mais eficaz, mas também mais agradável e significativo⁴”

Palavras-chave: Gamificação, Engajamento Educacional, Inovação Pedagógica.

4 Citação online, disponível em <<https://yukaichou.com/octalysis-complete-gamification-framework/>>. Acesso em ago/2024.

5 REFERÊNCIAS

BARRETO, J.; LYNN, T. *Gamificação: uma estratégia emergente para EAD*. Revista Brasileira de Informática na Educação, 2018. Revista Tecnologias na Educação – Ano 10 – Número/Vol.26. Edição Temática VIII – III Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2018). Disponível em <https://tecedu.pro.br/ano10-numerovol26-edicao-tematica-viii/> Acesso em julho/2024.

CHOU, Y. *Octalysis: Complete Gamification Framework*. (2014-2019) Disponível em: <https://yukaichou.com/octalysis-complete-gamification-framework/>. Acesso em: jan. 2023.

KEARNEY, M.; MAAKRUN, N. *Challenges in Student Engagement: The Impact of Digital Technologies*. Australasian Journal of Educational Technology, 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2073-431X/12/9/177>. Acesso em: ago. 2024.

KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MACMILLAN LEARNING. *Educators' Guide to Evidence-Based Strategies*. 2023. Disponível em: <https://go.macmillanlearning.com/rs/122-CFG-317/images/Educators-Guide-to-Evidence-Based-Strategies.pdf>. Acesso em ago. 2024.

NADEEM, M.; et al. *Digital Distractions and Student Engagement in the Modern Classroom*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2023. Disponível em: <https://educationaltechnology-journal.com/digital-distractions/>. Acesso em: ago. 2024.

ROCHA, A. *Princípios de Avaliação de Recursos Digitais*. 2017. Disponível em: <https://www.revistainformacao.com.br/avaliacao-recursos-digitais/>. Acesso em: ago. 2024.

SANTOS, P. A. *Gamificação nas Práticas Pedagógicas em Tempos de Cibercultura*. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3SQx0w6>. Acesso em: ago. 2024.

SCHLEMMER, Eliane. *Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul/dez 2014.

SCHINDLER, L.A., BURKHOLDER, G.J., MORAD, O.A. *et al.* Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature. *Int J Educ Technol High Educ* **14**, 25 (2017). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0>. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0063-0#citeas>, acesso em ago/2024.

HUMANIDADES DIGITAIS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Viviane Toraci Alonso de Andrade ¹

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta a proposta pedagógica e experiências realizadas pelo Laboratório Multiusuários em Humanidades (multiHlab). Em seus seis anos de atividades, o multiHlab vem utilizando metodologias participativas capazes de envolver professores e estudantes da pós-graduação e da Educação Básica em projetos coletivos com o objetivo de oportunizar intervenções pedagógicas e produzir materiais didáticos para o multiletramento na escola.

O princípio metodológico central é o da experimentação em nível de prototipagem com subsequente e imediato processo de acompanhamento e avaliação dos produtos como meio para um ciclo contínuo de feedback para o aprimoramento de técnicas, linguagens e formatos (ALESSIO et al, 2017). As atividades desenvolvidas no laboratório utilizam abordagens qualitativas, de natureza aplicada tendo como procedimento a pesquisa-ação. A articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática é construída a partir da pesquisa-ação colaborativa, aplicando o movimento de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e metarreflexão. Os projetos englobam direções metodológicas e técnicas para o trabalho,

1 Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco - PE. Pesquisadora na Fundação Joaquim Nabuco, docente no ProfSocio/Fundaj e coordenadora do multiHlab. viviane.toraci@fundaj.gov.br

incluindo: (a) a resolução de problemas, (b) a ativação cognitiva e (c) o pensamento crítico que se constrói com a (d) aprendizagem colaborativa.

É este conjunto de abordagens propositivas constantemente testadas em nível de experimentação que dá consistência ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e materiais didáticos multimodais. Temos a experiência como formadora e auto-formadora. Nesta perspectiva situamos as experiências formadoras que, todavia, expandem-se para fora do sujeito e recriam-se para ele e para o grupo, ao mesmo tempo em que se realiza o trabalho colaborativo. Ao fazer parte de uma comunidade de prática e de saberes, os participantes recebem ajuda para mudar as suas práticas e ajudar outros a fazerem o mesmo. Não se trata de pensar que as práticas estejam erradas e por isso devem ser mudadas. Ao contrário, trata-se de perceber que o trabalho pedagógico exige transformação constante, porque a contemporaneidade coloca-nos diante de questões de complexidade crescente.

2 HUMANIDADES DIGITAIS NA ESCOLA

Em 18 e 19 de maio de 2010, durante o THATCamp realizado em Paris, foi lançado o Manifesto das Humanidades Digitais, documento que registra o reconhecimento de um campo de conhecimentos novo em franco desenvolvimento. O manifesto é endereçado às comunidades de pesquisa e a quem participa da criação, da edição, da valorização ou da conservação dos conhecimentos. Em seu primeiro item, apresenta as suas definições:

1. A opção da sociedade pelo digital altera e questiona as condições de produção e divulgação dos conhecimentos.
2. Para nós, as *digital humanities* referem-se ao conjunto das Ciências Humanas e Sociais, às Artes e às Letras. As humanidades digitais não negam o passado, apoiam-se, pelo contrário, no conjunto dos paradigmas, *savoir-faire* e conhecimentos próprios dessas disciplinas, mobilizando simultaneamente os instrumentos e as perspectivas singulares do mundo digital.
3. As *digital humanities* designam uma transdisciplina, portadora dos métodos, dos dispositivos e das perspectivas heurísticas ligadas ao digital no domínio das Ciências Humanas e Sociais (Manifesto das Humanidades Digitais, 2010).

O documento reconhece que diferentes comunidades científicas já vinham desenvolvendo práticas, instrumentos e objetos transversais que poderiam convergir para formar o campo das Humanidades Digitais, citando entre eles codificação de fontes textuais; sistemas de informação geográfica; lexicometria; digitalização do patrimônio cultural, científico e técnico; cartografia da web; garimpagem de dados; 3D; arquivos orais; artes e literaturas digitais e hipermidiáticas; entre outros.

Naquele momento, buscava-se o diálogo entre as metodologias de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais e as potencialidades advindas com os recursos informáticos digitais em rede, reconhecendo as mútuas influências nas condições de produção e circulação de conhecimentos e propondo a construção de ciber-infra-estruturas evolutivas que respondam a necessidades reais.

A escola acompanha esse movimento, associado principalmente ao uso de métodos e instrumentos digitais para a pesquisa. Ao estimular o uso da pesquisa científica como

princípio pedagógico para o ensino de História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais, são apresentados para os alunos instrumentos como formulários eletrônicos, tabulação e configuração de bancos de dados simples em editores de tabelas, uso de plataformas online para geração de nuvens de palavras, acesso a repositórios digitais para busca de dados secundários, produções audiovisuais. Temos, assim, que o impacto nas formas de produção e circulação do conhecimento reverberam também no campo do ensino das Humanidades na escola.

3 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELO MULTIHLAB

O multiHlab, em seu papel como laboratório multiusuários, preocupa-se em desenvolver e comunicar experiências pedagógicas baseadas nos princípios das Humanidades Digitais para desenvolvimento dos Multiletramentos (científico, digital e pedagógico) e do Pensamento Crítico. Em seus seis anos de atuação, realizou projetos coletivos envolvendo pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores da educação básica interessados em testar instrumentos digitais em práticas

pedagógicas, incluindo experimentos com plataformas de uso gratuito como Canva, Google Drive, Google Earth, Wix, RAWGraphs; e a produção de vídeos, podcasts, fotos, sites, blogs, redes sociais, instalações artísticas, exposições virtuais.

Pensamos as Humanidades Digitais na escola tendo o ensino de Humanidades concebido a partir das lógicas digitais. Aporte de conhecimentos de diversas áreas em criações coletivas abertas, gerando um ecossistema plural capaz de abraçar a diversidade de conhecimentos. Compreendemos que mover-se na Sociedade do Conhecimento requer criar novos caminhos. Por isso o investimento no Multiletramento: letramento científico como lupa para compreender os fenômenos sociais; letramento digital para transformar ideias em projetos; e letramento pedagógico para recontextualizar e significar. Na recombinação, gerar propostas pedagógicas inovadoras. Por fim, contribuir para o desenvolvimento do Pensamento Crítico, entendido como processo, e que pressupõe conhecimento, disposição cognitiva e metarreflexão. É preciso saber, querer agir e conhecer seus processos decisórios. O trabalho deliberadamente focado no desenvolvimento do pensamento crítico como princípio educativo.

Ao utilizar como metodologia a pesquisa-ação colaborativa, é muito importante considerar as condições materiais e humanas presentes no ambiente de realização da experiência pedagógica. Para fins deste relato, tomamos como exemplos as parcerias com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) da Fundação Joaquim Nabuco com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); com os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina, da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal de Campina Grande; e a oferta de cursos e disciplinas eletivas na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte (Apipucos-Recife-PE).

Ressaltamos a diversidade de perfis envolvidos em diferentes projetos conduzidos pelo multiHlab. A equipe de orientadores (pesquisadores Fundaj) e bolsistas (estudantes do Ensino Médio) do PIBIC-EM realiza um projeto coletivo com duração de 12 meses, com acesso direto às instalações da Fundaj/Campus Apipucos, o que nos permite experimentar vários

instrumentos e práticas utilizando os recursos presentes no laboratório. Agora em seu sétimo ano, o programa conta desde o início com a parceria do multiHlab, registrando seus processos e aprendizados em sites anuais reunidos no portal <https://sociolabfundaj.wixsite.com/meusite>. Os próprios bolsistas são responsáveis pela criação e alimentação do site em conjunto com a equipe do multiHlab, o que incentiva a produção em hipermídia incluindo vários produtos digitais.

Para as equipes de bolsistas de PIBID e Residência Pedagógica dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais das instituições parceiras, ofertamos o curso multiHexperiências, no qual compartilhamos os aprendizados da equipe do multiHlab no uso das Tecnologias Digitais em processos de ensino-aprendizagem no ensino médio. A partilha tem inspirado os participantes a desenvolverem projetos nas escolas onde atuam, como também desenvolverem atividades de extensão ligadas ao curso universitário.

Por fim, temos a parceria com a EREM Prof. Cândido Duarte, a qual coloca-se como campo de aplicação de diversos experimentos, recebendo atividades de curta duração, como a Oficina de produção de narrativas espaciais com uso de produção audiovisual em 360° e a

oferta conjunto com professoras da casa da disciplina eletiva Imagens do Cotidiano, trabalhando a produção fotográfica e a criação de exposição virtual.

Todas essas experiências e outras mais estão documentadas no site do multiHlab, o qual se constitui como um importante espaço de compartilhamento de práticas com o intuito de disseminar os aprendizados e inspirar novos usos para as Tecnologias Digitais no ensino de Humanidades na escola.

4 REFERÊNCIAS

ALESSIO, Pedro Martins; MENDES, Letícia Teixeira; CHICCA JUNIOR, Natal; DUARTE, Maria Eduarda Rabelo; **Prototipagem Digital como recurso de ensino**: Uma experiência pedagógica de projetos para turmas integradas de design, arquitetura e expressão gráfica, p. 219-225 . In: *SIGraDi 2017*, XXI Congresso de la Sociedad Ibero-americana

de Gráfica Digital 22 – 24 Noviembre, 2017 – Concepción, Chile. São Paulo: Blucher, 2017.

Laboratório Multiusuários em Humanidades. Disponível em:
<<https://www.multihlab.com/>>. Acesso em 09 ago 2024.

Manifesto das Humanidades Digitais. 2010. Disponível em:
<<https://tcp.hypotheses.org/497>>. Acesso em 09 ago 2024.

Sociolab Fundaj. Disponível em: <<https://sociolabfundaj.wixsite.com/meusite>>. Acesso em 09 ago 2024.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Educação Básica. Multiletramento.

INTEGRAÇÃO DE SOFT SKILLS EM CURRÍCULOS TÉCNICOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO CESAR SCHOOL

Matheus Henrique Alves Soares¹
João Guilherme de Melo Peixoto²

1 INTRODUÇÃO

A Indústria 4.0 tem demandado dos profissionais não apenas competência técnica, mas também habilidades interpessoais, como comunicação, empatia e trabalho em equipe, conhecidas como soft skills. As instituições de ensino técnico, responsáveis por preparar profissionais para este cenário em constante evolução, têm enfrentado o desafio de integrar essas habilidades em seus currículos. Este artigo busca relatar a experiência da CESAR School, uma instituição de ensino superior sem fins lucrativos, na integração de soft skills, com ênfase nas habilidades sociocomunicacionais, em seus cursos técnicos de Ciência da Computação e Design. A pesquisa explora as estratégias pedagógicas e metodológicas empregadas, as percepções dos estudantes e educadores, e o impacto dessa integração no desempenho acadêmico e na preparação para o mercado de trabalho.

1 Bacharel em Comunicação Social / Publicidade e Propaganda – Universidade Católica de Pernambuco – (Unicap/PE), bolsista de Iniciação Científica do CNPq, aluno especial PPGCOM-UFS, theusalves80@gmail.com.

2 Doutor em Comunicação (PPGCOM UFPE). Professor Universidade Católica de Pernambuco (Unicap/PE), e-mail: joao.peixoto@unicap.br.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A CESAR School adota uma abordagem de ensino centrada em metodologias ativas, como o Design Thinking e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), que exigem dos estudantes não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades de comunicação e colaboração. Para investigar como essas soft skills são desenvolvidas, foram entrevistados 60 estudantes dos cursos de Ciência da Computação e Design, entre 1º e 12 de abril de 2024. As entrevistas foram realizadas via plataforma Meet, com uma amostra equilibrada de gênero (30 mulheres e 30 homens).

A metodologia de amostragem por bola de neve foi empregada para garantir uma amostra diversificada e representativa. Todos os participantes estavam matriculados nos cursos mencionados, garantindo a relevância das respostas. As entrevistas foram estruturadas em torno de três questões principais: a experiência dos estudantes com a aprendizagem na CESAR School, o papel da comunicação e colaboração em atividades como Design Thinking e PBL, e experiências com a resolução de problemas complexos em equipe.

Os dados coletados revelam que os estudantes percebem a CESAR School como um ambiente que incentiva o desenvolvimento de soft skills, embora existam desafios e áreas a serem aprimoradas. Os entrevistados destacaram a importância da comunicação e da proatividade para o sucesso nas metodologias ativas. Um dos participantes comentou que “para prosperar nesse método é crucial cultivar a proatividade, empatia e habilidades de comunicação eficaz; sem esses atributos, tanto eu quanto meus colegas de equipe correremos o risco de ser prejudicados”.

Entretanto, alguns alunos relataram sentir-se sobrecarregados, comparando a intensidade das atividades acadêmicas com a de um ambiente de trabalho. Essa percepção pode estar ligada à estrutura exigente dos cursos, que buscam alinhar a experiência acadêmica com as demandas do mercado. A integração de disciplinas como gestão de pessoas também foi mencionada como essencial para o desenvolvimento dessas habilidades, sugerindo que a CESAR School está no caminho certo ao incluir soft skills em seu currículo, mas que há espaço para melhorias, especialmente na

gestão da carga de trabalho e na promoção de um equilíbrio saudável entre teoria e prática.

3 RESULTADOS

A análise dos dados coletados revela insights significativos sobre a integração de soft skills nos currículos técnicos da CESAR School. Os resultados indicam que a metodologia adotada pela instituição, que enfatiza a prática e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, tem sido eficaz para muitos estudantes, embora existam críticas e desafios a serem superados.

Entre os pontos positivos destacados pelos entrevistados, a prática de metodologias ativas como o Design Thinking e o Problem-Based Learning (PBL) foi vista como essencial para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e colaboração. Os estudantes enfatizaram que essas abordagens pedagógicas não apenas melhoraram suas competências técnicas, mas também suas habilidades sociocomunicacionais, necessárias para o sucesso em ambientes de inovação.

No entanto, desafios como a percepção de sobrecarga acadêmica e a falta de estágio entre os participantes indicam que, embora a integração de soft skills seja vista como benéfica, a implementação ainda enfrenta barreiras. A baixa adesão a estágios sugere a necessidade de investigar mais profundamente as razões por trás dessa tendência e de considerar o equilíbrio entre a carga acadêmica e as oportunidades práticas.

As percepções dos estudantes indicam que, embora a CESAR School esteja no caminho certo ao integrar soft skills em seus currículos, há espaço para aprimoramentos. A necessidade de práticas mais realistas e uma maior conexão com o mercado de trabalho foram apontadas como áreas de melhoria. Além disso, o sentimento de alguns estudantes de serem tratados como “trabalhadores” da instituição levanta questões sobre como as metodologias de ensino são apresentadas e percebidas.

Embora os resultados sejam promissores, destaca-se a necessidade contínua de adaptação e evolução das estratégias pedagógicas para garantir que os estudantes estejam não apenas tecnicamente capacitados, mas também preparados para colaborar, comunicar e inovar em seus futuros

ambientes de trabalho. As conclusões apontam para a importância de equilibrar o rigor acadêmico com oportunidades práticas, bem como para a necessidade de um diálogo constante entre a academia e o mercado, visando uma formação mais completa e alinhada às demandas contemporâneas.

4 REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011.

BALDIN, N., & Munhoz, E. M. B. (2012). EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMUNITÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM A TÉCNICA DE PESQUISA SNOWBALL (BOLA DE NEVE). *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 27.

DE MELO PEIXOTO, J. G.; SOARES, M. H. A. Explorando Habilidades Sociocomunicacionais na Formação em Ambientes de Inovação na Indústria 4.0: Uma Análise Inicial das Relações de Ensino na CESAR School. Disponível em: <https://sistemas.intercom.org.br/pdf/submissao/regional/12/1361/0408202414382966142b9595c86.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIJBELS, Dochy, Den Bossche & Segers, 2002. Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis From the Angle of Assessment. *Research Papers in Education*, v. 17, n. 4, p. 347-366, 2002. Disponível

em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543075001027>.
Acesso em: 27 set. 2023.

GONDIM, A. P. S. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v. 8, n. 16, p. 149-161, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvf-k7qKQRF/>. Acesso em: 27 set. 2023.

RODRIGUES, Bruno da Silva; MARTINS, Valéria Farinazzo. Uso de PBL no ensino de IoT: Um Relato de Experiência. 2020. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/b9e0ebb57d95adfc08165d56b6b1e5b5/1?pqorigsite=gscholar&cbl=1006393>. Acesso em 17 nov. 2023.

JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UMA EXPERIÊNCIA NOS LEITOS PEDIÁTRICOS DO IMIP

Maria Eduarda Sales Alves ¹

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar o tema educação é comum que a primeira associação seja feita com o formato tradicional de ensino, ou seja com o modelo de educação bancária, onde os educadores detém o saber e são responsáveis por depositá-los nos alunos numa relação fortemente vertical e unilateral. No entanto, ao ampliar essa discussão é possível compreender que a educação está presente em diversos espaços da sociedade e em diferentes formatos. A exemplo disso, a educação não formal propõe um ensino que rompe com as metodologias tradicionais e que busca uma participação ativa do indivíduo no seu processo de aprendizagem.

Paulo Freire (1987) aborda a educação não formal como essencial para a tomada de consciência da realidade em que o sujeito está inserido, sendo possível a partir disso a transformação e a participação ativa do indivíduo na história e na sociedade. Pensando na perspectiva da educação não formal dentro do contexto hospitalar, o projeto Saúde e Saber no IMIP - softwares livres em leito hospitalar pediátrico surge com a proposta de atrelar a educação ao brincar, utilizando tablets e jogos educativos como ferramenta.

1 Graduanda do Curso de Psicologia da UniFAFIRE - PE, mariaeduardasales1@grad.fafire.br

O projeto, promovido pela UniFAFIRE, conta com 20 anos de existência, tendo sido suspenso apenas durante os anos da pandemia do covid-19. O uso dos tablets é recente, desde que foram doados em 2014, sendo inicialmente utilizados notebooks para a realização do projeto. Além do ensino, os jogos promovem um momento de divertimento para crianças e adolescentes internados na pediatria do Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira - IMIP. Com isso, a ferramenta atualmente utilizada se destaca positivamente pela praticidade de reunir diversos jogos que trabalham a memória, a coordenação motora fina e a alfabetização, tudo isso em um único aparelho, além de facilitar a criação do vínculo entre pacientes e voluntários.

No entanto, é sabido que o acesso a aparelhos como celular e tablets hoje é consideravelmente maior que a dez anos atrás, de modo que muitos pacientes têm acesso e utilizam os seus aparelhos ou dos acompanhantes para brincar durante o período de internamento. Todavia, o papel dos voluntários na intermediação do uso da tecnologia, considera a interação e a construção do vínculo com as crianças e adolescentes, além de proporcionar um brincar direcionado que contribui com o ensino de maneira dinâmica, a partir dos interesses do próprio paciente.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A participação no projeto tem como critérios ser aluno, aluna da instituição, não havendo restrições quanto aos cursos e períodos, e ser aprovado em seleção realizada pela UniFAFIRE. A proposta para os atendimentos é que esses ocorram uma vez por semana em dias fixos, sendo os grupos em média de 10 voluntários por dia, de segunda-feira a quinta-feira. Minha participação no projeto se deu de novembro de 2023 a julho de 2024, em que semanalmente estive como voluntária no hospital às terças-feiras das 13h30 às 16h.

Estive responsável por atender individualmente de 3 a 4 crianças/adolescentes por dia, com muita frequência os atendimentos se deram de forma interativa entre os pacientes, o que era permitido, com o uso de jogos que possibilitam a participação simultânea de mais jogadores. Para registro dos atendimentos foram utilizados formulários Google, contendo

informações como nome, idade, escolaridade, comportamento durante o atendimento, entre outros dados. Os registros das informações eram realizados assegurando a ética e o sigilo e tinham por finalidade a produção de relatórios entregues à coordenadora do projeto.

Além dos atendimentos às crianças e adolescentes, com o uso dos tablets, a proposta também permitiu momentos de escuta e acolhimento aos acompanhantes. A escuta aos acompanhantes auxiliou para uma melhor compreensão dos motivos do internamento, as experiências vividas dentro do ambiente hospitalar, assim como a dinâmica familiar. Durante a escuta aos acompanhantes foi comum surgir questões de ordem mais complexa que eram acolhidas e encaminhadas aos profissionais responsáveis por encaminhá-las dentro da unidade de saúde.

Por meio de situações de diálogo e troca de informações, o ser humano desenvolve atitudes próprias da transdisciplinaridade, deparando-se com a oportunidade de ampliar seu interior, seus conhecimentos, sua capacidade de trabalhar a comunicação e valores fundamentais, como cooperação, respeito e colaboração (PINHO; AIRES; PINHO. p.140).

O uso da tecnologia nesse cenário funcionou não só como ponte para a formação de vínculo entre os pacientes e os voluntários, mas foi uma ferramenta que proporcionou a pacientes e familiares a oportunidade de experimentar momentos diferentes daqueles presentes na rotina hospitalar. A aceitação era facilmente percebida uma vez que pacientes e familiares ficavam na expectativa dos encontros semanais. O desenvolvimento do projeto também possui boa aceitação pela equipe de enfermagem, de modo que recebi solicitações da equipe para atendimento a crianças e adolescentes com longo período de internamento, uma vez que havia o reconhecimento da melhora do aspecto emocional após as visitas e atividades desenvolvidas.

Os jogos utilizados trabalhavam diversos aspectos simultaneamente como o raciocínio lógico, alfabetização e a coordenação motora. Nesse contexto, Silveira (1999) aponta os jogos computadorizados como uma ferramenta que com o intuito de divertir, prende a atenção de quem utiliza, e assim fomenta o aprendizado de conceitos, o desenvolvimento de habilidades, além de estimular a autoaprendizagem e a curiosidade. A

maioria dos jogos trabalhados eram conhecidos pelos pacientes, sendo os jogos favoritos: Talking Angela, My Talking Tom, Jogo da Velha, Caça Palavras, Subway Surf e alguns jogos de colorir.

Para acompanhamento dos estudantes voluntários, o projeto promoveu formações continuadas com profissionais da instituição acadêmica e reuniões quinzenais para supervisão das equipes. Esses momentos contribuíram com o processo de aprendizado e preparo para lidar com as demandas que foram surgindo. O espaço também era oportuno para avaliação das práticas e propostas que contribuíram para o aprimoramento do projeto.

Desta forma, Pinho, Aires, Pinho (2016) referem que o constante processo de reflexão sobre o fazer pedagógico auxilia na construção da própria teoria, e deve ser pensado enquanto processo de formação continuada. O desenvolvimento de uma postura crítico-criativa auxiliará na tomada de decisões para a resolução de problemas cotidianos, assim como contribuirá na produção de soluções inovadoras e produtivas.

A execução das atividades do projeto se deu, em maior parte, nos próprios leitos, no segundo e terceiro andar da pediatria da unidade de saúde. Contudo, no último mês em que executei as atividades pude contar com o espaço da brinquedoteca, que esteve fechada, nos meses anteriores, por motivos de reforma. A reabertura da brinquedoteca proporcionou um espaço mais acolhedor e lúdico para o desenvolvimento das atividades com as crianças e adolescentes, além de uma maior privacidade para conversar com os acompanhantes.

3 RESULTADOS

A experiência me proporcionou uma evolução no meu manejo tanto com as crianças e adolescentes como com os responsáveis por elas. A falta de manejo em lidar principalmente com as demandas dos acompanhantes foi cedendo lugar a uma postura acolhedora, empática e segura no momento em que se fez necessário encaminhar as demandas. Quanto às crianças, os sentimentos de insegurança e dificuldades de interação, onde recorria e acabava me sentindo muito presa ao tablet, foram, com auxílio das supervisões e estudo se dissipando de forma que consegui me

aproximar mais das crianças e adolescentes internados, estabelecendo um vínculo onde o tablet passou a não ser mais o foco e sim uma ferramenta.

Pinho, Aires, Pinho (2016) consideram que a escolha por trabalhar com práticas inovadoras implica em uma constante formação teórica que possibilita o contínuo repensar da prática e que gera uma reflexão crítica. O surgimento de um novo olhar prepara o sujeito para atuar em toda a esfera da sociedade, lançando mão do conhecimento para provocar processos de mudanças e ajudar a transformar a sociedade.

Falkembach (2006) refere que os jogos oferecem um mecanismo alternativo de aprendizagem e podem provocar profundas transformações na realidade social de crianças e adolescentes. O uso da tecnologia atrelado ao processo lúdico permite que conteúdos diversos sejam abordados de forma prazerosa e divertida. Assim sendo, o uso dos jogos eletrônicos além de desenvolver a ludicidade, auxiliam na construção da autonomia, autoconfiança, e expressão de sentimentos. Contudo, apesar dos benefícios que a tecnologia agregou houveram alguns desafios relacionados ao uso dos tablets como por exemplo, a falta de atualização do software, a impossibilidade de baixar novos jogos e o rápido descarregamento do aparelho.

4 REFERÊNCIAS

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. O lúdico e os jogos educacionais. CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, p. 911, 2006. Disponível em <http://matpraticas.pbworks.com/w/file/attach/85177681/Leitura_1.pdf > Acesso em 29/07/2024.

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

PINHO. Maria José de, AIRES. Berenice Feitosa da Costa, PINHO. Edna Maria Cruz. Práticas Educativas Inovadoras: rompendo barreiras in COSTA. Graça dos Santos.

RAMIREZ. Nuria Lorenzo, DANTAS. Tânia Regina. (org). Inovação e Educação: formação docente e experiências criativas. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 131-144.

SILVEIRA, Sidnei Renato. Estudo de uma Ferramenta de Autoria Multimídia para a elaboração de Jogos Educativos. 1999.

O LUGAR DA INTELLECTUALIDADE NO IMAGINÁRIO COLETIVO: MEMES COMO INSTRUMENTO DE CRÍTICA E REPOSICIONAMENTO SIMBÓLICO

Raphael Alves da Silva¹
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A existência de um novo sistema em que a realidade concreta e o mundo virtual passam a compartilhar similaridades e propor experiências que dialogam entre si, em um jogo discursivo em que os agentes sociais interagem e se influenciam mutuamente, trouxe profundas mudanças na dinâmica social, política e cultural. Esse novo cenário é marcado pela possibilidade de acesso à informação em tempo real e pela ampliação das oportunidades de participação e engajamento. Com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a esfera pública se expandiu para além dos meios tradicionais, permitindo que as vozes dos cidadãos comuns ganhassem espaço em debates que antes eram monopolizados por elites políticas e intelectuais. Fóruns online, redes sociais e blogs tornaram-se terrenos férteis para a expressão de opiniões e a mobilização social.

1 Doutorando do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, profrapha.alves@gmail.com

2 Docente pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ticiaferro@hotmail.com

Essa transformação, evidentemente, tem ocorrido também em contextos de ativismo e movimentos sociais. Plataformas digitais são hoje utilizadas para organizar protestos, campanhas e outras formas de ação coletiva, muitas vezes com impacto significativo na agenda política e nas políticas públicas. Dentro desse ambiente digital dinâmico, existem perfis que procuram demarcar campos de filiação ideológica, muitas vezes evitando uma abordagem formal em nome do humor. A informação, nesse sentido, ganha um caráter multifacetado, onde o conteúdo pode ser simultaneamente informativo e satírico, mobilizando diferentes públicos a partir do uso criativo das linhagens verbais e imagéticas. É nesse lugar que reside a página

“Funkeiros Cults”, uma página que conta hoje com aproximadamente 283 mil seguidores e foi criada por um jovem da periferia de Manaus chamado Daniel Teixeira. Em entrevista para a jornalista Lígia Nogueira, ele relatou que a ideia da página surgiu quando em 2019 trabalhou em uma “universidade pública e o pessoal estranhava que eu ouvia funk e ia para a biblioteca. Eu frequentava alguns espaços culturais do centro de Manaus (AM) e me sentia deslocado. Fiquei com isso na cabeça: parecia que não era para eu estar ali. Foi aí que pensei em unir as duas coisas, o funk e a cultura, no perfil Funkeiros Cults.”

A fala de Daniel coloca em evidência um fenômeno complexo e, de certa forma, inovador, que é a convergência entre culturas periféricas e o ambiente acadêmico. Esse fenômeno reflete um movimento mais amplo de democratização e diversificação dos espaços de produção e consumo cultural, impulsionado por ações governamentais voltadas para ampliação de vagas e pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A página “Funkeiros Cults” exemplifica o uso das plataformas digitais como espaços de resistência e afirmação identitária. Ao unir o funk, um gênero musical frequentemente marginalizado, com referências culturais eruditas, Daniel Teixeira desafia as barreiras entre o popular e o acadêmico, promovendo uma integração que ressignifica ambos os campos. Esse aspecto nos levar a questionar se essa convergência entre diferentes culturas, ainda que do ponto de vista do simbólico, permite que jovens de periferia se vejam representados e valorizados, o que significa avaliar quais os impactos que esse tipo de representação provoca.

Diante disso, este artigo se propõe a investigar um fenômeno cultural contemporâneo de grande relevância: a emergência de novos territórios de participação social através da intersecção entre cultura popular, academia e tecnologias digitais. A página “Funkeiros Cults”, por exemplificar de maneira vívida como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm colocado em destaque vozes comumente desvalorizadas, será utilizada como objeto de pesquisa. O objetivo geral deste estudo é analisar como a página “Funkeiros Cults” contribui para a democratização cultural e para a afirmação identitária de jovens de periferia, explorando suas implicações políticas e sociais na contemporaneidade.

Dentre os objetivos específicos a serem perseguidos, destacamos:

- a) Investigar o impacto das TDICs na ampliação dos espaços de participação cultural e social para grupos historicamente marginalizados.
- b) Analisar como a página “Funkeiros Cults” utiliza estratégias digitais para desafiar estereótipos e promover uma representação mais autêntica e inclusiva de culturas periféricas a partir do diálogo com o que é considerado erudito.
- c) Examinar o papel da convergência entre cultura popular e acadêmica na reconfiguração dos discursos e práticas culturais, destacando os novos significados atribuídos aos gêneros musicais/literários e às expressões culturais manifestadas na página em questão.

2 DESENVOLVIMENTO

O artigo irá propor uma análise das dinâmicas históricas que moldaram a formação e o papel da intelectualidade no Brasil. Será examinada a construção dos conceitos de intelectualidade ao longo do tempo, influenciada por movimentos culturais e sociais. O objetivo será estabelecer conexões entre essas perspectivas históricas e os debates contemporâneos sobre cultura popular, acadêmica e a interação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A partir dos apontamentos de Renato Ortiz (2007) e Antonio Candido (2000), serão destacados momentos-chave na história intelectual brasileira, desde o papel dos intelectuais na

construção de identidades culturais durante o Modernismo até as influências da globalização e das novas mídias nos discursos contemporâneos.

O texto também irá abordar como os gêneros textuais digitais têm sido fundamentais como ferramentas de contestação e reivindicação discursiva na sociedade contemporânea. Será debatido como as redes sociais não apenas permitirão a expressão de diferentes vozes, mas também ampliarão o alcance e a influência de movimentos sociais e culturais. O capítulo se apoiará em autores como Limor Shifman (2014), que discute a viralidade e a cultura dos memes, além de outros estudiosos como danah boyd (2015), que abordam as dinâmicas das redes sociais digitais do ponto de vista da participação coletiva.

Por fim, será apresentado um panorama detalhado sobre como os memes têm sido utilizados como ferramentas poderosas de criação de novos territórios simbólicos, especialmente na página Funkeiros Cults Oficial. Esses elementos culturais digitais não apenas irão entreter, mas também transmitir mensagens sociais e políticas de maneira acessível e impactante. A análise se conectará com debates teóricos de autores como Stuart Hall (2016), que discute a construção de identidades culturais e a representação simbólica, e bell hooks (2009), que aborda a interseccionalidade e a política da identidade. Serão analisados exemplos concretos de memes, demonstrando como eles serão empregados para desafiar narrativas hegemônicas, explorar identidades culturais e mobilizar públicos em torno de questões que envolvem a estratificação simbólica dos lugares ocupados por diferentes atores da sociedade.

3 CONCLUSÕES

Como visto, o esboço aqui apresentado foi construído com a intenção de contribuir significativamente para o entendimento das dinâmicas culturais e sociais contemporâneas, assim como para o campo acadêmico e para as práticas culturais emergentes na era digital. Em primeiro lugar, ao investigar as dinâmicas históricas que moldaram a formação da intelectualidade no Brasil, desde o Modernismo até os impactos da globalização e das novas mídias, o artigo lança luz sobre como conceitos de intelectualidade foram historicamente construídos e as influências que moldaram essas construções

ao longo do tempo. Conectar essas perspectivas históricas com debates contemporâneos sobre cultura popular, acadêmica e a interação com as TDICs permite uma compreensão mais ampla das transformações culturais e dos desafios enfrentados pela intelectualidade no contexto digital atual.

Em segundo lugar, ao analisar os gêneros textuais digitais como canais de contestação e reivindicação discursiva, o artigo explora como plataformas digitais como redes sociais têm permitido a expressão e mobilização de diferentes vozes sociais e culturais. ao investigar a página Funkeiros Cults e o papel dos memes como ferramentas de criação de novos territórios simbólicos, o artigo examina como esses elementos culturais digitais são empregados para desafiar narrativas hegemônicas, explorar identidades culturais e mobilizar públicos em torno do debate sobre o lugar que ocupam na sociedade.

Além de oferecer uma análise relevante sobre como as dinâmicas digitais estão reconfigurando práticas culturais e políticas, este artigo, a partir da interseção entre história, tecnologia e cultura, visa fornecer uma base sólida para futuras investigações sobre o impacto das TDICs na produção de conhecimento e na formação de identidades culturais na sociedade contemporânea.

4 REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos da Teoria e História Literária**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

HALL, Stuart. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

HOOKS, bell. **Pertencimento: Uma Cultura do Lugar**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SHIFMAN, Limor. **Memes in Digital Culture**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2014.

UOL. Jovens causadores: Dayrel Teixeira. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/jovens-causadores-dayrel-teixeira/#page1>. Acesso em: 28 jun. 2024.

O USO DO MINECRAFT NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Alessandro Guerra¹
Ana Gomes²

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia tem enfrentado diversos problemas, como a falta de contextualização dos conteúdos, a ênfase na memorização e na reprodução de informações, a desvalorização do espaço vivido pelos estudantes e a limitação de recursos didáticos que estimulem o interesse e a participação dos alunos (Straforoni, 2011). Esses fatores contribuem para que a Geografia seja vista como uma disciplina desinteressante, difícil e desconectada da realidade. Por outro lado, os estudantes de hoje estão hoje imersos na cultura digital, que fazem parte do seu cotidiano e do seu lazer (Wiese; Silva, 2016). Nesse sentido, surge a questão: como aproveitar o interesse dos estudantes pelas tecnologias digitais para tornar o ensino de Geografia mais atrativo, significativo e crítico?

Uma das possibilidades para responder a essa questão é o uso dos jogos digitais como recursos pedagógicos. Os jogos digitais são atividades lúdicas que envolvem desafios, regras, objetivos e interações, que podem

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, augguerra@email.com.

2 Professora Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, anabeatriz.carvalho@ufpe.br.

favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e criativas dos estudantes (De Jv Sá et al., 2007). Entre os diversos jogos digitais disponíveis no mercado, destacamos o Minecraft, um jogo de construção de mundos virtuais em blocos tridimensionais, que permite ao jogador criar e explorar cenários variados, com diferentes elementos geográficos (Viana, 2017).

Esta pesquisa tem como objetivo analisar uma intervenção pedagógica que usa o jogo Minecraft para ensinar paisagem natural e cultural aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental anos finais, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018). A intervenção consistiu na criação e exploração de mundos virtuais no jogo, que reflitam as características das paisagens. A pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, realizada em uma instituição de ensino da privada no Grande Recife, Pernambuco, com a participação de 41 estudantes, no mês de março de 2024. Os dados foram coletados por meio do jogo Minecraft: *Education Edition*, que permitiu aos estudantes desenvolverem a atividade em duplas, utilizando os seus smartphones, com acesso a internet da escola e da observação das interações dos estudantes durante o jogo. Os dados foram analisados de forma qualitativa, utilizando a técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), baseada em categorias definidas previamente. As categorias são: a) A relação do mundo virtual criado no Minecraft com o conceito de paisagem; b) A criatividade, interação, participação e realismo demonstrados na construção do mundo virtual no Minecraft.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Partiu-se do entendimento de que paisagem é “[...] tudo aquilo que nossa visão alcança [...] Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca, incluindo também de cores, movimentos, odores, sons etc” (Santos, 1988, p. 61). Santos (1988) distingue os tipos de paisagem: a natural e a cultural. A paisagem natural é aquela que não foi modificada ou pouco alterada pela ação humana, sendo formada por elementos naturais, como relevo, clima, vegetação, fauna, hidrografia, etc. Enquanto isso, a paisagem cultural é aquela que foi transformada pela ação humana (Santos, 1988). Ela é formada por elementos culturais,

como construções, monumentos, estradas, plantações, etc., e reflete a história, a cultura, a economia e a política de uma sociedade. Desta forma, compreender esse conceito chave é parte importante dentro da Geografia atribuída ao 6º ano dos anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, realizou-se uma intervenção pedagógica utilizando o Minecraft como recurso didático para tal conceito.

Essa atividade proporcionou uma experiência significativa para os alunos, concordando com Santos (2022). Todavia o desafio era maior do que apenas jogar, pois eles deveriam utilizar o jogo para aprender o conteúdo. Acompanhando a proposta da intervenção de que cada dupla ficasse responsável por construir no mundo virtual duas paisagens diferentes, levando em consideração ao máximo os elementos do conceito e a criatividade no jogo de forma lúdica e colaborativa.

Atrelando ao conceito de paisagem natural, os alunos conseguiram se apropriar dos conceitos e reproduzir no mundo virtual, conforme as imagens abaixo. Nas imagens, que são uma amostra das produções dos alunos, foi possível identificar a presença dos elementos naturais, como vegetação, relevo, clima, recursos hídricos etc., remetendo à ausência da interferência humana na paisagem. Isso confirma a validação do conceito de paisagem natural por grande parte dos alunos.

IMAGEM 01: Paisagem natural elaborado por estudantes retratando um fragmento de floresta (março, 2024).



IMAGEM 02: Paisagem natural elaborado por estudantes retratando área de campo com lago (março, 2024).



Quanto ao conceito de paisagem cultural, as imagens construídas pelos alunos trouxeram os elementos humanos que interferem e modificam aquele espaço, resultando em cultura. Nas imagens, destaca-se como relevante a reprodução das paisagens do seu cotidiano, do seu lugar,

retratando parques, estádios de futebol e praias com guarda-sóis. Essa aproximação entre a Geografia, o Minecraft e o conceito de paisagem exemplifica a validação da habilidade proposta na intervenção pedagógica.

IMAGEM 03: Paisagem cultural elaborado por estudantes reproduzindo praça da cidade (março, 2024).



IMAGEM 03: Paisagem cultural elaborado por estudantes reproduzindo estádio de futebol (março, 2024).



3 RESULTADOS

Além do que foi proposto no conteúdo, a intervenção trouxe pontos importantes, como a questão do engajamento, concordando Santos (2022). Esse foi um aspecto relevante entre os estudantes, que participaram massivamente na construção das paisagens, tanto em sala quanto em casa. Como o tempo da intervenção se estabeleceu em uma semana para a construção, a forma da construção do conhecimento foi se desenvolvendo de forma gradual e participativa. Envolveu também os pais, que acompanharam a construção dos seus filhos.

O impacto desse estudo pode ser visto em vários aspectos, tanto para os estudantes, quanto para os professores. Um dos pontos é a melhoria do aprendizado de conteúdos, especialmente de Geografia, onde estudantes podem explorar questões reais em mundos imersivos e criativos, usando o jogo como uma ferramenta de construção do conhecimento. Além de outras habilidades como criatividade, colaboração, resolução de problemas e pensamento computacional, como também aumentar o engajamento, a participação e o envolvimento dos estudantes.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

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

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

DE J V SÁ, Eveline; TEIXEIRA, Jeane SF; FERNANDES, Clovis T. Design de atividades de aprendizagem que usam Jogos como princípio para Cooperação. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education** (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2007. p. 539-549.

SANTOS, T. A utilização do jogo Minecraft como uma ferramenta didático-pedagógica na valorização do ensino lúdico. **Tese (Mestrado em Educação, Currículo e Processos Tecnológicos)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, 2017. Disponível em: . Acesso em: 29 maio 2023.

SOUZA, E. O uso de jogos eletrônicos como ferramenta pedagógica: análise do jogo aprendizagem que usam Jogos como princípio para Cooperação”. In: **Anais Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**, São Paulo - SP, Brasil, 2007.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

OFICINA DE ROBÓTICA: RELATANDO O PROTAGONISMO INFANTIL EM UMA PROPOSTA EDUCACIONAL

Maria Elaine de Aguiar da Silva¹
Viviane de Bona²

1 INTRODUÇÃO

Este texto intenta relatar uma experiência que foi vivida a partir da proposição de Oficinas de Robótica para Crianças, por meio de um Projeto de Extensão vinculado ao Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Educacionais Inclusivos (LIPLEI) do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.

Com foco na aprendizagem a demanda por metodologias inovadoras em instituições escolares é recorrente, além da inserção da tecnologia como um dos recursos para o ensino e o aprendizado. Nessa direção, a oficina de robótica abarca a abordagem da robótica educacional como recurso pedagógico para crianças, com uma proposta inovadora que desenvolve a criatividade, o trabalho em equipe e estratégias de resolução de problemas na construção do robô. De acordo com César (2013, p. 55), “Robótica Pedagógica ou Educacional refere-se ao conjunto de processos e procedimentos envolvidos em propostas de ensino e de aprendizagem

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, elaine.aguiars@ufpe.br

2 Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, viviane.bona@ufpe.br

que utilizam os dispositivos robóticos como tecnologia de mediação para a construção do conhecimento”.

Logo, a oficina proposta teve como objetivo principal oferecer para as crianças o acesso às ferramentas e tecnologias para desenvolver um ambiente de aprendizado colaborativo e instigante. Onde as crianças sintam-se motivadas a experimentar e explorar, como também, proporcionar a interação entre elas promovendo a troca de conhecimento e experiências durante a oficina. Desenvolvendo, assim, o protagonismo em sua aprendizagem.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

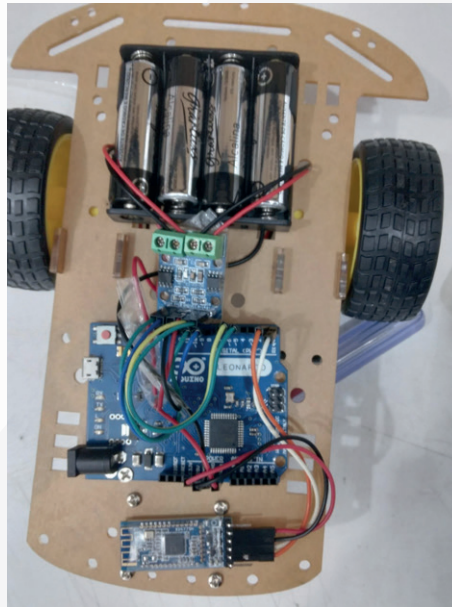
A Oficina de Robótica foi desenvolvida por membros extensionistas do LIPLI em parceria com o Laboratório de Interface Homem-máquina (LEEHOM) do Centro de Tecnologia e Geociências da UFPE. Planejamos e realizamos as oficinas com estudantes da rede pública municipal da Prefeitura de Olinda, nas turmas de 3º ano e 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Antes de realizar as oficinas tivemos reuniões para planejá-las e, em acordo com a instituição, decidimos que aconteceriam durante duas semanas, nos dias 16 e 17 de novembro de 2023 e nos dias 23 e 24 de novembro de 2023, atendendo dois grupos de crianças pertencentes à faixas etárias distintas, com turmas/anos distintos. No primeiro e segundo dia seriam realizadas com o grupo do 4º Ano. No terceiro e quarto dia, com o grupo do 3º ano do Ensino Fundamental. Além do planejamento para a execução, foram preparados os materiais para a atividade: na parte técnica montamos os robôs e testamos a conexão com os tablets para verificar os códigos de programação e fazer adequações de alguns erros que pudessem existir, como também, na área pedagógica preparamos folhetos de montagem para as crianças acompanhar e realizar a montagem do robô.

As oficinas aconteceram na própria escola, em uma sala disponibilizada pelo local. Os momentos das oficinas que contaram com a participação do 4º ano foram considerados como Formação de Formadores pois foram realizados com as crianças maiores. Então preparamos 28 crianças, sendo 14 no primeiro dia e 14 no segundo dia. Foi respeitado

o seguinte roteiro: apresentação nossa e da proposta inicial da oficina que é a montagem do robô; organização das crianças em duplas e trios para receber o kit de robótica composto por um arduino, chassi/carrinho, ferramentas, pilhas e o folheto explicativo. Após a entrega do kit para cada dupla ou trio, as crianças começam a explorar o material e iniciar a montagem. Durante esses momentos ficamos auxiliando em dúvidas que foram surgindo e observando as estratégias que as equipes utilizavam para resolver alguma dificuldade, bem como como seguiam o passo a passo do folheto (Figura 1).

Figura 1: Peças que compõem o Kit de Robótica.



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Ao finalizarem a montagem mecânica do carrinho as equipes se encaminharam para a montagem elétrica, fazendo conexões conforme o folheto apontava. Nessa etapa observamos um pouco de dificuldade das equipes e as ajudamos para o entendimento das ligações, verificando se as conexões estavam corretas no final da montagem (Figura 2).

Figura 2: Equipe de crianças montando o Robô/Carro.



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Depois de finalizada a montagem, inseriram as pilhas na bateria e conectaram o carro via Bluetooth no programa instalado nos tablets. Devido ao tempo disposto, as crianças não tiveram oportunidade de conhecer a linguagem computacional, pois este conhecimento demandaria mais encontros e outras dinâmicas, para que pudessem compreender o processo de programação. Sendo assim, apenas explicamos que o programa/aplicativo utilizado ajudaria a controlar o robô e que esse programa tem os códigos que fazem os carrinhos se moverem conforme estabelecido nos códigos.

Após a explicação, as crianças ficaram livres para brincar com suas montagens explorando o espaço da sala e da escola. Ao final das oficinas do primeiro e segundo dia convidamos as crianças participantes a serem facilitadoras das oficinas com as crianças menores.

No terceiro e quarto dia da oficina (23 e 24 de novembro de 2023) foi a vez dos estudantes do 3º ano (crianças menores). A proposta para este momento foi de que essas crianças receberam uma espécie de mentoria de alguns estudantes do 4º ano que aceitaram ser facilitadores da experiência com robótica. Logo, essas crianças protagonizaram as oficinas junto com a turma do 3º ano. Foram convidadas, do 4º ano, aquelas que nós observamos maior autonomia na montagem dos robôs. Assim, no dia 23/11/2023 participaram 7 crianças do 4º ano e mais 14 crianças

do 3º ano. Organizamos a turma em trios de modo que cada grupo fosse composto por duas do 3º ano e uma do 4º ano (Figura 3).

Figura 3: Oficina com as crianças do 3º e do 4º ano.



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Após a organização explicamos que a montagem deveria ser realizada pelos estudantes do 3º ano e que os do 4º ano iriam auxiliá-los em caso de dúvidas. Ao receberem os materiais começaram a explorar as peças e observamos que as crianças maiores já foram conduzindo as demais, solicitando utilizar e acompanhar o manual de montagem.

Durante a oficina as dúvidas que iam surgindo as crianças do 4º ano buscavam auxiliar sem a mediação da equipe extensionista, elas analisavam a montagem para identificar onde ocorreu o erro e indicavam a melhor maneira de solucionar. As dificuldades que persistiam nós éramos chamados para ajudá-los. Esse processo ocorreu também no quarto dia da oficina.

Após finalizada a montagem mecânica dos robôs, as crianças seguiram para a montagem elétrica. Assim como no primeiro grupo das crianças do 4º ano, as crianças menores não puderam se apropriar da programação dos robôs. Todavia, as próprias crianças formadoras conduziram o processo de conexão com o tablet. Após isso, as crianças menores puderam brincar

com o robô na sala. As crianças maiores acompanharam um pouco esse momento e depois foram para as suas salas.

Foi possível perceber que as crianças que denominamos de formadoras conduziram as crianças menores de maneira muito satisfatória. Foi pela orientação delas que percebemos que quanto mais a criança tem experiência com o material, maior facilidade ela terá na condução das atividades. Outra percepção que tivemos foi que as crianças menores tiveram menos autoria que as crianças maiores, buscavam ajuda dos facilitadores com maior frequência. Além disso, a leitura mostrou-se ser um fator de importância no processo. Muitas crianças menores apresentavam dificuldade de leitura. As crianças que ainda não liam também buscaram realizar a montagem, mas de modo muito intuitivo, sem olhar para o manual. Todavia, a montagem elétrica exigia certa atenção e leitura do folheto. Assim, estes estudantes tiveram maior dificuldade na montagem elétrica (retratando um grupo em particular). Essa situação também ocorreu com outro grupo, contudo a criança facilitadora teve maior liberdade para orientar na condução da atividade.

3 RESULTADOS

Por meio das Oficinas de Robótica desenvolvidas, buscamos promover um ambiente de experimentação com o uso de tecnologia e uma metodologia protagonista para as crianças.

Incentivamos nas crianças o trabalho em equipe, elaborar estratégias para solucionar problemas durante as montagens, bem como autonomia e criatividade. Despertamos em alguns o interesse pela ciência e tecnologia como também promovemos a aprendizagem baseada na metodologia do “aprender fazendo” e no “aprender a aprender”, que segundo Papert (2008) ajuda as crianças a construir o conhecimento através de materiais concretos, em vez de proposições abstratas. Nessa perspectiva, as crianças foram protagonistas da própria aprendizagem, construíram seu próprio conhecimento e entenderam todo o processo de construção, visto que descobriram como fazer uma montagem mecânica e seguiram para a montagem elétrica de forma autônoma. Portanto, era exatamente esse o desejo de alcance com as oficinas, proporcionar às crianças o acesso às

ferramentas e tecnologia através dos kits de robótica, desenvolver nelas uma aprendizagem colaborativa e autônoma, incentivá-las a construir seu próprio conhecimento através da exploração do material e trocar esses conhecimentos através da interação entre pares na oficina.

4 REFERÊNCIA

CÉSAR, Danilo Rodrigues. **Robótica pedagógica livre: uma alternativa metodológica para a emancipação sociodigital e a democratização do conhecimento.** Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. – 2013.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2008.

PADLET NA EDUCAÇÃO: CONECTANDO SABERES, CONSTRUINDO CONHECIMENTOS

Carla Fernanda Silva do Prado¹
Flavia Maria dos Santos Vieira²
Franciely Gomes Freire de Aguiar Silva³
Odaléa Feitosa Vidal⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A rápida evolução tecnológica e as mudanças nas expectativas dos/as estudantes configuram um cenário onde a adoção de ferramentas como o Padlet é vista como uma resposta promissora para aprimorar a dinâmica tradicional da sala de aula. Bates (2015) destaca que “o uso eficaz da tecnologia na educação pode aumentar o engajamento dos alunos, proporcionar novas oportunidades de aprendizagem e preparar os alunos para os desafios do mundo digital”.

Ao explorar as aplicações do Padlet, o estudo procura compreender como essa ferramenta específica contribui para a transformação do ensino e da aprendizagem. Os objetivos da pesquisa são delineados para fornecer uma estrutura clara sobre as metas específicas a serem alcançadas, alinhando-se ao argumento de Becker et al. (2017) de que “a integração efetiva da tecnologia na educação requer uma compreensão profunda das

1 Mestranda em educação PPGE UPE, carla.prado@upe.br

2 Mestranda em educação PPGE UPE, flavia.vieira@upe.br

3 Mestre em Educação PPGE UPE franciely.silva@upe.br

4 Doutora em Educação, docente da Universidade de Pernambuco, odalea.vidal@upe.br

ferramentas específicas e de como elas podem ser alinhadas aos objetivos educacionais”.

Para a metodologia de pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando o Google Forms como instrumento de coleta de dados. Os resultados revelaram que, embora alguns profissionais ainda não tenham inserido o Padlet em sua prática docente, há um reconhecimento do potencial da ferramenta e um interesse em sua utilização. Um ponto de destaque nas respostas dos participantes foi a atenção voltada para a necessidade de gratuidade do aplicativo, indicando uma consideração prática e econômica que permeia a adoção de recursos tecnológicos na educação. Este estudo não apenas contribuirá para a compreensão da eficácia do Padlet como recurso didático, mas também destacará a importância de inovações no ambiente educacional contemporâneo.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao longo da história, os espaços escolares têm evoluído significativamente, especialmente em relação ao ambiente de aprendizagem. Hoje, o público escolar é diferente de anos atrás, e os professores buscam constantemente novas ferramentas e conexões para melhorar a aprendizagem. Na sociedade do conhecimento, o aprendizado contínuo e a adaptabilidade são essenciais. Segundo Evangelista et al. (2019), a otimização das práticas educativas deve permitir que professores e alunos utilizem ferramentas inovadoras de forma eficaz e contextualizada.

As práticas pedagógicas variam conforme as concepções educacionais e as características dos estudantes, possibilitando a aprendizagem significativa, mesmo em espaços não alcançáveis fisicamente. A crescente utilização de metodologias ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) destaca a necessidade de uma nova modalidade de comunicação e interatividade na cibercultura (Almeida, 2015).

O uso de ferramentas digitais torna o aprendizado mais dinâmico, integrando imagens, textos, vídeos e gráficos. Carvalho (2018) classifica os aplicativos em três categorias: sondar e testar, representar o conhecimento e desafiar a aprender. O Padlet se enquadra na categoria de representar o conhecimento, permitindo a criação de murais interativos com textos

e imagens, facilitando a construção de um “castelo de conhecimento” (Sylvestre, 2021). É um recurso da web 2.0 que permite associar textos, imagens, sons e outros materiais de forma colaborativa (Oliveira et al., 2024).

O Padlet promove a colaboração e interação entre os sujeitos, contextualizando ideias e culturas, e incentivando a criatividade e habilidades de pesquisa e comunicação, especialmente nas séries iniciais (Silva & Lima, 2018). Ele permite que os alunos explorem recursos digitais, ampliando suas habilidades tecnológicas (Oliveira, 2023). Além disso, o Padlet oferece um ambiente de controle adequado para que o professor gerencie o ritmo de aprendizagem (Carvalho et al., 2020), embora o sucesso dependa da mediação do professor e da estruturação das atividades ao longo do processo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aceleram e tornam mais prazeroso o processo de busca de informações, facilitando a interação social e a troca de conhecimentos de maneira rápida e dinâmica. As TICs não são apenas máquinas, mas processos sociais que se integram à vida cotidiana, como destacado pelos PCNs (2000). Elas ajudam a reproduzir as dimensões da vida moderna, promovendo novos modos de sentir, pensar, viver e ser.

Ferramentas colaborativas como o Padlet permitem a interação e difusão de ideias e cultura, proporcionando uma experiência educacional diferente da tradicional sala de aula (Silva & Lima, 2018). Valente (2018) destaca que essas ferramentas colocam o foco no aprendiz, incentivando práticas de descoberta, investigação e resolução de problemas.

Kenski (2012) argumenta que o ensino mediado pelas tecnologias digitais redimensiona os papéis de todos no processo educacional, transformando não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também a dinâmica da sala de aula e o papel dos educadores. A integração consciente e pedagógica das mídias eletrônicas pode aumentar a eficácia do ensino-aprendizagem, proporcionando um cenário educacional mais dinâmico e envolvente.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, o processo de coleta de dados envolveu a elaboração de um questionário detalhado no google forms, distribuído a um grupo de oito professores da educação básica. Os

dados foram então analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, que envolveu a codificação das respostas e a identificação de padrões e temas emergentes.

Os participantes da pesquisa foram perguntados sobre a etapa da educação a qual atuam, a área da educação a qual pertencem, se utilizam em suas práticas pedagógicas, as TDIC, em especial o padlet, e como utilizam essa ferramenta. Para estruturar a análise dos dados organizamos três categorias de análise, que foram, o perfil dos entrevistados, a utilização do padlet e suas contribuições no contexto educacional, e apontamentos a serem considerados sobre o padlet.

Com base nas respostas dos entrevistados observamos que os/as profissionais atuam em diferentes áreas e níveis da educação básica, entre eles o ensino fundamental e médio. Observamos ainda que a ferramenta padlet ainda é pouco utilizada como recurso didático, entretanto os/as professores/as demonstram que se faz necessário no tempo presente utilizar ferramentas que facilitem a aprendizagem e a torne significativa.

Neste sentido, após o percurso metodológico trilhado obtivemos os resultados da pesquisa que revelaram uma variedade de percepções e experiências entre os professores entrevistados. Uma constatação importante foi que muitos professores ainda não haviam integrado o Padlet em suas práticas pedagógicas, citando a falta de familiaridade com a ferramenta e a ausência de formação específica como principais barreiras. No entanto, a maioria dos participantes reconheceu o potencial do Padlet para enriquecer a experiência de ensino e aprendizagem, destacando sua interface intuitiva e a capacidade de facilitar a colaboração entre alunos.

3 CONCLUSÕES

O estudo aponta que a integração de ferramentas digitais como o Padlet na educação não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também responde às necessidades de uma sociedade em constante evolução tecnológica. A compreensão das barreiras e benefícios percebidos pelos professores/as em relação ao uso do Padlet é crucial para desenvolver estratégias eficazes de implementação e para promover uma transformação significativa no ambiente educacional. Destacando

ainda, a importância de políticas educacionais que incentivem o uso de tecnologias digitais, fornecendo recursos e apoio necessário para que os professores/as possam incorporar essas ferramentas de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas.

4 REFERÊNCIAS

BATES, AW Tony. **Teaching in a Digital Age**. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/book/tool/print/index.php?id=2981579>>. Acesso em: 10 Jan. 2024.

BECKER, S. Adams et al. **NMC horizon report: 2017 higher education edition**. The New Media Consortium, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> . Acesso em 05 Jan. 2024.

CARVALHO, Ana Amélia A. **Formação Docente na era da Mobilidade: metodologias e aplicativos para envolver os alunos rentabilizando os seus dispositivos móveis**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 1, p. 25-36, dez. 2018.

EVANGELISTA, Francisco; MARTINS, Karina Donizete; ANGELINI, Maria Fernanda Calil; ROCHA, Maria Josilene Fontinele. **SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: O uso das TIC por docentes e as novas articulações de saberes educacionais no sudeste do Pará**. Revista Observatório, Palmas, v. 5, n. 5, p. 188-208, ago.2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Eliel Tavares de. **Integrando Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino de História: Uma Reflexão a partir do uso do Padlet sobre a praça Henrique Carloni** - Natal/RN. 2023. 33f. Artigo Científico e discussão avaliativa do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal 2023.

OLIVEIRA, Ercilene do Nascimento Silva de; GALVÃO, Lawrence Mota; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **O uso do aplicativo padlet como recurso pedagógico digital para mediar a aprendizagem no ensino tecnológico**. Revista Contexto & Educação - Editora Unijuí – ISSN 2179-1309 – Ano 39 – N. 121 – 2024 –e13754.

OLIVEIRA, R. S. **Google Forms na Prática: Guia Rápido e Completo**. São Paulo: Casa do Código, 2019.

SILVA, Patrícia Grasel da; LIMA, Dione Sousa de. Padlet Como Ambiente Virtual De Aprendizagem Na Formação De Profissionais Da Educação. **RENOTE**, v. 16, n. 1, 2018.

SYLVESTRE, Daniela Rebello Pereira. O uso do padlet para os letramentos do estudante: doi. org/10.29327/217514.7. 1-34. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 1, p. 11-11, 2021.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em mídia-logia. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA DISPONIBILIDADE E DO USO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ZONA RURAL DE SURUBIM-PE

Uedson Chagas de Arruda¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cenário educacional brasileiro tem adquirido crescente importância nas últimas décadas. Entretanto, as escolas do ensino fundamental II situadas em áreas rurais, demandam uma investigação detalhada sobre como as TICs são implementadas e utilizadas no contexto educacional rural.

A problemática desta pesquisa reside na análise da disponibilidade e do uso das TICs em escolas públicas do ensino fundamental II da zona rural de Surubim-PE. A investigação visa não apenas identificar os recursos tecnológicos disponíveis e a utilização das TICs, mas também ouvir os professores, que são os agentes primários de implementação dessas tecnologias, para coletar sugestões que possam melhorar a integração e o uso no processo educacional.

Dessa forma, a pesquisa busca responder às seguintes questões: Quais são os recursos tecnológicos disponíveis e o seu uso em escolas públicas do ensino fundamental II da zona rural de Surubim-PE? Como os professores estão utilizando essas tecnologias no processo de ensino

1 Mestrando em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, uedsonchagas@gmail.com

e aprendizagem? E, por fim, quais são as sugestões dos professores para aprimorar a integração das TICs nas escolas?

A literatura sobre o uso de tecnologias na educação destaca a importância desses recursos para a modernização do ensino e a preparação dos alunos para o mundo digital. De acordo com Masetto, Behrens e Moran, (2000), as tecnologias podem potencializar o aprendizado ao oferecer novas formas de acesso ao conhecimento e promover a interação e colaboração entre os alunos. Arruda (2024, p. 67), contribui para a discussão ao enfatizar que o uso das tecnologias na educação “[...] não apenas facilita o acesso a informações e recursos educacionais, mas também potencializa a capacidade de aprendizagem dos alunos, tornando o processo mais eficiente e adaptado”.

No contexto rural, as TICs estão sendo introduzidas nas escolas por meio de computadores, laptops, tablets e quadros interativos, segundo o Ministério da Educação, essa iniciativa faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (BRASIL, 2012). No entanto, Neto et al. (2013, p. 377), alertam que a insuficiência de infraestrutura fornecida pelas administrações públicas locais às escolas rurais prejudica a qualidade da educação, uma vez que “o processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige a interação de diversos fatores para ser realizado de forma adequada”.

2 DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa possui natureza descritiva, com o objetivo de descrever a disponibilidade e o uso das tecnologias educacionais nas escolas do Ensino Fundamental II na zona rural de Surubim-PE. A escolha por uma pesquisa descritiva justifica-se pela necessidade de fornecer uma compreensão detalhada e abrangente das condições e práticas pedagógicas relacionadas ao uso de tecnologias educacionais na zona rural. Adotamos uma abordagem qualitativa para compreender profundamente as percepções e práticas dos professores em relação às tecnologias educacionais. A pesquisa qualitativa é particularmente adequada neste contexto, pois permite explorar as experiências e pontos de vista dos professores de maneira detalhada.

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas do ensino fundamental II da zona rural de Surubim-PE. A seleção de três escolas foi motivada por considerações logísticas e de acessibilidade. A zona rural de Surubim-PE apresenta desafios significativos de acesso, tornando inviável a inclusão de um número maior de escolas dentro do cronograma e recursos disponíveis para a pesquisa. As três escolas selecionadas fornecem uma amostra representativa e viável para o estudo, permitindo uma análise aprofundada e detalhada das condições locais.

No total, 14 professores participaram das entrevistas, distribuídos da seguinte forma: Escola A (professores A1 a A5), Escola B (professores B1 a B4) e Escola C (professores C1 a C5). As entrevistas foram conduzidas de forma presencial nas escolas, seguindo um roteiro semiestruturado, abrangendo questões sobre a disponibilidade de tecnologias nas escolas, formas de utilização no processo de ensino e sugestões para melhoria.

Na seleção dos participantes, focamos exclusivamente nos professores do Ensino Fundamental II das três escolas analisadas. Essa escolha assegurou que as entrevistas refletissem as práticas pedagógicas específicas das escolas. Apenas professores que se voluntariaram foram incluídos, o que garantiu um alto nível de comprometimento e sinceridade nas respostas. Excluímos professores do Ensino Fundamental I, e aqueles que não se voluntariaram, a fim de manter a integridade e a validade dos dados coletados.

3 CONCLUSÕES

A análise das respostas dos professores das escolas A, B e C revelam desafios significativos na disponibilidade e no uso de tecnologias nas escolas públicas do ensino fundamental II da zona rural de Surubim-PE. As escolas possuem recursos tecnológicos limitados e insuficientes para atender às necessidades dos alunos e professores. De acordo com os professores, problemas como a escassez de equipamentos e a instabilidade da conexão à internet são comuns, além disso, os professores relatam que as suas respectivas escolas possuem computadores, porém são de uso da gestão. Conforme fica evidente na fala do professor C1: “A escola possui conexão de internet, mas fica instável quando chove e não tem

computadores disponíveis para os alunos ou professores, os que tem são de uso da secretária”. Os professores das escolas A e B, também alertam para a ausência de laboratórios de informática, computadores, projetores e de capacitações nessa área.

Dos 14 professores entrevistados, 9 afirmaram que não utilizam tecnologias digitais em suas aulas, enquanto apenas 5 relataram que raramente as utilizam, e quando o fazem, recorrem a equipamentos próprios. De acordo com o professor (B3): “Raramente utilizo algum recurso tecnológico e, quando utilizo, é o meu notebook para realizar “quiz” interativo com a turma”.

Essa dependência dos recursos pessoais dos professores demonstra a precariedade da infraestrutura tecnológica das escolas. De acordo com Santana, Lima Filho e Reis (2021), a precarização da infraestrutura afeta diretamente a inserção de tecnologias digitais nas escolas, especialmente nas rurais, que têm acesso limitado à internet.

Os professores sugerem diversas melhorias para aumentar a eficácia do uso de tecnologias no ensino, incluindo a criação de laboratórios de informática, a disponibilização de projetores, tablets, plataformas digitais e a oferta de capacitações. Conforme destaca a professora A4: “Precisamos de computadores para os alunos. Seria incrível se a escola tivesse um laboratório de informática com uma conexão de internet rápida e que tivéssemos treinamentos frequentes sobre a utilização de tecnologias na sala de aula”. Bonilla (2010), contribui com as sugestões dos professores reforçando que, além de disponibilizar recursos tecnológicos, é necessário investir em infraestrutura básica, como internet de qualidade, salas adequadas e capacitações para os professores.

Os depoimentos dos professores destacam a urgente necessidade de melhorar a infraestrutura tecnológica nas escolas rurais do ensino fundamental II. A falta de equipamentos, a instabilidade da internet e a dependência de recursos pessoais evidenciam essa precariedade. É essencial investir em laboratórios de informática, equipamentos adequados e capacitação contínua dos professores. Além disso, políticas públicas robustas são necessárias para incluir tecnologias nas escolas rurais, garantindo que o governo atenda às necessidades dessas regiões e promovam uma educação equitativa e de qualidade para todos.

4 REFERÊNCIAS

ARRUDA, U. C. Contribuições da inteligência artificial na aprendizagem dos alunos de Pedagogia e Administração em um polo de EaD de uma IES privada em Recife-PE: um estudo sobre a utilização de IA no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 55–70, 2024. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/742>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério levará tecnologia a escolas rurais e quilombolas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18234:ministerio-levara-tecnologia-a-escolas-rurais-e-quilombolas&catid=211&Itemid=86. Acesso em: 16 fev. 2024.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *Motrivivência*, Santa Catarina, Ano 22, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.; MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000

NETO, J. J. S.; KARINO, C. A.; JESUS, G. R. de; ANDRADE, D. F. de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. *Revista do Serviço Público*, [S. l.], v. 64, n. 3, p. p. 377-391, 2014. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/129>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTANA, M. S.; LIMA FILHO, R. A. F.; REIS, D. A. Ensino remoto em escolas rurais: um olhar sobre tecnologias digitais em escolas e domicílios rurais no Brasil. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e497101018765, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18765>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Palavras-chave: Ensino Fundamental II; Tecnologia; Zona Rural

TENDÊNCIAS DA IA NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Luiz Batista de Oliveira Neto¹
Paulo Vinicius do Nascimento Oliveira²
Maria Beatriz F. Leandro³
Luís Felipe da Silva⁴

1 INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) é definida como “a ciência da computação que se preocupa em projetar sistemas computacionais inteligentes, ou seja, sistemas que exibem as características que associamos à inteligência no comportamento humano compreensão da linguagem, aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas e assim por diante” (Barr; Feigenbaum, 1981, p. 1). Esse campo tem como objetivo principal desenvolver atividades humanas complexas através de algoritmos e processos computacionais avançados.

Lee (2019) destaca que a inteligência artificial vem englobando uma variedade de algoritmos que processam grandes volumes de dados,

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal - UF, luiz.batistaoliveira@ufpe.br.

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal - UF, paulo.viniciuso@ufpe.br.

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal - UFPE, beatriz.fleandro@ufpe.br

4 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Dasilvalf1997@outlook.com.

facilitando a tomada de decisões rápidas que são eficazes para alcançar os resultados desejados em diferentes tarefas. Os algorítmicos desenvolvem um papel fundamental no desenvolvimento da I.A

Com os avanços tecnológicos resultantes da evolução da computação e da internet, ocorreu uma revolução significativa no campo da inteligência computacional. Russel e Noving (2021) classificam os “*big data*” como grandes volumes de dados, compostos por bilhões de palavras, imagens, discursos, vídeos e informações provenientes de redes sociais, entre outros. Esses conjuntos massivos de dados desempenham um papel crucial na análise e desenvolvimento de sistemas de inteligência artificial, permitindo a criação de algoritmos mais sofisticados e eficazes.

Com o advento das grandes quantidades de dados, o campo da inteligência artificial teve um grande desenvolvimento. A inteligência artificial depende fundamentalmente da disponibilidade e da qualidade dos dados, os quais são essenciais para o desenvolvimento destas ferramentas tecnológicas. É através do grande quantitativo de dados que a inteligência artificial generativa tem se destacado como uma área relevante na educação.

As tecnologias de inteligência artificial generativas têm se intensificado no contexto educacional em resposta aos avanços tecnológicos do século XXI. Ferramentas e aplicativos, como assistentes de ensino adaptativo e plataformas de gestão de aprendizado, têm demonstrado potencial significativo para apoiar e aprimorar o trabalho docente.

A crescente integração de IA nas salas de aula levanta questões críticas sobre a mudança nas dinâmicas de ensino e a redefinição do papel dos educadores, suscitando debates sobre a eficácia, a equidade e as implicações éticas dessa tecnologia no processo educacional (Peixoto *et al.*, 2022; Fernandes *et al.*, 2024).

Sendo assim, este estudo se propõe a investigar como a implementação da inteligência artificial está impactando no trabalho docente.

2 DESENVOLVIMENTO

A partir do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica foram estabelecidos apontamentos sobre as tendências da inteligência artificial que estão permeando o trabalho docente na educação brasileira.

Entretanto, podemos destacar que a inserção da tecnologia no ambiente educacional já é uma realidade consolidada. Muito se discute sobre a inteligência artificial no contexto escolar. Os estudos de Mello, Camada e Durães (2021) indicam que ocorre interesses internacionais na educação brasileira, que se evidenciam através de propostas curriculares que tem como objetivo a inserção da inteligência artificial no currículo do ensino básico.

Embora a inteligência artificial não esteja presente como uma disciplina específica no currículo do ensino básico, esse modelo tecnológico pode ser introduzido pelo professor, dentro da sua prática pedagógica. Nesse contexto, a inteligência artificial assume um papel como demonstram os estudos de Silva *et al.* (2023).

A IA possui a notável capacidade de customizar a educação, adaptando-se às necessidades singulares dos alunos e oferecendo um conteúdo de aprendizagem sob medida. Ao monitorar de maneira contínua o progresso dos estudantes, a IA tem a habilidade de proporcionar feedback imediato, ajustando tanto o ritmo quanto o conteúdo da aprendizagem, assegurando que cada aluno progrida de acordo com sua própria velocidade de aprendizado (Silva *et al.*, 2023, p. 9).

Nesse sentido, a tecnologia aplicada no ambiente escolar ultrapassa a função de auxiliar o professor, passando a desempenhar o papel de pensar em conjunto com o docente.

Para Lima e Kochhann (2023) A inteligência artificial tem um papel fundamental ligada as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contudo o docente terá uma maior velocidade na execução de tarefas mecânicas. Ainda de acordo com Lima e Kochhann (2023, p. 17312) “Os softwares são capazes de identificar quais os pontos precisam ser trabalhados pelo estudante e dão um direcionamento de conteúdo de acordo com o que foi identificado”. Nesse sentido os discentes também irão ter uma experiência personalizada atendendo as necessidades dos alunos de forma individual.

A presença da inteligência artificial na escola é moldada por diversos determinantes, dentro desse contexto a mesma não pode ser considerada como um processo neutro ou desvinculado de relações de poder

e interesses de classe. No entanto, as pesquisas de Peixoto *et al.* (2022) demonstraram:

Por essas razões, a relação entre tecnologia e educação não se resume apenas à resolução de problemas, os quais se busca solucionar com a inserção de um ou outro objeto tecnológico. [...] A compreensão dessa relação requer considerar seus elementos contextuais como, por exemplo, os sentidos políticos e econômicos que a determinam, quais são os conflitos de poder que nela se materializam e qual ideologia representa (Peixoto *et al.*, 2022, p. 47).

Ainda de acordo Fernandes *et al.* (2024), quanto maior a presença de tecnologias no ambiente escolar, tanto alunos quanto professores são impactados por esses avanços tecnológicos. Nesse sentido o papel do professor, que inclui o planejamento das aulas e a avaliação dos alunos, é modificado com a introdução da inteligência artificial. É importante destacar que a tecnologia no ambiente escolar vai influenciar significativamente no trabalho docente.

3 CONCLUSÕES

Dado o recente desenvolvimento e capilarização do uso das IAs na educação brasileira, em especial na escola pública, este estudo buscou a partir de um estudo exploratório sobre a temática compreender os nexos existentes entre a implementação dessas tecnologias e a precarização do trabalho docente.

Neste sentido, foram encontradas limitações em relação à amplitude das produções científicas, consideramos fundamental o aprofundamento de investigações científicas que aprofundem o debate sobre as IAs e suas implicações sobre o trabalho docente. temáticas que ainda merecem ser melhor exploradas.

Podemos destacar que a inteligência artificial na educação passa a atuar como ferramenta de mediação imposta ao trabalho docente. A IA oferece promessas significativas, como personalização da aprendizagem e eficiência nas tarefas administrativas. No entanto, também apresenta

desafios, como a potencial diminuição da autonomia dos professores e questões contextuais ligadas ao poder e interesses econômicos.

Ademais, reiteramos que a utilização da IA tende a intensificar o trabalho docente, onde a tecnologia é utilizada para maximizar a produtividade e reduzir custos, potencialmente à custa da qualidade educacional e reduzindo a autonomia dos professores. Além disso, o controle e a análise dos dados educacionais por grandes corporações podem intensificar a privatização e a mercantilização da educação.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Trabalho pedagógico; Educação.

4 REFERÊNCIAS

BARR, Avron; FEIGENBAUM, Edward. **The Handbook of Artificial Intelligence**. Califórnia: Stanford, Califórnia: Heuristech Press; Los Altos, Califórnia: William Kaufmann, 1949. Disponível em: <https://archive.org/details/handbookofartific01barr/page/n5/mode/2up?view=theater>. Acesso em: 25 maio 2024. /page/n7/mode/2up?view=theater. Acesso em: 25 maio 2024.

DURÃES, Gilvan Martins *et al.* Revista de Extensão Trilhas11Rev. Ext. Tril., Salvador, v. 1, n.2, p. 1-46, nov. 2021 ENSINO DE FUNDAMENTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB A PERSPECTIVA EDUCACIONAL E TECNOLÓGICA DE PAULO FREIRE. **Trilhas**, [S. L.], v. 1, n. 2, p. 11-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifbaiano.edu.br/index.php/trilhas/article/view/87>. Acesso em: 23 nov. 2021.

LEE, Kai-Fu. **Inteligência Artificial**: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos. Rio de Janeiro: Globo S.A, 2019. 280 p

O TODO-PODEROSO GPT. [S. L.]: Humanitas, v. 162, 2024. Disponível em: <https://www.escala.com.br/humanitas-162-p253>. Acesso em: 1 jun. 2024

PEIXOTO, Joana; OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes de; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. TECNOLOGIA E TRABALHO DOCENTE: A INOVAÇÃO EM QUESTÃO. In: COSTA, Alan Carlos da *et al* (org.). **Educação e inovação: práticas educacionais inovadoras com uso das tecnologias**. Goiânia: Goiânia, Go: If Goiano, 2022. p. 1-290.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Artificial intelligence : a modern approach**. 5. ed. Reino Unido: Pearson Education, 2021.

SILVA, Keila Ramos da *et al*. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. **Recima21**, [S. L.], v. 4, n. 11, p. 1-17, 10 nov. 2023.

UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA GERAÇÃO Z: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE UM APLICATIVO EDUCACIONAL

Marcela Fernanda Rodrigues Alves ¹

Ketyline Lira de Lima²

Ruth Marianne Silva Bezerra Xavier³

1 INTRODUÇÃO

A crescente imersão da Geração Z no universo digital tem reconfigurado as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem. A facilidade com que os jovens navegam por diferentes plataformas e ferramentas digitais, por um lado, representa um potencial imenso para a educação. Por outro, a constante distração e a fragmentação da atenção, características marcantes dessa geração, exigem que os educadores busquem novas estratégias para engajá-los. Então compreende-se um estado de liquidez sobre as relações e a conexão do indivíduo no espaço do mundo real em conflito com o mundo virtual presente nas redes sociais.

Diante desse cenário, este trabalho teve como objetivo investigar como a tecnologia pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para potencializar o aprendizado da Geração Z, superando os desafios impostos

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marcela.ralves@ufpe.br

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ketyline.lima@ufpe.br

3 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ruth.xavier@ufpe.br

pela distração digital. A partir de um estudo de caso, identificamos que muitos professores ainda encontram dificuldades em integrar as ferramentas digitais de forma eficaz e significativa em suas aulas.

Antes de tudo, é importante destacar que embora seja um conflito diário entre a escola e o aluno acerca dessa coabitação entre esses mundos distintos, entendendo a presença impactos palpáveis dessa constante necessidade de estar cada vez mais presente no espaço virtual e consumindo conteúdos rasos e rápidos, é pertinente considerar a outra vertente presente nesse mundo virtual para além do que está na superfície. É, também, considerar que este é um espaço propício e cercado de oportunidades que podem contribuir para o desenvolvimento intelectual através da facilidade e da massividade de conteúdos disponíveis a serem explorados didaticamente.

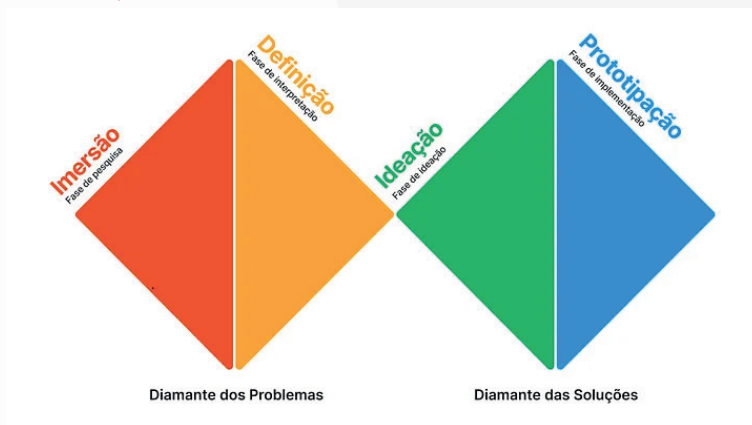
Com base nesse diagnóstico, desenvolvemos o aplicativo "DetetiveZ", o nome representa uma brincadeira com as palavras Detetive e Geração Z, uma plataforma de aprendizado gamificado que visa promover o engajamento e a interação dos alunos com o conteúdo escolar. Através de atividades lúdicas e desafiadoras, o aplicativo busca estimular o raciocínio lógico, a criatividade e a colaboração, habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O desenvolvimento do aplicativo "DetetiveZ" foi um processo colaborativo que envolveu estudantes de diferentes áreas. A jornada começou com um estudo dirigido que analisou uma situação em que uma professora de história enfrentava dificuldades para captar a atenção de seus alunos. Esse cenário inicial serviu como base para o desenvolvimento de um protótipo ilustrativo do aplicativo.

Para a criação deste protótipo, utilizou-se o método do Duplo Diamante, uma abordagem do design thinking que foi fundamental para a ideação e desenvolvimento do aplicativo, permitindo identificar meios de solucionar o problema no contexto apresentado (APOCALYPSE; JORENTE, 2022). As fases de Descobrir, Definir e Desenvolver, foram essenciais para a estruturação e validação do projeto.

Figura 1 - Método Duplo Diamante



Fonte: Ana Caroline Sousa Alvim. Double Diamond: o que aprendi sobre cada etapa desse processo de Design, 2022

Portanto, foram exploradas as etapas de desenvolvimento do projeto pelo método do Duplo Diamante, que permitiu uma abordagem estruturada e interativa na construção da ideia considerando a metodologia norteadora do projeto, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

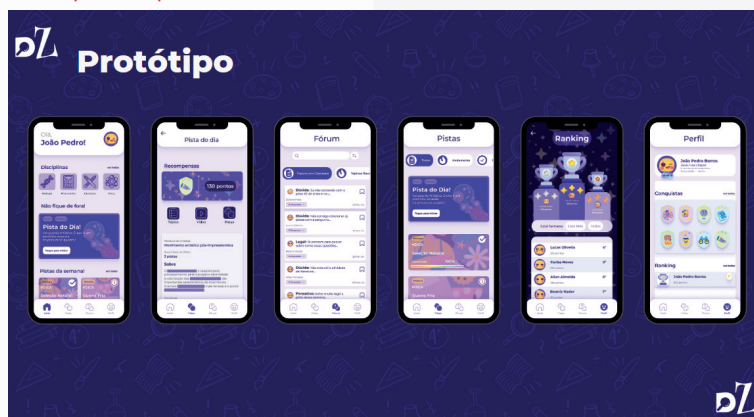
Além disso, considerando a importância do tempo no processo educativo, foi realizado um estudo de caso abrangente, que integrou uma discussão teórica sobre a intersecção entre educação e tecnologia. Esse estudo permitiu a reflexão sobre os pontos críticos na definição da proposta, culminando na elaboração de um projeto de intervenção. O objetivo era pensar em como implementar o artefato digital não apenas no ambiente escolar, mas também em espaços além dele, reconhecendo que o aprendizado acontece em variados contextos.

Logo, o projeto DetetiveZ tem por finalidade promover uma educação mais aprofundada nas discussões realizadas em sala de aula, utilizando tecnologias e artefatos digitais aliados ao direcionamento e à mediação do professor. Com isso, buscando proporcionar aos estudantes experiências de aprendizado imersivas, onde eles assumem o papel de detetives e resolvem problemas do mundo real a partir de pistas fornecidas pelo professor.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas foi a criação de um sistema de pontuação que fosse justo e motivador para todos os alunos. Utilizando-se do método duplo diamante, fizemos uso de três etapas para validação da

nossa plataforma, sendo essas: Descobrir, Definir e Desenvolver. Etapas que corroboram na estruturação do problema ao qual busca-se solucionar. Sendo assim, corroborando para a construção de um protótipo viável utilizando-se o software Figma para a concepção da prototipagem das telas da plataforma. Após testes e ajustes, conseguimos desenvolver um sistema que recompensa tanto o conhecimento quanto a colaboração.

Figura 2 - Protótipo do Aplicativo DetetiveZ



Fonte: Marcela Alves, Ketyline Lima e Ruth Xavier.

3 RESULTADOS

Embora o aplicativo "DetetiveZ" não tenha sido implementado em uma sala de aula real, a experiência de desenvolvê-lo proporcionou um aprendizado significativo para o grupo. Pois, a jornada desde a concepção da ideia até a criação de um protótipo funcional nos permitiu aprofundar o conhecimento em aprendizagem baseada em problemas, gamificação, design de jogos, avaliação da aprendizagem, tecnologia, e a relação entre tecnologia, educação e sociedade. Desta forma, a apresentação do aplicativo para a turma da disciplina foi uma oportunidade de receber *feedbacks* e de validar nossas escolhas de design e acessibilidade.

Além disso, é válido reiterar a importância de levar esse artefato para dentro do chão da escola, no intuito de usar esse espaço para testes e estabelecer parcerias com os indivíduos inseridos no ambiente escolar, considerando a relevância do envolvimento desses atores no desenvolvimento desse aplicativo.

Portanto, a motivação através do projeto DetetiveZ é impulsionar uma abordagem dinâmica, alinhando-se com a realidade tecnológica na qual a maioria dos alunos estão familiarizados em seus cotidiano. Dessa forma, considerando que os estudantes da geração Z e posteriores estão profundamente imersos em tecnologias digitais, é fundamental integrar e valorizar a visão de mundo que eles trazem para o ambiente escolar, facilitando uma interação eficaz entre a tecnologia e seu usuário de forma que dialogue com os desafios diários.

Assim, tornou-se fundamental discutir e desenvolver um projeto de uma plataforma educativa que, além de ser atraente para os jovens da geração Z, promova a colaboração entre professores e alunos. Com isso, busca-se ativamente incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico e de habilidades para a resolução de problemas, superando a ideia de que os alunos são apenas receptores de conteúdo, e ajudando-os a enxergar o mundo ao seu redor com uma perspectiva mais profunda e significativa em diferentes contextos.

4 REFERÊNCIAS

APOCALYPSE, Simão Marcos; JORENTE, Maria José Vicentini. **○ Método Design Thinking e a pesquisa em Ciência da Informação.** *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S. l.], v. 27, n. 1, 2022. DOI: 10.5007/1518-2924.2022.e87281. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/87281>. Acesso em: 05 ago. 2024.*



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

11

TRABALHADORES E EDUCAÇÃO

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O TRABALHO DOCENTE: UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO (2019-2022)

Gleyce Kelly dos Santos Leão¹

Ada Maria da Costa Melo ²

Cibele Maria Lima Rodrigues³

1 INTRODUÇÃO

O texto a seguir apresenta resultados parciais de uma pesquisa concluída em 2023 e consiste na apresentação de um estudo exploratório que tem como objetivo central a reflexão acerca das condições históricas de consolidação do discurso gerencialista na administração pública da educação em Pernambuco. Para tanto, nos propomos a traçar um panorama da educação escolar e do trabalho docente no estado.

Desde o final da década de 1990, Pernambuco empreende uma série de iniciativas de governo para aderir à Nova Gestão Pública. Como apontam autores como Ball (2005) e Dale (2004), as políticas locais seguem uma Agenda Global que se assenta no discurso do neoliberalismo (Anderson, 1995).

1 Mestre em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco (PPGECI - UFRPE/FUNDAJ), gleyce.leao@fundaj.gov.br

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ FUNDAJ - PE, ada.melo@ufrpe.br.

3 Doutora em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco (PPGS- UFPE), cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Foi no governo de Eduardo Campos, do Partido Socialista do Brasil, em 2007, que se concretizou de uma vez por todas o discurso neoliberal da nova gestão pública, em especial para as políticas educacionais, com impacto direto sobre o cotidiano escolar. Essas mudanças ocorrem no bojo do “*grande empreendimento*” que foi o Programa de Modernização da Gestão Pública no estado de Pernambuco.

Esse movimento é denominado de Política de Responsabilização Educacional e engloba principalmente a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que funciona nos mesmos moldes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), seguindo as orientações da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), na tentativa de padronizar os currículos.

Essas avaliações de desempenho funcionam como prerrogativa para o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que é uma bonificação em dinheiro para docentes que cumprem as metas exigidas. Assim, desde 2007, Pernambuco se tornou o palco do discurso da responsabilização e do constante monitoramento de currículos, pessoas e relações no ambiente escolar (Oliveira; Vieira, 2014).

Nesse cenário, alguns marcos são importantes e distinguem os governos de Eduardo Campos no panorama educacional de Pernambuco, como, por exemplo, a criação dos regimes de contratualização, que consiste no aumento expressivo dos vínculos contratuais temporários⁴.

Isso repercute diretamente no trabalho docente, uma vez que a preferência por manter contratos de tempo limitado se afasta da estabilidade dos cargos efetivos (Duarte, 2019); (Silva; Santos, 2019).

Essas políticas foram criadas de forma conjunta com o programa de ampliação da jornada escolar, com as chamadas Escolas de Referência do Ensino Médio (EREM) e tornou a vitrine do governo como exemplo de uma gestão educacional “eficaz”. Elas se distinguem das escolas regulares

4 Este inclusive é um fato de conhecimento público, como elaborado na análise de um importante veículo de comunicação pernambucano: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2024/04/25/pernambuco-esta-entre-os-estados-que-aumentaram-as-contratacoes-temporarias-para-o-cargo-de-professor-nos-ultimos-dez-anos.html> > último acesso: 25/08/2024

por oferecerem uma gratificação diferenciada como incentivo (mas que não é incorporada ao salário), além da dedicação exclusiva (Leão, 2023).

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO (2019-2022)

A partir de um estudo de caso experimental (Yin, 2015), lançamos a proposta de contextualizar a educação no estado de Pernambuco. Os dados foram construídos entre os anos de 2021 e 2022, a partir da imersão nos canais digitais do Ministério da Educação do Governo Federal e da Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco do Governo do Estado, na busca por dados que nos ajudem a traçar um panorama da educação no estado. Os dados interpretados são fornecidos por duas fontes principais: o *Censo da Educação Básica (2019)* e o *Censo da Educação Básica (2021)*, ambos presentes no *Resumo Técnico do Estado de Pernambuco*.

Destacamos inicialmente o número de discentes regularmente matriculadas na educação básica no estado em 2019, com um total de 2,2 milhões de matriculados. Esse número tem uma queda em 2021, ficando em 2,1 milhões. O documento destaca esse declínio, que se comparados com dados anteriores sofreu uma queda de 5,5% com relação às matrículas de 2017.

Se olharmos por dependência administrativa, o ensino estadual passa por uma crescente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e cresce exponencialmente ao se observar o ensino médio. Inclusive, o ensino médio no setor público contou com aumento entre 2020 e 2022, de 87,2% para 87,6%.

No ano de 2022, os dados apontam para a existência de 812 escolas que lecionam o ensino médio. Desse número, 403 são escolas de referência, espalhadas por todas as regiões do estado. Esse número cresceu desde 2019, que indicava a existência de 300 escolas de referência no estado. 125 dessas EREM possuem o funcionamento integral, com jornadas de 45 horas semanais. As 175 escolas restantes contam com período semi-integral e carga horária de 35 horas semanais.

Para o ensino médio, os dados coletados apontam que em 2019 houve um número total de 335.117 matrículas. Esse número passou por um aumento quantitativo em 2021, sendo registradas 341.641. Se comparado

a outras dependências administrativas, é majoritária a opção pela rede estadual no que diz respeito ao ensino médio. Inclusive, os números publicados apontam que desde 2015 as escolas estaduais contam com um quantitativo de matrículas maior que 80%.

Sobre o trabalho docente, os dados iniciais que coletamos do Resumo Técnico (2020) apontam o registro de 87.205 professores de educação básica. Esse número passou por uma redução em 2021, com 84.417 docentes. Esse quantitativo é distribuído proporcionalmente à demanda de matrículas das etapas formativas de ensino.

Já o Ensino Médio, em 2022, conta com 18.657 professores. Desse quantitativo, para ensino médio, cerca de 96,6% possuem formação superior completa. As formações são constituídas por 88,9% de licenciaturas e 9,4% de bacharelados. Em retrospecto, esta é uma variável que pouco oscila de um ano para outro, ainda que as variações tenham direção, geralmente, crescente.

Vale ainda destacar a importância da criação do *Plano de Cargos e Carreiras do Quadro Permanente do Pessoal do Sistema Público Estadual de Educação*. Essa iniciativa, apesar de passar por mudanças desde sua implementação, conta com alguns pontos que merecem destaque.

Através do *plano*, ficou instituído que o quadro de docentes de uma instituição deve ser preenchido por professores efetivos e temporários, em sua maioria por contrato. Os professores efetivos carregam vantagens no cotidiano escolar, como exclusividade para cargos de gestão e preferência na disposição das aulas.

As cargas horárias diferem das escolas integrais para as semi-integrais. A primeira possui 40 horas, enquanto a segunda conta com 32 horas semanais, ambas seccionadas nos 5 dias úteis escolares. Assim, em regime mensal, condensam duas categorias: os docentes de 200 horas mensais e os de 150 horas. Esse é um dos aspectos determinantes para os salários.

Os salários no estado seguem a *Lei do Piso* desde 2012. É importante salientar que essa é uma conquista da classe trabalhadora, proveniente de muitas cobranças do aparelho sindical, principalmente do SINTEPE, juntamente ao Ministério Público.

3 CONCLUSÕES

O trabalho objetiva traçar um panorama da educação em pernambuco e indicar o desenvolvimento e consolidação da NGP enquanto vontade de verdade que interpela os sujeitos pelo convencimento a seguir os ritos dos pressupostos neoliberais. Os dados elencados nos permite vislumbrar o cenário educacional pernambucano e cria o *background* para discutir questões mais complexas como o trabalho docente e a construção das subjetividades no contexto da governamentalidade neoliberal.

4 REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry et al. Balanço do neoliberalismo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra**, p. 9-23, 1995.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma " cultura educacional mundial comum" ou localizando uma " agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos. 2019.

LEÃO, Gleyce. **Para além da busca por resultados: o discurso da nova gestão pública e a construção da subjetividade docente**. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, 2014.

PERNAMBUCO. Resumo Técnico do Estado de Pernambuco - Censo da Educação Básica 2019. Pernambuco, 2020

PERNAMBUCO. Resumo Técnico do Estado de Pernambuco - Censo da Educação Básica 2020. Pernambuco, 2021

SILVA, Cezar Gomes da; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A política de bonificação por desempenho em Pernambuco: o olhar de gestores da GRE Mata Sul. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE PERNAMBUCO**: discursos, tensões e contradições, p. 33, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Bookman editora, 2015.

A VIDA FUGAZ NA CONTEMPORANEIDADE: AS INSURGÊNCIAS DO “URGENTE” NA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

Bruna Karine Nelson Mesquita¹

RESUMO

Este trabalho visa discutir sobre como as estruturas sociais influenciam e são influenciadas pelo estado psicológico dos indivíduos e de que maneira estas interações sociais podem gerar problemas psíquicos. A ordem social pode ser tida como uma construção problemática e patologizante ao permitir que as normas e as instituições sociais produzam distorções na percepção da realidade na cobrança por imediatismo e urgências em que nenhuma demanda possa esperar. Através disso exploraremos a discussão disso no âmbito escolar e as possíveis consequências no desenvolvimento do trabalho docente. Assim, busca-se trazer indagações bem como provocações a respeito da temática que possam corroborar para as discussões vigentes e futuras.

Palavras-chave: Espaço escolar. Patologia social. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

No âmbito desta discussão propõe-se provocar uma breve discussão sobre o cenário educacional de nível básico de escolas públicas

1 Doutoranda do Curso de Sociologia da Universidade Federal do Pernambuco - UFPE, bruna.nelson@ufpe.br.

médias a partir da transformação das estruturas sociais, bem como da instituição educacional que se depara com conflitos e contradições em suas (re) significações resultando em construções problemáticas da percepção e experiência da realidade, que corroboram para a propulsão de problemas sociais.

No intuito da conformidade e adaptação dos indivíduos ao contexto social, observaremos o desenvolvimento do cenário escolar mediante à dinâmica socioeconômica imposta, na qual o neoliberalismo busca formar os indivíduos como empreendedor de si (Dardot, Laval, 2016).

2 O NEOLIBERALISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Vivenciamos uma época de imediatismo que teve ganhos exponenciais a partir dos anos 2020, com ênfase a partir do período pandêmico do novo coronavírus (SarsCoV-2), em que as interações tecnológicas substituíram em caráter emergencial os processos e interações físicos para que houvesse continuidade do *ethos* laboral social, permanecendo em nossos substratos sociais como condição permanente adquirida no âmbito laboral e social, no qual a interação tecnológica torna-se meio obrigatório de participação nos grupos sociais.

Observamos que na modernidade líquida, as certezas de outrora são questionadas e tornam-se permeadas pela incerteza e insegurança, em que as pessoas enfrentam uma constante adaptação a mudanças fugazes e imprevisíveis. Tais quais foram impostas no período pandêmico, as estruturas e as instituições sociais tiveram que se adaptar ao meio proposto de forma fluida e mutável, assim como nos ambientes escolares (Bauman, 2000).

Como uma demanda da modernidade líquida empregada por Bauman (2000), devido a liquidez das estruturas sociais, o individualismo encontra impulso para seu desenvolvimento, incentivando o sujeito a desempenhar sua identidade bem como sua autonomia de forma cada vez mais independente. O individualismo ao alicerçar-se na força neoliberal que conjuga e fomenta a formação do sujeito como empreendedor de si, tal como a promoção de uma empresa, interioriza neste sujeito demandas imediatistas, onde o tempo, unidade de medida abstrata, não deve ser “perdido” a fim de que os lucros e as metas sejam atingidos.

Assim, no espaço educacional a solidez das normas e valores culturais é desafiada, ganhando flexibilidade e sujeitas a constante reavaliação, refletindo uma sociedade onde a adaptação e a mudança são constantes. A tecnologia contribui para a fluidez desta modernidade, em que a sociedade escolar encontra-se mais interconectada, mas também mais fragmentada. Os desafios são significativos para a promoção da coesão social da instituição que perpassa por constantes mudanças para além da condição sanitária global, como modificações nos currículos escolares do ensino médio. Em decorrência disso, faremos uma breve discussão a respeito das demandas conferidas à sociedade no bojo do neoliberalismo.

3 O IMEDIATISMO E AS URGÊNCIAS IMPOSTAS PELO NEOLIBERALISMO

Considerado por Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo como a razão do capitalismo contemporâneo, observa-se a extensão dessa lógica mercadológica a todas as relações sociais, nas quais, empresas, instituições, governos e até mesmo os próprios indivíduos têm suas subjetividades moldadas subservientemente em consonância à crise estrutural implementada entre as décadas de 1960 e 1980.

Em decorrência da proteção social estatal destruída, tem-se a ideia de coletivo enfraquecida. As relações sociais antes mantidas pela confiança e solidariedade dão lugar ao exercício do individualismo, no qual o indivíduo vê-se desprotegido e precisa proteger-se de forma individual, em que todos os demais sujeitos passam a ser percebidos como concorrentes. O indivíduo é considerado o único responsável por sua manutenção e sobrevivência, tendo por obrigação assumir uma série de riscos que são vistos como inerentes à vida em sociedade, ao ter que realizar o gerenciamento de si mesmo a fim de desenvolver as competências exigidas pelo mercado, onde a competitividade é o cerne desse espaço (Oliveira, 2022).

O sujeito neoliberal é vislumbrado permanentemente como um capital humano em que deve subserviências às regras do jogo mercadológico. Para que se mantenha em disputa é necessário que corra riscos e esteja disposto a estar inserido nas tramas sociais neoliberais, sendo independente em relação ao estado, não sendo ofertada sua seguridade social.

No desenvolvimento dos espaços escolares também há implicações neoliberais sendo aplicadas por meio de imposição de reformas educacionais. Observa-se a organização no estado neoliberal nas instituições educacionais a implantação da lógica de mercado nos espaços escolares, adentrando os currículos das escolas secundárias, bem como as atribuições a serem desenvolvidas pelos professores e os demais membros do corpo escolar e comunidade, onde a ideia do fracasso escolar transpõe-se para uma ótica individualista em que o sujeito é o principal responsável por seu próprio gerenciamento. Este gerenciamento perpassa pela individualização de objetivos, recompensadas ou punições em que encontram-se baseadas em avaliações quantitativas do desempenho. A avaliação verifica apenas o que está visível, o que pode ser calculado, mensurável, o que está desempenhado fora do alcance visual tende a ser desvalorizado (Oliveira, 2022). Concomitantemente, a maioria dos indivíduos são postos a exercerem suas energias na obtenção de resultados, sendo obrigados a serem inseridos no jogo da produtiva coletiva de números. O sujeito neoliberal acaba por experimentar sua insuficiência mediante aos desafios impostos cada vez mais difíceis a serem superados, conduzindo esses indivíduos a formas depressivas (Dardot, Laval, 2020; Safatle, Silva Junior, Dunker, 2021).

Tendo essas análises, observa-se que nos espaços educacionais a representação que é dada para a educação pelo viés neoliberalista aproxima-se a de um mercado concorrencial, onde empresas ou espaços similares a empresas especializadas na produção de serviços educacionais são submetidas aos imperativos do máximo rendimento em contraponto a lógica política em que os espaços educacionais deveriam ser espaços equitativos em que praticassem a solidariedade e até mesmo a redistribuição em escala nacional. No novo modelo, tem-se a educação avaliada como um bem de capitalização privado (Laval, 2019).

Para atingir este princípio são elaboradas teorias pedagógicas que conversem com a construção do sujeito empreendedor de si. O ideal da escola neoliberal não será mais desenvolver o cidadão crítico e reflexivo acerca dos direitos civis, sociais e políticos, mas inventar um sujeito-empresa competente para atuar no mercado de trabalho e na concorrência. A escola deveria ajudá-lo tão somente a elaborar seus investimentos, não corroborando mais o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo e

crítico, mas instruções práticas para seus interesses mercadológicos (Laval, 2003).

A flexibilização das relações de trabalho pode ser vista a partir da: flexibilização salarial, do vínculo empregatício e das competências/atribuições dos trabalhadores, corroborando para a precarização do trabalho, no qual o professor na escola pública assume vários papéis sociais para além de suas competências profissionais iniciais, desempenhando atividade complementares em suma, concernentes ao serviço de assistência, psicologia, dentre outros (Antunes, 2020, Oliveira, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as reflexões a serem feitas, indagamos para qual/is caminho/s esta lógica produtivista encaminhará a relação educacional pública brasileira. Apontamos que quiçá o maior desafio consiste em demonstrar e compreender que o processo educacional está para além da percepção de ganhos e números de indivíduos com resultados em vestibulares e notas altas em boletins. Respostas completas para estas indagações ainda estão sendo formuladas para compreender esse processo que as insurgências do urgente tem provocado no cotidiano educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (org.). Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, C. A escola não é uma Empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, Cleyton da Silva Neoliberalismo, sofrimento e indiferença. R. Katál., Florianópolis, v.25, n. 2, p. 365-373, maio-ago. 2022

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

AÇÕES SINDICAIS EM PROL DE DOCENTES TEMPORÁRIOS

Tamirys Ferreira de Santana¹
Alessandra Bertasi Nascimento²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Trata de um recorte da pesquisa “Políticas para Carreira e Remuneração Docente: Um Diálogo entre Brasil e Chile frente às Marchas e Contramarchas do Neoliberalismo”, realizada em Mato Grosso do Sul, Paraná, Pará, Paraíba e Região de Maule/Chile, a qual visa aprofundar o debate sobre as políticas de carreira e remuneração docente, abordando as particularidades e desafios enfrentados nos diferentes contextos regionais.

O presente estudo visa analisar a ação do sindicalismo docente em defesa de professores(as) temporários(as) atuantes na rede estadual de educação básica de Mato Grosso do Sul no aprofundamento do debate sobre as políticas de carreira e remuneração docente, em destaque às particularidades e desafios enfrentados nesse contexto regional.

2 DESENVOLVIMENTO

O estudo encontra-se na fase inicial de revisão de literatura, focada no entendimento sobre a carreira docente, para realizar a posteriori, uma

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, tamirys.f.santana@ufms.br.

2 Dra. em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, alessandra.bertasi@ufms.br.

aproximação da realidade profissional dos(as) professores(as) temporários(as) da rede estadual de educação básica em Mato Grosso do Sul, no período de 2016 a 2024. Tal proposta pretende ser desenvolvida a partir do levantamento e análise das notícias publicadas pela Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), sobre a condição laboral dos(as) profissionais citados(as) e a atuação sindical em defesa de seus interesses, visando a valorização dessa parcela de trabalhadores(as).

O recorte que se apresenta é uma aproximação inicial ao estado do conhecimento da produção científica que trata da carreira e valorização docente a partir da atuação sindical. Para tanto, foram utilizadas as palavras-chave: carreira, valorização e sindicalismo docente.

Em pesquisa aos resultados do Censo da Educação Básica no período de 2016 a 2023, conforme Quadro 1, observa-se uma tendência preocupante: o aumento do número de professores(as) contratados temporariamente em detrimento dos efetivos.

Tabela 1 - Número de Docentes da Educação Básica Estadual de Mato Grosso do Sul por vínculo funcional, 2016 a 2023

Tipo de Vínculo	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Concursado/Efetivo	4.633	4.340	3.986	3.645	3.650	3.334	3.117	3.473
Contrato Temporário	8.401	8.579	8.935	8.302	6.750	7.033	7.998	8.024
Contrato Terceirizado	13	20	24	56	28	30	38	30
Contrato CLT	65	-	1	1	-	16	5	-
Total	13.112	12.939	12.946	12.004	10.428	10.413	11.158	11.527

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das Sinopses do Censo da Educação Básica (Brasil, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024).

Entre 2016 e 2022, observa-se a tendência ao declínio contínuo no número de docentes concursados, com pequena alteração de aumento para o final da série temporal, em 2023. O resultado contrasta com o aumento dos contratos temporários, de modo a culminar em um aumento de 69% a mais que os efetivos em 2023.

Esse fenômeno é indicativo de uma precarização crescente da carreira docente, onde os vínculos temporários e a ausência de estabilidade podem comprometer a qualidade do ensino e a dedicação dos profissionais ao longo prazo.

A crescente dependência de contratos temporários reflete um modelo de gestão educacional que prioriza a flexibilidade administrativa em detrimento da estabilidade profissional, com potenciais efeitos negativos sobre a qualidade do ensino oferecido.

Gouveia e Fernandes (2018) argumentam que, diante de desafios como a precarização do trabalho docente e as condições instáveis enfrentadas pelos professores contratados, a atuação sindical precisa ser robusta e resiliente. Nesse contexto, a mobilização sindical desempenha um papel vital na garantia de que as demandas dos professores sejam ouvidas e atendidas, contribuindo para avanços significativos nas políticas educacionais.

“A valorização do magistério é fundamental para a qualidade da educação” (Gouveia; Ferraz, 2013, p. 118) o que sublinha a necessidade de uma atuação sindical eficaz na defesa dos direitos dos professores. Os sindicatos têm sido atores essenciais na luta por melhores condições de trabalho, salários justos e na promoção de políticas educacionais que valorizem a profissão docente. Essa luta não é apenas por melhorias salariais, mas também pela dignidade profissional e pela estabilidade necessária para o exercício pleno da docência.

Vaz e Masson (2024) apontam que a luta econômica dos sindicatos de professores é fortemente moldada pela política educacional, especialmente em questões de financiamento, como o Fundeb, e pela implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Essas questões financeiras não são meramente técnicas, mas influenciam diretamente a capacidade dos sindicatos de formular e defender reivindicações que impactam profundamente a vida dos professores. As dificuldades enfrentadas pelos sindicatos na negociação de melhores condições refletem, em parte, as políticas públicas que, ao mesmo tempo em que oferecem mecanismos como o PSPN, também impõem limites ao financiamento, afetando a valorização dos profissionais.

3 CONCLUSÕES

A aproximação inicial ao objeto de estudo aponta para um aumento crescente do número de professores(as) em contrato temporário e a

diminuição do número de professores(as) efetivos(as) atuantes na rede estadual pública de educação básica de Mato Grosso do Sul.

Tal resultado supõe a precarização da carreira de docentes efetivos e a precarização das condições de trabalho de docentes temporários(as), com potenciais efeitos negativos sobre a qualidade do ensino.

Nesse sentido torna-se importante a continuidade do estudo para a análise da ação sindical em apoio aos(às) professores(as) temporários(as), uma vez que é por meio dessa ação coletiva que as demandas dos professores têm maior chance de serem atendidas, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade, fundamentada em profissionais valorizados e comprometidos.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica**: 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica**: 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica**: 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica**: 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica**: 2020. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/>

acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica**: 2021. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL.. **Sinopse estatística da educação básica**: 2022. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica**: 2023. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 ago. 2024.

GOUVEIA, A. B.; FERNANDES, M. D. E. Agenda sindical de professores da Educação Básica: desafios postos a partir do Piso Salarial Profissional Nacional. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 84–98, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n1.005.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. dos S. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 111–129, abr. 2013.

VAZ, M. R. T.; MASSON, G.. Influências da política educacional no sindicalismo docente brasileiro. **Educar em Revista**, 40, e89369, 2024.

Palavras-chave: Sindicalismo docente. Valorização docente. Mato Grosso do Sul.

CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL EM TEMPO INTEGRAL PARA OS ANOS INICIAIS: CONTEXTOS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira ¹
Mirella Guimarães Badarane ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Esta investigação tem por objetivo realizar uma análise das condições do trabalho docente no contexto da política educacional em tempo integral do ensino fundamental anos iniciais no município do Recife.

Nesse sentido, é importante destacar que o Município do Recife possui atualmente 4 escolas em tempo integral de anos iniciais do ensino fundamental. As escolas fazem parte do Programa Municipal de Educação Integral (PMEI), instituído pela Portaria n° 2103 de 27 de dezembro de 2019.

Com relação às quatro escolas de anos iniciais, há um total de 34 turmas (1° ao 5° ano) e 705 estudantes, e atuam nestas escolas um total de 34 docentes, havendo uma correspondência de 1 docente para cada turma. O acompanhamento das escolas é realizado pelo Núcleo das Escolas Municipais de Tempo Integral Anos Iniciais, que fica lotado dentro da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica.

1 Mestre em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE/Fundaj), sarah.portop@gmail.com.

2 Mestranda em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE/Fundaj), mirellagbadarane@gmail.com.

Cumprе mencionar que o presente trabalho é parte resultante de uma pesquisa de mestrado. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com: 4 gestoras das EMTIs e 2 técnicas da secretaria de educação envolvidas diretamente com a gestão política municipal. Para análise dos dados utilizamos a ATD (Morales e Galiazzi, 2006). Compreendemos também que segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a política se constitui de diferentes contextos que possuem características próprias que auxiliam na compreensão da atuação das políticas nas escolas.

2 DISCURSOS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RESULTADOS NO CONTEXTO DOCENTE

A Nova Gestão Pública (NGP) é um efeito decorrente do neoliberalismo, esse efeito tem atuado fortemente nas políticas educacionais e trazido consequências diretas que tem afetado o modo como se formulam as políticas no âmbito educacional (Ball, 2001). A NGP impõe, por meio de tecnologias próprias, um sistema que se transmuta, pois não dizima uma cultura local, mas se apropria de pedaços e contextos diferentes para implementar um novo contexto de valores, moral e identidades. Seus efeitos se apresentam nocivos, pois impõe uma lógica de mercado, de resultados, competitividade, onde se sobressai aquele que atinge os resultados pré-determinados pelo mercado, excluindo assim, as particularidades dos sujeitos, suas necessidades e tornando a educação um mero produto em disputa.

Desse modo, o Estado passou a ser um agente regulador dos serviços que deveriam ser executados por sua competência e passaram para o setor privado, a exemplo da formação de professores, formulação de políticas e programas educacionais.

Além disso, não ocorre, necessariamente, a “retirada” parcial do Estado e surge um sistema de “troca/parceria” nessa relação de “serviços prestados” ou terceirização - implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa terceirização favorece o lucro das empresas e amplia a precarização, surgindo a figura do professor temporário ou contratado.

Outrossim, a reforma trabalhista aprovada por Temer, aprofundou essa relação e a precarização do trabalho, retirando direitos da classe

trabalhadora. Enquanto o Estado terceiriza a prestadores de serviços, certas competências, o dinheiro vai para os empresários em nome de uma suposta eficiência. Essa lógica da NGP surge como justificativa para certos discursos.

A NGP apresenta soluções para problemas que por ela foram criados, sob o discurso de problemas sociais, ofertando possíveis soluções e, nesse entremeio, visando a busca por resultados. No sentido da busca pela eficiência, a NGP criou mecanismos de controle e aferição de resultados.

Na lógica da NGP, o docente é encorajado em seu trabalho, com fins a atingir um melhor desempenho e como consequência observa-se uma maior intensificação do trabalho, desenvolvimento individual em detrimento do coletivo e fragmentação da profissão (Verger e Normand, 2015).

2.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

No tocante às condições de trabalho, é um dos aspectos do contexto material (Ball, Maguire e Braun, 2016) e se refere às condições criadas pela Secretaria de Educação do Recife para desenvolvimento do trabalho docente. No documento da política, a jornada de trabalho do docente está definida como vinculada ao tempo integral - será de 8 (oito) horas diárias, 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas nos turnos da manhã e da tarde.

No turno da manhã, o docente acompanha sua turma de origem, e atua no currículo comum, nas disciplinas curriculares obrigatórias. No período da tarde exerce as atividades complementares, em outras sete “disciplinas”, que são desenvolvidas com os estudantes.

Nesse sentido, é garantida pela Secretaria a dedicação em tempo integral de profissionais (efetivos ou contratados temporariamente) no acompanhamento na escola. Esse é um dos pontos positivos da política, pois, como afirma Moll (2012): “Uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deverá contar com ‘professores integrais’ que possam dedicar-se aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao seu acompanhamento[...]” (p. 140).

Com relação ao salário do docente das Escolas em Tempo Integral, a portaria que institui as EMTIs de anos iniciais não apresenta em seu texto,

nenhuma informação sobre o salário desse docente das EMTIs, tampouco sobre esse adicional de localização que o docente recebe.

O docente da escola de tempo integral recebe o piso salarial do município, o valor do vencimento pode variar para cada docente, por levar em conta tempo de serviço e titulações. Além do vencimento básico do município, o docente que está lotado em uma escola em tempo integral recebe um adicional no salário, essa é uma gratificação de localização, por estar lotado na escola de tempo integral, acrescentando R\$ 950,00 reais a mais no salário desse docente.

Entretanto, segundo a Secretaria, esse adicional só é pago para as professoras efetivas, e as docentes que atuam em regime de contrato temporário nas EMTIs não recebem esse valor. A diferença do regime de trabalho do efetivo para o contratado se apresenta no salário, já que ambos cumprem a mesma carga horária de trabalho e desempenham as mesmas atividades. No entanto, o docente contratado pelo município não recebe o adicional de localização da escola em tempo integral.

Conforme a pesquisa, o discurso revela que o adicional oferecido para os docentes da escola em tempo integral seria como um bônus, um algo a mais, sendo que o docente estaria trabalhando em jornada maior de carga horária, referente a 270 horas de jornada de trabalho, equivalente a dois horários de trabalho, o que deveria ser posto como direito desse profissional em relação ao aumento salarial.

Nesse contexto, o estudo também revela que a valorização docente, e de condições justas de trabalho não foi prioridade da gestão municipal.

3 CONCLUSÕES

Essa forma de organização da Secretaria de Educação do Recife está inserida em um contexto político no qual a gestão municipal tem se voltado para um discurso fortemente gerencialista, orientado pela Nova Gestão Pública na busca por eficiência e resultados. Tais aspectos influenciam fortemente os conteúdos curriculares e as condições de trabalho nas escolas.

As entrevistadas revelam aspectos relacionados à precarização do trabalho docente, com regimes de trabalho por contrato, adicional de localização, que não é acrescido no salário, sendo este só de gozo das

efetivas, apesar das contratadas cumprirem a mesma jornada de trabalho e desempenharem as mesmas funções.

A NGP cria efeitos de enfraquecimento do trabalho docente, por tecnologias de bonificação, que estão associadas a demonstração de resultados (Verger e Normand, 2015). Tal aspecto retira do docente o reconhecimento pelo seu trabalho e enfraquece os seus direitos, uma vez que só recebe a bonificação se tiver resultados, que em grande parte não depende exclusivamente da atuação docente.

4 REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos** (Org. Jaqueline Moll et all.). Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

RECIFE. Prefeitura do Recife. Portaria N° 2103 de 27 de dezembro de 2019. Lex: **Dispõe sobre o funcionamento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral - Anos Iniciais e dá outras providências**. Diário Oficial. ANO XLVIII n° 154. Recife/PE, 2019.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n°. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015.

ESTUDE ENQUANTO ELES DORMEM, TRABALHE ENQUANTO ELES SE DIVERTEM: TRABALHADORES-ESTUDANTES NAS UNIVERSIDADES E DISCURSO MERITOCRATA

Luana Rayza da Silva Santos¹
Thiago Ferreira Dias da Cruz²
Elisa Duarte Nascimento³

RESUMO

Este trabalho analisa como o discurso da meritocracia impacta os trabalhadores-estudantes das universidades públicas. Utilizando a análise do discurso e o conceito de semiose, investiga-se como o lema “Estude, enquanto eles dormem...” reflete as exigências do capitalismo tardio, promovendo a hiperprodutividade e a competição incessante. A pesquisa fundamenta-se nas obras de Bourdieu, Crary e Mészáros para compreender como essa ideologia meritocrática reforça o controle social e perpetua a crença de que o esforço individual é a chave para o sucesso, ignorando as desigualdades estruturais.

Palavras-chave: Capitalismo tardio. Hiperprodutividade. Meritocracia.

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGS-UFPE), luana.rayza@ufpe.br
- 2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU-UFPE), thiago.ferreiracruz@ufpe.br
- 3 ³ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/Fundaj), elisa.nascimento@fundaj.gov.br

INTRODUÇÃO

// Estude, enquanto eles dormem. Trabalhe, enquanto eles se divertem.

Lute, enquanto eles descansam. Depois, viva o que eles sempre sonharam.” Essa frase, de autor desconhecido, tornou-se um mantra motivacional amplamente difundido nas redes sociais, comercializado em camisetas e propagado por coaches. Ela simboliza uma marca que domina uma geração, imersa na crença de que o sucesso depende de sacrificar constantemente o sono, o descanso e o lazer.

Por trás desse lema, esconde-se uma lógica perversa que reflete as exigências do capitalismo tardio, em um contexto em que a cultura de hiperprodutividade e competição incessante transforma o sono em um obstáculo a ser superado, o descanso em um luxo injustificável, e a vida em uma batalha interminável por reconhecimento e sucesso material (CRARY, 2016). No entanto, a promessa de “viver o que eles sempre sonharam” acaba se revelando ilusória, pois a verdadeira realidade é um sistema econômico que exige a exploração contínua da energia humana, onde o descanso e o sonho são sacrificados em nome da eficiência e do lucro.

Considerando esses aspectos, esta pesquisa fundamenta-se em autores renomados, como Bourdieu e Passeron, em sua obra *Os Herdeiros: Os Estudantes e a Cultura* (2018), que explora as dinâmicas de reprodução cultural e social no sistema educacional; Jonathan Crary, em *24/7: Capitalismo Tardio e os Fins do Sono* (2016), que analisa as implicações do capitalismo contemporâneo sobre o tempo e a vida cotidiana; e István Mészáros, em *A Educação para Além do Capital* (1994), que propõe uma visão crítica e transformadora da educação em face das demandas do capital.

Em vez de ser um caminho para a realização pessoal, as obras literárias revelam que esse lema funciona como um instrumento de controle social, reforçando a ideologia meritocrática que ignora as desigualdades estruturais e perpetua a ilusão de que o esforço individual é a única chave para o sucesso. Ao repetir incansavelmente frases como “estude mais”, “trabalhe mais” e “lute mais”, o lema não deixa espaço para uma vida plena e consciente, em que os indivíduos possam realmente perseguir seus próprios sonhos, ao invés de simplesmente atender às exigências de

um mercado que nunca descansa. Isso levanta uma importante questão: **“Como o discurso da meritocracia pode impactar os trabalhadores-estudantes das universidades públicas?”**

Esta pesquisa se insere no campo da pesquisa qualitativa, utilizando a análise do discurso como uma ferramenta essencial para desvendar as complexas interações entre linguagem, poder e sociedade. A escolha pela análise do discurso neste trabalho decorre da necessidade de compreender o papel diferenciado da linguagem no contexto do novo capitalismo. Assim, investigaremos o impacto do discurso que reverbera no senso comum sobre a vida de trabalhadores-estudantes “Estude enquanto eles dormem. Trabalhe enquanto eles se divertem. Lute enquanto eles descansam. Depois, viva o que eles sempre sonharam”, como soa no enfrentamento das dificuldades reais.

A semiose por sua vez é um conceito fundamental na análise do discurso. Semiose refere-se ao processo pelo qual significados são gerados e interpretados através de signos e símbolos em contextos sociais. Segundo Fairclough, a semiose é parte integrante da atividade social e constitui os gêneros discursivos, que são as formas específicas de comunicação e de atuação social. Gêneros discursivos incluem qualquer tipo de prática discursiva, como textos, discursos, e práticas comunicativas que têm funções sociais específicas. Esses gêneros discursivos são usados para produzir e reproduzir significados e são influenciados pelas dinâmicas sociais e pelos contextos de poder (Fairclough, 2012). Assim, a análise do discurso permite explorar como esses gêneros discursivos não apenas refletem, mas também moldam as dinâmicas sociais e as relações de poder.

DESENVOLVIMENTO

Em 1970, Bourdieu e Passeron argumentaram que o funcionamento do sistema educacional está intrinsecamente ligado às relações de poder e à configuração social na qual está inserido. Eles sugerem que a análise dessas configurações históricas específicas permite revelar como o sistema escolar interage com outros subsistemas sociais, como a economia e a política, e como essas interações, muitas vezes ocultas, contribuem para a reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu; Passeron, 1992). Sob

essa ótica, pode-se observar que as dinâmicas de reprodução cultural e social no sistema educacional perpetuam as desigualdades, com a educação funcionando não como um campo neutro e igualitário, mas como um espaço de reprodução das estruturas sociais dominantes. Assim, os discursos e incentivos educacionais servem ao propósito de reproduzir as características da classe dominante (Bourdieu; Passeron, 2018).

O mantra motivacional analisado sugere que o sucesso é exclusivamente resultado do esforço individual e reforça essa ideia ao ignorar as disparidades de capital cultural e econômico entre os indivíduos, assumindo que todos partem do mesmo ponto de privilégio. A ideologia meritocrática, que atribui ao indivíduo a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso, mascara as desigualdades de acesso à educação de qualidade e desconsidera as barreiras estruturais existentes. Esse fenômeno é particularmente evidente nas universidades, onde, mesmo após a inserção de cotas, os estudantes em um mesmo curso frequentemente possuem trajetórias completamente diferentes (Cardoso; Sampaio, 1994). Em um mesmo ambiente acadêmico, alguns têm a possibilidade de se dedicar integralmente aos estudos, enquanto outros enfrentam dificuldades significativas, como a necessidade de trabalhar, evidenciando as desigualdades de oportunidade e suporte, para além das violências enfrentadas no dia a dia.

Compreendendo o abismo entre realidades diversas, é evidente que a ideia de “estudar enquanto eles dormem” e “trabalhar enquanto eles se divertem” representa uma das formas de reprodução da violência intrínseca ao capital, inclusive no que diz respeito ao controle do tempo. A constante exigência de produtividade e eficiência evidenciada pela frase motivacional desumaniza o trabalhador-estudante, forçando-o a sacrificar necessidades básicas, como sono e lazer, em busca de uma promessa de sucesso que muitas vezes não se concretiza. Essa lógica do capitalismo estabelece um estado de vigília permanente, onde o tempo é colonizado pelo mercado e o descanso se transforma em um ato de resistência ao sistema (Crary, 2016).

Assim, a educação, que deveria servir como um instrumento de emancipação (Mészáros, 1994), acaba, sendo capturada pelas demandas do capitalismo, subordinando o indivíduo às exigências de uma economia que privilegia a hiperprodutividade e a eficiência incessante. Em vez de

promover a autonomia e o desenvolvimento integral, a educação se alinha aos imperativos do mercado, reforçando a exploração e contribuindo para a manutenção de um estado de vigilância e trabalho contínuo (Crary, 2016). Nesse contexto, a promessa de uma vida plena e consciente é restringida e os indivíduos são conduzidos a um estado de quase colapso constante pela pressão para manter-se sempre produtivo e disponível.

CONCLUSÕES

Por fim, “Estude, enquanto eles dormem...” revela como a ideologia meritocrática, imersa nas exigências do capitalismo tardio, reforça a crença de que o sucesso é fruto exclusivo do esforço individual, desconsiderando as desigualdades estruturais. Essa visão ignora as disparidades de capital cultural e econômico que afetam o acesso e a permanência dos trabalhadores-estudantes nas universidades públicas, perpetuando as desigualdades sociais e econômicas.

A crítica de Crary demonstra como a meritocracia é uma ferramenta de controle que explora a capacidade humana, forçando os indivíduos a sacrificar necessidades básicas, como o sono e o lazer, em prol de uma promessa de sucesso ilusória. O constante estado de vigilância e a pressão pela hiperprodutividade desumanizam o trabalhador-estudante e revelam a colonização do tempo pelo mercado, onde o descanso é visto como um obstáculo à produtividade.

Portanto, é crucial repensar o campo educacional que inserido nessa lógica se torna arma do capital e em vez de promover o desenvolvimento integral, passa a se ajustar às demandas do mercado, restringindo a promessa de uma vida plena e consciente. A pressão constante para manter-se produtivo leva os indivíduos a um estado de colapso, limitando a busca por uma realização pessoal genuína e perpetuando um sistema de exploração e controle que sacrifica a realização individual em prol da eficiência econômica.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: Os Estudantes e a Cultura**. 2018. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2018.

CARDOSO, Carlos A.; SAMPAIO, Maria T. (Org.). **Educação e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

CRARY, Jonathan. **24/7: Capitalismo Tardio e os Fins do Sono**. São Paulo: Editora n-1, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1994.

INTENSIFICAÇÃO OU VALORIZAÇÃO? UMA ANÁLISE DO IMPACTO DO PROGRAMA PROFESSOR MENTOR NA CARGA DE TRABALHO DOCENTE

Manoel Caetano do Nascimento Júnior¹
José Batista Neto²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O Programa Professor Mentor, Meu Projeto de Vida (PPMMPV), criado em 2021 pelo governo de Renan Calheiros Filho, visa fomentar a iniciação científica e o desenvolvimento integral dos estudantes na rede estadual de Alagoas. No entanto, sua execução tem imposto desafios significativos aos professores envolvidos. O programa exige que o professor mentor dedique 20 horas semanais além de sua carga horária regular, sendo 8 horas presenciais e 12 horas para atividades diversas requisitadas pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL). Essas tarefas incluem o planejamento e acompanhamento de atividades específicas, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e o cumprimento de obrigações administrativas.

Diante da quantidade de responsabilidades e da remuneração de R\$ 1.500,00 mensais oferecida aos professores, surgem preocupações sobre

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, manouelfpee@gmail.com

2 Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/CE/UFPE) - UFPE, netojose31@gmail.com

a viabilidade do programa. Esse valor parece insuficiente frente ao nível de comprometimento exigido, que inclui não apenas funções pedagógicas tradicionais, mas também a gestão comportamental e administrativa dos estudantes, possivelmente em detrimento da qualidade do ensino (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2024).

Embora os estudos sobre o PPMMPV sejam ainda iniciais, documentos indicam que, apesar de seu objetivo de consolidar um modelo de mentoria, o programa tem transformado o papel do professor em agente de controle disciplinar e burocrático. Essa burocratização pode desviar o foco das funções pedagógicas centrais e comprometer a qualidade do ensino, além de tornar difícil o desenvolvimento adequado de todos os eixos do programa.

Essas questões levantam a necessidade de discutir até que ponto as condições de trabalho oferecidas pelo PPMMPV sustentam suas metas educacionais sem comprometer a saúde e o bem-estar dos professores. Também é necessário questionar como a sobrecarga de tarefas administrativas e a dualidade de funções impactam a relação entre professor e aluno, e, em última análise, a eficácia do programa no desenvolvimento integral dos estudantes.

As perguntas orientadoras incluem: a compensação oferecida aos professores é justa em relação à carga horária adicional exigida? Como as tarefas administrativas impactam a qualidade da prática pedagógica? De que forma a dualidade de funções afeta a relação professor-aluno e o desenvolvimento dos estudantes? Quais as implicações da sobrecarga de trabalho sobre a saúde e o bem-estar dos professores?

Essa problematização busca não apenas evidenciar os desafios enfrentados pelos professores no contexto do PPMMPV, mas também abrir espaço para uma discussão crítica sobre a adequação das condições de trabalho em relação aos objetivos educacionais do programa.

2 DESENVOLVIMENTO

Para análise dos dados, nós recorremos a diretrizes adotadas pela SEDUC/AL, foram analisados dados do Edital N° 007/2024 que dispõem sobre a integralidade do programa, bem como de dados sobre

decodificados pela SEDUC/AL para o passo a passo. Todos passaram pelo procedimento de análise de conteúdo e, de lá, as categorias, foram destacadas apoiando-nos no objetivo do trabalho (BARDIN, 2011).

A Constituição Cidadã, incorporada à LDB desde 1996, estabelece a valorização do trabalho docente como princípio fundamental, conforme o artigo 206, inciso V. O artigo 67 reforça esse princípio ao exigir aperfeiçoamento profissional contínuo, progressão funcional baseada em titulação e desempenho, além de garantir condições adequadas de trabalho e um piso salarial nacional. A Lei nº 9.394/94 também define as atribuições e competências do professor, destacando a importância da profissionalização docente para a valorização da atividade e assegurando o exercício por profissionais qualificados (BATISTA NETO, 2006).

Entretanto, muitos professores precisam trabalhar além de sua carga horária para obter remuneração compatível com sua formação, contrariando os princípios legais de valorização. No PPMMPV, as atividades exigidas incluem tarefas contínuas, como reuniões semanais, monitoria de estudantes, desenvolvimento de relatórios e preenchimento de planilhas. Essas responsabilidades, somadas às funções pedagógicas, indicam que a carga horária adicional de 20 horas semanais pode ser insuficiente, levando à sobrecarga de trabalho³.

Atividades administrativas, como o preenchimento de fichas de acompanhamento de turma e a elaboração de relatórios mensais, semestrais e anuais, podem desviar o foco dos professores de suas funções pedagógicas centrais, contribuindo para a sobrecarga e impactando negativamente a qualidade do ensino:

[...] 4. Promover ações de busca ativa na comunidade para reintegração escolar; 5. Auxiliar na apropriação de competências digitais; 7. Realizar projetos pedagógicos; 8. Enviar relatórios mensais ao coordenador; 9. Realizar plantões em horários variados para questões do programa Cartão Escola 10 e pendências nas bolsas; 10. Participar de reuniões semanais com a equipe; 15. Mediar conflitos entre estudantes, professores e comunidade escolar; 16. Observar e registrar a assiduidade e desempenho dos alunos; 17. Manter registros

3 Todo material consultado pode ser encontrado em: Disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/professor-mentor-meu-projeto-de-vida>. Acesso em: 18 ago. 2024.

seguros; [...] 23. Participar de seminários e reuniões promovidos pela coordenação. O não cumprimento pode levar ao desligamento do programa. PROFESSOR MENTOR, MEU PROJETO DE VIDA (GOVERNO DE ALAGOAS, 2024)

As ações mencionadas incluem busca ativa na comunidade, apoio na apropriação de competências digitais, realização de projetos pedagógicos, elaboração de relatórios, plantões em horários irregulares, mediação de conflitos, e participação em reuniões e seminários. Essa multiplicidade de funções, que vai além das obrigações pedagógicas tradicionais, sugere uma sobrecarga de trabalho. Além disso, o descumprimento de qualquer dessas obrigações pactuadas pode resultar no desligamento do professor do programa, o que introduz uma pressão adicional e compromete a saúde e o bem-estar dos docentes, que, por diversas razões, inclusive a necessidade de aumento salarial, se veem obrigados a atender a tais exigências.

A valorização dos docentes com políticas como o PPMMV está ameaçada pela desprofissionalização, que inclui a fragmentação do trabalho, reduzindo os professores a meros executores de tarefas. O processo normativo imposto pela SEDUC/AL contribui para essa desprofissionalização, prejudicando o *status* da profissão, bem como a autonomia dos docentes.

3 CONCLUSÕES

A análise dos editais da SEDUC/AL revela que os professores mentores acumulam funções de mentoria acadêmica, trabalho pedagógico, controle disciplinar e acompanhamento do desempenho dos estudantes. Essa dualidade de funções pode prejudicar a confiança e a interação pedagógica.

A obrigatoriedade de disponibilizar 20 horas semanais para o programa, e a permissão de que profissionais com carga-horária de 40 horas semanais possam participar, revela a tentativa de regular a sobrecarga, mas acaba por legitimar o acúmulo de funções que, na prática, já representam uma sobrecarga.

O programa e a atuação dos professores buscam superar diversas adversidades educativas, mas essa abordagem multifacetada não valoriza o potencial criativo da educação nem os professores mentores. As

demandas vão além do horário formal, invadindo o tempo pessoal, o que leva à sobrecarga e desgaste dos profissionais. Conforme Anadon e Garcia (2009), a carga de trabalho se estende para tarefas em casa, sem reconhecimento. A rotina do PPMMPV agrava a problemática inicial, com exigências desproporcionais à remuneração e tempo disponível, prejudicando a qualidade do ensino e o bem-estar dos professores. Isso evidencia a necessidade de reavaliar as condições de trabalho no PPMMPV.

Imagem: 1: Organização semanal do trabalho demandado pela SEDUC/AL para execução do professor-Mentor

CH Semanal dedicada à execução do Programa	PRESENCIAL NA ESCOLA: 8 HORAS SEMANAIS		PLANEJAMENTO E RELATÓRIOS
20 HORAS SEMANAIS	6 HORAS SEMANAIS	2 HORAS SEMANAIS	12 HORAS SEMANAIS
	Visita domiciliar Mentoria com o Coordenador Reuniões Planejamentos Coletivo	Atendimento de Estudantes para Recomposição da Aprendizagem	Trabalho individual de Planejamento de Roteiros de Estudo, Elaboração da Pesquisa e Relatórios

4 REFERÊNCIAS

ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Esdras Marchezan. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BATISTA NETO, José. Valorização do magistério: formação, recrutamento e profissionalização. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

ESTADO DE ALAGOAS. Edital nº 007, de 28 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/professor-mentor-meu-projeto-de-vida>. Acessado em: 17/08/2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Portaria/SEDUC nº 5.997, de 15 de março de 2024. Disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/professor-mentor-meu-projeto-de-vida>. Acesso em: 18 ago. 2024.

LUTAS SINDICAIS DOCENTES NA AMÉRICA LATINA

Camilla Vitor Casado¹
Verônica Fernandes Soares²

1 INTRODUÇÃO

A América Latina é formada por 20 países com histórias marcadas por lutas e superações. Nesses países, a classe trabalhadora tem enfrentado desafios significativos devido à descentralização política, governamental e social. Isso inclui os profissionais da educação, que desempenham um papel crucial na formação das futuras gerações.

Este trabalho tem como objetivo investigar e analisar as lutas e demandas dos sindicatos docentes de 5 países latino-americanos: Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru. Esses países foram escolhidos pelo acesso facilitado a dados sobre as organizações sindicais nos últimos cinco anos.

Esses sindicatos compartilham objetivos comuns, como a valorização dos profissionais da educação, mas também apresentam diferenças significativas. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, em que foram pesquisados sites dos sindicatos e Ministério da Educação dos países analisados, documentos institucionais, publicações em mídias sociais e artigos relacionados. Essa pesquisa nos possibilitou

1 Graduanda do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, camilla.vitor@ufpe.br.

2 Doutora em Política Públicas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA e Pesquisadora da Fundaj-Recife-PE, veronica.fernandes@fundaj.gov.br.

compreender a importância dos sindicatos e a urgência de valorizar os educadores na América Latina.

2 DESENVOLVIMENTO

Os dados e informações levantadas possibilitaram analisar os sindicatos docentes de diferentes países, indicando semelhanças e diferenças, com o suporte da revisão de literatura acadêmica relevante e pertinente a essa temática.

Na América Latina, os sindicatos de professores se organizam para lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho, além de uma remuneração condizente com os anos de aperfeiçoamento da carreira e dedicação.

O Brasil tem cerca de 15 mil entidades sindicais registradas (LivreJor, 2016). Na educação, existem 52 sindicatos de professores, sendo 26 estaduais, 25 municipais e duas distritais, representando cerca de 4,5 milhões de professores no Brasil (CNTE, 2023). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) reúne docentes da rede pública de ensino e professores do nível básico ao médio. Em relação às lutas, esta organização com maior representação de professores no Brasil tem lutado por melhores condições de trabalho e por mais investimentos na educação (CTB, 2024).

No Chile, o sindicato que reúne uma maior representação de professores da Educação Básica e Média é a Central Unitaria de Trabajadores y Trabajadoras de Chile (CUT), iniciado em 1953, desempenha um papel crucial na busca de assegurar a proteção social e econômica dos docentes, incluindo estabilidade no cargo, carreira e estatuto (CUT Chile, 2023). Possui 750 mil associados e 533 organizações filiadas em todo o país. A CUT tem se empenhado na luta pela redução da carga de trabalho para 40h semanais e pela educação gratuita de jovens e crianças (CUT, 2023).

Na Colômbia, entre as organizações mais representativas dos docentes da Educação Básica: a Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) e a Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (ASOINCA). As lutas ocorrem pela garantia e direito à educação gratuita e de qualidade, pela remuneração profissional e pela

estabilidade e dignidade da carreira digna, pela garantia de direitos trabalhistas, pelo fortalecimento do sindicato e melhoria das instituições e pela qualidade da educação (FECODE; ASOINCA, 2024).

No México, o Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) é o principal sindicato de docentes da Educação Básica. Atuando desde 1943, o SNTE conta com uma população filiada de 1.200.000 trabalhadores básicos, permanentes, temporários e transitórios a serviço da educação, dependentes do Ministério da Educação Pública, dos governos estaduais, dos municípios, das empresas do setor privado, das organizações descentralizadas e desconcentradas, bem como aposentados e pensionistas do serviço educativo das referidas entidades (SNTE, 2023). Além das lutas já citadas, tem se empenhado na busca pela qualidade do ensino e contra o forte crescimento do ensino remoto, após o período da pandemia da Covid-19.

No Peru, o Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) participa ativamente na luta pelos direitos do magistério nacional e a educação pública, gratuita e de qualidade, como meio para alcançar a justiça social (Sutep, 2023). Nos últimos cinco anos, o sindicato vem lutando por aumento no investimento na educação e por melhorias nas condições de trabalho. Com a participação do SUTEP está sendo possível estabelecer acordos de aumentos salariais, na busca pela valorização dos docentes (Infobae, 2022; Saavedra, 2023).

As lutas nem sempre são traduzidas em vitória da categoria. Os desafios enfrentados por estes sindicatos e a resistência de alguns governos em investimentos na área da educação tem aumentado com os avanços tecnológicos e reformas que afetam/reduzem os direitos trabalhistas.

No Brasil, embora tenha tido uma grande conquista com a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da Educação Básica em 2008, a Reforma Trabalhista (Lei N° 13.467/2017) desregulamentou o trabalho (GOV, 2022), com perdas trabalhistas, difusão de contratos flexíveis e temporários, avaliações padronizadas e pagamentos diferenciados, criando novos mecanismos de controle e submissão do trabalho.

Além desta resistência por parte de alguns governos, os países latino-americanos analisados passam por algumas divisões internas. O

Peru, desde o início dos anos 2020, enfrenta problemas em relação a sua unidade e institucionalidade. Com o objetivo de dividir o sindicato, setores fundamentalistas, estimulam a divergência professores e técnicos (SUTEP, 2023).

Algumas estratégias de resistência dos sindicatos, incluem além da greve, buscar negociações com os governos, a partir de uma agenda de reivindicações. A exemplo do México em que a SNTE é bastante influente nas políticas educacionais e nas negociações com o governo, e também nas mobilizações para pressionar as autoridades a atenderem suas demandas (Bensunsán, 2013).

Na Colômbia, devido a crise educacional que afeta diretamente as escolas, especialmente em termos de financiamento público que levou a tendência de privatização de escolas, entidades do movimento dos trabalhadores junto com o movimento estudantil realizaram paralisações e mobilizações (FECODE, 2024).

3 CONCLUSÕES

As organizações de docentes são fundamentais para conquistar e garantir direitos, melhorar as condições de trabalho e a qualidade da educação. Os sindicatos e a população docente lutam por condições dignas e promovem debates educacionais, políticos e sociais, defendendo uma educação de qualidade para todos. O sindicalismo docente é essencial na defesa dos direitos dos professores e na busca por melhores condições de trabalho, salários justos e valorização profissional. Além disso, os sindicatos desempenham um papel crucial na busca por formação continuada, atendendo às demandas dos professores e contribuindo para o desenvolvimento contínuo da educação (Gouveia; Ferraz, 2013). Portanto, o fortalecimento do sindicalismo docente é vital para assegurar uma educação de qualidade e a valorização dos profissionais da educação

4 REFERÊNCIAS

ASOINCA. 2024. In, Quiene somos. Disponível em https://www.asoinca.com/?page_id=276846. Acesso em 20/5/24.

BENSUSAN, G., & Tapia, A. (2013). El SNTE y la calidad educativa: Una agenda de investigación. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(4), 557-587.

CNTE. 2023. In, Institucional. Disponível em <https://cnte.org.br/institucional>. Acesso em 20/5/24.

CTB. 2024. Lei 14.817/2024: Uma conquista importante, mas desafios persistentes na valorização da educação básica no Brasil. Disponível em: <https://www.ctb.org.br/2024/01/17/lei-14-817-2024-uma-conquista-importante-mas-desafios-persistentes-na-valorizacao-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em 20/5/24.

CUT Chile. 2023. In, La historia de la cut. Disponível em <https://cut.cl/>. Acesso em 15/5/24.

FECODE. 2024. In, Historia. Disponível em <https://fecode.edu.co/>. Acesso em 12/10/23

GOUVEIA, A. B., & Ferraz, M. A. dos S. (2013). Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. *Educar em Revista*, 48, 111-129.

GOV, 2022. Reajuste de 33,24% no piso salarial dos professores mostra comprometimento do Governo Federal com a educação. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/01/reajuste-de-33-24-no-piso-salarial-dos-professores-mostra-comprometimento-do-governo-federal-com-a-educacao>. Acesso em 12/10/23

INFOBAE.O que é o SUTEP e por que eles estão participando das manifestações no Perú?. 2022. Disponível em: <https://www.infobae.com/br/2022/04/07/o-que-e-o-sutep-e-por-que-eles-estao-participando-das-manifestacoes-no-peru/>. Acesso em 12/10/23.

LIVRE Jor. Brasil já tem 15 mil sindicatos, mais 2 mil atrás de registro no Ministério do Trabalho. 2016. Disponível em: <https://livre.jor.br/brasil-ja-tem-15-mil-sindicatos-mais-2-mil-atras-de-registro-no-ministerio-do-trabalho/>. Acesso em 12/10/23.

SAAVEDRA. Minedu: así quedarán las escalas salariales para docentes y auxiliares tras el nuevo aumento. 2023. Disponível em: <https://larepublica.pe/sociedad/2023/08/02/minedu-asi-que daran-las-escalas-salariales-para-docentes-y-auxiliares-tras-el-nuevo-aumento>. Acesso em 12/10/23.

SNTE. 2023. In, conoce al SNTE. Disponível em: <https://snte.org.mx/>. Acesso em 12/10/23.

SUTEP. 2023. In, organizacion. Disponível em: <https://sutep.org/>. Acesso em 12/9/23.

O TEMPORÁRIO EM CONSTANTE PERMANÊNCIA: ANÁLISE DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO

Ellen Cristina da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O novo modelo de organização na produção capitalista, iniciado no fim do século XX, é marcado pela acumulação flexível (Harvey, 1992) e processos de gestão voltados para os resultados e enxugamento dos gastos. Adotados enquanto políticas de gestão nas instituições públicas governamentais, promoveram mudanças e reformas estatais, ao qual culminam na prevalência de características como a redução da atuação do Estado e a modificação de seu papel e funções, além da privatização e flexibilização dos serviços públicos, entre outros (Duarte, 2019).

Na educação, essa transformação pode ser percebida através da flexibilização dos contratos para profissionais da educação, com recorrência legal da contratação de professores temporários (Santos, 2022; Seki *et al.*, 2017); medidas gerenciais que se preocupam em quantificar, avaliar e responsabilizar os atores (inclui-se professores, em destaque) pelo desempenho, para que se alcance índices nacionais e internacionais com a justificativa de que qualidade se resume a desempenho. Essas medidas transformam diretamente o trabalho docente e colocam em risco a

1 Graduada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, ellencristina99@gmail.com.

estabilidade do emprego, na mesma medida que desconfigura a profissão, pois esta passa a ter sua prática submetida a terceiros.

Desse modo, este trabalho teve como objetivo principal analisar os modelos de contratação de professores no ensino médio público do Pernambuco, do período de 2011 a 2022. Os objetivos específicos buscaram identificar as contratações de professores com vínculo de trabalho temporário no sistema de ensino médio público do estado; identificar o perfil dos professores com vínculos temporários nesse sistema, analisando se existem diferenciações nos direitos e deveres dos professores do ensino médio público de Pernambuco conforme os tipos de vínculos empregatícios para esta categoria.

2 DESENVOLVIMENTO

A Constituição Federal (Brasil, 1988) garante em seu art. 206, inciso V, a valorização docente, através do estabelecimento de planos de carreira e do ingresso por meio de concurso aos cargos públicos; essas garantias são reforçadas pela Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) — que designa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB reconhece, através do art. 67, a necessidade da valorização dos profissionais da educação, que devem ser contemplados com ingresso exclusivo por meio de concurso público, piso salarial, tempo para atualização profissional e progressão funcional, além de boas condições de trabalho, que devem ser promovidas pelos sistemas de ensino (Brasil, 1996). No entanto, a Constituição Federal também permite que os Estados e Municípios, entre outros, dentro de suas legislações, realizem contratações por tempo determinado, conforme o art. 37, inciso IX (Brasil, 1998).

Venco (2019, p.3) apresenta que o trabalho precário se caracteriza por “a temporariedade do trabalho, a jornada de tempo parcial, o trabalho desprotegido de direitos e o conjunto de outras formas que sugerem a vulnerabilidade dos contratos e conduzem a uma precarização das condições de vida, dada a instabilidade do emprego”. Em conformidade, Santos (2019) evidencia que a ampla flexibilização na forma de contratação de professores, estando muito além dos casos de excepcionalidade e necessidade que define a Constituição Federal, é uma forma de precarização

desta categoria, ocasionando instabilidades aos trabalhadores e diminuição de direitos.

Identificamos e compreendemos como professor temporário todo aquele profissional que não possui vínculo efetivo advindo de concurso público, tendo em vista que essa é a única forma de ingresso à carreira de professor no setor público reconhecida pela Constituição Federal. A diferenciação já ocorre através da modalidade de contrato, ao qual o professor temporário fica em um regime de emprego instável, com alta rotatividade, baixa remuneração e em muitos casos, muita demanda de trabalho (Seki *et al.*, 2017).

3 CONCLUSÕES

Os dados denunciam a flexibilização na contratação de professores da rede estadual em todo o território nacional. No ano de 2011 o Brasil possuía 259.125 professores efetivos no ensino médio, declinando para 219.894 no ano de 2022, uma queda de 15,14%. Em contrapartida, existiam 114.389 professores temporários no ano de 2011, subindo para 223.818 em 2022, um aumento representativo de 95,66%.

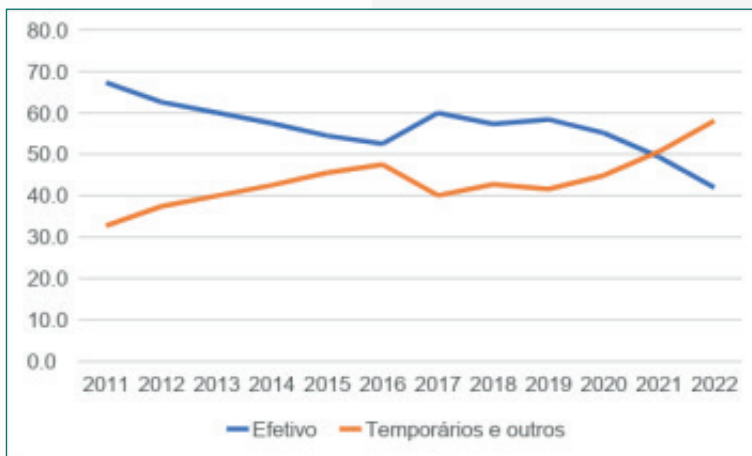
Pernambuco se destaca por possuir um contexto de intensa contratação temporária de professores (Ver gráfico 1). A cada 10 professores do ensino médio público do estado no ano de 2022², 6 possuíam contratos temporários, totalizando 8.891 temporários e 6.428 efetivos nesse mesmo ano. Em comparação no período de 2011 a 2022, houve uma queda de 43,33% no quadro de professores efetivos, contrastando com o aumento de 61,21% no quantitativo de professores temporários no ensino médio público da rede pernambucana.

Em nossas pesquisas bibliográficas concluímos que apesar do professor temporário ser uma constante na realidade das escolas, as pesquisas sobre esse grupo em todo o país ainda carecem de mais desenvolvimento, especificamente porque cada Estado brasileiro possui sua legislação, atribuindo direitos e deveres distintos aos professores temporários, inclusive

2 Apesar da pandemia da COVID-19 agravar este cenário, o estado demora para realizar concursos públicos, optando por contratar professores temporários.

com diversificações na forma em que esse grupo é nomeado. Com relação ao perfil desses profissionais, suscitamos a importância de conhecer quem está ocupando essas posições mais precarizadas, de modo que seja denunciado e que haja identificação de direitos que estão sendo retirados e quais grupos estão submetidos a estas instabilidades do trabalho.

Gráfico 1 - Distribuição dos vínculos de trabalho dos professores no Ensino Médio Regular público de Pernambuco (2011-2022)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, Censo Escolar. Elaboração Própria.

Com relação ao perfil dos professores com vínculo de trabalho temporário, encontramos um grupo majoritariamente composto por mulheres, que possuem faixa etária mais recorrente entre 30 a 39 anos e formação superior completa. Além disso, identificamos que os impactos que este tipo de vínculo gera para a categoria docente, além da alta flexibilidade e instabilidade para a profissão, é a ausência no Plano de Cargos e Carreiras do estado, ao qual os profissionais não usufruem de direitos como o adicional por tempo de serviço prestado e direito a formação continuada, mesmo que realizem o mesmo trabalho que um professor efetivo.

Para o contexto da formação continuada, os professores temporários apresentam índices menores até para a especialização, e em relação a mestrado e doutorado os índices são muito baixos, denunciando que há uma dificuldade em dar seguimento aos estudos quando se está sob o vínculo de trabalho temporário. Por se tratar de uma pesquisa mais objetiva, que trabalhou com dados secundários e uma visão macro do mercado

de trabalho docente na rede estadual pública de ensino de Pernambuco, carecemos de investigações a um nível mais subjetivo, que permita identificar mais amplamente os desafios que levam os professores temporários a não prosseguirem com a formação continuada.

Por fim, concluímos que a modalidade de contratação por tempo determinado, que deveria ser uma política pontual, atendendo demandas excepcionais e temporariamente, se configura hoje enquanto uma das principais formas de vínculo trabalhista para os professores da rede estadual de ensino médio público de Pernambuco, gerando implicações para a atuação e a profissão docente de forma geral.

Palavras-chave: Contratação de professores; Ensino público; Contrato temporário.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

DUARTE, A. W. B. **A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco**: as políticas, os atores e seus discursos. Tese (Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

HARVEY, D. **Do fordismo à acumulação flexível**. In: HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1992, p. 135-162.

SANTOS, J. B.S. **Uma perspectiva da precarização dos professores temporários na educação básica no Brasil**. 2022. TESE (Doutorado, Programa de pós-graduação Estado, Sociedade e Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-18012023-121941/publico/JOAO_B_ATISTA_SILVA_DOS_SANTOS_rev.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

SANTOS, J. B. S. **Análise da legislação sobre o trabalho temporário nas redes estaduais de educação básica**. In: Anais do 10º Encontro Redestrado Brasil. Autonomia do Trabalho Docente: caminhos para sua organização político-pedagógica. Recife, 2019.

SEKI, A. K. *et al.* **Professor temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, 2017, p. 942-959. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 maio 2023.

VENCO, S. **Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 35, supl.1, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTJp5HZgJQVjhY36kT5rpN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2022.

TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO

Sérgio João da Silva¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este resumo pretende refletir sobre alguns resultados de uma pesquisa que buscou compreender as condições do trabalho docente no estado de Pernambuco. Nesse sentido, faremos considerações acerca de alguns pontos principais relacionados aos desdobramentos da reestruturação produtiva do capital e das políticas educacionais ditas “modernizantes” no estado de Pernambuco sobre as condições do trabalho docente nas Escolas em Tempo Integral (ETI) e Escolas em Tempo Parcial (ETP).

Na atualidade é cada vez mais comum o oferecimento de bônus ou outros incentivos para professores que “cumpram metas” ou que lecionem em escolas de melhor rendimento nas avaliações institucionais. Ou ainda, a seleção, via concurso interno, dos melhores professores para trabalhar em escolas com condições especiais. Em comum, todos esses modelos parecem comungar do mesmo objetivo: aumentar a “produtividade” da escola a partir da reestruturação, entre outras coisas, da organização do trabalho na escola. O modo como se organiza o trabalho pedagógico nas escolas, porém, não está dissociado do modo como se organiza a produção da existência fora dela.

Neste sentido, embasados em Antunes (2015), Alves (2011) e Mészáros (2009), entendemos que a busca por um maior controle sobre

1 Doutorando do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, serginho.pe2007@hotmail.com

o trabalho docente deve também ser entendido como parte de um movimento global de modificação do padrão de gestão da força de trabalho, no quadro daquilo que chamamos de processo de “reestruturação produtiva”. Voltando nosso olhar para realidade local, apontamos a Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que implanta o Programa de Educação Integral (PEI), onde neste encontramos alguns modelos de ensino como, Escolas em Tempo Integral, Escolas Semi-integrais e Escolas Técnicas.

Tendo este contexto como referência, nos questionamos, quais os desdobramentos das políticas educacionais “modernizantes” do Estado de Pernambuco sobre as condições do trabalho docente na rede estadual de educação? Neste sentido, nosso objetivo geral foi analisar o trabalho docente nas Escolas em Tempo Parcial e em Tempo Integral em meio as políticas educacionais ditas “modernizantes” do Estado de Pernambuco.

Buscando responder à questão levantada e o objetivo deste trabalho, indicamos que nos embasamos a luz do materialismo histórico-dialético enquanto teoria para analisarmos essa realidade complexa. Indicamos, ainda, que apoiados em Minayo (2000), enquanto instrumentos de pesquisa usamos a revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com 12 (doze) professores efetivos, 2 (dois) coordenadores pedagógicos e 2 (dois) gestores.

A compreensão dessa nova realidade material das escolas e de seus desdobramentos sobre o processo educacional, nos parece fundamental para orientar os cursos de formação docente, que precisam se preocupar em instrumentalizar os professores para compreenderem os condicionantes sobre sua atuação e as possibilidades reais de resistência e superação. Acreditamos, ainda, que a pesquisa contribui para o auto reconhecimento de classe e a atuação coletiva desses docentes nos órgãos de representação de classe.

2 DESENVOLVIMENTO

Para entendermos o quadro aqui analisado, voltamos nosso olhar para o fim do século XX e início do século XXI, onde durante o governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006), as políticas desenvolvidas no estado de Pernambuco estavam alinhadas as mudanças globais e com o processo de

modernização dos estados brasileiros e implantação de políticas neoliberais incentivadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

O resultado desse alinhamento foi a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) realizando em 2000 a reforma física do Ginásio Pernambucano, e a partir de 2003 a implantação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (Procentro), objetivando o desenvolvimento e expansão de uma educação em Tempo Integral.

Em 2007 com a chegada de Eduardo Campos ao governo de Pernambuco, foi realizada a implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, e a partir deste o Programa de Educação Integral (onde estão localizadas as escolas que funcionam em Tempo Integral). Mas, na mesma rede de ensino temos, ainda, as escolas que não fazem parte deste programa (PEI) e funcionam em Tempo Parcial.

Neste sentido, analisamos os desdobramentos das políticas educacionais “modernizantes” sobre as condições do trabalho docente considerando as especificidades de cada escola, assim como, as contradições e aproximações que envolvem o trabalho docente nestas duas realidades. Embasados em Oliveira, Hypolito e Silva (2012), consideramos aqui alguns aspectos que envolvem as condições de trabalho docente, elementos como formação, remuneração e condições físicas e materiais.

Contextualizado o campo empírico, nos próximos parágrafos nos esforçaremos para resumir alguns apontamentos dos professores da ETI e ETP em relação as condições de trabalho. Lembramos que os fatores que envolve essas condições, segundo Oliveira e Assunção (2010) e Oliveira, Hypolito e Silva (2012) são: *a qualidade dos equipamentos, infraestrutura da escola, salário e formação.*

Indicamos que em nossas análises em relação a *infraestrutura*, os professores da ETI apontaram para a falta de laboratórios de física e matemática, indicam que precisam de uma internet de qualidade, pois no momento os professores pagam para acessar uma internet melhor e reclamaram dos ventiladores que são barulhentos. Foram apontados, ainda, problemas na rede elétrica que impedem a instalação de ar condicionado, a quadra da escola que não é coberta, o refeitório é improvisado em uma área da escola, os banheiros não oferecem uma estrutura adequada

considerando que os alunos passam o dia todo na escola e os materiais didáticos são limitados.

Na ETP as condições de trabalho também não são das melhores. Os professores apontam algumas limitações que acabam prejudicando seu trabalho como a falta de um laboratório de química, falta um apoio a questões relacionadas a informática, não tem quadra, as salas precisam ser ampliadas, os recursos tecnológicos são poucos e apontam como exemplo o Datashow, onde no total de treze apenas um está funcionando e precisa ser compartilhado entre todos os professores.

Além da infraestrutura e materiais didáticos, embasados em Hypolito; Oliveira e Silva (2012), devemos considerar, também, o *salário e formação continuada*, que são fatores importantes para garantia de boas condições do trabalho docente, e foram pontos questionados aos professores. Garcia e Anadon, (2009), nos ajudam a compreender que os problemas envolvendo salário e formação docente não são novos, desde o período da ditadura houve um movimento de arrojo salarial e cobranças por mais formações, porém, mais formações não indicava garantia de melhores salários e condições de trabalho.

Durante nossas análises percebemos que, considerando a falta de material didático, infraestrutura, salário, plano de carreira e formação continuada nas Escolas em Tempo Integral e a falta dos mesmos nas Escolas em Tempo Parcial, e das especificidades de cada escola, em relação ao trabalho docente notamos uma insatisfação destes trabalhadores em ambas escolas.

3 CONCLUSÕES

Por tanto, percebemos que considerando a falta de material didático, infraestrutura, remuneração e formação em ambas escolas e as especificidades das mesmas em relação ao trabalho docente, notamos uma insatisfação destes trabalhadores na ETI e ETP. O que podemos perceber é um aprofundamento dos problemas envolvendo as condições do trabalho docente que vai da ETI - conhecida como escola de referência – e se aprofunda na ETP, assim como, precarização e intensificação do mesmo, evidenciadas pelos professores durante o desenvolvimento da pesquisa.

4 REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. B. Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>

OLIVEIRA, Dalila Andrade de ; HYPOLITO, Álvaro Moreira ; SILVA, Maria V. . Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. **Educação e Políticas em Debate**, v. 2, p. 277-303, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª Ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados e sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al* (org.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências**. Lei complementar

nº 125, de 10 de julho de 2008. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=#:~:text=O%20Programa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20ser%C3%A1%20implantado%20e%20desenvolvido%2C%20em,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.>>

VALORIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE DOCENTES TEMPORÁRIOS EM MATO GROSSO DO SUL

Carolina Luiza Feldkircher Gonzaga¹
Alessandra Bertasi Nascimento²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho é um recorte da pesquisa intitulada “Políticas para Carreira e Remuneração Docente: Um Diálogo entre Brasil e Chile frente às Marchas e Contramarchas do Neoliberalismo”, realizada em Mato Grosso do Sul, Paraná, Pará, Paraíba e na Região de Maule, no Chile. A pesquisa busca aprofundar o debate sobre as políticas de carreira e remuneração docente, abordando as particularidades e os desafios enfrentados em diferentes contextos regionais.

Trata de uma pesquisa em andamento que, no momento, por meio de uma aproximação ao estado do conhecimento das políticas de carreira e remuneração docente em Mato Grosso do Sul, visa a compreensão de elementos de valorização e precarização do trabalho de docentes temporários na educação pública básica, considerando o impacto das reformas do Estado em contexto de austeridade fiscal.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, luiza.gonzaga@ufms.br

2 Dra. em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, alessandra.bertasi@ufms.br.

2 DESENVOLVIMENTO

A administração pública no Brasil passou por profundas transformações nas últimas décadas, movidas pela transição do Estado burocrático para o Estado de gestão, conforme descrito por Pereira (1996). Essas reformas, impulsionadas pela ideologia neoliberal e pela necessidade de modernizar a administração pública em resposta a crises fiscais, buscaram tornar a gestão pública mais eficiente, transparente e orientada para resultados. No entanto, essas mudanças também trouxeram desafios, como o risco de aumento da desigualdade educacional e a necessidade de uma gestão diferenciada dos recursos em um contexto de restrição orçamentária.

Nesse cenário, a política de carreira e a remuneração dos docentes emergem como elementos cruciais, refletindo as implicações das reformas administrativas no setor educacional. A implementação da Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008), que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), exemplifica a complexidade da aplicação dessas políticas em um contexto federativo, no qual os entes subnacionais precisam equilibrar sua autonomia político-administrativa com as demandas por equidade e qualidade na educação.

Para a aproximação ao estabelecimento do estado do conhecimento, procedemos um levantamento de artigos científicos obtidos por meio do Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), seguido de aprofundamento teórico sobre precarização do trabalho docente, com ênfase nas condições de trabalho dos professores temporários.

Inicialmente selecionamos 13 artigos que atendiam os critérios de inclusão, como o enfoque nas políticas de carreira em Mato Grosso do Sul e na rede estadual de educação. Aplicados os critérios de exclusão: os que tratavam da rede municipal de ensino e os que comparavam a rede privada com a rede pública de ensino, 7 artigos foram selecionados e incluídos nesta análise.

O levantamento resultou na seguinte distribuição temporal: dois em 2016, três em 2018, dois em 2019 e um em 2020. Esse conjunto de artigos representa um interesse contínuo e crescente na discussão sobre a política de carreira e remuneração docente em Mato Grosso do Sul ao longo do tempo.

Miura *et al.* (2019) discutem a valorização dos professores, destacando a importância de salários dignos e condições adequadas de trabalho, enquanto também revelam situações de precarização, como a inadequação dos vencimentos.

Fernandes e Miura (2017) abordam indiretamente a precarização ao tratar da valorização docente, ressaltando a necessidade de políticas que garantam direitos e dignidade aos profissionais.

Fernandes e Fernandes (2016) analisam os efeitos contraditórios do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e do Fundeb nos salários dos professores, sugerindo uma relação com a precarização do trabalho docente.

Stokmann (2018) explora a evolução da política salarial em Mato Grosso do Sul, evidenciando a precarização ao discutir a diferenciação entre professores efetivos e convocados, além das condições de trabalho desfavoráveis.

Fernandes e Miura (2019) destacam a atuação do movimento sindical docente na luta por melhores condições salariais e de trabalho, relacionando indiretamente à precarização ao enfatizar a importância da valorização profissional.

Jacomini, Nascimento e Imbó (2020) analisam a composição da remuneração dos professores em 12 estados brasileiros, entre eles, Mato Grosso do Sul, abordando indiretamente a precarização ao discutir como a estrutura salarial pode impactar a valorização e qualidade do trabalho docente.

Os resultados iniciais indicam que, apesar das diferentes abordagens, todos os artigos analisados ao tratarem da remuneração, PSPN, carga horária, entre outros, como elementos de valorização, convergem para a constatação de que o estudo da valorização docente, muitas vezes, resulta em verificação de desvalorização.

3 CONCLUSÕES

O estudo da valorização de docentes atuantes na rede pública estadual de educação básica sul-mato-grossense revela que se fazem presentes elementos de precarização do trabalho docente.

Tal resultado reforça a necessidade da continuidade do estudo a partir de um exame dos elementos tais como: remuneração, Piso Salarial Profissional Nacional, carga horária, entre outros, nos em editais de seleção para professores(as) temporários(as) na rede pública estadual de educação básica sul-mato-grossense, a fim de identificar como esses elementos contribuem para a condição do trabalho docente no período de 2016 a 2024.

4 REFERÊNCIAS

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Brazilian Journal Of Political Economy**, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 343-357, set. 1997. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-31571997-0944>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do ADCT, para instituir o PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, de 17 de jul. 2008, p. 1, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 27 mar. 2024.

FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J. Vencimento salarial docente: o caso do Fundeb e do PSPN. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 275-292, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 1 maio 2023.

FERNANDES, M. D. E.; MIURA, B. H. Remuneração Docente: efeitos da luta sindical na implantação do piso salarial nacional profissional. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, p. 114–137, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12404>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GOUVEIA, A. B. *et al.* **Políticas para carreira e remuneração docente**: um diálogo entre Brasil e Chile frente às marchas e contramarchas do neoliberalismo. 2023. UFPR Brasil.

GOUVEIA, A. B.; FERNANDES, M. D. E. Agenda sindical de professores da educação básica: desafios postos a partir do Piso Salarial Profissional Nacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 84–98, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxi-seducativa/article/view/12414>. Acesso em: 15 mar. 2023.

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, A. P. S. do; IMBÓ, K. A. dos S. Composição da remuneração de professores de redes de ensino estaduais. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-25, e 11159, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11159>. Acesso em: 1 maio 2023.

MIURA, Beatriz Hiromi *et al.* A Meta 17 do PNE 2014-2024: vencimento salarial dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 6, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/84090>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MIURA, B. H.; FERNANDES, M. E. D.; NASCIMENTO, A. B. Vencimento salarial dos professores da rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul: a valorização docente. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/AnaisV/Planos-Carreira/plano-carreira-31.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

STOCKMANN, D. História da política salarial docente de Mato Grosso Do Sul. **Revista Interfaces Da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 81-103, 2018. DOI: 10.26514/inter.v9i27.2988. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_cross-ref_primary_10_26514_inter_v9i27_2988. Acesso em: 15 mar. 2023.

Palavras-chave: Valorização docente. Precarização docente. Professores temporários.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

12

**CULTURA ESCRITA,
LINGUAGEM E SOCIEDADE**

(IR)REGULARIDADES E PROCESSOS FONOLÓGICOS: UMA ANÁLISE DOS ERROS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO 6º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA PERNAMBUCANA

Marcelo Fernandes de Araujo¹
Siane Gois Cavalcanti Rodrigues²

1 INTRODUÇÃO

Ao atingirem uma hipótese alfabética, isto é, compreenderem tanto que a escrita nota a pauta sonora das palavras como de que forma ela cria essas representações, as crianças cometem muitos erros ortográficos ao idealizarem que cada som poderá ser notado por apenas uma letra. Surge, então, a necessidade da aprendizagem da ortografia, uma norma arbitrária convencionada socialmente, a qual fixa um modelo de referência para a escrita, já que, diante da variedade de pronúncias, seria disfuncional uma escrita que tentasse reproduzir a fala (Cf. Moraes, 2007).

As pesquisas pioneiras de Carraher (1985) e Cagliari (1989), apesar de teoricamente distintas, evidenciaram que os erros ortográficos não são fruto de incompetência, mas revelam a capacidade dos aprendizes de refletirem sobre a escrita, elaborando estratégias para contornar suas dificuldades. Os autores, entre outros fatores, indicam a existência de desvios

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marcelo.fernandes@ufpe.br.

2 Professora Associada ao Departamento de Letras da UFPE, siane.gois@ufpe.br.

motivados pela tentativa dos alunos de transcreverem a forma como falam ou ocasionados por desconhecimento de regras de ortografia.

Diante disso, apesar de não serem os únicos, é inegável que os saberes da Fonética e da Fonologia são indispensáveis para entendermos os desvios decorrentes de uma escrita oralizada, já que essas disciplinas investigam o universo sonoro das línguas (Roberto, 2016). Além disso, é imprescindível conhecer a organização da ortografia para compreender os erros dos aprendizes (Morais, 2007).

Assim, neste trabalho, analisou-se, à luz dos processos fonológicos e das (ir)regularidades da ortografia do português, os erros ortográficos de alunos do 6º ano de uma escola pública estadual de Pernambuco.

Teoricamente, assumimos as postulações de Morais (2007), para quem a ortografia estrutura-se a partir de (ir)regularidades. As regras regulares, que podem ser *diretas*, *contextuais* ou *morfológicas*, apresentam princípios gerativos que podem ser generalizados a todas as ocorrências, logo, são passíveis de compreensão pelos aprendizes. Todavia, as irregularidades remontam à etimologia ou foram fixadas mediante a tradição de uso e, por isso, precisam ser memorizadas.

No que diz respeito à Fonética e a Fonologia, ancoramo-nos no fenômeno dos processos fonológicos para caracterizar erros de espelhamento da fala. Os processos fonológicos são operações mentais que facilitam a produção de sons que geram algum obstáculo articulatório ou perceptual, tendo como consequência adaptações nos padrões de fala (Roberto, 2016). Eles podem ser de quatro tipos: 1) acréscimo de segmento sonoro no início (prótese), meio (epêntese) ou final (paragoge) de palavra; 2) apagamento de fonemas ou sílabas no começo (aférese), meio (síncope) e final (apócope) do vocábulo; 3) transposição de segmentos sonoros ou do acento dentro da palavra e 4) substituição de fonemas ou traços distintivos por influência contextual, dos quais, apareceu em nosso *corpus* o alçamento — troca de uma vogal média por uma alta.

2 DESENVOLVIMENTO

De abordagem qualitativa, o presente estudo caracterizou-se metodologicamente como uma pesquisa documental (Severino, 2007), na

qual analisamos onze textos escritos por alunos do 6º ano de uma escola pública estadual localizada na Zona Norte do Recife, PE. A produção diagnóstica, aplicada em agosto de 2023, previu a elaboração de uma carta aberta endereçada à gestão, contendo opiniões e sugestões sobre a merenda escolar.

Os textos foram digitalizados e examinados com vistas à identificação de erros ortográficos, os quais foram classificados a partir das duas categorias descritas abaixo. Feito isso, buscamos explicitar a natureza e a motivação dos erros.

- Erros por desconhecimento de (ir)regularidades;
- Erros por transposição de processos fonológicos para a escrita.

Primeiramente, destacamos os erros que estão ligados ao desconhecimento dos alunos das (ir)regularidades que estruturam a ortografia. Encontramos a ocorrência “tenpeiro”, na qual o aluno utiliza -N antes de -P. Conforme Morais (2007), trata-se de uma regularidade contextual, uma vez que sempre será usado a letra -M antes de -P e -B para marcar a nasalidade. Essa regra sustenta-se no fato dos sons [m], [p] e [b] serem bilabiais.

As irregularidades localizadas dizem respeito ao registro dos sons [s], [z] e [ʒ]. Observamos os registros “asada” e “opsão” em dois textos; a notação “lazanha”, e o registro “sujiro”. Nessas ocorrências, os discentes revelam não terem solidificado seus conhecimentos sobre as formas irregulares de se notar os sons em questão e, por isso, omitem o dígrafo -SS e o -Ç, a letra -S para notar o som [z] e o grafema -G, respectivamente, optando pelo uso das letras que primeiramente são associadas ao fonema.

É particularmente interessante o emprego da forma “vesez” no lugar de vezes. Possivelmente, o discente já percebeu que as letras -S e -Z podem representar, respectivamente, os sons [z] e [s] em alguns casos. Assim, ele se hipercorrige, tentando alcançar o ideal ortográfico.

No tocante aos erros motivados pela transposição de processos fonológicos para a escrita, destacamos, em primeiro lugar, os de apagamento. Em um texto, identificamos a forma “ta”, um caso de aférese. Bagno (2007) indica que essa forma do verbo estar é comum a todos os falantes do português em situações de menor monitoramento.

Em outro texto, encontramos as seguintes apócopas: “melhora”, “pode”, “repeti”, “fica” e “quise”. Consoante Bagno (2007), o apagamento de -R nos infinitivos constitui um traço da fala da maior parte dos falantes do português, inclusive dos ditos cultos em situação formais. Do ponto de vista ortográfico, trata-se de uma regra morfológica ligada à flexão verbal (Morais, 2007).

Em segundo lugar, quanto aos processos fonológicos de acréscimo, constatamos a ocorrência “opição”. A epêntese do [i] objetiva à reestruturação silábica, pois o núcleo da sílaba em português sempre será ocupado por uma vogal (Cf. Cristófaró Silva, 2021). Outra ocorrência observada foi o uso de “mais” ao invés de “mas”. Trata-se de uma ditongação provocado pela epêntese do glide [ɥ]. De acordo com Bagno (2007), esse fenômeno, generalizado no português brasileiro, gera dificuldades de distinção dessas palavras.

Mais um caso de ditongação encontrado foi “tenpeiro”. O aluno parece hipercorrigir-se ao estabelecer um paralelo com palavras como porteiro, que tendem a ser monotongadas na fala [poh'tero]. Por último, em um texto, detectamos a forma “tenio”, que remonta a uma realização possível para o fonema /ɲ/: uma nasal alveolar palatalizada seguida de um glide [nʲ] (Cristófaró Silva, 2021).

Relativo aos processos de substituição, localizamos o alçamento em: “sobri” e “cumida”. Em “sobri”, tem-se uma pronúncia predominante no português brasileiro, pois o fonema /e/, em posição pós-tônica final, tende a realizar-se como a vogal reduzida [ɪ] (Cristófaró Silva, 2021). Ortograficamente, trata-se de uma regularidade contextual que prevê o uso de E para registro do som [ɪ] em sílaba átona final. Em “cumida”, o alçamento se dá em posição pretônica visando à harmonia vocálica: o /o/ assimila o traço alto da vogal tônica /i/, realizando-se como a vogal alta [u].

O último tipo de processo identificado foi o de transposição. Em um texto, encontramos as formas “pro que” e “falra” (falar). O registro “pro que”, que remonta a uma pronúncia estigmatizada, consoante Hora, Telles e Monaretto (2007), encontra respaldo no processo de evolução da língua, pois podia ser encontrado em variantes cultas do passado. Contudo, o registro *falra não representa uma pronúncia possível devido a restrições ligadas à estrutura silábica, já que o /l/ não pode ocupar este

lugar na sílaba e ser seguido do /r/ (Cf. Cristófaró Silva, 2021). Portanto, o aluno percebe a presença do -R, mas não sabe em que local da sílaba deve registrá-lo.

3 CONCLUSÕES

A partir das análises, buscamos evidenciar que os saberes da Fonética e Fonologia, em especial os processos fonológicos, e o conhecimento da organização da ortografia portuguesa são essenciais para a compreensão dos erros ortográficos motivados pela tentativa de transcrição da fala e pelo desconhecimento das (ir)regularidades. Assim, o erro deixa de ser visto como mero equívoco e passa ao *status* de revelador das hipóteses dos discentes sobre a escrita, bem como de sua capacidade de refletir sobre a sua fala. Acreditamos que, munidos desses saberes, os docentes poderão compreender melhor os erros de seus alunos e intervir didaticamente de maneira produtiva sobre eles, garantindo aos discentes o domínio da norma ortográfica.

4 REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 269–285, 1985.
- CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- HORA, D.; TELLES, S.; MONARETTO, V. N. O. Português brasileiro: uma língua de metátese? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 178-196, 2007.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In*: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. (org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.

ROBERTO, T. M. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola, 2016.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

Palavras-chave: Ortografia; Processos fonológicos; Erros ortográficos.

A ESCRITA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CARPINA-PE

Eronildo da Silva Biondinni¹
Jonathas de Paula Chaguri²

1 INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência o que procuramos descrever é um panorama de uma intervenção didático-pedagógica que resultou na publicação de uma coletânea que reúne 20 (vinte) Histórias em Quadrinhos (HQs) escritas por 20 (vinte) alunos do 9º ano do ensino fundamental (Biondinni; Chaguri, 2024c). Os resultados e discussões reunidas neste espaço enunciativo é fruto da dissertação de mestrado em Educação desenvolvida pelo primeiro autor deste relato. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado Profissional), na Universidade de Pernambuco, *Campus Mata Norte* (UPE), sob supervisão do segundo autor.

Diante deste contexto, a problemática motivadora que configura este relato de experiência está enunciada da seguinte forma: como a história em quadrinhos pode fortalecer a prática discursiva (escrita) de um grupo de alunos do 9º ano do ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa?

1 Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte - UPE, eronildo-biondinni@outlook.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, jonathas.chaguri@upe.br.

Guiado por esta problemática motivadora, o processo interventivo teve como objetivo geral fortalecer a prática discursiva (escrita) de um grupo de alunos do 9º ano do ensino fundamental a partir do estudo das HQs nas aulas de Língua Portuguesa.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O processo interventivo iniciou no dia 09 de março de 2023 e encerrou no dia 27 de junho de 2023, organizado por 24 (vinte e quatro) aulas. Cada encontro era composto por 02 (duas) aulas geminadas. A duração de cada aula foi de 50 (cinquenta) minutos. Cada aluno recebeu o Caderno de Atividades Didático-Pedagógico (Biondinni; Chaguri, 2024b) para realizarem todas as atividades propostas. A diagramação com o processo de revisão e reescrita das HQs dos alunos ocorreu entre os dias 03 de julho de 2023 a 07 de julho de 2023, contabilizando, portanto, 06 (seis) aulas.

A intervenção ocorreu na Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Deputado João Teobaldo de Azevedo, chamada de EREFEM-JTA, localizada no município de Carpina, na Zona da Mata Norte de Pernambuco. A cidade de Carpina, portanto, está situada aproximadamente a 58 km da capital pernambucana. A região apresenta destaques na economia agrícola com o cultivo da cana de açúcar, banana, inhame e produtos hortifrutí. Além disso, há presença econômica da indústria do turismo e da prestação de serviços nesta região.

A Zona da Mata Norte (região que está situada a cidade de Carpina) abrange uma área territorial de 8.404,5 km², correspondendo a 8,55% do território estadual, sendo composta por 17 (dezessete) municípios: Aliança; Buenos Aires; Camutanga; Carpina; Condado; Ferreiros; Goiana; Itambé; Itaquitinga; Lagoa do Carro; Macaparana; Nazaré da Mata; Paudalho; São Vicente Ferrer; Timbaúba; Tracunhaém e Vicência.

Como fundamentação teórica, o processo interventivo apoiou-se nos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1997; Bakhtin/Volochínov, 2006) acerca do trabalho com o gênero discursivo História em Quadrinhos (HQs) e no dispositivo metodológico acerca da sequência didática desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004) a partir da proposta de adaptação, orientada por Costa-Hübes (2009; 2011),

que consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios da sequência didática. Já o aspecto metodológico guiou-se por uma pesquisa-ação (Engel, 2000; Tripp, 2005; Thiollent, 2009) de cunho qualitativo (Gil, 2008). O instrumento de coleta de dados foi por meio de 24 (vinte e quatro) aulas de Língua Portuguesa que se enquadrou por meio de uma sequência didática elaborada pelo primeiro autor deste relato e um diário de bordo.

Queremos destacar que, para o processo interventivo, a sequência didática passou a ser chamada de Caderno de Atividades Didático-Pedagógico (Biondinni; Chaguri, 2024a; 2024b) por se tratar de um produto social criado para intervenção didático-pedagógica. Este Caderno, então, é composto por duas versões. A primeira destina-se aos professores de Língua Portuguesa porque contém respostas das atividades e orientações metodológicas. A segunda está direcionada aos alunos com as atividades sobre as HQs. Os Cadernos de Atividades Didático-Pedagógica (versão do professor e do aluno) estão publicados e disponíveis para aquisição no *site* da Agbook³.

A análise de dados foi de cunho qualitativo, partindo dos elementos constitutivos sobre a HQ a partir do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1997) e do dispositivo metodológico da sequência didática que nos serviu para organizar o trabalho com a HQ nas 24 (vinte e quatro) aulas de Língua Portuguesa do processo interventivo. Na seção, a seguir, passamos, então, descrever como foi o processo de produção e publicação das HQs, bem como o lançamento da coletânea

3 RESULTADOS

Após estudarem o tema (assunto), o plano composicional (estrutura) e o estilo verbal (recursos linguísticos da Língua Portuguesa) das HQs, para atingir propósito final que era produzir uma HQ para publicação e circulação social, os alunos retomaram as versões de suas HQs que elaboraram ao longo das aulas. Nas últimas aulas, então, os alunos utilizaram a ferramenta *Pixton*⁴. Trata-se de uma ferramenta *online* que possibilita a

3 A versão do professor está disponível em: <<https://abre.ai/jjdl>>. Já a versão do aluno está disponível em: <<https://abre.ai/jjdl>>.

4 Esta ferramenta pode ser encontrada em: <www.pixton.com>.

profissionalização das HQs. A ferramenta está disponível para uso em aparelhos celulares com sistema operacional *Android*, *iOS* e *site* na internet.

Por meio da ferramenta *Pixton*, o professor apresentou aos alunos a arte da criação de HQs, destacando os principais recursos oferecidos pela ferramenta para construção e montagem deste tipo de texto. Para isso, destacamos as seguintes ações: a) criação de personagens com seus possíveis movimentos dentro da cena; b) montagem das cenas e sua organização; c) importação de imagens de fora do *Pixton*; d) posição dos tipos de balões de fala; e) tipos de expressões faciais; f) inserção de onomatopeias e g) expressões faciais dos personagens. Em seguida, o professor encorajou os alunos analisarem cada elemento de suas próprias HQs, considerando como eles poderiam fazer uso dos recursos disponíveis na ferramenta *Pixton* para aprimorarem a narrativa, visando a comunicação com o leitor.

Por conseguinte, a seguir, apresentamos uma HQ dos alunos contendo antes e depois da diagramação realizada pela ferramenta *Pixton*. As figuras 1 e 2 exibem estes resultados.

Figura 1 - Antes da Diagramação



Figura 2 - Depois da Diagramação



Fonte: Acervo pessoal do primeiro autor (2023).

Nesta HQ, encontramos o uso da entonação valorativa expressa nos balões de fala. Neste caso, o autor desta HQ colocou dentro do balão de fala, a ilustração de um automóvel, traduzindo o desejo, de um dia, possuí-lo. Na diagramação realizada pelo aluno, conforme ilustra a Figura 2, evidenciamos o êxito dele transpor, para a ferramenta *Pixton*, sua perspectiva, mantendo-se fiel as características composicionais de sua HQ. Durante a execução da diagramação, o aluno sentiu dificuldade ao diagramá-la, pois as cenas exigiam um cenário que não estava entre as disponíveis na plataforma. Assim, foi necessária ajuda do professor no processo de importação de imagens da *Google* Imagens.

Ao terminarmos o trabalho de diagramação com os alunos, de forma geral, observamos que eles puderam vivenciar todo o panorama que envolve a HQ, além de experimentar, por meio de suas próprias narrativas, todo o processo composicional que vai desde a criação do enredo, passando pela elaboração dos personagens, chegando na utilização dos aspectos enunciativos⁵ na elaboração da linguagem na HQ.

4 REFERÊNCIAS

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BIONDINNI, E. S.; CHAGURI, J. P. **A Produção de História em Quadrinho na Formação dos Estudantes (versão do professor)**. Lagoa do Carro: Ed. dos Autores, 2024a.

BIONDINNI, E. S.; CHAGURI, J. P. **A Produção de História em Quadrinho na Formação dos Estudantes (versão do aluno)**. Lagoa do Carro: Ed. dos Autores, 2024b.

5 Referimo-nos ao estudo da interjeição, adjetivos, grau do substantivo, metáforas visuais, variação linguística (regional, social e estilística).

BIONDINNI, E. S.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Coletânea com Histórias em Quadrinhos**: produções dos(as) alunos(as) do 9º ano. Nazaré da Mata: Ed. dos Autores, 2024c.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, n.º 35, p. 129-146, 2009.

COSTA-HÜBES, T. C. Por uma Concepção Sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da Língua Portuguesa. **Línguas & Letras**, Cascavel, v.-, n.º especial XIX CELLIP, 2011.

ENGEL, G. I. Pesquisa-Ação. **Educar**, Curitiba, v.-, n. 16, p.181-191, 2000.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

Allan Anderson da Silva Barboza¹

1 INTRODUÇÃO

O presente texto busca apresentar a experiência do discente do curso de Licenciatura em Pedagogia (LP), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é promovido pelo Ministério da Educação (MEC), pela Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), atendendo ao compromisso Todos pela Educação, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em favor da melhoria do ensino nas escolas públicas através da imersão do licenciando na escola de educação básica durante o curso de licenciatura.

O objetivo é refletir sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, integrando as perspectivas teóricas com uma compreensão mais ampla do afeto. Enquanto Wallon (2007) enfatiza a centralidade da afetividade no desenvolvimento cognitivo e social, também

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, allan.sbarboza@ufrpe.br.

será explorado como experiências emocionais imediatas e práticas afetuosas – como carinho, empatia e um ambiente acolhedor – afetam positivamente o processo de aprendizagem. Assim, examinarei os fatores afetivos que influenciam a relação professor-aluno e os benefícios que a prática do afeto pode trazer para o desempenho e bem-estar dos estudantes.

Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, apresenta a mediação e a internalização como cruciais para a aprendizagem. Ele argumenta que a construção do conhecimento ocorre através de interações sociais intensas. Inserir o estudante na cultura e promover interações sociais significativas são essenciais para seu desenvolvimento cognitivo, estabelecendo uma conexão entre o social e o individual, com as interações sociais ocorrendo inicialmente entre as pessoas e, posteriormente, sendo internalizadas pelo indivíduo. Nesse sentido, Smolka e Góes (1995) reforçam que “[...] através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro” (p. 9).

Diante dessas observações, percebi que o cotidiano escolar durante minha atuação no PIBID me levou a refletir profundamente sobre a relevância da afetividade no ambiente educacional. Práticas como escuta ativa, atenção às necessidades emocionais dos alunos e contextualização do conhecimento foram fundamentais para a criação de um vínculo afetivo com os estudantes. Ademais, foi possível observar melhorias substanciais nos relacionamentos entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, evidenciando como essas relações afetuosas contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas reflexões servirão como base para discutir a implementação eficaz da afetividade nas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A minha participação no PIBID/Pedagogia da UFRPE, focada em alfabetização e letramento, ocorreu em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Recife, de maio a dezembro de 2023. A turma era composta de 25 alunos e sua professora. Inicialmente, realizei uma atividade diagnóstica para mapear as hipóteses de escrita

dos estudantes, e analisei o contexto da turma para entender suas especificidades. Com base nessas análises, desenvolvi e implementei atividades personalizadas, adequadas ao perfil dos alunos. Para isso, elaborei, confeccionei e apliquei sequências didáticas e jogos pedagógicos para promoção e construção do conhecimento sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Frequentemente, aplicava jogos didáticos com as crianças pré-silábicas e, às vezes, com a turma toda. Também incorporei a leitura de livros selecionados, estimulando o interesse dos alunos pela leitura e promovendo a reflexão crítica e a expressão criativa por meio de obras adequadas à faixa etária e ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

Além da atuação prática, participei de formações teóricas com minhas orientadoras e troquei experiências com outros bolsistas do programa. Essas formações ocorreram antes e durante a elaboração e aplicação das atividades. Os resultados aqui apresentados derivam das experiências e observações acumuladas durante o período da minha atuação, evidenciando tanto os desafios enfrentados quanto os avanços significativos na prática pedagógica.

3 RESULTADOS

Com base em minhas observações na turma, destacaram-se três aspectos: a fragilidade da afetividade nas relações em sala de aula, sua contribuição para o engajamento dos alunos e a relação entre os próprios estudantes. Inicialmente, me deparei com uma turma bastante conflituosa, onde os alunos brigavam e se xingavam muito, desrespeitavam a professora, fugiam da sala sem a permissão e, frequentemente, faltavam aula. Além disso, a abordagem tradicional da professora não estimulava ou engajava as crianças.

Todavia, constatei a importância de estar engajado no ambiente escolar, compreendendo os objetivos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e do PIBID. A convivência e o aprendizado das crianças dependiam de gestos simples, mas significativos, como cumprimentar com um “bom dia”, dar ou receber um abraço, perguntar como estavam se sentindo e ouvir atentamente suas expressões e necessidades. Além disso, foi essencial compreender o contexto histórico, social, cultural e

econômico dos estudantes e adotar constantes estratégias para garantir o engajamento em sala de aula.

Após a aplicação do protocolo de diagnose na turma, foram relevados 7 alunos em hipótese pré-silábica. Minhas observações diárias e o conhecimento gradual sobre cada estudante — incluindo seus gostos, práticas, vivências e problemas pessoais como fome e ausência parental — possibilitaram o ajustamento das minhas práticas às suas necessidades. A partir desses dados, desenvolvi minha abordagem pedagógica. Para exemplificar, alguns estudantes mostraram sinais de interesse por atividades coloridas. Para isso, criei um jogo didático com uma variedade de cores vibrantes chamado “Trilha Silábica”, com desafios que tinham como objetivos didáticos: fomentar a consciência fonológica; identificação de sílabas como unidades sonoras; reconhecer as sílabas e sua relação com o fonema; e por fim, composição de palavras a partir de sílabas dadas. O jogo e a brincadeira são recursos pedagógicos importantes no processo de alfabetização, pois oferecem um ambiente estimulante e lúdico que favorece o aprendizado e a construção do conhecimento de forma mais envolvente e significativa para as crianças (Kishimoto, 2000).

Em resposta, compreendendo que a afetividade estimula o desenvolvimento do conhecimento e da autonomia através da relação com o meio e com o outro, entendi que, primeiramente, as crianças precisavam ser ouvidas, respeitadas e acolhidas. Para Seber (1997), o desenvolvimento afetivo ocorre em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, sendo responsável pela ativação das funções intelectuais. À medida que as capacidades afetivas e cognitivas se expandem, as crianças são capazes de expressar afeto e validar seus próprios sentimentos. Assim, a autoestima está intimamente ligada ao interesse da criança em aprender, influenciando diretamente sua motivação.

Gradativamente, a ausência de vínculos afetivos entre os alunos e a professora foi significativamente transformada ao longo do ano letivo. Uma boa relação afetiva entre professora e estudantes também é fundamental para o processo de aprendizagem da criança. Segundo Almeida (2010), Wallon destaca que professores e alunos são pessoas completas, com afeto, cognição e movimento, e que os educadores têm a responsabilidade de

criar um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, a partir de práticas afetuosas, foram constatadas melhorias substanciais tanto no desempenho acadêmico dos estudantes quanto nos relacionamentos professora-alunos e alunos-alunos. O interesse e engajamento das crianças nas atividades didáticas e nos jogos desenvolvidos aumentaram gradualmente. Ademais, o alto índice de faltas, principalmente das crianças identificadas como pré-silábicas, foi o maior obstáculo na implementação dos jogos planejados e na recuperação dessas aprendizagens.

Contudo, no final do ano letivo, ao menos 4 dos 7 estudantes mapeados na hipótese pré-silábica, puderam ser percebidos na hipótese silábica. O papel dos jogos didáticos na facilitação da interação aluno-aluno e no desenvolvimento afetivo foi crucial nesse processo. Segundo Vygotsky (1994), as interações sociais e as atividades lúdicas são fundamentais no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento, promovendo um ambiente colaborativo onde as crianças podem expressar e compartilhar seus entendimentos.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 71- 85.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Papirus, 1995

VYGOTSKY, L. **SA formação Social da Mente**. São Paulo: Martins
Fontes, 1994.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins
Fontes, 2007.

A LEITURA DE FÁBULAS COMO PRÁTICA SOCIAL

Maria Gorette de Brito Silva¹

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O estudo apresenta reflexões sobre o trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa do primeiro semestre de 2024. O projeto Fábulas Fabulosas promoveu a leitura de narrativas e o debate sobre valores sociais. A proposta teve como objetivo investigar as dificuldades de aprendizagem e compreensão de leitura dos alunos de sextos anos. Alunos, na maioria, oriundos de escolas municipais, alguns fora de faixa, apresentando defasagem nas questões relacionadas a letramento e alfabetização. Além disso, os estudantes tinham pouco repertório de leituras relevantes e dificuldade de identificar alguns valores éticos e morais, resultando na prática desrespeito com os colegas e a comunidade escolar.

Frente a essas questões, propomos a intervenção com fábulas, narrativas curtas, divertidas, com uma “moral” que se aproximam do cotidiano do aluno e despertam o gosto pela leitura. O gênero textual Fábula é encontrado em várias culturas ao longo da história. E são tão antigas quanto cultura oral, pelo fato de que “Esse caráter universal da fábula se deve, sem dúvida, a sua ligação muito íntima com a sabedoria popular” (ALVES, 2007, p. 23). Partindo da premissa que Esopo nasceu na Grécia Antiga, entre os séculos VII e VI antes de Cristo, atribuímos a ele a criação do gênero literário Fábula. Há registros que muitas fábulas foram documentadas,

1 Professora Efetiva de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Pernambuco, lotada na Escola São Francisco de Assis em Recife. Mestrado em Literatura e Interculturalidade (UEPB).

anteriormente a Esopo, pelos povos orientais: “A origem da fábula se perde no tempo, tornando difícil fixá-la. Acredita-se que a fábula tenha sido documentada desde o tempo de Buda, e consta que muitas fábulas, atribuídas a Esopo, já haviam sido divulgadas no Egito, quase 1000 anos antes de sua época.” (ALVES, 2007, p. 25). Além de Esopo, La Fontaine também contribuiu com suas narrativas para Literatura Universal. A força moralizante das suas narrativas vem perpassando as épocas.

Entendemos a leitura como prática que garante ao sujeito um espaço na sociedade para interagir com o cotidiano, construir novos saberes e se tornar indivíduo histórico e social. A leitura é uma experiência que envolve as diversas demandas sociais e áreas de conhecimento. Ao praticar a leitura, o aluno expõe seu conhecimento de mundo e suas experiências. Por meio da leitura, o indivíduo se torna capaz de atribuir sentido ao mundo e de interagir socialmente. Ao conhecer a funcionalidade social de um gênero textual e seus elementos composicionais, o aluno consegue compreender a finalidade da leitura, por meio do uso dos seus conhecimentos prévios.

O modo de acesso ao mundo da leitura através da escola também apresenta embates para a aprendizagem do aluno. Ângela Kleiman (2002) comenta sobre a inserção do aluno ao mundo da leitura, ela pontua três questões: a falta de leitura no cotidiano do leitor; a leitura aplicada de forma maçante; a precária formação dos professores.

Assim, a proposição de leitura de fábulas se torna relevante, como gênero textual funcional de leitura, para os alunos do ensino fundamental. A fábula a prática da cidadania, a partir do ensinamento de valores morais e de resoluções de conflitos pertencentes ao cotidiano do aluno. Este gênero provoca, dentre outras discussões, a reflexão sobre a justiça, a responsabilidade e outros saberes morais e éticos. Tal leitura amplia a compreensão do contexto em que se está inserido e facilita o interesse pela leitura. Paulo Freire assegura que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Freire (1985: 09)

A fundamentação teórica do projeto baseou-se nos estudos sobre leitura de Koch e Elias (2008), que enfocam a interação autor-texto-leitor. As autoras enfatizam o conceito interacional e dialógico da língua, no qual a construção social do sujeito se dá por meio da leitura dos textos.

A concepção de leitura proposta por Koch e Elias está de acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008). No processo da atividade leitora, conforme Koch e Elias (2008), o leitor realiza a seleção, antecipação, inferência e verificação, uma vez que o texto é o lugar de interação entre os interlocutores, ou seja, interação entre autor-texto-leitor.

Partindo desse pressuposto, é importante compreender que a leitura viabiliza o acesso ao conhecimento, promovendo emancipação a autonomia frente às várias situações sociais.

A leitura é veículo transformador do indivíduo, como assevera Zilberman e Silva: (...) a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão a novos graus do ensino e da sociedade; configura-se, assim, como o patamar de uma trajetória bem-sucedida.” (ZILBERMAN e SILVA, 1995, p. 14). O crescimento de um indivíduo, nas esferas social e pessoal, e sua construção como cidadão, estão relacionados ao conhecimento.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A intervenção foi aplicada em quatro turmas dos sextos anos, totalizando 160 alunos, no I Bimestre de 2024, da Escola Estadual São Francisco de Assis, Ensino Fundamental II, localizado no bairro do Arruda, na cidade de Recife, Pernambuco. Depois do acolhimento desses alunos, ainda na primeira semana de aula, aplicamos uma Avaliação Diagnóstica para identificar os níveis de aprendizagem de Língua Portuguesa. Por meio dessa, criamos um estudo dirigido com o Gênero Textual Fábulas que foi executado em três etapas: 1ª Etapa- os alunos “liam” uma fábula impressa e forma individual. 2ª Etapa- os alunos (re)contavam as fábulas para os colegas e contavam exemplos do seu cotidiano sobre aquela fábula. 3ª Etapa- Os alunos produziram novas fábulas contando a história de seus pets e de outros animais. Dentre os alunos, ressaltamos o interesse dos alunos atípicos que criaram fábulas com seus pets e socializaram com os colegas.

RESULTADOS

Durante o processo do estudo dirigido, percebemos que o ato de ler fábulas contribuiu para a reflexão sobre conflitos, resolução de problemas

do cotidiano e valores éticos e sociais. Os alunos se identificaram com as histórias porque as mesmas se aproximavam dos conflitos pertencentes a realidade deles. Averiguamos que houve um ganho no repertório de textos relevantes dos alunos, ainda, enriquecimento vocabular, interesse em participar das contações de fábulas e interesse pela leitura. Assim, consideramos que essa intervenção teve êxito e contribuiu para o despertar da leitura por meio dos saberes partilhados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiza Maria Leite Machado Leitura de Fábulas e Escrita: Um Percorso de Subjetivação Ética do Aluno-Professor. / Luiza Maria Leite Machado Alves – Taubaté: UNITAU, 2007.

ESOPO. Fábulas. Trad. Pietro Nasseti. 2.ed. São Paulo: Martin Claret, 2004.

FEDRO. Fábulas. Trad. Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2006. (Coleção grandes obras do pensamento universal-38).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1985.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria & prática. 10.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino de literatura. 2.ed. São Paulo, SP: Contexto, 1995.

BIBLIOTECA E CENTRO DE CONHECIMENTO USINA DE ARTE: OS DIFERENTES USOS DO ESPAÇO

Gleyci Mary de Souza Silva ¹
Andrea Tereza Brito Ferreira ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa maior e busca compreender como uma biblioteca localizada na zona rural do estado de Pernambuco tem se adaptado às transformações sociais e tecnológicas para manter sua relevância e acessibilidade, proporcionando diversos serviços e recursos variados que atendam às necessidades de sua comunidade em uma sociedade em constantes mudanças.

As bibliotecas têm sido tradicionalmente vistas como espaços de acesso ao conhecimento, preservação da cultura e promoção da educação. No entanto, o papel das bibliotecas tem evoluído significativamente nas últimas décadas. Hoje, elas não apenas abrigam livros, mas também oferecem uma variedade de serviços e recursos que atendem às necessidades de uma comunidade diversificada. A crescente digitalização da informação, a demanda por inclusão social e o papel das bibliotecas como centros comunitários são apenas algumas das mudanças que têm desafiado

1 Mestranda em educação da linha de Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Bolsista FACEPE, gleyci.mary@ufpe.br.

2 Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE andrea.bferreira@ufpe.br.

as concepções tradicionais desse espaço. Dessa forma, surge a questão: como uma biblioteca situada na zona rural tem se adaptado às transformações sociais e tecnológicas para continuar ofertando diversos serviços, sendo relevante e acessível em uma sociedade em constante mudança?

Figura 1: Biblioteca



Fonte: Autoral, 2024

Contrariamente ao que muitas vezes se pensa e se discute sobre bibliotecas rurais, o espaço pesquisado conta com uma estrutura física bem equipada e recursos tecnológicos modernos. Trata-se de um ambiente inovador, que tem desempenhado um papel fundamental na mediação do conhecimento, da leitura e da informação. Além de disponibilizar empréstimos de livros, a biblioteca se destaca por abrigar uma variedade de eventos culturais, educacionais e econômicos. O espaço é amplamente utilizado para reuniões, formações, cursos, oficinas, e também para a produção e venda de peças confeccionadas na própria biblioteca, desempenhando múltiplas funções sociais e contribuindo significativamente para a comunidade local.

Diversos teóricos têm contribuído para a compreensão da função multifacetada das bibliotecas. Segundo Oliveira (2008), as bibliotecas públicas desempenham um papel fundamental na democratização da

informação e no acesso ao conhecimento, sendo essenciais para a promoção da cidadania e da inclusão social. Essas ideias levam à reflexão sobre a função do Estado, corroborando a visão de Weber (2006), que destaca a importância de políticas públicas que garantam o acesso universal aos recursos informacionais. Weber enfatiza o papel das bibliotecas como mediadoras culturais e educacionais, fundamentais na formação de leitores críticos e na disseminação da cultura.

Figura 2: Peças produzidas e vendidas na Biblioteca



Fonte: Autoral, 2024

Em consonância com essa perspectiva, Melo (2003) argumenta que as bibliotecas são espaços de preservação e disseminação cultural, além de servirem como pontos de encontro para debates e trocas de ideias. Para Melo, as bibliotecas têm a capacidade de promover a diversidade cultural e de atuar como pontes entre diferentes grupos sociais. Complementando essa visão, Dill (2010) destaca que as bibliotecas devem ser agentes de transformação social, oferecendo acesso a serviços de informação que atendam às necessidades específicas de suas comunidades. Dill aborda a importância da inclusão digital e da educação continuada, ressaltando a relevância das bibliotecas na sociedade contemporânea.

A pesquisa que dá origem ao presente trabalho surge a partir da seguinte indagação: Como se constitui o processo de formação de sujeitos leitores a partir da promoção de encontros com a leitura no uso da biblioteca? Para responder a essa questão, é necessário investigar as práticas de leitura em uma biblioteca situada na zona rural. O objetivo é

compreender como essas práticas favorecem o desenvolvimento do gosto pela leitura e contribuem para a construção de sujeitos leitores, por meio dos encontros com o texto escrito.

2 DESENVOLVIMENTO

O objeto dessa pesquisa é a Biblioteca e Centro de conhecimento Usina de Arte, localizada na Vila Usina Santa Terezinha, na zona rural de Água Preta, município da Zona da Mata Sul de Pernambuco, a biblioteca foi inaugurada no dia 07 de setembro de 2019 é um espaço gratuito e disponível à comunidade local. Foram realizadas três observações no campo de pesquisa nos meses de dezembro (2023), janeiro e março (2024), a observação foi planejada anteriormente, pois segundo Lüdke (1986) é importante saber “o quê” e “como observar”. Utilizamos desta ferramenta pois, a técnica de observação possibilita um maior contato com o objeto pesquisado e “apresenta como principal vantagem, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (GIL, 2008, pag. 100).

Foram realizadas entrevistas com a funcionária e quatro usuários assíduos do espaço, as entrevistas foram iniciadas a partir da segunda observação, que aconteceu durante o mês de janeiro. As mesmas foram gravadas e depois transcritas, garantindo assim a fidedignidade do que foi relatado. A entrevista, segundo Gil (2008), torna o pesquisado uma fonte de informação. A entrevista semiestruturada foi adotada por considerar as ideias de Lüdke (1986), a qual explicita que a sua aplicação não é rígida e permite que o entrevistador adapte alguns questionamentos.

Os dados construídos estão sendo analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2009). Os resultados serão apresentados em categorias que dialogam com os objetivos, bem como em categorias percebidas a partir da interação com os sujeitos envolvidos.

Figuras 3 e 4: Acervo da biblioteca



Fonte: Autoral, 2024

3 CONCLUSÕES

Atualmente a biblioteca funciona de segunda a sexta feira das 8:00 às 17:00 disponibiliza vários equipamentos: livros; revistas; internet; notebooks conectados à internet; impressora tradicional; impressoras 3D; mesas de estudo para crianças e adultos; luminárias; máquinas de modelagem; máquina de corte a laser em madeira, vidro e alumínio; máquina de corte a laser em MDF e acrílico; cursos e oficinas.

A Biblioteca e Centro de Conhecimento Usina de Arte, localizada na Vila Usina Santa Terezinha, se destaca como um exemplo notável de inovação e adaptação no contexto das bibliotecas rurais. Contrariando as percepções comuns sobre bibliotecas em áreas remotas, esse espaço não apenas apresenta uma infraestrutura física bem equipada e recursos tecnológicos modernos, mas também desempenha múltiplas funções sociais importantes para a comunidade local. Desde sua inauguração em 2019, a biblioteca tem sido um pilar na mediação do conhecimento e da informação, além de promover eventos culturais, educacionais e econômicos. As observações e entrevistas realizadas revelaram a importância do espaço não só como um ponto de acesso a livros e recursos tecnológicos, mas também como um centro ativo para reuniões, formações, cursos e oficinas. A produção e venda de peças fabricadas na própria biblioteca exemplificam sua função multifacetada e seu impacto positivo na economia local, a biblioteca tem passado por adaptações de modo a responder às necessidades da comunidade.

Figura 5: Lançamento de Livro



Fonte: Autoral, 2024

Figura 6: Jogos



Fonte: Autoral, 2024

Figura 7: Reunião com artistas franceses



Fonte: Autoral, 2024

Figura 8: Formação de professores do município de Palmares



Fonte: Autoral, 2024

Portanto, a pesquisa vem mostrando que a Biblioteca e Centro de Conhecimento Usina de Arte é um exemplo de como bibliotecas rurais podem se reinventar e prosperar na era digital. Este estudo não só evidencia a capacidade da biblioteca em oferecer uma gama diversificada de

serviços, mas também sugere que políticas públicas sejam desenvolvidas a fim de que outras bibliotecas rurais ou não, possam se beneficiar.

Palavras – chave: Biblioteca rural. Mediação de leitura. Usos da biblioteca.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

DILL, E. G. **O papel social das bibliotecas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º edição. Atlas, São Paulo, 2008.

LUDKE, M. ANDRÉ. M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU. 1986.

MELO, J. M. **Comunicação, cultura e cidadania**. São Paulo: Paulus, 2003

OLIVEIRA, M. G. C. **Bibliotecas públicas: desafios e possibilidades**. São Paulo: SENAC, 2008.

WEBER, M. H. **Políticas públicas para a leitura**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

DESENHANDO NOSSAS HISTÓRIAS: ALFABETIZANDO O OLHAR ESCRITOR E ILUSTRATIVO

*“Algumas pessoas escrevem histórias, outras leem histórias,
mas poucas fazem história.”*

Jotah

Hellen Christina Justino Barros ¹
Carolina Maria de Souza ²
Virginia Marlene Correia Pontes³

1 INTRODUÇÃO

Alfabetizar crianças têm múltiplos caminhos, mas ao compreender que é permeado de interação social e construção de conhecimentos, além de que as crianças não são agentes passivos desta trajetória, evidencia a importância delas como protagonistas. Por isso, não é somente sobre fazer bons leitores ou escritores, mas oportunizar o desenvolvimento de criadores das suas próprias histórias.

1 Mestre na área de Políticas Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, hellen.justino@ufpe.br

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Joaquim Nabuco - UNINABUCO. Pós-graduada pelo Curso de Psicopedagogia e Inteligência Emocional da Universidade Digital, carolina.1249622@prof.educ.rec.br.

3 Graduada pelo Curso de Licenciatura de Química do Instituto Federal de Pernambuco- IFPE e graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, profavirginiapontes@gmail.com.

Este relato é fruto de um projeto emergiu de vivências que aconteceram em uma escola pública, partindo de práticas de leitura e escrita de um livro escolhido, seguido de várias ações, tais como conhecer e entrevistar a escritora e ilustradora do livro lido, um chá literário com as famílias para apresentar a coletânea de histórias feitas pelas crianças, entre outras.

O objetivo deste projeto é alfabetizar o olhar escritor e ilustrativo das crianças do 1º e do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando trabalhar o Sistema de Escrita Alfabética para além das palavras, oportunizando o contato prático de diversos gêneros textuais, suas funcionalidades e seus elementos textuais, promovendo a criticidade artística, linguística e social.

A problemática deste estudo surgiu no curso formativo para professores da rede pública que a escola faz parte. E sendo coerente com o título, as autoras deste relato são professoras das salas participantes que juntos com as crianças pretendem ser criadoras das suas próprias histórias, pois acreditamos na necessidade de possibilitar às crianças serem protagonistas do aprender não somente na teoria e sem tirar a responsabilidade do professor.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A proposta deste relato envolve seis etapas de realização, tendo como nascedouro a escolha de um livro intitulado como A Velhinha e o Porco, de Rosinha. A história é um conto acumulativo que no processo de alfabetização auxilia na criação de palavras estáveis (familiarização das palavras), como afirma Soares (2009).

Durante a primeira etapa, exploramos a história, criando estímulos e incentivos à curiosidade antes, durante e depois da leitura. Ações como esconder o título do livro e fazer perguntas sobre a capa do livro foram estratégias de antecipação da leitura. À medida que a leitura acontecia eram feitas inferências, pausas, perguntas, e incentivo para que as crianças oralizassem a frase acumulativa do conto lido.

Antes da leitura, as crianças criaram hipóteses interessantes, como por exemplo, ao escondermos o título do livro, uma criança que é leitor fluente pensou que o nome da escritora pudesse ser o nome da história,

mas outra corrigiu dizendo que deveria ser o nome da pessoa que fez o livro.

Durante a leitura, as crianças oralizavam a frase que se repetia no conto de forma espontânea e ainda criavam hipóteses sobre os próximos personagens que iriam aparecer. No final da leitura, elas foram desafiadas a dar um título para a história e chegaram muito perto do título real do livro.

Depois cada criança recebeu uma palavra-chave que tinha a ver com uma pergunta de compreensão sobre a história. Ao fazermos uma pergunta, a resposta deveria ser apresentada. A alegria era tentar achar qual palavra seu colega estava segurando e quando seria a vez de mostrar sua palavra. Como estavam sentados em dupla com diferentes níveis de leitura contribuíram para se ajudarem.

Após essa atividade, convidamos cada uma a irem com suas palavras até a mesa no centro da sala e montar a lista na ordem que os elementos aparecem no livro. O interessante foi ver algumas crianças listarem pelo o que lembrava da ordem da história e outras foram pela lógica da ordem, conforme mostra a figura e as falas a seguir.

FIGURA 1



Fonte: Autoria própria.

Fala da criança que se guiou pela memória, disse: - Agora, é o rato mesmo minha gente! Confia... Se a gente acertar eu mereço parabéns. (risos). Em outro momento, quando surgiu uma dúvida da ordem, se guiaram pela lógica, dizendo: - NÃO, minha gente! A água dá medo no fogo, né...

Ao terminar a lista, assistimos um vídeo que contava a história e verificamos se a lista ficou certa. Realizamos pausas no vídeo para causar suspense na resposta e grande foi a euforia, quando foram percebendo que acertaram.

Como elas acertaram, desafiamos a fazer uma nova lista, mas agora deveriam escrever os mesmos elementos em ordem alfabética. Colocamos no quadro uma numeração lacunada e mantemos a lista anterior na mesa, conversamos sobre a diferença das listas e que cada criança em seu caderno deveria escrever os elementos da mesa em ordem alfabética, como mostra a figura a seguir.

FIGURA 2

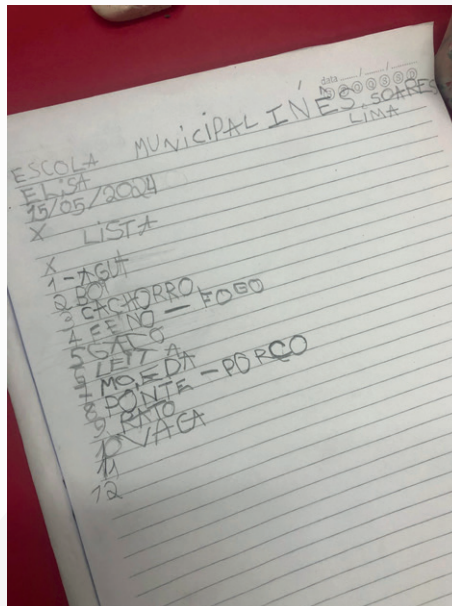


Fonte: Autoria própria.

Quando todas terminaram a escrita no caderno, iniciamos a verificação. Havia 12 espaços no quadro que correspondia às 12 palavras-chaves

do livro. Algumas crianças tiveram dúvida na posição de dois pares de palavras: FOGO E FENO, assim como PORCO E PONTE. A maioria conseguiu perceber que feno vem antes do fogo, mas PORCO E PONTE causou mais dúvidas. E por isso, conversamos como achar uma solução. O interessante foi que as crianças que tiveram dúvida colocaram os pares de palavras no mesmo número, tentando solucionar o problema da ordem alfabética, como mostra a figura 3.

FIGURA 3



Fonte: Autoria própria.

Para finalizar a etapa da exploração do livro, ainda realizamos ilustrações sobre a história. Incentivamos a refletir sobre o papel do escritor e do ilustrador no livro.

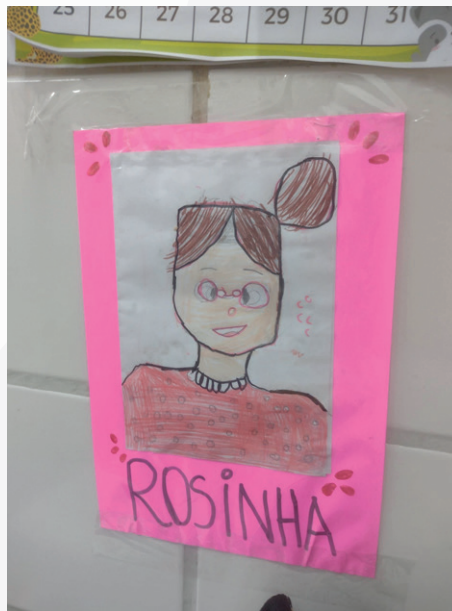
Essa etapa envolveu a exploração do livro, como o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética, o reconhecimento das palavras referentes ao conto, ordem por acontecimentos do conto e por ordem alfabética, assim como trouxe ações para a próxima etapa.

Na segunda etapa, retomamos o livro e aproveitamos o dia dos avós para fazer uma reflexão sobre o conceito, a idade e o direito do idoso, depois de debater, realizamos um levantamento sobre os idosos das

famílias das crianças. Explorando as rimas e poemas, solicitamos que as crianças escrevessem poemas para seu idoso, avó ou avô. Tivemos relatos dos familiares sobre as lindas produções que chegaram em casa.

A terceira etapa aconteceu em Agosto e mais uma vez lembrando a história, pedimos que cada uma das crianças nomeassem e criassem uma releitura da ilustração da velhinha da história. A escolha do nome e ilustração que iria representar cada sala do 1º ano e do 2º ano aconteceu por meio de votação e exploramos o gráfico de barras. Cada turma tinha sua releitura e nome. Para desempatar, realizamos uma gincana com perguntas e respostas escritas, além da votação das turmas. O nome escolhido foi Rosinha.

FIGURA 4



Fonte: Autoria própria.

As turmas se envolveram com entusiasmo e grande foi a euforia nessa etapa carregada de criatividade.

A quarta etapa deu início quando as crianças souberam que a autora e ilustradora do livro morava em Recife. Usamos o gênero Carta para apresentar e incentivar as produções para Rosinha. Criamos o Correio da escola, e os estudantes do 1º ano e do 2º ano escreveram e enviaram

suas cartas. Nesse tempo, entramos em contato com Rosinha, que aceitou ir na escola. Na semana que ela marcou para ir na escola, enviamos uma carta para cada turma avisando a resposta dela. Assim, em meio a euforia da resposta, incentivamos as crianças a fazerem um convite para uma entrevista e elas propuseram um piquenique também.

Preparamos os estudantes para a entrevista, escolhendo as perguntas e que momento rico foi a chegada de Rosinha na escola. Versos, cartas e desenhos ilustrados da foto de Rosinha, foram os presentes feitos e entregues pelas crianças. Tomados de surpresa, alegria e emoção, as crianças se envolveram bastante nesse dia.

FIGURA 5



Fonte: Autoria própria.

E usando as falas de Rosinha, estimulamos que cada estudante com esforço e dedicação pudesse escrever e ilustrar sua própria história para montar um livro para presentear os familiares e Rosinha. Estamos nessa etapa, pensando e criando cenários, personagens, escrevendo, editando e ilustrando nossas histórias para finalizar com um chá literário com as famílias e enviar para a Rosinha.

3 RESULTADOS

Um desenho é feito de traços, mas não são ao acaso, são reflexos de dedicação e esforço de uma história que se deseja contar. A cada etapa desse projeto, conseguimos ver que os traços ganhavam vida com o protagonismo das crianças e além delas escreverem suas histórias com suas singularidades e habilidades, sem perder a coletividade, elas deixaram em nós marcas formativas do que acreditamos como alfabetizadoras.

Ser criador da própria história traz em si a leitura de um mundo para além do que a boca pode pronunciar ao ler ou a mão ao escrever palavras, nos torna empoderados de um aprender que oportuniza criar ambientes onde é possível conhecer a escritora e a ilustradora de um livro lido. Isso diminui a distância do que parece ser tão distante, tornando possível e real.

Crianças de diferentes idades e níveis de leitura e escrita interagiram juntas para construir traços únicos de suas histórias, mostrando que o saber é coletivo, individual e possível. Aprender sobre carta, entrevista, convite, Sistema de Escrita Alfabético, dentre outros saberes, tornaram-se parte do cenário de um espetáculo ainda maior do conhecimento.

Além das crianças, tivemos muitos personagens da vida real atuando e colaborando com esse desenho que ainda bem que não tem fim, mas se tornou um meio... Afinal, sempre teremos oportunidade para mais um “Era uma vez...”.

4 REFERÊNCIAS

CAMPOS, Rosinha. **A velhinha e o porco**. Coleção: Akpalô - Cultura popular. Editora do Brasil; 1ª edição (1 julho 2012).

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VII, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

DISCUSSÃO E LIMITAÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA ENTRE 2013 E 2023

Larissa de Lima Canêjo¹
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Atualmente, ao tratar sobre o processo de alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é clara e objetiva ao afirmar que, “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental (EF) que se espera que ela se alfabetize (BRASIL, 2018). Contudo, dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) demonstram que não é isso que ocorre, pois muitos dos alunos chegam ao fim do Ensino Fundamental sem o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, constatando ainda, que 70% das pessoas que possuem os anos iniciais do EF permanecem na condição de analfabetismo funcional.

Esta realidade é ainda mais difícil quando delimitamos o contexto da alfabetização de pessoas com deficiência e/ou com transtornos do desenvolvimento. Um dos transtornos de desenvolvimento que vem sendo cada vez mais enfatizado nos estudos recentes, principalmente por conta

1 Pós-graduanda do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. larissacanejo@gmail.com.

2 Doutora em Psicologia Cognitiva na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. ticiaferro@hotmail.com.

do número crescente de diagnósticos, é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, em 2017, teve uma estimativa de dois milhões de casos no Brasil (ASSOCIAÇÃO INSPIRE, 2017).

No campo educacional, segundo o Censo Escolar 2022, o número de alunos com o diagnóstico de TEA matriculados na rede regular de ensino era de 429.521 e, no Censo Escolar 2023 alcançou a marca de 636.202, o que significa um aumento de aproximadamente 48,1% no número de matrículas e, conseqüentemente, de demanda por profissionais capacitados para atuar com suas especificidades. É devido a este contexto que a ênfase deste estudo se volta para a alfabetização e letramento deste recorte de alunos, visto que “o caminho da alfabetização e da consciência fonológica é diferente em casos de TEA, quando comparados crianças neurotípicas” (SERRA, 2020) e, logo, exige uma prática pedagógica que atenda a essa diferença e que propicie um processo de aprendizagem e desenvolvimento eficiente a este aluno, considerando as dificuldades que podem ser desencadeadas e que envolvem, principalmente, o desenvolvimento da linguagem e da comunicação/interação social.

É diante deste contexto que surge a necessidade de se compreender o que as pesquisas educacionais acerca da alfabetização de alunos TEA nos últimos anos tem investigado e, como tem feito este processo de investigação, seus objetivos e discussões e, conclusões. É desta necessidade que surge o presente texto, que se dedicou a analisar as publicações das principais bases de publicações acerca dos temas de alfabetização e TEA entre os anos de 2013 e 2023.

A própria BNCC afirma que dominar o SEA não é um processo simples, visto que engloba o desenvolvimento de habilidades e da capacidade de analisar e transcodificar a língua, é conhecer as relações entre fonemas e grafemas, sendo capaz de perceber a sua complexidade, desenvolvendo eficientemente uma consciência fonológica da linguagem. O que dificulta todo o processo, visto que tais relações não são regulares e são construídas por convenção (BRASIL, 2018).

O processo de alfabetização de alunos com TEA é complexo, visto que necessita de uma série de conhecimentos, metodologias, recursos e deve considerar especificidades do TEA e as singularidades de cada aluno, para que ocorra de forma efetiva. Infelizmente, conforme Barreto (2021),

a maioria das escolas públicas brasileiras não estão preparadas para os alunos com TEA e requerem maiores investimentos em sua estrutura física, nos recursos humanos atuantes na instituição e suas formações e, aliado a esses fatores, tem-se ainda a utilização de práticas tradicionalistas que tomam o aluno como um sujeito passivo em seu processo de aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

Se trata de um estudo exploratório sobre o cenário atual dos estudos voltados ao processo de alfabetização de alunos com TEA para compreender a realidade de como se dá este processo no ambiente escolar. Para isso, foi realizado um mapeamento dos trabalhos disponibilizados nas bases Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Anais de Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Repositório ATTENA UFPE, na SciELO (Scientific Electronic Library Online), na Revista Brasileira de Alfabetização, na Revista Brasileira de Educação Especial e, nas bases de disponibilização dos anais dos principais congressos de educação e, educação inclusiva, sendo eles o Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Congresso Nacional sobre Alfabetização, Linguagens e Letramentos (CONBRALE), Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem (CONEIL) e, Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI).

O mapeamento considerou apenas trabalhos publicados em língua portuguesa, com referências explícitas a interseccionalidade de alfabetização e TEA, no período de 2013 a 2023, marco determinado em função da promulgação da Lei nº 12.764 – também chamada Lei Berenice Piana – que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em 2012. Para sistematizar e possibilitar uma melhor compreensão dos resultados encontrados nas pesquisas, foram desenvolvidas tabelas por base consultada, categorizadas por ênfase de acordo com os achados, considerando suas temáticas, palavras-chave, metodologias e conclusões enfatizadas. Além disso, foi feita uma tabela quantitativa para verificar quais ênfases mais comuns e, um gráfico cronológico analítico relacionado à quantidade de trabalhos localizados.

Foram utilizados os descritores alfabetização, autismo e autista nos filtros de todas as bases de pesquisa e, quando exibidos resultados, foi aplicado o filtro da década de 2013 a 2023. Dos trabalhos localizados, foram lidos e analisados seus resumos, metodologias e conclusões, buscando atingir o objetivo elencado anteriormente. Além dos trabalhos excluídos pelos filtros e descritores utilizados, também foram desconsiderados os trabalhos que estavam relacionados à alfabetização científica, alfabetização matemática, àqueles com ênfase no campo da saúde e, os do campo da tecnologia e desenvolvimento de software, que não enfatizavam o processo de alfabetização.

Após cada leitura as principais informações eram registradas em uma tabela, permitindo a sua respectiva categorização a partir do tema/aspecto tomado pelo autor como assunto/característica central. Neste contexto, foram definidas as seguintes categorias: Aspectos psicomotores; Recursos tecnológicos e, jogos digitais/físicos; Alfabetização e letramento; Semiótica e multimodalidade; e, Tecnologia assistiva e, inclusão educacional.

3 CONCLUSÕES

É possível inferir a maior parte dos estudos que trabalham a alfabetização dos alunos com TEA não é aprofundada o suficiente para captar todas as influências, concepções e perspectivas que impactam este processo. De 26 trabalhos localizados, apenas 10 de alguma forma lidam com o processo de ensino das habilidades ligadas a alfabetização e, ainda assim, percebe-se que não há uma investigação focada em como e, a partir de que, se ensina estas habilidades, bem como o que as norteiam.

Ao tratarmos do processo de alfabetização e letramento destes alunos, não é possível abdicar da necessidade da discussão e da investigação de um ensino sistemático – ou não – das habilidades necessárias a apropriação do SEA e, das habilidades de leitura e escrita. Portanto, resumir a discussão sobre alfabetização ao uso da TA/CAA e de recursos digitais/tecnológicos é ignorar este ensino, a prática docente, as concepções e abordagens utilizadas por ela e, que os recursos didáticos utilizados (livro didático, atividade autoral, os diversos tipos de leitura, dentre outros) advém dessa ótica.

Tais conclusões incentivam uma nova perspectiva de investigação do processo de alfabetização, não ignorando a importância e achados acerca dos recursos de TA, dos recursos digitais, jogos e, dos aspectos psicomotores, mas indo para além deles, investigando de forma aprofundada as epistemologias e teorias que norteiam as concepções dos docentes alfabetizadores e, que são transformadas em práticas pedagógicas alfabetizadoras, podendo ser mais ou menos efetivas a cada contexto.

4 REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf . Acesso em: 24 jun. 2023

ASSOCIAÇÃO INSPIRE. **Número de pessoas com autismo aumenta em todo o Brasil**. 2017. Disponível em: <http://www.associacaoinspire.com.br/numero-de-pessoas-com-autismo-aumenta-em-todo-o-brasil> . Acesso em: 22 jun. 2023.

BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, v. 2, n. 4, p. 45-56, Abr/2021. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/98/69> Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec>.

gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em:
24 jun. 2023.

SERRA, Dayse Alfabetização de alunos com TEA. In: CAMINHA, Vera
Lúcia Prudência dos Santos et al (org.). **Autismo**: caminhos para a
inclusão. Bogotá D. C.: IberAM, 2020. p. 135-150.

DOCUMENTOS CURRICULARES E O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA: O QUE DIZEM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?¹

Augusto Vinícius Oliveira da Silva ²

1 INTRODUÇÃO

Compreendemos que se faz necessária a negociação de documentos curriculares que orientem as aprendizagens que deverão ser construídas pelos estudantes a cada ano letivo. Destacamos esse aspecto, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo da educação brasileira sobre o qual falaremos de forma específica mais à frente – constituiu-se em um contexto de imposição, após o movimento de diálogo de suas duas versões anteriores, excluindo um personagem importante do processo educacional: o professor (Morais; Silva; Nascimento, 2020).

Este documento mantém, ainda que de modo implícito, aspectos que se relacionam com a Psicogênese da Escrita, como as hipóteses construídas, o contexto das crianças (o conhecimento prévio) e a escrita espontânea, embora não faça menções explícitas ao nome próprio da criança, algo pontuado no RCNEI. Contudo, traz objetivos que podemos relacionar com algumas das habilidades de consciência fonológica descritas por Moraes

1 Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Alexandro da Silva, professor da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

2 Mestrando em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, augusto.viniussilva@ufpe.br.

e Silva (2010), como a identificação e a criação de rimas e aliterações. Diante desse cenário de disputas e imposições, objetivamos, neste trabalho, compreender como os documentos curriculares influenciam as práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho adota uma abordagem qualitativa. Para a obtenção dos nossos dados, utilizamos a técnica denominada sondagem de opinião (Minayo, 2007), compondo um questionário de 20 (vinte) perguntas. A disponibilização desse questionário ocorreu através de um formulário eletrônico, a partir da plataforma Google Formulários. O link foi compartilhado entre professoras dos últimos anos da Educação Infantil³ de diversas redes municipais de educação pernambucanas, durante o período de uma semana e reuniu 20 respostas. Os dados fornecidos por esse grupo de vinte professoras foram objeto de nossa análise e apreciados a partir da análise de conteúdo conforme Bardin (2004).

3 CONCLUSÕES

Devido à importância e a característica de documento oficial normativo do país, optamos por iniciar nossos questionamentos com a BNCC destinada à Educação Infantil. Enquanto documento normativo, 16 (dezesesseis) professoras responderam que a utilizavam para planejamento diário, semanal, mensal ou anual. Entre outras consultas, 4 (quatro) professoras disseram que também a consultaram em momentos de formação continuada (duas delas entre as que utilizam para planejamento). Apenas 1 (uma) professora falou que consultava o documento para o conhecer, e 1 (uma) declarou não consultar o documento.

Nas respostas, as professoras também indicaram a importância do documento enquanto norteador do planejamento de suas práticas de ensino, pois saberiam o que fazer e os objetivos a serem alcançados e as aprendizagens a serem desenvolvidas naquele ano letivo específico. Dessa forma,

3 Pré-escola I e II – 4 e 5 anos, respectivamente.

além da palavra-chave “planejamento”, outras como “orientação” também foram colocadas pelas professoras: “Sim, todos os planejamentos desenvolvidos na minha sala de aula são orientados pela BNCC” (Professora G).

Destacamos, à vista disso, o que nos dizem Moraes, Silva e Nascimento (2020), quando destacam a importância da existência de um currículo, a despeito das críticas contundentes a lacunas e problemas na versão final da BNCC e ao seu processo de construção, que, em determinado momento, abandonou o movimento de diálogo anteriormente construído, adotando, assim, uma postura impositora.

Nossa análise acerca da influência da Base continuou junto às professoras colaboradoras, quando questionamos suas opiniões acerca da BNCC, no que se referia ao ensino da língua escrita. Nesse sentido, encontramos, de modo geral, opiniões favoráveis ao documento, pois 15 (quinze) respostas foram favoráveis à BNCC, enquanto 3 (três) apontaram pontos negativos da proposta curricular, e outras 3 (três) não tinham opinião formada ou nem positiva, nem negativa.

Dentre as opiniões positivas, destacamos menções como a “importância” do documento, bem como menções à “ludicidade”, “coerência”, “protagonismo do aluno”. Tais aspectos apontados no documento, que não parecem se relacionar especificamente à língua escrita, corroborariam para a sua pertinência nesse segmento da educação. Tais dados reforçam a compreensão que colocamos anteriormente acerca da importância da existência de um currículo, por parte das professoras, pois segundo algumas das respostas que obtivemos, tal documento também unificaria os direitos de aprendizagem de todo o país.

Apesar disso, as professoras também indicaram ressalvas em relação à Base, como, por exemplo, a Professora Q, que entende que “A descrição obrigatória e simplista das habilidades não é pertinente”. Esse aspecto, inclusive, foi algo que constatamos em consulta⁴ ao documento, o que corrobora com as discussões de Moraes, Silva e Nascimento (2020) sobre a “falta de clareza e de progressão na definição dos objetivos a serem

4 Trabalho realizado no âmbito da Iniciação Científica, cujos resultados corroboraram com o que é pontuado pela Professora Q.

alcançados, quando o tema é a apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética” (p. 20).

Para concluir a seção, perguntamos às professoras se elas utilizariam outros documentos oficiais para consulta e obtivemos e notamos que entre as professoras que declararam ter uma opinião negativa em relação à BNCC, foi unânime a afirmação de consulta a outros documentos. Entretanto, de forma geral, 14 (catorze) professoras disseram que consultavam outros documentos para além da BNCC. Desse quantitativo, 7 (sete) buscavam orientações em documentos curriculares da própria rede municipal de ensino; 5 (cinco) consultavam o documento curricular para a Educação Infantil do estado de Pernambuco; e 3 (três) afirmaram acessavam outros documentos não curriculares⁵, mas que as auxiliava em suas respectivas práticas.

Ao observarmos tais dados, podemos inferir que, apesar das opiniões positivas antes colocadas pelas professoras, algumas tecem críticas pertinentes à Base, como a questão da não adequação à realidade da sala de aula. Dessa forma, juntam-se às críticas a procura por outros documentos adequados às suas realidades e práticas de ensino, tal qual é evidenciado por Moraes, Silva e Nascimento (2020), que, ao citarem Certeau (1994), demonstram que professores tendem criar táticas de resistência a imposições feitas autoritariamente, caso da última e definitiva versão da BNCC.

CONCLUSÕES

Para concluir, percebemos que, de modo geral, estava presente, entre as professoras, um reconhecimento da importância da existência de currículos norteadores de suas práticas, tendo em vista que 80% das respostas das professoras indicavam que a BNCC era utilizada para planejamentos diários, semanais, mensais e anuais. Nesse quesito, as menções majoritariamente positivas ao documento também seriam, em parte, indícios dessa percepção, pois apontavam da Base que serviram como orientação para essas professoras.

5 Entre os documentos citados, 2 (duas) professoras relataram buscar orientações nos cadernos do Programa Criança Alfabetizada (PCA).

Entretanto, percebemos, também, a respeito da presença desse documento nas práticas em sala de aula, que, apesar das menções positivas, as professoras também reservavam algumas críticas a alguns aspectos do documento. Nesse caso, foi perceptível, entre as docentes favoráveis e críticas do documento, menções a lacunas que a BNCC teria na visão delas, como, por exemplo, a falta de alguns conteúdos pertinentes ao ensino da língua escrita nessa etapa da educação básica, a falta de clareza em seus objetivos e a não adequação a algumas realidades regionais e específicas de cada sala de aula.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Decreto N° 9.765, institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>. Acesso em: 15 jul. 2022.

NOGUEIRA, G. M. IMPACTOS DA POLÍTICA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RETROCESSO. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Belo Horizonte, MG. v. 1 n. 10 (Edição Especial). p. 97-102. jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.362>. Acesso em: 15 set. 2022.

ENSINO DA LÓGICA E O PENSAMENTO CRÍTICO: DESAFIOS DA CULTURA DIGITAL

Ana Alice Pereira Galdino¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A cultura digital do século XXI cria um ambiente propenso à disseminação de informações falsas e discursos enviesados, onde há diferentes jogos de linguagem, que muitas vezes influenciam as práticas educacionais. O ensino da lógica pode ser uma ferramenta importante para capacitar os estudantes a analisar criticamente informações e combater as injustiças sociais, adaptando-se aos desafios da sociedade contemporânea. Explorando o ‘pensamento crítico’ proposto no Currículo de Pernambuco, documento oficial que contem os parâmetros de ensino-aprendizagem das praticas escolares em Pernambuco. Dessa forma incentivando e valorizando a ciência e a escola, e fortalecendo a democracia.

2 DESENVOLVIMENTO

O século XXI, a cultura digital tem se tornado dominante, inundando a humanidade com informações em tempo real. Nesse ambiente cibernético, não há autoridade base para determinar quais informações são falsas, perigosas, injuriosas, etc., resultando numa maior disseminação de fake news. Essa atmosfera é influenciada por diferentes “jogos de linguagem”, como abordados por Wittgenstein onde cada um tem suas próprias regras:

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, alice.galdino@ufpe.br.

Podemos também imaginar que todo o processo do uso das palavras em (2) e um daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna. Chamarei esses jogos de ‘jogos de linguagem’, e falarei muitas vezes de uma linguagem primitiva como de um jogo de linguagem. (WITTGENSTEIN, 1979 p. 12)

Nesse contexto, a compreensão da lógica é essencial para analisar criticamente informações e aplicar conhecimentos de forma racional. Para isso, as obras de Cezar Mortari e de Patrícia Velasco funcionam como base para a justificação da necessidade do ensino da lógica na educação básica, assim como na própria construção pessoal. As teorias se entrelaçam, corroborando para uma interferência positiva da introdução ao ensino da lógica já na educação básica, em especial no Ensino Médio, onde começa oficialmente o ensino de filosofia segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases: “A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio” (MEC, 2008).

O diálogo racional requer conhecimento do objeto discutido, da mesma maneira requer domínio dos recursos lógicos e da forma correta de estruturação argumentativa. Evitando assim produzir e/ou reproduzir falhas argumentativas ou falácias. Essa apropriação pode proporcionar autonomia acadêmica e reflexiva, se apresentando enquanto abertura de possibilidade, quando apreendida de maneira eficaz, e aplicada eticamente. Portanto, a professora Patrícia Velasco explica: “O ensino-aprendizagem pautado na investigação crítica e criativa, na reflexão e fundamentação e ideias, valores e ações [...] formando educandos que pensem por si mesmos e desenvolvam mecanismos próprios de deliberação.” (2016, p.13)

Ademais, os discursos falaciosos e enganosos que circulam no ciberespaço são formulados de maneira lógica, que pretendem distorcer as imagens de mundo com fins arbitrários, tais que ameaçam a própria democracia.

Em outras palavras,

[...] se inspira em elementos da retórica dos fascismos clássicos, em especial a exploração dos ressentimentos das classes médias, adaptando-as às condições da esfera pública contemporânea, marcada pela presença de bolhas discursivas muito fechadas e pela emergência da chamada ‘pós-verdade’. Seu sentido geral é bloquear a possibilidade de redemocratização, apassivando os grupos dominados (MIGUEL, 2021, p. 16 apud FERRAZ; FUKUSHIMA, 2021, p. 5).

Autores como Cida Bento, Moacir Gadotti e Sueli Carneiro identificam padrões sociais que perpetuam injustiças e alienação, especialmente na educação, onde há uma lógica da divisão entre trabalho manual e intelectual, e reafirma a estrutura socioeconômica de dominação de uma classe sobre outra. Esses autores observam que a educação básica e superior são utilizadas para manter os privilégios da classe dominante, alienando e desumanizando as pessoas vulneráveis. Por isso, a filósofa Patrícia Velasco argumenta que indivíduos familiarizados com a lógica e a argumentação podem refutar e combater essas imposições sociais, permitindo uma análise crítica das injustiças e a tomada de decisões autônomas.

É neste ponto que percebo a necessidade do ensino da lógica na educação básica, pois a inserção a cultura digital vem acontecendo cada vez mais cedo; o acesso a uma gama de informações em tempo real tem sido cada vez mais massivo, a disseminação de discursos de ódio e fake news tem sido cada vez melhor articulado e fundamentando logicamente para enganar e persuadir politicamente a posicionamentos autoritários. E não há como disputar espaços e argumentos de maneira eficiente se as pessoas que se opõem e buscam fortalecer a democracia não estiverem familiarizadas com os princípios e regras lógicas, as mesmas que são infligidas pelos grupos extremistas. Ou seja, princípios que ao mesmo tempo são tratados como fundamentos das praticas fascistas, são desrespeitados. Como a falácia *ad hominem*, que na disputa argumentativa deixa de forçar o argumento opositor, e passa a atacar o argumentador em aspectos pessoais que muitas vezes não estão relacionados à disputa argumentativa.

Vivemos a Era do Epistemicídio. Ele é colocado em prática por meio da eliminação, do “assassinato” de espaços de discussão válida, bem-intencionada, construída à base de diálogos de mão dupla para se chegar a um novo conhecimento.

Atualmente, a “ordem do dia” é a lavagem cerebral realizada de maneira profissional para fins políticos, ideológicos, financeiros e geopolíticos tendo como veículo as principais mídias sociais da web. (WEISZ, 2022. P. 1).

3 CONCLUSÕES

Existe uma realidade heterogênea em que se encontra a educação, que implica diretamente na manutenção e fortalecimento da democracia, em relação à cultura política atual, em especial no Brasil. A contribuição do ensino da lógica pode ser refletida numa melhor compreensão da cidadania, transmutando a fundamentação misógina, intolerante, racista, eurocêntrica e cristã que até então está presente no ambiente educacional, em práticas pautadas no respeito mútuo, nas relações étnico-raciais, na valorização do conhecimento científico e das instituições democráticas, sendo realizado enquanto campo filosófico, em interdisciplinidade com as demais ciências oferecidas nas escolas, se atentando também para seu próprio uso contra a democracia como acontece por parte de grupos extremistas.

Concluindo, o ensino da lógica requer uma prática ética e responsável, comprometida com a cidadania, com a democracia e o desenvolvimento da sociedade.

4 REFERÊNCIAS

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 ago 2024.

BRASIL. Constituição (2008). Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Filosofia e Sociologia no Ensino Médio**. Brasília,

DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1. Acesso em: 20 ago. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **“Dispositivo de Racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser.”** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FERRAZ, A; FUKUSHIMA, K. A ascensão da extrema direita e as consequências para as democracias. **Argum.** Vitória, v. 13, n. 2, p. 4-5, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/issue/view/1336> acesso em: 12 ago 2024.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 16 ed, 2012

MORTARI, Cezar A. **Introdução à Lógica.** Editora UNESP: São Paulo, 2016.

SILVA, M. Contra o dogmatismo realista: notas sobre acordos e jogos. **Trans/Form/Ação: revista de filosofia da Unesp**, v. 44, n. 3, p.287-312, 2021.

VELASCO, P. **Educando para a argumentação: Contribuições do ensino da lógica.** Belo Horizonte, 1 ed: Autêntica, 2017.

VELASCO, P. Sobre o lugar da argumentação na filosofia como disciplina. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 517-538, jan./abr. 2017. Disponível em: < <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32175>>. Acesso em: 20 ago 2024.

VELASCO, P. Sobre o lugar da lógica na sala de aula. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, p. 64-75, nov/2009-abr/2010. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/4411/4024/7870>>. Acesso em: 22 ago 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São São Paulo: Cortez, 1979.

WEISZ, Isabel Cristina. Desconstruindo as falácias do negacionismo e das fake news: um manual para professores do Ensino Médio. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 10, 22 de março de 2022. Disponível em: <[Revista Educação Pública - Desconstruindo as falácias do negacionismo e das fake news: um manual para professores do Ensino Médio \(cecierj.edu.br\)](http://RevistaEducaçãoPública-DesconstruindoasfaláciasdoNegacionismoedasfakeNews:umManualparaProfessoresdoEnsinoMédio(cecierj.edu.br))>. Acesso em: 22 ago 2024.

INTERVENÇÕES COM JOGOS DIDÁTICOS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ronald Rodrigo Rego Rufino¹

1 INTRODUÇÃO

Reconhecendo que o período da alfabetização é a base para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, torna-se essencial que esse processo seja o mais envolvente e lúdico possível, especialmente para as crianças. Assim, neste trabalho, iremos relatar nossas experiências enquanto participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma de 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja escola está localizada na Região Metropolitana do Recife, com o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), por meio de jogos didáticos que se adaptem às hipóteses da língua escrita de cada criança, buscando contribuir no processo de alfabetização das crianças da turma.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Após a realização de uma diagnose no mês de agosto em uma turma de 2º dos anos iniciais de do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal do Recife, percebemos uma sala muito heterogênea em que os infantes situavam-se em etapas de leitura e escrita distintas,

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, ronald.rodriigo@ufrpe.br.

alinhando com a ruptura do “daltonismo cultural”, onde era considerado que os saberes dos estudantes eram homogêneos e não reconheciam as suas singularidades (Brasil, 2012).

A partir das análises diagnósticas, levantamos as hipóteses de escrita, de acordo com a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1984, apud Brasil, 2012). É reconhecido que o aprendizado da língua escrita não ocorre de forma única, mas sim em hipóteses que indicam em que fase de compreensão do SEA os estudantes se encontram. Assim, observamos alguns estudantes em estágio pré-silábico, outros em estágio silábico, um grupo pequeno grupo em estágio silábico-alfabético e um grupo ainda menor em estágio alfabético.

A realização da diagnose teve como finalidade compreender as hipóteses em que as crianças se encontravam. Após a realização da diagnose, pensamos em estratégias que contemplassem a sala por sua heterogeneidade, trazendo oportunidade de avanços no processo de aquisição da leitura e escrita. Neste sentido, delineamos juntamente com nossa coordenação do núcleo do PIBID metodologias diversificadas de leitura, escrita e jogos didáticos para aplicar durante o período de vivência do PIBID na turma em questão

3 RESULTADOS

Em uma das aulas que observamos, a professora trabalhou o conteúdo “cantigas” com as seguintes cantigas: Dona aranha; O cravo e a rosa; Borboletinha; e Eu vi uma barata. A partir dessas cantigas, solicitamos para que ela elaborasse uma atividade com rimas, pedindo o seguinte: as crianças deveriam escrever palavras que rimassem com as palavras que estavam presentes nas cantigas. O objetivo desta atividade foi refletir sobre a semelhança sonora entre as palavras. Aproveitamos o repertório construído na atividade e utilizamos as palavras para confeccionar os jogos “Batalha de palavra”, destinado a contemplar pré-silábicos; e “Quem escreve sou eu” (Brasil, 2009) voltado para atender alfabéticos e silábicos-alfabéticos.

Durante a aplicação das intervenções, observamos uma experiência educacional envolvente e interativa para as crianças. A escolha dos jogos “Batalha das palavras” e “Quem escreve sou eu” foi adequada,

pois atendeu às diferentes hipóteses de desenvolvimento linguístico dos infantes, conforme planejado.

Durante a execução dos jogos, as crianças demonstraram grande empolgação e entusiasmo, evidenciando um envolvimento ativo no processo de aprendizagem. A competição amigável do jogo “Batalha das palavras” incentivou a reflexão sobre sílabas e palavras, reforçando a consciência fonológica. Considerado também a reflexão referente ao realismo nominal, sendo a “suposição, em crianças pequenas, de que a palavra que designa um ser, coisa ou objetivo é proporcional a seu tamanho” (Soares, 2020, p.79), visto que durante a aplicação do jogo “Batalha de Palavras”, algumas crianças refletiam o porquê da palavra “borboleta” ganhar da palavra “farol”, visto que tem tamanhos distintos. Por sua vez, o jogo “Quem Escreve Sou Eu” contribuiu para a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento das habilidades relativas ao sistema de escrita alfabética, considerando que elas refletiram com as palavras que estavam “erradas” de acordo com a norma ortográfica e logo após corrigiam as palavras a partir da observação do painel do jogo que era apresentado ao final da rodada.

Além desses dois, também forma aplicados mais três jogos didáticos, dois deles foram retirados do Manual Didático “Jogos de Alfabetização”, do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL (Brasil, 2009), sendo eles o: Bingo dos sons iniciais e o Bingo da letra inicial. Por fim, também confeccionamos um jogo, o twister das aliterações.

Referente a aplicação do jogo Bingo dos sons iniciais, organizamos grupos de crianças que estão na hipótese pré-silábica e silábica, no intuito de que juntas pudessem refletir e discutindo suas hipóteses, superassem seus desafios de escrita. As crianças demonstraram certa dificuldade em assimilar o som inicial da palavra sorteada com as palavras que estavam em suas fichas, mas com o nosso auxílio, conseguiram refletir sobre os sons iniciais das palavras com as das fichas. Em outro dia, aplicamos o mesmo jogo com um grupo de crianças diferentes, mas, dessa vez, as crianças utilizaram de outra forma para poder jogar o jogo, visto que houve momentos em que elas precisaram ver as letras que tinham nas fichas para comparar com as letras que estavam em suas cartelas.

Em outros dias, aplicamos o jogo que confeccionamos, o Twister das Aliterações. O objetivo do jogo consiste em: compreender que as palavras

são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais no começo; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de aliterações; e comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

As regras do jogo são: os participantes se reúnem em torno do painel; O primeiro jogador vai ser decidido no par ou ímpar; O jogo inicia com os participantes girando a roleta (obs. Sendo melhor um terceiro participante para girar a roleta enquanto os outros jogam); o jogador deve pôr o membro do corpo no círculo indicado pela roleta; o jogo seguirá se o jogador conseguir falar uma palavra que comece com o mesmo som da figura que está no círculo, se ele acertar, ele ganhará figura que está no círculo, caso não, a roleta será girada novamente para o outro jogador; se o jogador se desequilibrar, perde o jogo; ganha o jogo quem acumular mais figuras.

Durante a primeira aplicação do jogo, observamos possíveis falhas e fomos reajustando. Durante essa aplicação, as crianças demonstraram praticidade no jogo, visto que o jogo pede que elas falem palavras cujo som inicial seja igual ao das figuras que eles estão colocando a mão/pé, consideramos também que sua praticidade em jogar o jogo é devido à hipótese em que se encontravam – alfabéticos.

Em outro dia, aplicamos o jogo novamente, desta vez, o primeiro momento do jogo foi direcionado para apresentar para a turma, onde foram questionados se já conheciam o twister. Uns disseram que sim e poucos não conheciam.

Logo após, fomos para fora da sala, onde havia mais espaço, para aplicar o jogo. O entusiasmo de uma das crianças diminuiu quando soube que o jogo tinha palavras e a mesma ainda não sabia ler, desmotivando-a, mas quando ela viu que haviam figuras das palavras, o entusiasmo voltou. A primeira partida foi realizada com os mesmos jogadores do primeiro dia. Realizamos com eles dois primeiro com o intuito de apresentar o jogo para as outras crianças da sala e para elas aprenderem com eles.

Por conseguinte, aplicamos com todos os estudantes que estavam presentes na sala e somente dois apresentaram dificuldades em jogar, uma que no início das observações estava na hipótese pré-silábica e ao decorrer do período mudou para a silábica com valor sonoro, e o mesmo estudante

que se entusiasmou por perceber que haviam figuras para auxiliá-lo no jogo. As dificuldades de acordo com a primeira criança foram percebidas ao ver que a mesma não conseguia falar palavras que faziam aliteração com as palavras na qual seu membro – pé ou mão – estava posicionado, assim, começamos a dar opções de palavras que faziam aliteração e que não faziam com a finalidade de ver se realmente ela conseguia refletir sobre essas palavras, mas a mesma ainda apresentou dificuldades. Já referente à segunda criança, realizamos a mesma proposta de apresentar opções de palavras e o mesmo conseguiu refletir e fazer relações entre elas.

De acordo com o que foi relatado em nossas experiências no programa PIBID em uma turma dos anos iniciais numa escola municipal do Recife, constatamos a importância de nos situarmos diante do contexto da escola e da turma em seus múltiplos sentidos.

É importante salientar que, durante a implementação dos jogos, foram observadas algumas dificuldades por parte dos estudantes em diferentes hipóteses da psicogênese da língua escrita. No entanto, o acompanhamento e o ajuste das intervenções permitiram superar esses obstáculos, evidenciando a importância do monitoramento contínuo e da adaptação das estratégias pedagógicas.

Por fim, os resultados de nossas intervenções por meio dos jogos didáticos no processo de alfabetização da turma puderam favorecer um aprendizado mais significativo e prazeroso para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento efetivo das habilidades de leitura e escrita.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**: Manual didático e 10 jogos para você levar para a sala de aula. Pernambuco, 2009.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020

JOGO DA MEMÓRIA SILÁBICO: ENRIQUECENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

João Hélio Martins de Macêdo Xavier ¹
Carmi Ferraz Santos ²

1 INTRODUÇÃO

Este relato descreve a experiência da aplicação de um jogo da memória silábico, em uma turma do 1º ano do Ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino do Recife. O jogo foi inspirado no Livro ‘O Menino que foi ao Vento Norte’, de Bia Bedran. O objetivo deste relato, portanto, é narrar essa experiência, desenvolvida durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por bolsistas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A proposta de produzir um jogo de memória, no qual seria possível trabalhar a comparação de palavras quanto ao número de sílabas, por meio de cartas personalizadas dos personagens e elementos presentes no livro, integrou uma das atividades realizadas durante o programa.

A razão para escrever este relato está no reconhecimento de que a produção de jogos é mais um recurso que os professores podem utilizar em suas aulas para auxiliar no processo de alfabetização e letramento.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, joao.helixavier@ufrpe.br.

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – SP, carmi.ferraz@ufrpe.br.

Recurso esse que favorece uma aprendizagem reflexiva, além de tornar as aulas mais dinâmicas e cativantes.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi realizada em três dias no mês de dezembro de 2023. No primeiro dia, ocorreu a leitura do livro ‘O Menino que foi ao Vento Norte’, de Beatriz Martini Bedran, para a turma do 1ºano. Durante a vivência, as crianças estavam atentas à história e participativas, levantando hipóteses sobre o destino do protagonista. Após essa etapa, as crianças foram convidadas a refletir sobre as lições que poderiam ser retiradas da história. Elas mencionaram ter aprendido sobre a importância de estarem atentas quando estivessem fora de casa e também sobre o valor de falar a verdade.

No segundo dia reservamos um tempo para jogar o jogo da memória silábico. Explicamos que ele foi inspirado no livro lido anteriormente e apresentamos suas regras. O objetivo do jogo é trabalhar a comparação de palavras em relação ao número de sílabas, utilizando imagens de objetos, personagens e alimentos com diferentes estruturas silábicas (dissílabas, trissílabas e polissílabas) presentes na história de Beatriz Bedran. Após essa explicação, dividimos a turma em três grupos e distribuimos as cartas para cada um. A professora da turma nos auxiliou na condução de um dos grupos, estando familiarizada com todas as regras. Ao jogar, percebemos que as crianças compreenderam facilmente as regras. Além disso, foram incentivadas a refletirem sobre a construção das palavras e o número de sílabas das cartas, comparando e analisando cada palavra.

No último dia, trouxemos o jogo novamente para a sala de aula, em resposta ao pedido dos alunos que haviam faltado no dia anterior. Dividimos os alunos em grupos e circulamos pela sala auxiliando os alunos durante o jogo. Observamos que aqueles que já haviam jogado antes conseguiram compreender melhor o seu funcionamento, chegando até a refletir sobre as sílabas que faltavam para completar as palavras das imagens. Além disso, eles desenvolveram estratégias para encontrar as cartas.

3 RESULTADOS

A ideia de desenvolver um jogo da memória com base em um livro surgiu a partir do interesse da turma por histórias infantis. Quando surgiu a proposta de criar um recurso pedagógico para auxiliar no processo de alfabetização e letramento da classe, o conhecimento prévio sobre o interesse em obras literárias infantis foi fundamental para criação do jogo da memória inspirado em um livro. Essa proposta revelou-se ideal para proporcionar uma vivência lúdica e divertida, contribuindo significativamente para o aprendizado.

Durante a leitura realizada no primeiro dia, as expectativas foram correspondidas, pois os alunos participaram ativamente e demonstraram estar envolvidos com a história. A leitura foi conduzida de modo a que as crianças pudessem mobilizar diferentes estratégias de leitura, tais como: inferência, levantamento de hipóteses, avaliação e controle das hipóteses construídas. Em razão disso, durante a leitura, observamos e ouvimos as crianças fazendo suposições sobre o destino do personagem, e várias delas foram capazes de acertar os eventos que seriam revelados nas páginas seguintes. Além disso, a reflexão sobre as lições extraídas da história proporcionou uma interessante oportunidade para ouvir as crianças e perceber a compreensão delas dos acontecimentos narrados. Ao longo das discussões, muitas delas mencionaram ter aprendido sobre a importância de estar atento quando fora de casa, bem como sobre o valor da honestidade e sinceridade nas relações interpessoais. Como destaca Brandão (2006,p.60)

cabe ao professor a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos, pois não basta estar alfabetizado e ler fluentemente para se ter garantia de compreensão.

Dando continuidade ao trabalho, no segundo dia reservamos um tempo para brincar e nos divertir com o jogo da memória silábico, pois, conforme apontado por Cunha e Souza (2021), o uso de jogos no ensino fundamental pode potencializar o aprendizado dos estudantes. É importante também frisar que a elaboração do jogo teve como suporte a realização de

uma diagnose anteriormente feita com a turma a respeito do conhecimentos do SEA pelas crianças. Pois o docente ao propor um jogo precisa ter clareza dos conhecimentos que as crianças já construíram sobre o nosso SEA e quais ainda precisam compreender, a fim de considerar: o tipo de jogo a ser trabalhado; se irá precisar realizar alguma adaptação em função do nível da turma; como irá organizar os agrupamentos.

Essa experiência foi bastante significativa, especialmente porque a professora nos ofereceu suporte, auxiliando um dos grupos. Ademais, as crianças não encontraram dificuldades para aprender as regras do jogo. Durante o tempo de brincadeira, houve muita interação e momentos divertidos. Quando solicitamos às crianças que refletissem sobre como as palavras eram formadas e quantas sílabas tinham, percebemos que as crianças ficavam atentas ao comando. Algumas delas até começaram a comparar e analisar por conta própria. Chegamos à conclusão de que o objetivo didático do jogo, que era trabalhar a comparação de palavras quanto ao número de sílabas, através de cartas personalizadas dos personagens e elementos presentes no livro, foi alcançado. Constatamos, como Cabral (2013), que as crianças são capazes de vivenciar brincadeiras nas quais exploram a dimensão sonora das palavras, bem como podem ser incentivadas na escola a refletir sobre segmentos sonoros que compõem as palavras.

O terceiro momento não estava programado, já que ocorreu devido ao pedido dos alunos ausentes no dia em que brincamos com o jogo da memória silábico. No entanto, a classe nos surpreendeu quando supervisionamos os grupos que estavam jogando. Percebemos que aqueles que já tinham participado anteriormente conseguiram compreender o funcionamento do jogo, refletindo e analisando as cartas à medida que avançavam, chegando até mesmo a identificar as sílabas que faltavam para completar as palavras das imagens. Foi uma ocasião mágica testemunhar o interesse das crianças pelo jogo, ao ponto de desenvolverem estratégias para vencer. Assim como pudemos verificar a interação entre eles, na qual os alunos se ajudavam, de modo a que sujeitos em hipóteses diferentes de escrita refletiam conjuntamente para chegar a um resultado e vencerem o jogo. Nesse dia, compreendemos a importância dos jogos e seu papel como recurso pedagógico, como bem expressam Cunha e

Souza (2021), destacando que atividades que privilegiam a participação ativa dos estudantes podem gerar engajamento e interesse.

Segundo Kahl, Oliveira Lima e Gomes (2007), a construção de jogos didáticos pedagógicos vai além de ser apenas uma opção divertida e instrutiva para os alunos terem contato com o objeto de estudo. Esses jogos podem facilitar o trabalho do educador, oferecendo-lhe maneiras diferentes de ensinar e impactar o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, criar o jogo da memória silábico inspirado no livro 'O Menino que foi ao Vento Norte', de Bia Bedran, para uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife, foi uma experiência valiosa para a nossa formação como futuros alfabetizadores.

As autoras ainda ressaltam que as brincadeiras podem ter diversos objetivos, seja auxiliar no processo de alfabetização, transmitir boas maneiras ou ter finalidades educativas. Ao refletirmos sobre a proposta de criar um recurso pedagógico para apoiar o processo de alfabetização e letramento da turma, constatamos que conseguimos atingir nossos objetivos e nos surpreendemos com o desenvolvimento das crianças.

Portanto, a experiência de criar e jogar o jogo da memória silábica com a turma do 1º ano agregou muito à nossa vivência no PIBID e à nossa formação profissional, ensinando-nos maneiras de contribuir de forma significativa durante esse período tão importante dos estudantes no seu processo de aprendizagem da língua escrita.

4 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In. BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013

CUNHA, J. . C. L.; SOUZA, E. de. **O JOGO DA MEMÓRIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO.** Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, [S. l.], v. 4, n. 2, 2021. DOI: 10.5335/rbecm.v4i2.11048.

DISPONÍVEL em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11048>. Acesso em: 23 mar. 2024.

KAHL, Karoline; DE OLIVEIRA LIMA, Maria Elza; GOMES, Izabel.
Alfabetização: construindo alternativas com jogos pedagógicos.
Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, v. 4, n. 5, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/5726>. Acesso em: 23 mar. 2024.

LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIFICULDADES, CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Maria Fernanda dos Santos Alencar¹
Augusto Vinícius Oliveira da Silva²
Tássila Lauanda Silva França³

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a desigualdade social produziu as mais diversas injustiças e contradições sociais impactando nos mais pobres que, com ausência de políticas públicas que garantam condições plenas de cidadania, têm seus direitos negados trazendo consequências as suas vidas. Dentre essas consequências, se traçarmos um paralelo entre o passado de negações e o presente de contradições, há a ausência do processo de escolarização na idade considerada adequada, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96.

A ausência da escolarização deixa marcas nos estudantes em relação a escola no que diz respeito a sua finalidade e a quem atender, ou seja: quais pessoas têm direito a educação escolar? Quando estudantes da classe social mais vulnerável socioeconomicamente entram na escola; muitos, por fatores diversos, necessitam abandonar, um desses fatores também os faz retornar, destaca-se nesse contexto o trabalho, pois, conforme Silva e

1 Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA): fernanda.alencar@ufpe.br

2 Mestrando em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA: augusto.viniussilva@ufpe.br

3 Pedagoga pela UFPE/CAA: tlauanda123@gmail.com

Alencar (2021), esta causa aparece nos discursos de estudantes jovens, adultos e idosos que necessitaram sair, ou não frequentar a escola, devido a necessidade de trabalhar para sobreviver na ‘idade regular de estudo’, e por esse mesmo motivo, na atualidade, precisam retomar a escola, uma vez que as exigências do mercado de trabalho mudaram e exigem a escolarização. Nessa conjuntura, destaca-se, também, a leitura e a escrita como habilidades essenciais para o exercício pleno da cidadania. Tal aspecto se justifica, pois, conforme mencionado por Teles e Soares (2016), vive-se em uma sociedade do escrito, na qual essa invenção humana centraliza a maior parte das ações desenvolvidas em seu cerne.

A ausência da educação escolar, direito previsto na Constituição Federal de 1988, tem como produto os amargos índices de analfabetismo e de distorção ano-série no Brasil. O período da Pandemia (2020-2021), conforme dados da PNAD Contínua (IBGE, 2019), aponta o aumento do quantitativo de crianças que não estão alfabetizadas na idade escolar. O PNAD Contínua informa que, de cada 25 crianças, em 2019, 6 não sabiam ler e escrever; em 2020, 8 não sabiam ler e escrever; e, em 2021, 10 não sabiam ler e escrever “Entre crianças pretas de 6 a 7 anos, 47,7% não haviam sido alfabetizadas em 2021. Pardas eram 44,5% e a taxa entre crianças brancas, de 35,1%. Especialista aponta riscos de evasão escolar no futuro” (Santos. G1. Educação, 2022)⁴. Essas informações são preocupantes porque há a possibilidade dessas crianças perderem o contato com a escola e se distanciarem do processo educacional escolar em suas respectivas faixas etárias; e se somarem, no futuro, as pessoas que não tiveram condições de acesso, ou continuidade de seus estudos. Neste sentido, instiga-nos a uma contradição: se vivemos numa sociedade do escrito, do letramento, como ainda podemos ter tantas pessoas cujo acesso a essa cultura é limitado?

Tal questionamento também foram feitos por Teles e Soares (2016, p.82), que apresentaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁵ como a modalidade com o objetivo de “superar a problemática da baixa

4 Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>

5 Ou, como alguns sistemas de ensino já adotam, EJA – Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

escolarização e analfabetismo da população brasileira”, e assim possibilitar o acesso desse público à escola e à formação básica. Diante disso, entendemos que a EJA, enquanto modalidade da educação básica, tem reunido diversos jovens, adultos e idosos dispostos e entusiasmados a estudar. Seus objetivos variam desde o ingresso ao mercado de trabalho até a vontade de compreender o que estava escrito nas placas informativas na rua (Teles; Soares, 2016).

Assim, destacamos a questão problema do presente estudo: Quais as dificuldades, caminhos e perspectivas que sujeitos da EJA enfrentam/apresentam na leitura e na escrita no processo de alfabetização? Partindo dessa questão, o objetivo é compreender as dificuldades, caminhos e perspectivas que sujeitos da EJA enfrentam no seu processo de alfabetização. Para esta finalidade, realizamos a pesquisa em uma escola da periferia de Caruaru e outra da área rural de São Caetano, ambos municípios do agreste pernambucano. Esse questionamento e objetivo nos levou a dois objetivos específicos: 1) Identificar as dificuldades de leitura e escrita de estudantes em turmas da Educação de Jovens e Adultos; e 2) Analisar os caminhos e as perspectivas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

2 DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento do referencial teórico, discorreremos sobre três categorias: Educação de Jovens e Adultos (EJA), alfabetização e letramento. Essas são necessárias para a compreensão da importância de alfabetizar letrando no contexto da EJA.

Partimos da afirmação de que vivemos em uma sociedade centrada no escrito, ou, como diria Soares (1988) e Morais, Silva e Nascimento (2020), numa sociedade “grafocêntrica”. Iniciamos neste ponto porque entendemos que a negação de direitos de um passado, que ainda persiste, produziu imensas desigualdades e contradições nos tempos atuais, sendo uma delas, o analfabetismo numa sociedade centrada na escrita. Diante disso, depreende-se que, para o exercício pleno da cidadania, faz-se necessária a garantia do direito à educação crítica, emancipadora e apropriada. Todas essas características, segundo Teles e Soares (2016), podem ser atribuídas à EJA.

Neste sentido, a EJA traz a especificidade de processos pedagógicos que possibilitem ler a si e ao mundo em que se vive, conforme nos ensina Paulo Freire em seus escritos. Assim sendo e compreendendo a sociedade do escrito na qual vivemos, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é indispensável para que essa cidadania seja exercida plenamente, o que para Teles e Soares (2016) se constitui num direito imprescindível. Cabe destacar que o processo de alfabetização dos sujeitos da EJA deve garantir a sua constituição enquanto indivíduos politizados, críticos e conscientes da sua posição no mundo, saindo da condição de oprimidos, como bem discute Freire (2005). Neste sentido, “a alfabetização não deve ser encarada como uma etapa na trajetória escolar que se encerra nela mesma. Ao contrário, a alfabetização, enquanto processo, não pode perder de vista o seu sentido político” (Freitas; Ribeiro; Moura, 2020, p. 203).

Em Freire (2005) está a dimensão política, não neutra, da educação e seu papel como responsável pela formação de sujeitos problematizadores, reflexivos, críticos e conscientes de realidades opressoras que podem/devem ser transformadas. Mas, ao discutirmos alfabetização no Brasil, caminhamos também pelas contribuições trazidas pela Teoria da Psicogênese da Escrita. Essa perspectiva teórica impactou a forma como o processo de alfabetização era observado, contribuindo com Paulo Freire para o desenvolvimento da prática alfabetizadora na EJA, em uma perspectiva de letramento. Albuquerque e Ferreira (2008) explicam que a aprendizagem da escrita deve ser aprendida por um processo construtivo e reflexivo, sem esquecer o contato com as práticas sociais da língua escrita, ou em outras palavras, em contextos de letramento.

Alfabetização e letramento, nesse caso, são termos que necessitam caminhar juntos, principalmente se considerarmos que na EJA encontramos pessoas que já tiveram acesso (e compreendem) as funções e práticas sociais de leitura e de escrita direta ou indiretamente.

3 CONCLUSÕES PARCIAIS

Entende-se que a EJA tem proporcionado aos estudantes a garantia do direito a educação. Dessa forma, apesar de enfrentarem dificuldades na compreensão do funcionamento do SEA, principalmente no que se refere

a escrita, mostram-se dispostos a continuar os estudos, pois enxergam na alfabetização uma mudança positiva e um caminho para a realização pessoal, construindo novos caminhos e ampliando suas perspectivas.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. L. Q.; RIBEIRO, N. N. A.; MOURA, T. M. M. Alfabetização de jovens e adultos: ainda uma questão polêmica. In: SILVA, M. C.; CABRAL, A. C. S. P. Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem. [Recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2020.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação** v. 25 e250018, 2020.

SILVA, V. R. B.; ALENCAR, M. F. S. O trabalho como fator da evasão e do retorno à EJA: uma análise de uma turma da Educação de Jovens e Adultos de Caruaru-PE. **DIVERSITAS JOURNAL**. Santana do Ipanema, AL. vol. 6, n. 1, p. 1606-1619, jan./mar. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TELES, D. A.; SOARES, M. P. S. B. Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na alfabetização. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.

LETRAMENTO LITERÁRIO: DO QUARTO DE DESPEJO PARA O MUNDO

Elissandra Marçal Serafim de Santana¹

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este artigo tem como finalidade relatar um projeto didático de letramento literário desenvolvido em turmas do modulo VIII que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental EJA. A experiência literária possibilita pleno exercício da relação subjetiva entre leitor e obra, além dos aspectos inerentes ao texto como: a expressividade da língua, a contemplação do belo, o contexto cultural, social e político. Em face disso a pesquisa propõe uma imersão na obra Quarto de despejo- Diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, além de poesias, documentários e outras atividades, onde partindo dessas vivências, os estudantes da EJA, compartilharam suas impressões de leitura no Diário de leitura.

Durante o percurso metodológico observou-se alguns entraves no que se refere ao processo de formação de leitores literários. A escola não tem concedido espaço a projetos literários e muito menos exploração do Diário de leitura com foco no letramento literário. Diante de tantas dificuldades consideramos válida a adoção das potencialidades dos diários de leitura, uma vez que os estudantes da EJA terão a oportunidade de ler textos significativos ampliando assim os conhecimentos literários, sociais e culturais. Compreendemos que a ausência das práticas de letramento literário na escola configura-se como:

1 Mestra em Letras da Universidade de Pernambuco - UPE, e-mail: elissandra.marcal@upe.br

O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como locus de conhecimento. (COSSON, 2019, p. 15).

Nesse contexto o educador engajado passa a ser desafiado a buscar novos desafios e propor diferentes estratégias metodológicas para mobilizar estudantes, professores e comunidade escolar. Esse movimento tem o propósito de fortalecer as práticas leitoras estimulando as visitas às bibliotecas e fomentando discussões das práticas literárias no Projeto Político Pedagógico da Escola, para que essas ações façam parte do currículo escolar garantindo o direito do estudante nas práticas leitoras cidadãs.

É nesse cenário adverso que apresentamos aos estudantes da EJA a autora Carolina Maria de Jesus, onde em sua obra Quarto de despejo publicada em 1960 retratou em forma de diário seu cotidiano, suas dores, seus medos e acima de tudo relevou um contexto social impregnado de desigualdades sociais e de discriminação, sendo temas que permeiam nossa atual sociedade. Oportunizar os estudantes da EJA em interagir e dialogar com o universo Caroliniano é permitir refletir sobre a importância da literatura no âmbito escolar. Um texto cânone que inquieta e propõe um debate, que vai além do desvio da norma padrão empregado na obra.

2 DESENVOLVIMENTO

Historicamente o apagamento do ensino da literatura na escola, tem trazido um reflexo desastroso, impedindo a formação do leitor e a ausência do reconhecimento de uma disciplina fundamental na formação leitora cidadã do estudante.

Para Cosson (2021) ele define dois modelos de leitura literária. Na primeira prática será conceituado de leitura literária horizontal com

a finalidade de formar o leitor apenas para decifrar, cumpre uma função estética e a leitura é apenas para o divertimento do leitor. Enquanto, a leitura literária vertical define-se pela formação do leitor a partir de um aprendizado sobre como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar textos literários. Há uma formação mais específica.

A formação do leitor crítico e reflexivo perpassa pela compreensão do letramento literário, ou seja, um elemento preponderante e que mantém uma relação intrínseca com a leitura literária e o ensino de literatura no contexto escolar. Dessa forma, nessa abordagem que apresentamos o letramento literário é fundamental para inclusão e participação do indivíduo na sociedade. Para Cosson (2020) No campo escolar, o letramento literário é mais do que uma maneira de localizar a prática da literatura na sociedade grafocêntrica. Ele é também um paradigma de ensino da literatura.

Tratar um texto com a dimensão que o Quarto de despejo tem é reforçar uma desalienação no espaço escolar. Os estudantes passam a produzir conhecimento, transmitindo experiências e compartilhando informações para além dos muros da escola.

Partindo dessa premissa abordaremos o letramento literário considerando, que se rompa o círculo de velhas práticas e se exerça a garantia de o ensino da literatura em sua função essencial, que seria construir e reconstruir as palavras que nos humaniza. A obra de Carolina propõe esse diálogo entre o autor e o leitor, convidando-o a refletir questões que extrapolam a superfície do texto e do tempo, sendo assim o letramento literário trabalha sempre com o atual, independente de as obras serem contemporâneas ou não.

Portanto, é nessa perspectiva que introduzimos o diário de leitura que se constitui como um novo recurso didático que agrega características do diário pessoal, composto por comentários, resumos, expressões particulares e expressa sua ligação singular entre o leitor e o texto literário. Para Cosson (2014, p. 122) Dessa forma, o diário de leitura se materializa como uma reflexão feita pelo leitor sobre o texto e o próprio ato de ler, elaborada com recursos expositivos envolvendo a descrição e a explicação.

A proposta de intervenção pedagógica foi implementada na turma do módulo VIII EJA num período de 15 aulas, o processo de letramento

literário foi desenvolvido a partir do livro Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus, com o principal objetivo de analisar o diário de leitura como recurso didático para fomentar o letramento literário a partir da obra Quarto de despejo em turma da EJA. O trabalho desenvolvido na sequência básica teve as seguintes etapas:

- **Motivação:** Sensibilização dos estudantes através da leitura deleite do poema Humanidades de Carolina Maria de Jesus e a exibição do filme Escritores da liberdade.
- **Introdução:** Reflexão sobre a importância do diário e a exibição do documentário Carolina Maria de Jesus: da miséria à fama e de volta a pobreza da BBC News.
- **Leitura:** Apresentação e leitura do livro Quarto de despejo. Levantamento e pesquisa bibliográfica sobre Carolina de Jesus e Djamilia Ribeiro. Duas escritoras em diferentes épocas e contextos sociais.
- **Interpretação:** Realização de leitura, análise dos textos escolhidos e discussões sobre o diário.
- **Produção final:** Registro e socialização dos diários de leitura.

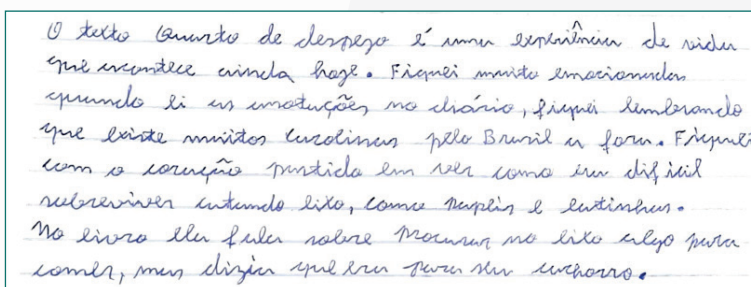
Na etapa de produção dos diários de leitura orientamos os estudantes a realizarem o registro em três momentos: O primeiro refere-se às impressões do documentário sobre Carolina, o segundo registro está relacionado às interpretações, as emoções, as opiniões e comentários sobre o Quarto de despejo; e o terceiro momento era para realizar uma análise comparativa sobre as temáticas sociais que permeiam a obra e o contexto social contemporâneo.

3 CONCLUSÕES

No texto 01 a estudante expressa um posicionamento empático e crítico ao analisar a obra de Carolina, quando ela afirma que “fiquei lembrando que existe muitas Carolinas pelo Brasil”. Na produção 01 fica evidente o diálogo do leitor com a obra, quando enfatiza o sofrimento da protagonista na passagem “como era difícil sobreviver catando lixo, como papel e latinhas”.

A autora do registro evidencia uma escrita sensível e comovente ao se relacionar com o texto de Carolina. Quando há a individualização da leitura, o leitor consegue apreender de forma subjetiva as emoções provocadas pelo texto, além de ampliar as relações que o leitor pode perceber com seu mundo.

É notória a empatia que o leitor estabelece quando relata o fragmento do texto: “ela fala sobre procurar no lixo algo para comer, mas dizia que era para seu cachorro.” Nessa passagem o leitor narra sua comoção e sensibilidade diante da obra. Essa explanação validando os temas contemporâneos da realidade do sujeito leitor, apenas reafirma a potencialidade do diário de leitura como instrumento transformador.



O texto Quarto de despejo é uma experiência de vida que encontra ainda hoje. Fiquei muito emocionada quando li as emoções no diário, fiquei lembrando que existe muitos problemas pelo Brasil a fora. Fiquei com a sensação gostada em ver como era difícil sobreviver quando lito, como papéis e latínhas. No livro ela fala sobre procurar no lixo algo para comer, mas dizia que era para seu cachorro.

Fonte: Arquivo da professora de Língua Portuguesa do módulo 8 EJA (2023).

A sequência desenvolvida nesse artigo revelou a potencialidade do Diário de leitura como uma ferramenta pedagógica significativa para fomentar o desejo pela leitura, bem como adentrar no universo particular da obra, que no caso o livro Quarto de despejo demonstrou uma narrativa envolvente e inspiradora.

A finalidade de promover o letramento literário a partir da obra de Carolina Maria de Jesus foi muito assertivo, ou seja, sinalizou diversos resultados no que se referem ao processo do trabalho desenvolvido com outros textos paralelos, pesquisas, documentários, debates e evidentemente diálogo com temas importantes e urgentes em nossa sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Diário de leitura, Letramento literário, Quarto de despejo e EJA.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: Vários escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre o Azul; Duas Cidades, 2004. p.169-191.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** –1. Ed., 3ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: Uma desambiguação.** Revista Interdisciplinar, Sergipe, V.35 p.73, maio-2021.

LETRAMENTO: HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Josefa Iathyanna Leandro da Costa¹
Sulanita Bandeira da Cruz Santos²

Palavras-chave: Letramento Acadêmico. Licenciatura em Matemática. Leitura e escrita.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto sujeitos históricos, nossas histórias de vida são marcadas por diversos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, os quais influenciam nossas práticas de leitura e escrita. Sendo assim, essas práticas carregam consigo um conjunto de significados, sentidos, identidades e relações de poder que as tornam específicas de um determinado contexto social, constituindo-nos enquanto sujeitos letrados.

É nesse contexto que se insere o conceito de letramento sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL), posto que remete aos usos sociais da leitura e da escrita enquanto práticas sociais situadas. Kleiman (1995) descreve os modelos de letramento a partir dos estudos de Street (1984) que os distingue em: autônomo e ideológico. O modelo

1 Graduanda do Curso Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/ Campus do Agreste, josefa.iathyanna@ufpe.br.

2 Doutora em Educação, Professora do Núcleo de Formação Docente (NFD) atuando no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Campus do Agreste, sulanita.santos@ufpe.br.

autônomo tem como foco o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos indivíduos, isentando a escrita dos processos contextuais e sociais que a permeiam. E o modelo ideológico reconhece a pluralidade das práticas de letramento e os significados que a escrita assume dentro do contexto e/ou instituição em que está inserida. A partir desse último, compreendemos que há diversidade de letramentos: escolar, religioso, político etc., que o letramento é múltiplo, que varia de acordo com o contexto social e cultural. Neste sentido, a inserção do indivíduo nos mais diversos contextos vai demandar dele a necessidade em demonstrar desempenho em diferentes letramentos.

Desta forma, quando nos remetemos ao âmbito universitário, o letramento acadêmico aí se insere, o qual vai exigir dos discentes o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de textos acadêmicos, tais como resenhas, artigos científicos, relatórios, ensaios, entre outros, os quais são dotados de determinadas especificidades. Então, ao adentrar no meio universitário, muitos alunos podem se sentir distantes das propostas solicitadas pelos professores e/ou orientadores por não dominarem, por exemplo, a linguagem própria desse universo. Tal fato, corrobora para o discurso *do déficit* propagado por alguns professores, conforme apontam diversas pesquisas.

Diante disso, a pesquisa de Lea e Street (1998) desafia o modelo dominante de *déficit* ao defender uma abordagem que considere a formação letrada dos sujeitos ao ingressarem na universidade. Assim sendo, objetivamos investigar a história das práticas de leitura e escrita dos graduandos do curso de licenciatura em matemática e o sentido atribuído a essas práticas, considerando toda a trajetória deles antes de ingressarem na universidade. Tal investigação poderá contribuir para revelar aspectos importantes para a ressignificação de práticas pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento do letramento acadêmico, que evidenciem as “dimensões escondidas” desse processo (Street, 2010) e possam proporcionar um maior engajamento dos alunos na universidade, além de estimular a participação ativa deles nos eventos de letramento. Segundo Fischer (2008), não podemos aceitar passivamente a ideia de que os alunos possuem dificuldades na apropriação do letramento acadêmico, pois o mesmo se caracteriza por outras formas de dizer, organizar o conhecimento.

2 DESENVOLVIMENTO

Optamos por utilizar a narrativa oral como procedimento metodológico, a partir dos estudos de Botía (2002), e utilizamos a entrevista semiestruturada para coleta de dados, que ocorreu em duas etapas distintas. Primeiramente, aplicamos um questionário, que foi distribuído em sala, aos graduandos do 4º período. Em seguida, selecionamos os sujeitos da pesquisa tomando como critério o nível de escolarização de seus pais, por supormos que diferentes contextos sociais possibilitariam distintas práticas de leitura e escrita.

Na segunda etapa, realizamos duas entrevistas com dois graduandos, ambos do curso de Licenciatura em Matemática da UFPE/CAA, denominados de estudante JG e estudante DV, com objetivo de preservar a identidade dos sujeitos. As entrevistas tiveram duração de aproximadamente uma hora cada, e foram realizadas via *Google Meet*, gravadas com um celular, transcritas e verificadas pelos sujeitos da pesquisa para assegurar a precisão do que fora narrado por eles.

Os dados obtidos através do questionário nos permitiram traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa. Assim, sendo, quanto ao estudante JG, este ingressou na universidade pela ampla concorrência, tendo cursado toda a Educação Básica na rede pública de ensino. Já o estudante DV entrou na universidade pela Lei de Cotas (escola pública), após estudar o Ensino Fundamental em uma escola da rede privada e o Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil.

Em relação ao grau de escolaridade e profissão dos pais, JG tem ambos os pais com Ensino Fundamental incompleto, sendo agricultores. A mãe de DV possui Ensino Superior completo e está aposentada. O pai dela possui Ensino Superior incompleto e é Beneficiário do BPC – LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social), como é conhecido o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

3 CONCLUSÕES

A análise qualitativa dos dados revelou distintas trajetórias e produções de sentidos referentes às práticas de leitura e escrita dos graduandos, as quais foram influenciadas por contextos sociais diversos.

Assim sendo quanto ao estudante JG, suas práticas de leitura na infância se limitaram ao acesso aos livros disponibilizados em sala de aula pela professora, tendo em vista que a escola não possuía biblioteca. Neste sentido, ela o incentivou bastante através de algumas atividades voltadas para a leitura, que o motivaram e o fez associar a leitura à dimensão prazerosa. Sonhava em ser professor e via na leitura uma oportunidade de mudar de vida, de sair do sítio, onde ajudava os pais na agricultura. Suas práticas de leitura se acenturaram no ensino médio, motivado por um projeto de leitura promovido pela escola onde estudou, já que esta contava com uma biblioteca. Nesse período, foi bastante influenciado por sua irmã, posto que ela sempre fora uma ótima aluna e leitora em potencial, trazia sempre livros da escola e, ao vê-la lendo, se sentia despertado a ler e era por ela incentivado mediante rodas de leitura que ela promovia entre os irmãos e os livros que indicava para a leitura.

Quanto às práticas de escrita de JG na infância e no início da adolescência, elas estavam mais voltadas para as atividades escolares, cuja ênfase era centrada na caligrafia, nos erros

ortográficos e gramaticais, fruto da visão autônoma do letramento, o que contribuiu para desmotivá-lo e o deixou inseguro quanto a esse processo. Contudo, já no final da adolescência compreendeu a importância dessas práticas da escrita, porque reconhecia nelas a possibilidade de se expressar criticamente e de ingressar na universidade, por conta da realização do ENEM. Neste sentido, passou a efetuar mais leituras, compreendendo a sua relevância para ter êxito neste processo.

No que se refere a DV, desde a infância, teve acesso a uma ampla variedade de gibis e livros comprados por seus pais, bem como a escolas que possuíam biblioteca. Com relação à produção escrita, na infância e início da adolescência, esta estava muito voltada para as atividades escolares. No ensino médio, suas práticas de leitura e escrita foram ampliadas e aprofundadas através de um curso de redação que fez concomitante ao período que estudou em um Instituto Federal (IF), sendo bastante influenciada pelos feedbacks do curso de redação e impactadas por disciplinas do IF, como Filosofia, assim como pela participação no Programa Institucional para Concessão de Bolsas de Extensão (PIBEX).

No que se refere ao sentido atribuído às práticas de leitura e escrita por DV, percebemos que, na infância, amava a leitura e via nela uma oportunidade de desenvolver sua oralidade. Já a escrita era mais voltada para as atividades escolares. Na adolescência, passou a atribuir à escrita sentidos de autoconhecimento, autoconfiança e criatividade, isto motivada pelo curso de redação que fizera neste período, além de perceber leitura como fundamental para uma escrita mais crítica e esta para uma leitura mais eficaz.

Essas histórias revelam a necessidade de reconhecer e valorizar as distintas vivências e experiências das práticas de leitura e escrita dos graduandos quando adentram na universidade. A história das práticas de leitura e de escrita de JG e DV mostra como as barreiras socioeconômicas e os contextos sociais diversos como o escolar e/ou familiar repercutiram na constituição da formação letrada deles. Destaca-se, assim, a necessidade de práticas pedagógicas que considerem essa formação letrada, para, assim, promover um ambiente universitário inclusivo para o desenvolvimento do letramento acadêmico, refutando o discurso de *déficit*, conforme afirmam Lea e Street (2014), que acreditamos estar respaldado no modelo autônomo do letramento.

4 REFERÊNCIAS

BOTÍA, A, B. “¿ De nobis ipsis silemus? ”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 4, n.1, p.1-26, 2002.

FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá, v.30, n.2, p.177-187, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v.16, n. 2, p. 477-493, jul./dez., 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n.2, p. 541-567, jul./dez., 2010.

LITERATURA DIGITAL INFANTOJUVENIL E O LETRAMENTO LITERÁRIO DE EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO

Dayvson Ricardo Rufino da Silva¹
Aparecida Lopes de Medeiros Lima²
Luiz Carlos da Rocha Lima Junior³
Maria José Pereira Gomes⁴

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil e juvenil tem desempenhado um papel fundamental na formação de jovens leitores, no desenvolvimento de habilidades de leitura e de compreensão de textos verbais. No entanto, com a crescente digitalização da sociedade, a literatura digital infantojuvenil emergiu como uma poderosa ferramenta no contexto do letramento literário.

Sobre essa questão, Amarilha (2013) destaca que nas últimas décadas do século passado, a escrita perdeu a centralidade que antes mantinha no contexto da leitura, devido à proliferação de diferentes meios, como animação, televisão, publicidade e internet. A reflexão da autora aponta para a diversificação de linguagens e a disseminação de formas de mídia carregadas de significados trouxeram novos focos de análise e ferramentas

1 Mestre pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, dayvsonrufino@gmail.com

2 Mestra pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN, aparecidalm10@gmail.com

3 Especialista pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – RN, juniorrochalima20@gmail.com

4 Doutoranda pela Universidade Católica de Pernambuco – PE, zezinhanil@gmail.com

próprias de interpretação, moldando um ambiente no qual diferentes formas de expressão, como música, novelas gráficas, animações e hipertexto, estimulam nossa percepção e recepção.

Discutindo sobre os hábitos de leitura da população jovem, Santos, Gross e Spalding (2019) ressaltam que os jovens e adolescentes estão profundamente imersos nas culturas digitais, com a presença constante de recursos tecnológicos em suas vidas, como dispositivos móveis, aplicativos, jogos *online*, videogames, mídias sociais, entre outras ferramentas digitais. Nesse contexto, os pesquisadores argumentam que a escola não pode se manter alheia às possibilidades proporcionadas pela emergência das novas tecnologias e deve integrá-las à educação.

Contudo, à medida que a tecnologia digital continua a moldar como crianças e adolescentes interagem com o mundo, surge a necessidade de compreender como a literatura digital infantojuvenil pode ser uma ferramenta eficaz para promover o letramento literário.

Seguindo essas pesquisas, Segabinazi e Oliveira (2018) afirmam que a produção cultural voltada para crianças e jovens atualmente engloba duas modalidades de acesso ao universo literário, o suporte impresso e a plataforma virtual, que oferecem diferentes formas de interação com os leitores iniciantes. Os autores ainda indicam que os livros de papel mantêm o contato físico com toda a materialidade do texto, enquanto os livros digitais oferecem oportunidades interativas distintas, atendendo a uma demanda crescente devido à facilidade e popularização de acesso.

No mais, este artigo teve como objetivo investigar o uso da literatura digital infantojuvenil como estratégia de letramento literário por parte dos professores do Ensino Médio no Estado de Pernambuco.

Tendo em vista que, com a digitalização da sociedade, a literatura digital infantojuvenil tornou-se uma ferramenta poderosa no letramento literário.

Palavras-chave: Letramento Literário; Literatura Digital; Literatura infantojuvenil.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, apresenta-se as bases teóricas que darão suporte ao trabalho.

2.1 A LITERATURA DIGITAL INFANTOJUVENIL

Ao definir o que constitui literatura digital, recorre-se ao entendimento de Hayles (2009), que amplia a noção de literatura eletrônica para abranger todas as obras que têm sua origem no meio digital. E que a literatura digital se diferencia da literatura digitalizada, pois são textos originalmente produzidos e editados de maneira tradicional e posteriormente convertidos para o formato digital.

Corroborando, Kirchof (2009) indica que a definição de literatura digital costuma excluir a literatura digitalizada, ou seja, aquela que deriva de textos inicialmente produzidos e editados de maneira tradicional e depois convertidos para o formato digital, sem apresentar mudanças substanciais ao ser transmitida em suporte digital.

A esse respeito, Spalding (2012) define que a literatura digital, em suma, é uma categoria que engloba obras literárias feitas especificamente para mídias digitais, sendo impossíveis de serem reproduzidas em formato impresso.

Ante o exposto, é reforçada a ideia de que a literatura eletrônica está intrinsecamente ligada às características e potencialidades do meio digital, enquanto a literatura digitalizada é uma adaptação da literatura impressa para um novo formato.

2.2 A ERA DIGITAL E LETRAMENTO LITERÁRIO

O Decreto 11.713 de 2023 instituiu a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas - Enec, com a finalidade de articular ações para universalizar a conectividade de qualidade para uso pedagógico e administrativo nos estabelecimentos de ensino da rede pública da educação básica, com o propósito de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e promover o uso pedagógico das tecnologias digitais, destacando a relevância das TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) nas políticas públicas do governo federal brasileiro (BRASIL, 2023).

Rojo (2013) argumenta que, diante da crescente digitalização da sociedade, é crucial que as escolas preparem os estudantes para navegar criticamente pelo ciberespaço, reconhecendo e interagindo com diversas

identidades e diferenças. As competências de leitura e produção textual também precisam evoluir para incluir a compreensão da hipertextualidade e das diversas linguagens que compõem os textos contemporâneos, especialmente os da hipermídia.

As crianças e adolescentes estão imersos em uma sociedade interconectada, que foi fundamentalmente transformada pela internet e pelas oportunidades proporcionadas pelos dispositivos móveis, com destaque para os smartphones (Fernandes, 2020). Essa transformação na maneira como as novas gerações interagem com a informação e a cultura tem impacto direto nas práticas educacionais e no papel da literatura na vida dos jovens.

A literatura digital infantojuvenil tem se consolidado como uma parte significativa do cenário literário atual, influenciando tanto o modo como crianças e adolescentes leem quanto a forma como educadores abordam o letramento literário. Esse é um dilema significativo, dado o rápido desenvolvimento tecnológico e a mudança nas preferências de leitura de crianças e adolescentes.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa realizada com professores do Ensino Médio em 3 escolas da região metropolitana do Recife – PE sobre a integração da literatura digital no ensino de letramento literário revelou um cenário promissor, com a utilização de diversos recursos digitais e a percepção de benefícios significativos por parte dos educadores. No entanto, também foram identificados desafios que precisam ser superados para garantir a efetividade dessa ferramenta.

A maioria dos professores demonstrou familiaridade com a literatura digital, embora ainda haja aqueles que necessitam de aprimoramento em suas habilidades e conhecimentos. A frequência de uso dos recursos digitais varia entre os educadores, com destaque para os conteúdos em formato digital, aplicativos de leitura, *e-books* e *websites* de literatura.

Os principais desafios enfrentados na utilização de recursos digitais para o letramento literário incluem a falta de formação específica para professores, a dificuldade de encontrar materiais didáticos adequados e

a necessidade de atualização tecnológica constante. No entanto, os benefícios percebidos pelos professores superam esses obstáculos, incluindo a diversificação das estratégias de ensino, o aumento do engajamento dos alunos, a atualização dos métodos tradicionais e a promoção de uma abordagem mais atrativa para o público infantojuvenil.

4 REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

BRASIL. Decreto N° 11.713, DE SETEMBRO DE 2023. **Estratégia Nacional de Escolas** <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219429>- ENIAC. Brasília, DF: MCOM e MEC, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

FERNANDES, C. R. B. **Crianças e adolescentes na internet**: habilidades digitais e desempenho escolar. 2020. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219429>. Acesso em: 28 out. 2023.

HAYLES, N. K. **Literatura Eletrônica**: Novos horizontes para o literário. Global Editora, 2009.

KIRCHOF, E. R. O desaparecimento do autor nas tramas da literatura digital: uma reflexão foucaultiana. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 56, p. 47-63. jan./ jun. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/962>. Acesso em: 25 out. 2023.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, A. M. B.; GROSS, L. G.; SPALDING, M. M. CONEXÕES ENTRE LETRAMENTO DIGITAL E LITERATURA DIGITAL. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 117–130, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1544>. Acesso em: 10 out. 2023.

SEGABINAZI, D. M.; DE OLIVEIRA, V. V. Literatura digital, eletrônica ou hipermediática: tendências contemporâneas de leitura para crianças e adolescentes. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, n. 20, p. 269-290, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2018i20p269-290>. Acesso em: 05 out. 2023.

SPALDING, M. **Alice do livro impresso ao e-book**: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para Ipad. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2012.

LITERATURA INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E ACESSO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.

Camila C. S. Oliveira ¹
Rejane Dias da Silva ²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A promoção da leitura e o acesso a livros infantis são elementos cruciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. “Acontece que o texto literário conta com uma das formas mais amplamente desenvolvidas da linguagem, o que resulta num desenvolvimento humano amplo.” (Souza, Martins, p. 224, 2015). No contexto da educação infantil, a disponibilidade de uma variedade de livros é ainda mais relevante, visto que os primeiros anos de vida são determinantes para a formação da personalidade, o desenvolvimento da linguagem e o estímulo ao interesse pela leitura. No entanto, a realidade enfrentada por muitas instituições de educação infantil revela disparidades significativas no acesso a livros, especialmente em relação à diversidade cultural e linguística. Essa problemática não apenas perpetua desigualdades sociais, mas também limita as oportunidades das crianças de se conectarem com suas próprias identidades culturais e de explorarem diferentes perspectivas, “uma vez que o texto literário possibilita a construção e a ampliação de conceitos acerca do mundo” (Souza, Martins, p. 223, 2015)

1 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, camila.carolineo@ufpe.br.

2 Professora orientadora - Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-doutorado na Universidade de Aveiro - Portugal. rejanediasilva@gmail.com

A ausência de uma política eficaz que garanta o acesso a uma gama diversificada de livros infantis pode resultar em um currículo empobrecido e numa educação que não reflete a pluralidade cultural das sociedades contemporâneas. “Ou seja, o acesso limitado a obras literárias pode resultar no fracasso do tão necessário processo de humanização, sendo alguns privilegiados e outros não.” (Souza, Martins, p. 226, 2015). Assim, é imperativo refletir sobre as políticas necessárias para assegurar que instituições de educação infantil disponham de acervos que representem a riqueza cultural e linguística das crianças atendidas. Porque

Os espaços educativos, como a creche e a pré-escola, devem oferecer um ambiente acolhedor para as atividades de leitura, selecionar um bom acervo de livros para crianças, tendo como critério a estética e, sobretudo, garantir aos educadores uma formação adequada para trabalhar com leitura/literatura. (Souza, Martins, p. 237, 2015).

A presente discussão busca explorar as políticas e práticas que podem ser adotadas para enfrentar esse desafio e garantir que todas as crianças tenham acesso a uma literatura infantil que reflita e valorize sua diversidade.

2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento de políticas que garantam o acesso a uma variedade de livros infantis deve considerar múltiplos aspectos. Primeiramente, é crucial assegurar que as instituições de educação infantil possuam recursos financeiros adequados para adquirir livros que representem a diversidade cultural e linguística das crianças. A falta de recursos é uma barreira significativa, especialmente em regiões menos favorecidas e em escolas públicas. Portanto, políticas públicas e programas de financiamento direcionados para a aquisição de livros devem ser uma prioridade. Considerando que

Será na Educação Infantil que os sistemas de ensino enfrentarão o maior desafio para assegurarem a universalização das bibliotecas escolares. Segundo dados do INEP, apresentados na Tabela 1, em 2014, apenas 14% das creches públicas possuíam salas de leitura, e somente 12,3% do total de pré-escolas públicas existentes no país contavam com esse recurso. Comparativamente, no caso do Ensino Fundamental, aproximadamente 44% dos estabelecimentos públicos possuíam

biblioteca, sala de leitura ou ambos os espaços. E finalmente no Ensino Médio, mais de 87% das escolas públicas possuíam um desses recursos disponíveis ou ambos os dois. (Baptista, López, Almeida, p.109, 2016)

Além do suporte financeiro, é necessário promover a curadoria e a seleção criteriosa dos livros, garantindo que estes incluam não apenas a diversidade étnica e cultural, mas também uma variedade de contextos linguísticos que gerem identificação.

Quanto à dimensão literária, é crucial que o texto seja compreendido amplamente, de modo que a criança possa se identificar com as personagens, relacionar a narrativa com acontecimentos mundanos, questionar a história, inferir temas, ver cores e sentir sabores e odores que o enredo possa sugerir. (Souza, Martins, p. 236, 2015)

Isso envolve a criação de bibliotecas escolares que não apenas representam diferentes histórias de diversas culturas. A presença de literatura infantil que retrata histórias indígenas, africanas e de imigrantes pode proporcionar um ambiente mais inclusivo e enriquecedor para o desenvolvimento da identidade cultural das crianças.

Outra dimensão importante é a formação de educadores e bibliotecários, que devem estar aptos a selecionar e promover livros que representem a diversidade cultural e linguística. Programas de formação contínua e capacitação para profissionais da educação são essenciais para garantir que eles possam fazer escolhas informadas e sensíveis às necessidades culturais e linguísticas das crianças. A participação ativa da comunidade escolar também desempenha um papel fundamental. Envolver pais, responsáveis e membros da comunidade na seleção e no apoio à criação de bibliotecas diversas pode aumentar o comprometimento e o impacto das políticas de inclusão. Além disso, parcerias com editoras, autores e organizações culturais podem enriquecer o acervo das instituições de educação infantil, trazendo novas perspectivas e histórias para os alunos.

3 CONCLUSÕES

A garantia de acesso e disponibilidade de uma ampla variedade de livros infantis, que reflitam a diversidade cultural e linguística, é um

aspecto essencial para promover uma educação inclusiva e equitativa. Políticas eficazes devem integrar medidas de financiamento adequado, seleção criteriosa de acervos, formação de educadores e participação comunitária para superar as barreiras existentes e garantir que todas as crianças possam se ver refletidas e valorizadas nos livros que leem.

Essa reflexão revela a importância de uma abordagem holística e cuidadosa na formação das crianças desde os primeiros anos. E aqui “evidenciamos que a materialidade das obras deve ser aprimorada, para que os pequenos possam usufruir deste objeto sem que ocorra a privação do manuseio e contato”(Souza, Brandão, p.97, 2017). sublinha um aspecto crucial da literatura infantil: a necessidade de garantir que os livros sejam adequados ao público infantil, tanto em termos de durabilidade quanto de acessibilidade.

O papel do professor é igualmente fundamental neste processo. Os educadores devem atuar não apenas como mediadores da leitura, mas também como defensores da adequação dos materiais disponíveis. É necessário que estejam atentos à qualidade dos livros e promovam práticas de manuseio cuidadoso e respeito pelos recursos bibliográficos. Além disso, os professores devem incentivar a curiosidade e o envolvimento das crianças com os livros, criando um ambiente que valorize e celebre a literatura como um meio de aprendizado e crescimento pessoal. Também devem criar um ambiente receptivo à diversidade, considerando temáticas étnicos raciais e entre outros tópicos importantes que perpassam pela vida dos alunos.

Portanto, para que a literatura infantil possa desempenhar plenamente seu papel no desenvolvimento integral das crianças, é fundamental que se estabeleçam e implementem políticas que promovam a diversidade e a inclusão nos acervos das instituições de educação infantil. Somente através de um esforço coordenado e abrangente será possível criar um ambiente educacional que não só enriqueça a experiência de leitura das crianças, mas também contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em síntese, a Literatura Infantil deve ser considerada uma produção histórica, cultural e artística que, por tratar das diversas questões humanas de forma poética, tem função de “humanizar”, apresentando um mundo maior à criança. Contudo,

quando o adulto (políticas públicas, instituições escolares, professores e pais) seleciona o livro infantil, a criança é privada de parte do direito à literatura, pois a ela não é dado o direito à liberdade de escolha, resultando na desigualdade social e limitação do amplo conceito de vida que apenas a literatura pode oferecer. (Souza, Martins, p. 232, 2015)

A citação de Souza e Martins enfatiza a importância da Literatura Infantil como um meio de enriquecimento cultural e artístico, que visa ampliar a visão de mundo da criança através de uma abordagem poética e humanizadora. No entanto, o ato de selecionar livros infantis por parte dos adultos pode restringir o acesso da criança à diversidade literária e à liberdade de escolha. Essa seleção restritiva não só limita o direito da criança à literatura, como também perpetua desigualdades sociais e impede o pleno desenvolvimento de uma concepção ampla da vida que a literatura tem o potencial de proporcionar. Assim, a reflexão proposta nos instiga a reconsiderar a forma como o acesso à literatura infantil é proporcionada e mediada. Levantando a importância de garantir à criança um contato direto e diversificado com o universo literário.

4 REFERÊNCIAS

SOUZA, Renata Junqueira. Martins, Irando Alves. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015.

BAPTISTA, Mônica Correia. López, María Emilia. Almeida, José Simões Júnior. Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: Espaços do Livro e da Leitura para Crianças Menores de Seis Anos. Educação em Foco, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 107-123

SOUZA, Renata Junqueira. Brandão, Cláudia Leite. LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA E UMA PRÁTICA DE LEITURA. Revista Humanidades e Inovação v.4, n. 1 - 2017

Palavras-chave: Educação infantil, Literatura infantil, Biblioteca escolar.

METÁFORAS DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NOVO ENSINO MÉDIO: MÚLTIPLOS OLHARES, IMPORTANTES REFLEXÕES

Lenilton Damião da Silva Junior¹
Benedito Gomes Bezerra²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Entendemos metáforas de gêneros como tentativas de aproximação do objeto de conhecimento que é o gênero, vinculadas a uma filiação teórica específica. Não obstante disso, o livro didático de Língua Portuguesa (LP) é um dos materiais mais utilizados no contexto escolar. Destaque-se, ainda, que a condução dos objetos de conhecimento em cada capítulo é fator preponderante também para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficiente e eficaz. Nessa direção, cabe analisar como esses materiais são produzidos e de que forma as concepções de gênero presentes neles impactam a formação do estudante. Esse desafio se torna um pouco maior quando agregamos o contexto da reformulação do Ensino Médio, após a efetivação da Base Nacional Comum Curricular (2018).

- 1 Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, leniltonjunior@terra.com.br.
- 2 Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Professor da Universidade Católica de Pernambuco e da Universidade de Pernambuco, benedito.bezerra@unicap.br.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo investigar que metáforas de gênero são abordadas no trabalho com gêneros contemplados na obra “Multiversos: língua portuguesa: ensino médio” (2020).

A proposta surgiu a partir da compreensão de que a forma como os gêneros são interpretados pode interferir substancialmente na mediação deles no contexto escolar.

Desta feita, surge o seguinte problema de pesquisa: que metáforas de gênero são abordadas no trabalho com gêneros contemplados na obra “Multiversos: língua portuguesa: ensino médio” (2020)?

Acreditamos que os livros didáticos de LP fazem uma abordagem de gêneros muito mais centrada nos padrões linguísticos, categorias, formas e regras. O que pode influenciar na forma como o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa é recepcionado pelos estudantes.

Assim, podemos afirmar com Bezerra (2022) que existem 14 (quatorze) metáforas de gênero: (1) gênero como frame, (2) padrão linguístico, (3) espécie biológica, (4) famílias e protótipos; (5) instituição; (6) ato de fala; (7) categoria; (8) forma; (9) regra; (10) recipiente; (11) ferramenta; (12) ação social; (13) agente, e (14) lugar.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que: se considerarmos gêneros como frames, os assumimos como formas de ação social; se os considerarmos como padrão linguístico, entendemos que cada gênero exige uma padronização linguística. Se os considerarmos como espécie biológica, assumimos ser evidente que alguns gêneros sobrevivem ao tempo, outros dão origem a novas formas de comunicação, e há aqueles que caem em desuso. Além disso, não podemos esquecer de que os gêneros também pertencem a uma família e, do mesmo modo, possuem um protótipo, baseado nas suas regularidades, o que pode nos ajudar no processo de recepção e produção qualitativa de textos.

Também é possível concentrar nosso ponto de vista no aspecto discursivo dos gêneros, e pensar em metáforas de gênero como instituição, pois produzir e ter contato com gêneros é também perpetuar discursos institucionais; ato de fala, já que um gênero sempre realiza determinados atos de fala em detrimento de outros. Também é possível projetar traços mais formais, como categoria, porque um gênero possui características estruturais, formais e de conteúdo que o diferenciam de outro(s) gêneros;

forma – de onde é possível tecer críticas, pois um gênero possui muito mais do que apenas forma, visto que é importante considerar interlocutores e formas de ação, e regra – de onde também é possível tecer críticas, uma vez que não é interessante pensar gêneros apenas como um conjunto de instruções.

Além do já exposto, as últimas quatro metáforas nos remetem às concepções mais retóricas de gêneros, com exceção da primeira que trata deles como recipientes. Segundo essa concepção, gênero é um recipiente em que as formas e os conteúdos textuais podem ser depositados. O gênero também pode ser uma ferramenta – instrumento para exploração de realizações de falantes e escritores particulares. Também pode ser interpretado como ação social, pois há um forte vínculo entre texto e contexto; gêneros também são agentes, porque podem provocar mudanças no tecido social, podem atuar na ausência da interação humana e, até mesmo, controla-la, e gêneros ainda podem ser lugares – ambientes para aprendizagem.

Nesse íterim, convém destacar, portanto, a pertinência de metáforas, como gênero como ação social, como *frame* para a ação social, como lugares, e como ato de fala.

Finalmente, podemos destacar que “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e, até mesmo, ao exercício de poder.” (Marcuschi, 2008, p. 161). Desta feita, seu domínio e manipulação depende boa parte de nossa inserção social e de nosso poder social.

Apresentamos, a seguir, as principais contribuições teóricas a respeito do tema, bem como o desenho metodológico escolhido para sua execução e, ainda, uma breve análise e discussão dos resultados encontrados, seguida das nossas considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa tem como *corpus* um capítulo do volume específico “Multiversos: língua portuguesa: ensino médio”, de autoria de Campos e Oda (2020), a partir do qual serão identificadas metáforas de gênero e o impacto delas para os estudos da linguagem. A obra foi escolhida,

tendo em vista que entrou no rol de materiais didáticos para apreciação de professores de Língua Portuguesa que atuarão no contexto do Novo Ensino Médio (NEM).

Destaque-se que o livro objeto de análise está organizado em 6 (seis) unidades cuja proposta dos autores é trabalhar em cada uma delas os eixos de ensino de LP de forma integrada. Nessa perspectiva, optaremos por analisar apenas o primeiro capítulo da obra, já que observamos que o mesmo padrão de construção dos capítulos se repete.

Então, podemos afirmar que uma grande porção dos textos organizados em capítulo revela uma preocupação com a abordagem de gênero como ação social. E isso se efetua através da abordagem do contexto de produção e recepção de gêneros.

É possível vislumbrar, ainda, a consideração de gênero como frame para a ação social, uma vez que os autores exploram em que medida os gêneros nos ajudam a agir dentro de um contexto complexo de comunicação, apontando como podemos enquadrar os discursos em relação a um contexto sócio-histórico específico, quando na produção de um videominuto.

Os gêneros também são tratados como lugares, de modo que cada gênero encerrado em si mesmo é explorado como um campo fértil de aprendizagem, a partir da qual são criados e realizados sentidos e comunicações não físicos, na tentativa de conhecer e produzir conhecimento.

Além do já exposto, convém destacar que os gêneros são abordados, ainda, como atos de fala, uma vez que os autores estimulam textualmente o desenvolvimento de atos de fala, como o ato locutório, ilocutório e perlocutório.

Na sequência do capítulo, os autores nos apresentam fragmentos de crônica, e avançam para a abordagem de romances, explorando, assim, as diferenças e as intersecções entre textos que integram a mesma família, tanto no aspecto discursivo (ou narrativo) quanto no aspecto linguístico. Logo, é aceitável trabalhar com gêneros literários em sequência. Entretanto, o mesmo não pôde ser observado com gêneros do âmbito da linguística, a saber: como editorial, reportagem, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, e resumo, pois é sabido que estes gêneros dão ênfases diferentes a tipos textuais, como exposição e argumentação.

Os autores parecem adotar a metáfora de gênero como protótipo, o que faz com que o estudante perceba que há conteúdos e formas que são baseados nas regularidades dos gêneros, enquanto elementos não tão corriqueiros podem causar algum tipo de estranhamento.

Não podemos deixar de mencionar, ainda, que os autores exploram a metáfora de gêneros como categoria, quando, na discussão sobre o consumo de informação, fazem referência a duas esferas de comunicação: a literária e a jornalística, já que o foco agora passa a ser o trabalho com gênero editorial e, anteriormente, o foco era o gênero literário crônica.

É possível visualizarmos, ainda, a abordagem de gênero como agente social, uma vez que é sugerida a produção de um jornal escolar. Devemos lembrar que um jornal pode ser acessado por seus leitores, controlando a ação deles no mundo e sobre o mundo, mesmo na ausência da interação presencial humana.

Na sequência do capítulo, os autores investem na metáfora de gênero como padrão linguístico, a partir da abordagem na forma de análise linguística das estruturas morfológicas e sintáticas de um artigo de opinião publicado na mídia. O mesmo acontece com a apresentação de regras para produção do gênero resumo, no final da primeira unidade.

3 CONCLUSÕES

Neste trabalho, identificamos a abordagem mais intensa na obra de metáforas, como gênero como ação social, como *frame* para a ação social, como lugares, e como ato de fala. Também foi possível identificar o uso da metáfora de gênero como famílias ou protótipos, categoria, agente social, padrão linguístico e, até mesmo, regra.

Logo, fica evidente que toda metáfora é incompleta, mas que se faz necessário ratificar a importância dos gêneros como agência social no campo do ensino.

4 REFERÊNCIAS

BEZERRA, B. G. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola, 2022.

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

CAMPOS, M. T. A.; ODA, L. S. **Multiversos**: língua portuguesa: ensino
médio. São Paulo: FTD, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textuais, análise de gêneros e com-
preensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MULTIMODALIDADE E PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Gustavo Henrique de Freitas Fernandes ¹
Júlia Maria Nascimento Maciel ²
Júlia Xavier Leite dos Santos ³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Considerando o texto como um evento comunicativo, conforme destacado por Beaugrande (1997, apud Marcuschi, 2008, p. 72), onde convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, o presente estudo lança luz ao trabalho de produção textual em sala de aula de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, no ensino médio. Nesse cenário, o texto transcende o uso exclusivo da palavra escrita, abraçando uma produção textual que incorpora diversos elementos, revelando as facetas multissemióticas e multimodais nesse processo de ensino-aprendizagem.

Produzir textos é, essencialmente, produzir significados. Dessa forma, a semiótica torna-se um recurso de grande valia para a textualização em língua estrangeira, pois reúne os elementos que conferem sentido a uma dada representação - fator que contribui tanto para a produção quanto

1 Graduando do Curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, gustavohenrique.ed@gmail.com.

2 Graduanda do Curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, juliamacieledu@gmail.com.

3 Graduanda do Curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, juliaxavierleite@gmail.com.

para a compreensão comunicativa. Essa representação pode se manifestar por meio de diferentes modalidades, que vão desde a palavra escrita até imagens, sons ou gestos. Essa interconexão de diferentes modos de expressão em um único texto chama-se multimodalidade.

A partir desse contexto, esta pesquisa levanta a seguinte questão: de que forma os elementos semióticos são utilizados no processo de ensino-aprendizagem, no eixo de produção textual, em língua inglesa, para estudantes do ensino médio em um contexto multimodal? Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é discutir, a partir de bibliografia pertinente, o uso de elementos semióticos no processo de ensino-aprendizagem para a produção textual em língua inglesa por estudantes do ensino médio. Como objetivos específicos, pretende-se identificar os gêneros textuais multimodais mais recorrentes no trabalho de produção de textos em língua inglesa para esse público-alvo, além de apontar os elementos semióticos que se destacam nesses gêneros multimodais trabalhados na produção de textos.

A relevância deste estudo reside no reconhecimento da importância da multimodalidade e dos elementos semióticos na comunicação em língua inglesa. Ao compreender como os elementos semióticos são empregados nesse contexto, os educadores podem aprimorar suas práticas pedagógicas, proporcionando experiências de aprendizagem mais enriquecedoras e alinhadas com as demandas comunicativas dos escolares.

2 DESENVOLVIMENTO

A partir dos artigos encontrados durante a pesquisa, 4 passaram pelo crivo de exclusão, considerando os critérios estabelecidos para alcançar os objetivos propostos. Nesses estudos, três apresentam análises de livros didáticos e práticas pedagógicas, utilizando gêneros textuais e recursos semióticos. O remanescente aborda a perspectiva do docente acerca da multimodalidade no ensino da língua inglesa.

Conforme evidencia Jales, Freire e Silva (2021, p.262), primeiro artigo analisado, conhecer a estrutura composicional de um texto pode servir como um meio eficaz para facilitar a compreensão dos alunos sobre a natureza da produção de um determinado gênero textual. Dessa forma,

ao analisar criticamente a coleção Way to Go - livros didáticos que abrangem as três séries do ensino médio -, os gêneros textuais encontrados em maior atividade são: Infográfico, Mapa mental, Artigo, Biografia, Poema, Carta de aconselhamento, Carta, Entrevista e Resumo. A produção não menciona os elementos semióticos utilizados nos textos.

Paralelamente, o segundo estudo analisado nesta pesquisa expõe, através de um relato de experiência com estudantes do 3º ano do ensino médio, que os gêneros trabalhados nas aulas de língua inglesa foram: narrativas, reportagens, poemas e anúncios. Além disso, descreve os recursos semióticos identificados no trabalho com os textos. Fotos, desenhos, pinturas, fontes de diversos estilos e tamanhos, linhas, cores, layouts, entre outros recursos desempenharam um papel fundamental nas atividades (Schöninger, Silva, Fradique, 2017, p.148-149)

Diante do exposto, nota-se que os gêneros textuais escritos ganham destaque na sala de aula de língua inglesa. Apesar dos elementos imagéticos estarem adornando os livros didáticos e acompanhando os textos verbais, eles são desvalorizados no trabalho de produção textual. Tal cenário de subutilização afeta o processo de ensino-aprendizagem, já que, dessa maneira, “os modos e os recursos visuais ficam apresentados como um princípio imparcial, como algo sem muita seriedade ou significado para o processo de produção de texto” (De Oliveira, Costa, Da Silva, 2020, p.287).

Adicionalmente, a necessidade de orientações mais específicas sobre o uso de imagens e palavras na produção de textos multimodais surge da complexidade e importância da interação desses elementos na comunicação visual. Ao criar textos multimodais em língua inglesa, que incorporam tanto elementos verbais quanto visuais, é crucial que os alunos compreendam como essas diferentes linguagens se inter-relacionam e contribuem para a construção de significados na língua-alvo. Com esse pensar, De Oliveira, Costa, Da Silva (2020) consideram fundamental que os docentes orientem os alunos a entenderem a relação entre imagens e palavras, visando a compreensão de como esses elementos se influenciam mutuamente na interpretação e construção de textos multimodais. Além disso, é essencial promover a reflexão sobre os propósitos e significados das imagens, incentivando os alunos a escolherem imagens de forma

intencional e significativa para transmitir seu propósito comunicativo. Também é importante promover a integração harmoniosa de imagens e palavras, considerando aspectos semióticos, como disposição, tamanho e relevância das imagens em relação ao texto verbal.

Da Silva e Araújo (2015), em sua pesquisa, entrevistaram 12 professores de língua inglesa - 6 do Ensino Fundamental e 6 do Ensino Médio - com o intuito de compreender as concepções dos referidos docentes a respeito da multimodalidade em sala de aula. Como resultado, observou-se que os docentes consideram que o texto visual não deve ser apenas uma ferramenta para transmitir mensagens, mas sim para ampliar a capacidade crítica entre os alunos ao explorar cores, formas e outros recursos semióticos. Dessa forma, os escolares são incentivados a compreender, interpretar e questionar, a fim de produzir textos, em uma segunda língua, que reflitam suas complexas visões de mundo. Entretanto, os educadores entrevistados apresentam entendimentos divergentes sobre o conceito de multimodalidade. A título de exemplo, alguns consideram que é a união de linguagem verbal e não verbal, enquanto outros consideram como gêneros multimodais aqueles que possuem a presença de imagens.

Portanto, os resultados desta pesquisa destacam a importância da integração dos recursos multimodais no ensino da língua inglesa, especialmente no que diz respeito à produção textual. A análise dos estudos revelou uma tendência de subutilização dos elementos visuais e semióticos, mesmo quando presentes nos materiais didáticos. Tal cenário sugere a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e orientada para a valorização desses recursos, a fim de enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Além disso, as divergências de entendimento entre os educadores entrevistados ressaltam a complexidade do conceito de multimodalidade e apontam para a importância contínua da reflexão sobre a temática em questão.

3 CONCLUSÕES

O presente estudo, realizado por meio de uma revisão sistemática da literatura, teve como objetivo examinar como acontece a abordagem e a integração dos elementos multimodais no contexto da produção textual em língua inglesa no ensino médio. A análise revelou uma subutilização dos

recursos semióticos no processo de produção textual em língua inglesa, indicando um aproveitamento limitado desses elementos no referido contexto educacional. Embora os recursos visuais estejam presentes nesses materiais, sua utilização para promover a compreensão e a produção textual é subestimada, refletindo uma abordagem que, muitas vezes, desconsidera a importância da multimodalidade na educação de língua inglesa. Essa subutilização pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem, negligenciando o potencial das imagens para enriquecer a produção textual dos alunos e estimular uma produção textual essencialmente multimodal.

Espera-se, portanto, que os resultados desta pesquisa inspirem futuras investigações e promovam uma revisão contínua das práticas multimodais de produção de textos em língua inglesa no ensino médio, com o intuito de aprimorar o ensino e a aprendizagem dessa língua por meio de uma abordagem que integre efetivamente os artefatos semióticos necessários para a construção de um texto.

4 REFERÊNCIAS

DA SILVA, M. Z. V.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade E Ensino Sob a Óptica De Professores De Língua Inglesa Da Escola Pública. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 7, n. 14, 2015.

DE OLIVEIRA, R. H. A.; COSTA, M. E. C.; DA SILVA, M. Z. V. Multimodalidade E Letramento Visual Crítico No Ensino De Língua Inglesa. **Linguagem Em Foco**, v. 12, n. 2, p. 269–291, 21 set. 2020.

JALES, A. M.; FREIRE, C. B.; SILVA, D. B. T. Os Gêneros Textuais E O Ensino Da Compreensão leitora: Uma Análise De Livros Didáticos Do Ensino Médio. **Revista Desenredo**, v. 17, n. 2, 19 jun. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHÖNINGER, C. L. K.; SILVA, I. A. C.; FRADIQUE, J. M. Um Mosaico multissemiótico: a Multimodalidade No Ensino De Língua Inglesa. **LínguaTec**, v. 2, n. 1, 2017.

MÚSICA E ARTE NA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Maria Eduarda Guimarães Da Silva¹
Rebeka da Silva Barbosa Camelo²

1 INTRODUÇÃO

A partir da vivência no programa do PIBID, foi possível a realização de atividades pedagógicas que tiveram como objetivo a introdução das crianças na alfabetização e letramento. A proposta que será apresentada foi feita especificamente utilizando-se da arte e da música no processo, trabalhando a escrita de forma potencialmente lúdica. O intuito do trabalho é apresentar como foi possível através da arte, da música e das expressões artísticas, criar situações significativas de aprendizagem no que diz respeito à alfabetização e o letramento. Quanto a esse aspecto, cabe-se salientar que concerne à contextualização que se faz necessária na prática de alfabetizar e letrar, conforme defendem Feier e Gedoz ao afirmarem que:

“[...]cabe à escola desenvolver junto aos alunos, de forma que se apropriem do código ensinado. Para que essa apropriação ocorra, a alfabetização pode associar-se às práticas voltadas ao contexto de uso da linguagem, promovendo assim um ensino pautado na contextualização dos conteúdos. Isso faz

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, mariaeduardaguimaraes9@gmail.com.

2 Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, rebeka.camelo.12@gmail.com.

com que o processo de alfabetização alie-se ao letramento.
(Feier e Gedoz, 2015. p 3,4)

Assim, enfatiza-se o planejamento de práticas pedagógicas que utilizem recursos provenientes dos contextos sociais e repertórios das crianças, a fim de recuperar seus conhecimentos prévios e provocar uma aprendizagem em que os educandos sejam conscientes e reflitam criticamente.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A presente experiência ocorreu em uma escola da rede Municipal de Ensino do Recife, no período da tarde, numa turma de 1º ano do ensino fundamental. As atividades desenvolvidas no programa iniciaram em Maio de 2023 com término em dezembro do mesmo ano. Contemplamos a observação geral da instituição e, especificamente, a convivência e planejamento da turma que nos foi designada. Ainda nos foi proposto o desenvolvimento de exercícios e jogos didáticos que contribuíssem para o aprendizado e crescimento da turma.

Figuras: Produção dos desenhos a partir da música proposta

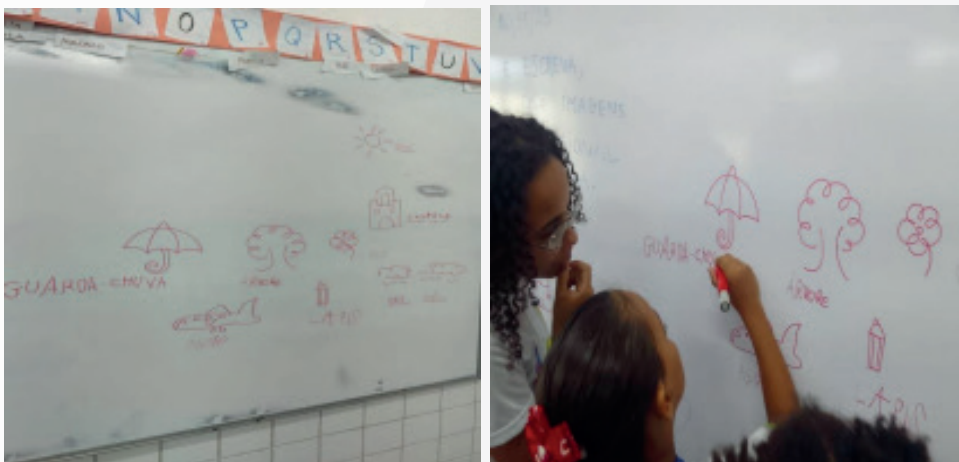


Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Dentre as práticas por nós elaboradas, promovemos uma atividade que envolveu a música e a arte no processo de escrita significativa. Escolhemos a música Aquarela, de Toquinho. Nessa proposta, a partir da escuta da música, os educandos produziram desenhos com elementos que elas identificassem na letra da canção. Feito os desenhos, propusemos que escrevessem os nomes dos elementos no quadro.

A escolha da música advém da busca pela significação que desejávamos proporcionar ao momento de aprendizagem, fazendo uma integração com conhecimentos prévios presentes no repertório das próprias crianças, visto que a canção já era conhecida por elas. A letra se encarregava de trazer elementos bem vigentes no dia a dia das mesmas, seja nos seus afazeres, ou mesmo nas séries e desenhos animados comumente assistidos.

Figuras: Momento dos registros e desenvolvimento da escrita.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

No decorrer da prática, a música foi escutada mais de uma vez, visto que demandava atenção, memória e agilidade para captar os elementos apresentados na letra e registrá-los em forma de desenho. Como uma atividade com o intuito de trazer prazer ao momento de construção de conhecimento, foi permitido que todas as crianças ficassem à vontade para terminar seus desenhos. Terminados os desenhos, passamos ao momento no qual a escrita seria trabalhada, iniciando pelo questionamento “quais elementos vocês registraram?” e “quem sabe como escreve essa palavra?”. Com diversas respostas ao mesmo tempo e até repetidas, fomos

chamando-os ao quadro para desenharem e escreverem. Corrigimos os erros junto a eles, proporcionando a identificação de algum equívoco, a possibilidade de refazer a palavra e, nessa feita, promover a reflexão quanto à escrita das palavras.

3 RESULTADOS

A atividade de produção de registro com desenhos, baseada na música “Aquarela”, proporcionou uma abordagem multidisciplinar, estimulando tanto a expressão artística quanto o desenvolvimento da escrita. Ao escutarem a música, as crianças identificaram os elementos presentes na letra e os registraram por meio de desenhos, promovendo assim a associação entre linguagem verbal e não verbal. Posteriormente, a escrita dos nomes desses elementos foi exercitada, com as crianças sendo convidadas a escrever no quadro e recebendo auxílio coletivo para correções necessárias. Esse processo colaborativo não apenas fortaleceu as habilidades de escrita das crianças, mas também incentivou a colaboração e o aprendizado mútuo dentro do grupo, assim como promoveu a reflexão quanto ao sistema de escrita alfabética. A interdisciplinaridade entre música, arte e linguagem promoveu uma experiência educacional rica e envolvente, que estimulou o desenvolvimento integral dos educandos, nisto, podemos lembrar uma fala de Soares quanto ao alfabetizar e letrar, sendo elas “[...] ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita,[...]” (SOARES, 1998 p. 47). Considera-se que a aplicação da música e arte num processo de alfabetização representa um recurso valioso para os educadores, demandando um envolvimento cada vez mais profundo nessa forma de expressão e linguagem multifacetada que é capaz de estimular uma ampla gama de possibilidades na criança, ao reconhecer e compreender suas experiências individuais. Diante disso, é importante que os professores revisem suas abordagens pedagógicas, criando um ambiente acolhedor que permita à criança vivenciar e protagonizar seu próprio processo de aprendizagem, incorporando a arte e a música em suas múltiplas formas de expressão e comunicação dentro do contexto escolar.

Além disso, a atividade possibilitou a reflexão sobre a escrita estivesse atrelada a um evento de letramento. É fundamental que o professor reconheça a interdependência das práticas de alfabetização e letramento e as incorpore de forma integrada em suas atividades educacionais. Pois é por meio da articulação entre alfabetização e letramento que se constrói um ambiente propício para o pleno desenvolvimento das competências linguísticas dos educandos.

4 REFERÊNCIAS

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. FEIER, Elisnara Samanta; GEDOZ, Sueli. Relação entre música, alfabetização e letramento. Conflitos Mundiais: do local ao global, **Anais XIII Jornada Científica da UNIVEL**, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel, 2015. p. 297-308. Disponível em: <https://www.univel.br/cpe/files/REVISTA%20JORNADA%20CIENTIFICA%202015.pdf>. Acessado em: 29/07.2024

O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NO ENEM: UM OLHAR SOBRE A PROVA DE LINGUAGENS

Antonio Francisco de Andrade Neto¹
Gabriel Modesto Arrais²

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a Teoria Racial Crítica, desenvolvida inicialmente nos Estados Unidos, vem sendo objeto de diversos estudos, que buscam – a partir do entendimento de raça como um termo construído no âmbito social, discursivo e histórico – analisar as questões sociais no campo educacional. No que se diz respeito a essa abordagem, constata-se que as reflexões acerca do papel do letramento racial crítico nos exames nacionais de amplo alcance ainda é um tema pouco explorado, pois a cultura dos vestibulares no Brasil segue, muitas vezes, dissociada da responsabilidade com a criticidade dos estudantes e cidadãos. Diante disso, a importância desse estudo se justifica pelo impacto desses exames na educação brasileira e pela inegável necessidade de se refletir sobre como a área de linguagens age ou deveria agir diante de “um racismo estrutural, institucional e epistemológico enraizado nas entranhas sociais brasileiras, de tal modo que [...] vidas são discriminadas em detrimento de sua cor” (Santos; Amorim, 2020, p. 2).

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, andrade.neto@ufpe.br.

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gabriel.marrais@ufpe.br.

Nesse sentido, tem-se, nesta pesquisa, como objetivo, discutir as implicações acerca da presença ou ausência de letramento racial crítico nas questões de linguagens do Exame Nacional para o Ensino Médio, *doravante* Enem³, do ano de 2023 – em razão de ser a edição mais recente até a realização deste estudo. Considerando que, à luz das bases teóricas da Linguística Aplicada⁴, letrar racialmente constitui um conjunto de instrumentos pedagógicos para a prática escolar que envolve todas os campos de conhecimento, especialmente a área de línguas, visto que ela “também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (Ferreira, 2014, p. 250).

Assim, para desenvolver o percurso metodológico e a discussão dos dados analisados, embasou-se em bibliografias acerca das relações étnico-raciais na educação e letramento racial crítico – tais como: Ferreira (2014); Santos e Amorim (2020); Braúna, Souza e Andrade Sobrinha (2022); Silva Junior *et al* (2022) e Bonfim (2023) – associadas aos estudos sobre a influência do Enem para a educação básica e sobre a identificação dos conhecimentos linguísticos mais requeridos nas questões referentes à Língua Portuguesa, por meio do arcabouço teórico de Barros (2019).

2 DESENVOLVIMENTO

Mediante levantamento bibliográfico, é necessário ressaltar que a escolha do Enem foi motivada devido sua importância no ingresso de estudantes e cidadãos, principalmente jovens, às instituições de Ensino Superior e por propor, indo de encontro com uma abordagem conteudista, uma avaliação a partir de “um conjunto de competências adquiridas

3 A prova é realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *doravante* INEP, e é estruturada com 4 blocos de questões objetivas de áreas de conhecimento distintas (Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, códigos e suas tecnologias; e Matemática, códigos e suas tecnologias; e 1 bloco discursivo composto por uma proposta de redação dissertativa-argumentativa.

4 Segundo Rojo (2006, p. 261), “a socioconstrução da ação e da linguagem é fundamentalmente determinada pela sócio-história das interações e das atividades de linguagem em que sujeitos em constituição estão e estiverem imersos”.

pelos jovens ao longo de suas vidas” (Barros, 2019, p. 7). Sendo assim, partindo de uma metodologia qualitativa – visto que se pretende melhorar a compreensão acerca do tema estabelecido, por meio de técnicas interpretativas, visando à descrição e à análise detalhada dos dados da pesquisa –, objetificou-se a verificação das questões do Enem que façam um trabalho crítico para “mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo” (Ferreira, 2014, p. 250) e o entendimento desse processo.

Para fazer esta análise, deu-se os seguintes passos: **(a)** identificar na prova de Linguagens do Enem de 2023 as questões que apresentam temática racial; **(b)** classificar as questões nas 4 categorias propostas por Barros (2019), a saber: interpretação de texto, conhecimento artístico-literário, reflexões de uso linguístico e conhecimento sobre estrutura e elementos do texto e/ou gênero textual; **(c)** verificar se (e como) essas questões – já categorizadas – exigem dos estudantes algum grau de Letramento Racial Crítico.

Em suma, os dados utilizados nesta pesquisa, que são provenientes dos arquivos das provas do Enem localizados no site do Governo Federal⁵, foram analisados com o rigor e a sistematização que a ciência exige, a partir das bases teóricas já mencionadas.

3 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Como resultados, é necessário ressaltar que, dentre as 50 questões de Linguagens (40 de língua portuguesa, 10 de língua estrangeira), apenas 7 questões abordaram de forma direta aspectos raciais. Quanto às 4 categorias consideradas para análise, apenas duas foram encontradas: interpretação textual⁶ (6 questões) e conhecimento sobre estrutura e elementos do texto e/ou gênero textual (1 questão). No que se diz respeito as categorias que

5 Disponível em: [Provas e Gabaritos — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#).

6 Foi considerado, durante realização da análise, a interpretação de texto como a categoria que mais exige dos candidatos uma postura letrada racialmente, pois “interpretar vai muito além de compreendermos o sentido correto do texto e vários mecanismos são utilizados para que seja possível entender o texto e os sentidos que ele provoca” (Barros, 2019, p. 12).

não se mostraram presentes diretamente (artístico-literária e reflexões de uso linguístico), apesar de não terem sido abordadas diretamente como tema principal das questões, é possível notar, ainda, uma abordagem delas através de algumas das questões analisadas: há uma questão sobre o livro antirracista, por exemplo, reflete implicitamente sobre o uso da língua, enquanto as questões relacionadas a textos literários exigem um certo nível de conhecimento sobre literatura de autores negros e/ou sobre vivências negras - conhecimento este que solicita dos alunos uma postura letrada, que a escola precisa propor a partir de práticas pedagógicas, que resultariam no eventual Letramento Racial Crítico.

Apesar disso, também é necessário contemplar, ainda, que, apesar de um bom desenvolvimento nas questões analisadas, e de estas conseguirem contemplar de maneira mais ampla questões quanto racialidade e estimularem o antirracismo, a presença de uma diversidade maior de questões capazes de englobar diretamente as categorias que não foram encontradas anteriormente e trabalhar mais perspectivas de Letramento Racial Crítico na área de Linguagens do Enem é algo que se faz ausente perante as 50 questões do caderno de Linguagens no ano de 2023. É válido, então, um maior comprometimento quanto a elaboração de questões raciais na área de linguagens, uma vez que a língua(gem) e sociedade estão interligadas, e, conseqüentemente, o ensino de línguas deve se inserir em uma perspectiva que seja capaz de compreender, analisar e problematizar a maneira como racismo antinegro se efetua na e pela língua, um aspecto trabalhado no Letramento Racial Crítico (Bonfim, 2023).

As breves palavras tecidas anteriormente possuem a intenção de, ao entender como certas questões do Enem abordam temáticas referentes ao Letramento Racial e ao ensino de linguagens sob uma perspectiva antirracista, problematizar e, eventualmente, abrir diálogo, junto a outras produções, quanto os diversos fatores e possibilidades de aplicação/análise desse conteúdo. Cabe ainda dizer que, apesar de não ser uma pesquisa de natureza quantitativa, é imprescindível um olhar crítico quanto a quantidade relativamente pequena de questões com temáticas antirracistas, fazendo-se possível (e necessário), em pesquisas futuras, esmiuçar de maneira quantitativa e qualitativa quantas questões de provas de Linguagem aplicadas

em anos anteriores entram nesse debate, e se as questões presentes são capazes de se fundamentar no Letramento Racial esperado dos alunos.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico. Enem. Questões de Linguagens.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, E. F. A. **Uma análise das questões de Linguagens apresentadas no ENEM.** 2019, p. 1-26 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

BONFIM, M. A. L. Linguística aplicada e o lugar da educação antirracista no ensino de língua portuguesa: decolonialidade em perspectiva negra. In: SIBALDO, M. A. (Org.). **Ensino de línguas propostas e relatos de experiência.** 1ed. São Paulo: Blucher, 2023, p. 39-62.

BRAÚNA, C. J. D.; SOUZA, D. S; ANDRADE SOBRINHA, Z. M. L. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, 3(1), 2022, p. 1-10.

FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores e línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out., 2014.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253- 276.

SANTOS, M. S.; AMORIM, M. A. O Letramento Racial Crítico em vestibulares: o caso da Unicamp sob a ótica dialógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7, 2021, Online. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande, PB: Realize, 2021, p. 1-12. Disponível

em: <<https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vii-conedu-edicao-online>>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SILVA JÚNIOR, S. N.; SANTIAGO, L. F. O.; LINS, N. E. S.; SILVA, J. V. R. Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade. **Revista Desenredo**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 308-327, 22 nov. 2022. UPF Editora.

O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: O OLHAR DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Karla Karoline Silva Vitor ¹
Judite Cesário Mota²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Diante do cenário imposto pela pandemia da Covid-19 na sociedade mundial, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi o caminho encontrado no âmbito educacional para que, diante do isolamento social, em que as crianças ficaram privadas do espaço escolar, fosse mantido o ensino e o vínculo com a escola, que pudesse diminuir o impacto nas aprendizagens dos alunos. No entanto, essa medida não foi tão eficaz, uma vez que a grande maioria da população atendida pelas escolas públicas, crianças pertencentes a classe popular, não tiveram acesso às tecnologias digitais e a internet. As pesquisas evidenciaram que cerca de 7% dos alunos participavam das atividades remotas interagindo com seus professores (Macedo e Cardoso, 2022, p. 29).

O ERE não foi pensado e desenvolvido para que fosse aplicado em um momento crítico, mas forjado durante ele. As pesquisas evidenciaram que ele foi posto em prática sem que houvesse nenhum diálogo com a comunidade científica e escolar, logo, o que se viu foi o aumento das desigualdades e da exclusão escolar. Apesar de considerarem uma boa

1 Mestra do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, karla.vitor@ufpe.br.

2 Mestra do Curso Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, judite.mota@ufpe.br

solução, as professoras viram que, na prática, se tornou um desafio imenso, uma vez que não se pensou sobre a falta de acesso à internet e às tecnologias tanto dos estudantes como dos professores (Porto, et al. 2022).

Este período foi desafiador para todos e escancarou as desigualdades sociais, “a pandemia agravou de forma aguda o fosso entre os ricos e os pobres, entre aqueles que podem pagar por uma educação de qualidade e efetiva e aquelas que sequer tiveram acesso ao ERE: os “desconectados”, na fala das professoras” (Macedo, 2022, p.10). A falta de acesso às tecnologias ocasionou a precarização e o empobrecimento do processo de ensino e aprendizagem, devido à falta de diálogo, de interações pedagógicas e a baixa qualidade dos recursos disponíveis, tanto para alunos quanto para professores.

Frente a este quadro, enquanto professora, refletia sobre a alfabetização das crianças, e procurava junto a meus pares respostas sobre: como alfabetizar as crianças sem acesso à internet, sem contato com elas? Ao retornarem às escolas, o que faríamos diante dos problemas que encontramos nas aprendizagens das crianças? Havia também as expectativas sobre o retorno às aulas presenciais. Nos anos de 2021 e 2022, as redes de ensino, conforme a realidade estabelecida em seus municípios, buscavam a retomada das aulas presenciais mediante uma série de protocolos sanitários. Nesse momento os professores e professoras, aos quais me incluo, se depararam com as consequências da pandemia para a aprendizagem das crianças e uma nova realidade escolar.

Tais fatos suscitaram a necessidade de pesquisar sobre o retorno às aulas presenciais e a alfabetização dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo da seguinte questão: o que dizem os professores sobre retorno às aulas presenciais, sua organização, os desafios e as aprendizagens das crianças no processo de alfabetização? A partir dessas inquietações e do contexto aqui apresentados definimos como objetivo deste estudo conhecer como se deu o retorno às aulas presenciais, a partir do olhar de professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

2 DESENVOLVIMENTO

Como caminho para este estudo escolhemos uma abordagem de pesquisa quali-quantitativa, pois nosso percurso metodológico utilizamos

a aplicação de questionários e realização de grupo focal³ com roteiro semiestruturado, com professores de Pernambuco (Gatti, 2004, 2005). A partir desses instrumentos buscamos uma compreensão sobre alguns aspectos da volta às aulas presenciais: a organização e planejamento para o retorno, a frequência dos alunos, os desafios encontrados, a avaliação diagnóstica da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, o uso das tecnologias pelos professores e suas aprendizagens durante o ERE e a percepção sobre o ensino presencial após o remoto.

Neste estudo discutimos os dados produzidos a partir do questionário e do grupo focal, estabelecendo um diálogo entre eles, analisando aproximações e/ou distanciamentos entre os dados. Responderam ao questionário um total de 138 professores em Pernambuco, os quais desempenham diferentes funções no espaço escolar. A maioria destes respondentes, quase a totalidade, 95%, foram de professoras, graduadas em Pedagogia e com diferentes especializações. Um somatório de aproximadamente 47,8% atuantes na regência de turmas de 1º, 2º e 3º ano, nas redes públicas de ensino da zona urbana do estado. São professoras em sua maioria com mais de 10 anos de experiência na função docente.

Participaram do grupo focal quatro professoras, efetivas da rede pública de ensino, das cidades de Recife, Jaboatão, São Lourenço da Mata e Itaíba, que estiveram no exercício da docência em turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, nos anos de 2021 a 2023, período de retorno às aulas presenciais nos municípios pesquisados.

Procuramos conhecer as reflexões e experiências dos professores quanto ao retorno às aulas presenciais, período ainda pandêmico, partindo de questionamos sobre a preparação pedagógica das escolas da infraestrutura. Evidenciamos que a maioria das participantes avaliou a infraestrutura e os protocolos sanitários estabelecidos como positivos. Sinalizando que tais aspectos não foram problemas para a retomada das aulas. No entanto, no grupo focal, as professoras relataram que em algumas instituições a infraestrutura apresentava problemas e precisaram ser reformadas e os

3 Os instrumentos foram desenvolvidos em parceria com Rede de pesquisa em alfabetização (AlfaRede) da qual esta pesquisa faz parte e adaptados para os objetivos da pesquisa.

protocolos sanitários não foram seguidos corretamente, por diferentes motivos como a resistência de algumas famílias.

Houve muitas divergências entre o que evidenciamos a partir das respostas recebidas através do questionário e o que relataram as professoras no grupo focal. A partir dos encontros do grupo evidenciamos que elas consideraram que aspectos como: a infraestrutura das escolas, os protocolos sanitários estabelecidos, a frequência dos estudantes no retorno às aulas presenciais, os materiais e suporte oferecidos pelas redes de ensino, foram insuficientes diante do que vivenciaram ao retornarem às escolas. A avaliação diagnóstica mostrou grandes problemas nas aprendizagens dos alunos quanto a leitura e a escrita, aumentando as heterogeneidades destes, o que tornou mais desafiador o trabalho das professoras, fato que é decorrente das desigualdades na falta de acesso às tecnologias, que impediu os estudantes de acompanharem as aulas no ERE.

3 CONCLUSÕES

Constatamos a partir das reflexões das professoras quanto às suas experiências no retorno às aulas presenciais, que este foi um momento desafiador para todos que fazem a escola, pois havia, para alguns, problemas desde a infraestrutura, a frequência dos alunos e principalmente a aprendizagem. Elas constataram muitos alunos com problemas nas aprendizagens de leitura e escrita em decorrência de sua maior vulnerabilidade social, pois, enquanto pertencentes às classes populares de nosso país, não tiveram acesso ao ensino aprendizagem que a escola oferecia remotamente. Para as professoras tais problemas eram os mesmos que lidavam antes da pandemia, porém mais agravados.

Nessa direção esperamos que este estudo possa contribuir como um registro do que vivenciamos com a pandemia da Covid-19 no âmbito educacional, e das aprendizagens construídas pelas professoras nesse período complexo e desafiador, sendo mais uma referência na educação para podermos refletir sobre a construção de políticas públicas que garantam a educação de qualidade e de direito às nossas crianças em situações emergenciais diversas que possam ocorrer. É preciso encontrar meios para que o ensino e aprendizagem possam acontecer para todos, sem exceção.

4 REFERÊNCIAS

MACEDO, M. do S. A. N. (org.) **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede**. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. *E-book*. recurso digital; 5 MB.

MACEDO, M. do S. A. N.; CARDOSO, A. L. J. **Alfabetização de crianças na pandemia da Covid-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva**. In. MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book*. recurso digital; 5 MB.

PORTO, G. C.; NÖRNBERG, M.; PINO, M. A. B. DEL; DIAS, E. A.; JESUS, A. C. DE; MESENBURG, F. A.; ALLEGRETTI, G.; HIRDES, J. C. R.; LUND, J. A. **A experiência educativa em contexto pandêmico no rio grande do sul: trabalho docente e prática pedagógica**. In. MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. *E-book*. recurso digital; 5 MB.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro editora, 2005.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004

O TECER DA NARRATIVA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: ESTUDOS PRELIMINARES DE UMA PESQUISA NO AGRESTE PERNAMBUCANO

Águida Nayara da Silva¹
Andréa Tereza Brito Ferreira²

1 INTRODUÇÃO

A partir de uma pesquisa de doutorado, intencionamos compartilhar resultados parciais referentes a composição da narrativa de uma professora alfabetizadora. Com base em Paul Ricoeur (2010) em *Tempo e Narrativa*, nos processos que compõem o *Círculo Hermenêutico* teceremos a narrativa da professora, e a partir dela compreenderemos sua *mimesis práxeos*, relacionando as suas práticas de leitura e de escrita em contextos escolar e não escolar. Contudo, preliminarmente, traremos informações coletadas no contexto de sua sala de aula. As informações oferecidas a nós, dizem respeito aos processos de leitura e de escrita que a professora vivenciou no seu período escolar. Nessas informações, a professora faz a crítica a seu processo de alfabetização, articulando as diferentes “maneiras” de alfabetizar assumida por ela atualmente em sala de aula, enquanto docente.

1 Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal - PE, aguidanayara@hotmail.com

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal - PE, andreatbrit@gmail.com

2 A PROFESSORA E O TECER DE SUA NARRATIVA: OS FATOS

Utilizamos diário de campo, gravação em áudio das aulas e fala da professora. Ouvimos a professora de maneira livre a partir de questões levantadas por ela mesma. O campo de pesquisa foi uma escola do campo, multisseriada, localizada no município de Lajedo, agreste pernambucano. A narrativa a seguir, surgiu quando a professora organizava o cantinho da leitura e os livros em sala, espontaneamente ela nos falou:

51min18: No meu tempo não tinha livros assim. Eu estudei aqui até a 4ª série. Tinha livros, mas no tempo não eram esses livrinhos. Para a gente ter acesso assim, como eles tem de pegar um livro e levar para casa, tinha não. Hoje eles podem levar livros emprestado para levar para casa, os de história, paradidáticos. A gente não tinha. Eu me achava tão assim..., sem saber, assim meio..., eu não conhecia, era uma coisa muito seca. Hoje em dia tem. **55min50:** Eu lia só o livro da tarefa, era como a cartilha, que tinha as tarefas e os textinhos tudo junto em um só. Na 1ª série eu tinha 5 anos. Eu não tinha idade de entrar na escola. Eu me lembro que só foi definir a idade de entrar na escola depois que eu já estava trabalhando. Só pude entrar porque a professora era uma prima de minha mãe, ela disse a mãe que me mandasse para escola com meu irmão que já estudava, mandasse eu ir como ouvinte, para eu só escutar e brincar, “só assim ela fica brincando”, na época era como se fosse socializar. Aí minha mãe disse que se fosse para eu ir brincar, eu ficava em casa, eu só iria para escola se fosse para estudar, minha mãe bruta! (risos). Aí a professora disse, pois está certo, mande ela. Aí eu vim. **59min02:** Aprendi a ler, eu lembro, eu lia melhor do que a turma. Escrever quem escrevia era eu. Se colocasse uma carta para fazer eu fazia, no primeiro ano que eu vim para escola, eu aprendi. Minha letra era muito linda e eu não treinava a letra. A vó de Maria (apoio do aluno autista da sala) foi minha professora, aí a filha da minha professora, mãe de Maria vinha no lugar da minha professora quando ela não podia vim, ainda hoje ela fala que ficava bestinha com minha letra, disse que era bem redondinha. Na escola eu fazia atividades, eu lembro que as vezes colocavam a gente para fazer uns textinhos, eu lembro que eu fazia. Em casa eu não escrevia, meus pais não sabiam, em casa faltava incentivo. O incentivo foi na escola. Só que aí, depois eu me sentia perdida, eu acho que era a minha maturidade de entender o assunto, eu ainda não tinha maturidade. Eu lembro que na 3ª série eu chorava para me acabar, porque muitas perguntas em ciências eu não sabia responder, eu lia e eu não entendia. Muito pequenininha. Com 6 anos eu fui para a 2ª série, aí depois fui para 3ª série que hoje é o 4º ano. **100min:** Eu tinha um irmão por parte de pai que morava com a gente. Ele começou me ajudando nas tarefas, ele começou a me ensinar, ele era bem bonzinho, era mais velho e me ajudava. Minha mãe não sabia, minha mãe não estudou, sabia ler só o básico, era analfabeta, aí tinha outra pessoa assim né... para me ajudar, minha mãe quando

casou com meu pai ele era viúvo, ele tinha 7 filhos com a outra mulher, 3 filhos minha mãe criou, os outros 3 a mulher falecida dele criou e o outro viajava. Eu lembro que em uma véspera de São João nós na beira da fogueira, a gente ficou lá no alpendre da casa, na área, aí ele disse, pegue seu livro para eu lhe ensinar aqui perto da fogueira, disse eu nunca me esqueci! Ele me ajudava na tarefa de casa, aí depois eu comecei a desenvolver, eu precisava daquela explicação. Eu precisava entendeu? Daquele momento ali com ele para eu compreender. **1h11:55** Era uma atividade de Ciências era a disciplina que eu tinha mais dificuldade, a atividade eu não lembro muito o que pedia, eu lembro que falava sobre alguma coisa envolvendo animais. Mas eu não conseguia, Haaa meu Deus! Como eu chorava porque não conseguia..., eu queria porque queria saber as respostas e quando ele lia eu entendia, mas quando eu lia eu não entendia. Eu acho que eu não tive esse processo de letramento, eu fazia a decodificação das letras, aí eu via aquelas letras como símbolos e eu aprendi, mas assim, ler compreendendo eu não entendia, eu acho que pulei essa etapa. Porque assim, quando você estimula para ler, assim quando você diz, você entendeu o que desse pedacinho? Aí eles vão desenvolvendo, mas senão. Eles avançam, quando se diz: leia e diga o que você entendeu dessa parte aqui. Para que só ler, só decodificar e não compreender? Eu me sentia assim, eu lia e era como se eu não soubesse ler. Eu não lembro de ter livros na escola. Na fogueira eu lembrei..., acho que foi no momento que eu estava precisando e aí eu tive uma ajuda. E eu lembro que eu chorava sem saber fazer a tarefa e mãe não sabia me ajudar, aí ela chamou meu irmão para me ajudar.

Fonte: Águida Silva (2024)

A professora nos diz com tom de tristeza que não teve acesso na infância a livros infantis. O único livro que teve acesso foi a cartilha. Para Cardoso e Amâncio (2018) através das lições das cartilhas e de certos métodos, a língua escrita era exposta para as crianças que de letra em letra, de sílabas em sílabas, apropriavam-se não somente de elementos da língua escrita, mas também de um modo de ler e se comportar na escola. Dependendo da intervenção e da criatividade (ou não)! das professoras, e muitas vezes, da ajuda de familiares em casa, adquiria aos poucos seu estatuto de leitor. O livro disponível em sua fase de escolarização, possivelmente, não atendeu as suas expectativas, causando sentimento de desconhecimento sobre os assuntos escolares e pouca autonomia. Ela pouco encontrava sentido ou divertimento no que lia, elementos essenciais no processo inicial de escolarização, sobretudo na primeira infância, período em que segundo a professora aprendeu a ler e a escrever.

Possivelmente a partir do seu conhecimento atual, a respeito do desenvolvimento infantil e de seus sentidos quando criança, percebeu

que não tinha maturidade para aprender o que era proposto, por isso, chorava. Ao mesmo tempo, identificamos o investimento familiar na instrução da professora, na postura de sua mãe analfabeta, na valorização do processo de escolarização quando a coloca ainda muito pequena na escola e quando interpela a seu enteado que ensine a tarefa de difícil compreensão. Consideramos que o investimento familiar da professora foram ações diretas, permeadas do “desejo” dos pais em instruí-la, principalmente nos investimentos de *ordem pedagógica* – na ajuda com a realização de atividades e na relação com sua professora (LAHIRE, 1997).

A professora faz uma crítica a seu próprio processo de alfabetização, atribuindo sua dificuldade de compreensão leitora a ausência de diversas práticas de leitura e escrita (letramento). A leitura em sua sala de aula era baseada somente na decodificação de letras e palavras. Em seguida, a professora diz como faz para alfabetizar, possivelmente para evitar que seus alunos apenas decodifiquem, ou que como ela na infância, não encontrem sentido no que leem ou escrevem.

3 EU NÃO LEMBRO DE TER LIVROS NA ESCOLA

Assim, finalizamos essa discussão que sinaliza para necessidade de investigarmos o trajeto com a leitura e com a escrita da professora não somente na escola, mas também em outros espaços/eventos/tempos que possibilitaram o contato com livros e com práticas diversas de leitura e de escrita tão desejados na infância e necessárias à sua constituição, enquanto, mulher, mãe, professora, profissional, alfabetizadora dentre outros. Buscamos continuar compreendendo seu caminho nas suas críticas, impressões, desejos e transformações.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, Leonardo Canuto de. **Paul Ricoeur: possibilidades e impasses da narrativa**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Filosofia – São Paulo, 2021.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Cartilhas na historiografia da alfabetização: fontes, evidências e produção no Brasil p.56-75. In: SANTOS, Sônia Maria dos e ROCHA Juliano Guerra (orgs). **Histórias da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**: a intriga e a narrativa histórica. V.1. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Palavras-chave: Narrativa. Professora Alfabetizadora. Leitura e Escrita

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA/AL NO LIVRO DIDÁTICO

Taíza Ferreira de S. Cavalcanti¹
Alexsandro da Silva²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar o modo como professores de língua portuguesa concebem o tratamento do ensino da análise linguística/gramática (AL) no livro didático que adotaram. A AL, que tem sua fundamentação epistemológica norteada pelo paradigma sociointeracionista, propõe, entre outras coisas, que o ensino da língua portuguesa seja desenvolvido por meio de atividades que articulem os eixos da leitura, produção escrita e oralidade, de modo que o estudante saiba utilizar os recursos linguísticos conforme a situação discursiva proposta (Mendonça, 2006).

Nessa direção, compreendemos que não é suficiente estudar a língua como se fosse um objeto cristalizado (Faraco, 2012). Assim, apesar de reconhecermos a importância de se estudar os aspectos sistemáticos da linguagem, concebemos que o ensino das regras deve privilegiar o papel fundamental que elas desempenham na produção dos sentidos no texto (Antunes, 2009). Para tanto, faz-se necessário criar momentos nos quais os estudantes sejam orientados a refletir sobre a norma linguística, de modo que possam utilizá-la com compreensão, conferindo maior entendimento

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, taizafsc@email.com.

2 Professor da Universidade Federal de Pernambuco, alexandro.silva2@ufpe.br

ao texto, o que facilitará que os interlocutores alcancem suas pretensões ao produzir seus discursos e ao realizar suas leituras.

Pressupomos que, ao desenvolver suas práticas de ensino de língua portuguesa, alguns professores buscam apoiar-se nos livros didáticos e, para isso, avaliam se o modo como esse recurso trata os objetos de ensino se coaduna ou não às suas concepções sobre o ensino e às suas práticas cotidianas. É importante considerar que o PNLD tem definido critérios avaliativos, sob a finalidade de contribuir para a incorporação das novas orientações teóricas e metodológicas no livro didático de língua portuguesa, viabilizando a adequação das atividades dos livros às metodologias de carácter reflexivo e crítico (Bunzen, 2009). Todavia, é importante compreender como os professores têm concebido esse tratamento ao adotar o LD como recurso pedagógico.

Este trabalho foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa. A pesquisa teve como sujeitos participantes professores de língua portuguesa, atuantes nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual situada no interior de Pernambuco. Os dados foram gerados a partir de uma sessão de grupo focal, da qual participaram a professora Alice, que tinha nove anos de experiência profissional, o professor Felipe, com cinco anos de docência, e o professor Mário, dois anos. As análises foram feitas à luz da técnica de análise do conteúdo (Bardin, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises realizadas permitiram-nos observar que cada professor construiu uma impressão particular sobre o modo como o livro adotado tratava o ensino de gramática/AL. Entre os participantes, apenas o professor Mário não concordou com a escolha do livro “Para Viver Juntos”. De modo geral, as opiniões apresentaram tanto pontos de concordância, quanto de divergência, o que pode ser visto nos extratos a seguir:

Alice: *Num é de forma isolada não.*

Felipe: *É não.*

Alice: *Estática não. Tradicional não. Não é mesmo! E até há uma dificuldade nesse sentido, porque se o professor tiver em mente de que aquela gramática que a gente isolava as classes gramaticais e ia trabalhá-las*

uma a uma conceituando-as, se o professor tem essa concepção ainda, do seu dia-a-dia, do seu fazer pedagógico, ele vai se perder todinho com a proposta desse livro. E se ele tiver o cuidado, num é? É... de verificar antes, de ler antes, de compreender a proposta. Por isso que é interessante o trabalho com o livro e a boa análise dele.

De acordo com o extrato, percebemos que, para os docentes, o LD adotado não tratava o ensino de gramática/AL conforme a perspectiva tradicional, que, segundo Santos (2007), organizava o estudo da língua em aulas desarticuladas de redação, leitura e gramática, cujo principal objetivo “era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico” (SOARES, 1998, p.55). Contrariando essa abordagem, conforme a concepção dos docentes, o livro buscava não fragmentar os eixos de ensino, o que, para a professora Alice, poderia constituir um ponto de dificuldade para aquele profissional que estava habituado com um ensino conservador.

Desse modo, esses dados parecem sinalizar que os docentes investigados reconheciam que o LD adotado não reproduzia um ensino transmissivo sobre os conteúdos de gramática/AL. Entretanto, ao definir de fato como o LD tratava esses conteúdos, os mestres apresentaram percepções diferenciadas. Eis os fragmentos que possibilitaram essa interpretação:

Felipe: *Mas os próprios especialistas têm essa dúvida se existe ou não ensino de gramática contextualizada, né?*

Alice: *Justo.*

Felipe: *Mas o livro ele trabalha o ensino de gramática, mas junto com o texto.*

Alice: *É, ele tenta trazer de uma forma mais suave.*

Felipe: *Ele tenta trazer dessa forma.*

Mário: *Tenta não isolar.*

Felipe: *Olhe! Primeiro ele vem sempre com um texto, aí depois ele vem dá a regra, a questão...*

Alice: *Ele conceitua. Tem os linkzinhos, os boxezinhos com conceitos isolados, mas depois vem a reflexão, sabe como é? Ele pincela, ele nem é tanto tradicional, nem foge também, nem é tão alto, não.*

Felipe: *Um meio termo, né?*

Alice: *É, creio que o nosso alunado, nós mesmos, os profissionais, é que não estamos preparados ainda, apesar de não ser uma coisa nova,*

essa coisa de gramática contextualizada, e de entrar num impasse sempre. Talvez não estejamos tão preparados para isso. Então a gente vai trabalhando e achando que está fazendo a coisa certa.

Mário: *Com relação a mim, se eu dissesse que esse livro traz uma gramática reflexiva, eu estaria indo de encontro com o que eu disse que ele não trabalha variedade linguística. Pra não dizer que ele num trabalha variedade linguística, eu vou lhe mostrar as duas páginas: variação linguística, variedade linguística na página sessenta, certo? Aí ele vem tratar de novo variação linguística social e situacional na página 72 e na página...*

Felipe: *do sexto ano isso aí, né?*

Mário: *Do sexto ano, página 74. Fora isso acabou. Cadê a variedade linguística, tu tá entendendo? Então é essa a questão.*

Felipe: *Mas a variedade linguística, ela vai até os anos finais, faculdade...*

Mário: *Então nós aí estaríamos sendo ou omissos ou contraditórios. Dizer que o livro foi uma boa escolha, beleza?! Isso independente de qualquer coisa, mas se esse livro... Aqui o nome reflexão linguística. Na prática, beleza? É duas páginas, morreu, duas páginas!.*

Ressaltamos que esses depoimentos despertaram nossa atenção, porque apresentaram percepções diferentes a respeito do modo como o LD adotado tratava o ensino de gramática/AL. A primeira delas parece apontar que o LD abordava esses conteúdos por meio de uma perspectiva mais próxima da tendência reflexiva, demonstrando certa dúvida ao caracterizar esse tratamento como ensino de “gramática contextualizada”. A segunda identifica que o LD apresentava um tratamento que buscava inovar, porém sem romper totalmente com a tradição. E a terceira, que foi apresentada pelo professor Mário, ora reconhece que o LD não trata isoladamente os conteúdos de gramática/AL, ora aparenta discordar de que esse recurso se orienta por uma perspectiva reflexiva.

Contudo, esses dados parecem revelar que os docentes reconhecem que o tratamento dos conteúdos de gramática/AL na coleção adotada não segue, de modo geral, uma perspectiva tradicional de ensino. Entretanto, a dúvida dos professores parece consistir no modo de como caracterizar esse novo tratamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que, embora os professores da escola tenham adotado um LD, não significa que o avaliem da mesma forma, principalmente no que concerne ao tratamento dado pelo LD ao ensino da gramática/AL. Embora reconhecessem que a abordagem do LD se diferenciava da perspectiva tradicional ao tentar induzir reflexões e articular o ensino da gramática ao trabalho com textos, os docentes sinalizavam que, em alguns momentos, esse material apresentava uma abordagem mais transmissiva. Desse modo, os professores parecem estar atravessando um momento de apropriação sobre o que significa a prática de AL, reconhecendo que a proposta do LD é desafiadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

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

BUNZEN, C. Conhecimentos Linguísticos na Escola: Como Livros Didáticos Vêm Caminhando Nesse Terreno Nebuloso? In: **Alfabetização e língua portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2009. (Col. Linguagem e Educação).

MENDONÇA, M. R. S. **Análise linguística no ensino médio**: um novo olhar, outro objeto. In: BUNZEN, M; MENDONÇA, C. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, C. F. MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero. In: Santos C. F; Mendonça, M.; Cavalcante, M.C.B. (orgs). **Diversidade textual** : Os gêneros na sala de aula. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS Neusa Barbosa (Org.) **Língua portuguesa: histórias, perspectiva e ensino**. SP: Educ., 1998.

Palavras-chave: Análise linguística; Livro didático; Professores.

PIBID PEDAGOGIA: JOGOS COMO FERRAMENTAS NO PROCESSO ALFABETIZAÇÃO

Helen Caroline Ramos da Silva
Thamilly Eichylla dos Santos

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho origina-se de atividades desenvolvidas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, subprojeto do curso de Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, que tem como objetivo promover uma ponte colaborativa entre a universidade e as escolas de educação básica, com o intuito de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e enriquecer a formação dos futuros educadores por meio da experiência prática no chão da escola. Este relato busca refletir a respeito do uso de jogos no processo de alfabetização de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal em Recife/PE, durante o ano de 2023. Ao longo do programa, foram realizados diversos jogos e brincadeiras com o intuito de promover a construção dos princípios do sistema de escrita alfabética (SEA) diversificando as abordagens de ensino, além de romper com a monotonia do uso exclusivo do livro didático. Essa estratégia visava proporcionar novas formas de aprendizado, mais dinâmicas e envolventes, com o objetivo de estimular o interesse e o engajamento da turma. Verificou-se que as práticas desenvolvidas alcançaram resultados positivos, contribuindo de maneira significativa para o progresso dos alunos no processo de alfabetização. Conclui-se, assim, que a integração entre a teoria e a prática, por meio do PIBID, proporciona um espaço valioso

para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos e contribui de forma efetiva para a melhoria da qualidade da educação básica.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As atividades foram realizadas na Escola Municipal Darcy Ribeiro, em Recife/PE, com alunos do 1º ano do ensino fundamental, com idades entre 6 e 7 anos, durante o período de maio a dezembro de 2023. Alinhando-se à visão da educadora Magda Soares sobre a importância do lúdico na alfabetização, buscando tornar o processo de ensino mais significativo e prazeroso, foram empregados diversos jogos e brincadeiras. Os jogos utilizados foram: o Bingo da Letra Inicial, o Jogo de Pescaria das Letras e o Twister Silábico. Todos eles tinham por objetivo central possibilitar a reflexão acerca dos princípios do SEA.

É importante frisar que, como parte das atividades do PIBID, foi realizado o diagnóstico da turma, de modo a levantar os conhecimentos sobre a escrita construídos pelos alunos. Os resultados dessa diagnose nos deram subsídios para a elaboração dos jogos, assim como os agrupamentos que iríamos organizar quando do momento de aplicação dos jogos.

3 RESULTADOS

Magda Soares (2020) enfatiza que o processo de alfabetização não deve basear-se em atividades mecânicas, mas deve ser significativo e prazeroso para os aprendizes. Ao incorporar jogos educativos, buscamos proporcionar um ambiente de aprendizado descontraído, no qual os alunos participam ativamente. Por exemplo, o Bingo da Letra Inicial não apenas fortalece o reconhecimento de letras, mas também promove uma experiência interativa e lúdica, estimulando o envolvimento dos alunos de forma positiva.

Da mesma forma, o Jogo de Pescaria das Letras, ao solicitar que seja encontrado a figura cujo nome inicia com determinada letra trabalha não apenas o reconhecimento de letras mas amplia a aprendizagem pois favorece a reflexão sobre as correspondências grafofônicas. Além disso, o jogo contextualiza a aprendizagem, tornando-a mais relevante para as

vivências cotidianas das crianças. Buscamos, portanto, a todo momento garantir a ludicidade sem perder o foco da aprendizagem, como defende Kishimoto (2003) ao alertar para a necessidade do equilíbrio entre o lúdico e o educativo.

Já o Twister Silábico, favorece a atividade de identificação de sílabas, assim como de composição e decomposição, levando o sujeito a perceber as várias combinações possíveis das sílabas para a escrita de uma palavra. Além disso, ao integrar movimento físico com atividades verbais, proove o trabalho com a corporeidade no processo de aprendizagem. Dessa forma, ao adotar estratégias lúdicas e divertidas, é proporcionada uma abordagem mais holística e envolvente para a alfabetização, tornando o aprendizado mais prazeroso. Todos os jogos foram planejados e confeccionados pelas bolsistas, partindo do princípio de que jogos feitos à mão transmitem um sentimento de afeto aos alunos. Vale ressaltar a receptividade positiva da professora e das crianças diante dessa abordagem lúdica, que permitiu a flexibilização do uso exclusivo de livros didáticos durante as aulas, promovendo uma experiência mais dinâmica e enriquecedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto do curso de Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), evidencia a relevância e os benefícios da integração entre teoria e prática na formação de educadores. Ao colaborar com o processo de alfabetização de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, utilizando abordagens lúdicas e diversificadas, pudemos vivenciar na prática os princípios pedagógicos discutidos em sala de aula na universidade.

A metodologia adotada, alinhada à visão de Magda Soares sobre a importância do lúdico na alfabetização, proporcionou um ambiente de aprendizado estimulante e significativo. Os jogos e brincadeiras desenvolvidos não apenas fortaleceram o reconhecimento de letras e sílabas, mas também promoveram uma experiência interativa e envolvente para os alunos.

É evidente que a necessidade de flexibilização do uso exclusivo do livro didático em favor de atividades mais dinâmicas e contextualizadas para o processo de ensino-aprendizagem. A receptividade positiva da professora e das crianças reforça a importância de se explorar diferentes metodologias pedagógicas, adaptando-as às necessidades e realidades específicas de cada contexto escolar.

Portanto, conclui-se que a experiência proporcionada pelo PIBID não apenas enriqueceu a formação dos bolsistas, mas também contribuiu de forma efetiva para o progresso dos alunos no processo de alfabetização. A integração entre teoria e prática, aliada à criatividade e ao comprometimento, demonstra ser um caminho promissor para a melhoria da qualidade da educação básica.

4 REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

PNLD-LITERÁRIO E AGENTIVIDADE NO LOCAL DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ESCOLHA DE OBRAS LITERÁRIAS PARA O GRUPO 5 DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PE

Clecio dos Santos Bunzen Junior ¹
Ana Maria da Silva ²

1 PALAVRAS INICIAIS

Reconhecendo a criança como um ser que possui direitos, dentre eles o direito à literatura, ao livro de qualidade e a experiências estéticas significativas, faz-se necessário refletir sobre diversos aspectos que permeiam a educação literária no ambiente escolar e seu papel fundamental no itinerário formativo das crianças. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar alguns princípios, dentre eles os princípios estéticos, “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16). Para que isso ocorra de maneira efetiva, é fundamental que a literatura infantil de qualidade esteja presente nesse processo, garantindo às crianças diferentes formas de ler, conhecer e explorar o mundo.

1 Professor do Centro de Educação (CE), Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, clecio.bunzen@ufpe.br.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, maria.silva8@ufpe.br, Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).

Reconhecendo o potencial da leitura literária na formação dos educandos, no decorrer da trajetória sócio-histórica brasileira nos últimos 25 anos, foram criadas políticas públicas educacionais (PNBE, PNLD-Literário), além de programas de leitura das esferas municipais, com vistas a garantir o acesso às obras literárias e a formação dos acervos escolares. O PNLD-Literário voltado à etapa da Educação Infantil é uma política pública coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, que tem como objetivo fornecer obras literárias para crianças em idade pré-escolar (Grupos 04 e 05). Nesse sentido, realizamos uma pesquisa de Iniciação Científica que teve como objetivo identificar e analisar, por meio de entrevistas semiestruturadas, quais os critérios elegidos para a escolha dos acervos oferecidos pelo programa, em três escolas municipais de Camaragibe e três escolas municipais do Recife, além de observar os espaços e as possíveis bibliotecas escolares; como também investigar a realidade da implementação da política pública na prática.

Como destacam Dezotti, Pedrosa e Macedo (2021, p.77): “[...] A educação literária é um processo que ocorre tanto em espaços formais quanto não formais, a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes.” Na Educação Infantil, há um conjunto de práticas de leitura literária que envolvem o uso diversos de livros literários para a infância (geralmente, livros ilustrados e livros de imagem). As bebetecas, as salas de leitura ou bibliotecas funcionam em algumas unidades, assim como os cantinhos de leitura ou outros espaços em que as obras estão disponíveis para as educadoras e as crianças. Nos últimos anos, a equipe escolar necessita selecionar tais obras literárias por meio do PNLD-Literário: uma política pública que avalia as obras e organiza acervos literários que são escolhidos pelas escolas. Por isso, nossa pesquisa procurou compreender um pouco mais sobre as escolhas literárias em diferentes unidades de dois municípios de Pernambuco.

2. DESENVOLVIMENTO

Considerando a importância da identificação e análise dos processos de organização utilizados pelas redes municipais de ensino no que

se refere a leitura literária, foi realizado o mapeamento de três escolas municipais de Camaragibe (duas delas localizadas no bairro de João Paulo II e uma no bairro de Santana) e três escolas municipais do Recife (todas localizadas na Várzea), onde ocorreram a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, buscando identificar como foi a dinâmica de escolha dos acervos do PNLD-Literário 2022, bem como os critérios elegidos para tal procedimento, a partir das seguintes perguntas norteadoras: 1. A escola possui biblioteca? Cantinho de leitura? Se sim, como organizam? 2. Como foi a escolha dos acervos do PNLD-Literário 2022 para Educação Infantil? 3. Quem esteve mais à frente nesse processo de seleção? 4. Quais foram os critérios utilizados para a escolha do acervo literário? 5. Quando os livros chegam, como organizam?

As entrevistas foram realizadas com gestores, coordenadores pedagógicos e professores do grupo 5 da Educação Infantil, no início do mês de dezembro de 2023, durando, em média, 20 minutos cada. Em maio de 2024, houve visitas às mesmas escolas, a fim de observar os espaços que envolvem os livros literários e as possíveis bibliotecas escolares.

3 CONCLUSÕES

Em meio a todos os aspectos observados no decorrer da pesquisa, foi possível perceber que a política pública em análise (PNLD-Literário), ao determinar critérios restritivos em seu edital de seleção das obras, acaba indo à contramão dos propósitos do programa, fragilizando o contato à bibliodiversidade, a experiência estética com o texto literário e a democratização da leitura literária (Soares, 2008). Amalgamada às limitações gráfico-editoriais, há ainda a presença da perspectiva instrucional, ao buscar utilizar os livros literários como pretexto para desenvolver algum tipo de conteúdo escolar ou comportamento nas crianças, enfraquecendo, dessa forma, o potencial ético e artístico da literatura. Félix e Barbosa (2022, p. 203) destacam:

Se a formação de leitores requer liberdade, apreciação ao estético, entende-se que o estudante precisa ter acesso à diversidade de composições literárias (seja o escrito, sejam as ilustrações, projeto gráfico, gênero etc.). Apresentar apenas contos e com adaptações que limitam a liberdade de

pensamento e interação com o texto desconstrói o que acreditamos que é um processo de formação de leitores. Pelo contrário, constrói estruturas rígidas e que podem, inclusive, distanciar os leitores em formação dos textos literários.

No tocante aos critérios elegidos pelos agentes pedagógicos para a escolha dos acervos voltados à Educação Infantil, verificou-se a priorização dos aspectos exibidos na tabela a seguir:

CAMARAGIBE	Escola A	Faixa etária indicada, temáticas como alimentação, meio ambiente e relações étnico-raciais.
	Escola B	Indicação da faixa etária.
	Escola C	Temáticas voltadas a questões de gênero, valorização do educando e inclusão.
RECIFE	Escola D	Qualidade do material: autores, editoras e projeto gráfico-editorial; livros que envolvem a conexão da criança com a natureza, falam sobre emoções/sentimentos e relações étnico-raciais.
	Escola E	Faixa etária indicada, narrativas que envolvem ação e trabalham com emoções/sentimentos.
	Escola F	Faixa etária indicada, livros que tenham aproximação com a realidade, meio ambiente.

Através dos dados expostos acima, nota-se que, na maioria das instituições, um dos principais critérios para a escolha do acervo foi a faixa etária, bem como temáticas voltadas ao desenvolvimento comportamental e a conscientização das crianças, direcionando-se, mais uma vez, à perspectiva instrucional da literatura infantil, muito comum no processo de *escolarização da leitura literária*, definida por Soares (2003, p. 17) como sendo: “A apropriação, pela escola, da literatura infantil: [...] o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins - faz dela uma literatura escolarizada”. Há ainda o que a autora chama de “escolarização inadequada da literatura infantil”, a partir de processos que descaracterizam a identidade e até mesmo os propósitos da leitura literária na escola.

As entrevistas revelaram também que nas escolas A e F os professores, principais agentes na implementação da política pública, não participaram de uma das etapas mais importantes, a escolha do acervo que irão utilizar

em sala de aula, evidenciando uma incoerência entre o que é estabelecido pelo programa de leitura e o que ocorre na prática. Além disso, a ausência de uma biblioteca nas escolas B, E e F se tornou justificativa para que os livros fiquem guardados em caixas na sala dos professores, demonstrando que os exemplares não estão circulando pela instituição, ou seja, não há uma organização adequada para utilização dos materiais.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

DEZOTTI, Magda; PEDROZA, Janaina; MACEDO, Maria do Socorro Alencar. Leitura literária na escola: compreendendo um evento pelas lentes da etnografia. *In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE.* Curitiba: CRV, 2021.

FÉLIX, Chrisley Soares; BARBOSA, Raquel Cristina Baêta. Conta pra Mim: o que consideramos um bom texto e um bom mediador literário para crianças. *In: PINHEIRO, Marta Passos; LOPES, Vera. (Orgs.) Literatura e concepções teóricas no Conta pra Mim: o que dizem os pesquisadores?* Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2022.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). A escolarização da leitura literária.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. *In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Literária, PNLD-Literário.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM OS SOCIOEDUCANDOS DA FUNASE: IMPULSIONADO VOOS PARA UMA VIDA EM LIBERDADE

Maria Aparecida Porfírio Bernardino¹
Leila Britto de Amorim Lima²
Maria José Gomes Cavalcante³

INTRODUÇÃO

Sabemos que as práticas de letramento, para além das habilidades de ler e escrever, favorecem a construção de práticas sociais importantes para os sujeitos que nelas se envolvem, permitindo a construção de relações, identidades e maior autonomia e liberdade dos indivíduos para agirem na sociedade letrada (Souza, 2011). Por esse motivo, compreendemos que as práticas de leitura e de escrita são peças fundamentais para o processo de ressocialização e que elas contribuem, de forma efetiva, para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos que cumprem medidas socioeducativas, sobretudo, quando se faz uso de uma concepção de letramento ligada a uma perspectiva libertadora e emancipatória. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as oficinas de

- 1 Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFape maporfirio01@gmail.com
- 2 Professora do Curso de Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFape Leilabritto@ufape.edu.br
- 3 Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFape maria-jose.cavalcante@ufape.edu.br

leitura e escrita realizadas com os socioeducandos da Funase e o direito que eles possuem de narrarem as suas próprias histórias, possibilitando, assim, uma ampliação de suas práticas de letramento. Para tanto, nos apoiamos como pressupostos teóricos na concepção de língua/linguagem como processo dialógico interativo (Soares, 1998), nas práticas de letramento (Kleiman, 1999) e letramento de resistência (Souza, 2011), assim como, em uma concepção de educação emancipatória (Freire, 1987).

Dessa maneira, pensar na educação como prática emancipadora é pensar em uma prática pedagógica libertadora e no nosso trabalho é literalmente impulsionar voos para a construção de uma vida em liberdade. fazendo jus a célebre afirmação de Freire sobre opressores e oprimidos, o que no âmbito dos socioeducandos da Funase é ainda mais presente, por isso, foi necessário ainda mais promover para esses estudantes uma experiência libertadora, a fim de que ao saírem de lá, busquem sempre a libertação, pois, “Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (Freire, 1987, p. 20).

Por esta razão, o nosso trabalho buscou colaborar para um maior desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos socioeducandos da Funase, assim como, para um rompimento de barreiras de opressão e de preconceitos que estes adolescentes e jovens, os quais cumprem medidas restritivas, sofrem dentro e fora do contexto privativo.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O presente trabalho é uma parte do projeto de extensão intitulado “Práticas de leitura e de escrita em espaços não escolares: entrelaçando possibilidades com a FUNASE” o qual foi desenvolvido na fundação de atendimento socioeducativo – FUNASE, localizada no município de Garanhuns, na região do agreste meridional de Pernambuco, onde todo o projeto consistiu na realização de cinco oficinas, as quais partiram do trabalho com a literatura de cordel, em que fizemos uso de estratégias lúdicas e abordagens contextualizadas para promover a ressocialização dos

adolescentes, valorizando, desse modo, as suas experiências e conhecimentos. Por esse motivo, todas as atividades propostas visavam contribuir para a ampliação das práticas de leitura e escrita dos socioeducandos, onde cada encontro permitiu com que eles pudessem conhecer, analisar, inferir e apreender assuntos tratados nos textos poéticos da cultura regional, os ajudando, desse modo, a ler e a escrever com mais autonomia.

Nesse contexto, a primeira oficina consistiu no trabalho da leitura e da interpretação do cordel “Cuscuz é tudo de bom”, onde fizemos uma roda de leitura e analisamos a capa do cordel trabalhado, logo após, finalizamos o momento, executando uma dinâmica com os nomes e rimas dos estudantes. Conseqüentemente, no segundo encontro, trabalhamos a leitura e a interpretação dos cordéis do livro “Nas asas da liberdade”, além disso, também fizemos a leitura da capa do livro “Cotel em Cordel” onde os socioeducandos discutiram sobre os temas abordados no referido livro, logo depois, foi pedido para que eles realizassem uma atividade de organização dos versos a partir do cordel de Cintia Thamires, após essa atividade, concluímos o momento com uma brincadeira de rimas. Posteriormente, no terceiro encontro, levamos os socioeducandos para a quadra da instituição, onde tais estudantes, puderam fazer a interpretação dos cordéis de Patativa do Assaré e ler a sua biografia, além de participarem da vivência de um jogo de leitura. Dessa forma, logo depois do jogo, foi solicitado aos socioeducandos as produções dos seus cordéis, momento que se configurou em uma oportunidade para que eles pudessem escrever sobre as suas vivências dentro do contexto privativo. Por conseguinte, a quarta oficina foi dedicada a análise dos aspectos composicionais do cordel, onde logo depois, pedimos para que eles fizessem a leitura e a interpretação do texto “A chegada de lampião no Céu”, para que então, pudessemos partir para a atividade de reescrita dos cordéis, além disso, finalizamos o encontro com mais uma brincadeira de rimas.

Desse modo, através da construção de saberes coletivos, chegamos ao final das oficinas com o quinto encontro, no qual realizamos a leitura da biografia e da xilogravura de J. Borges, para em seguida, iniciarmos as produções das capas dos cordéis dos socioeducandos, onde foi utilizado, para a efetivação da atividade, a técnica da xilogravura. Por fim, fizemos a revisão dos cordéis e encerramos o momento com uma roda de socialização,

onde eles puderam interagir e observar as suas produções, as quais naravam sobre suas vidas dentro do contexto de retenção, ademais, todo o trabalho desenvolvido culminou em um evento na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, em que todos os socioeducandos envolvidos nas cinco oficinas puderam compartilhar com a comunidade acadêmica as suas produções.

RESULTADOS

Desse modo, os resultados apontaram para um maior engajamento dos socioeducandos com as oficinas e participações efetivas nas atividades de leitura e de produção de textos escritos que versavam sobre si e sobre suas histórias dentro do contexto privativo, visto que a literatura abre portas e, a partir da palavra, mundos e universos são criados, sendo a experiência, portanto, impulsionadora de oportunidades para uma construção coletiva de saberes e de olhares para uma vida em liberdade.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SOARES, M. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.
- KLEIMAN A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da Leitura**. Campinas: Pontes. 1999.
- KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 1999.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de Resistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO CONTEXTO DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Aleph Danillo da Silva Feiosa¹
Yana Liss Soares Gomes²

1 INTRODUÇÃO

As práticas de letramentos no âmbito escolar têm sido objeto de investigação de inúmeras áreas, a exemplo da Educação e da Linguagem. Assim, este estudo apresenta uma reflexão sobre a influência dos modelos teóricos nas práticas de leitura e de escrita. Para tanto, usamos os pressupostos dos Estudos dos Letramentos (Street, 1984, 2014) visando conceber os sentidos plurais das práticas de letramentos no contexto escolar (Tfouni, 2006; Terra; 2013).

Street (1984), pesquisador etnográfico, na obra “Literacy in theory and practice”, destacou dois modelos teóricos sobre os estudos dos letramentos. De acordo com Assolini e Tfouni (2007), uma das maiores contribuições do trabalho de Street diz respeito ao delineamento dessas posições antagônicas dos letramentos (autônomo e ideológico). Tais perspectivas, que divergem em sua essência, são modelos com forte influência nas escolas,

1 Doutorando em Linguística pelo programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, q.danillo@gmail.com.

2 Professora Adjunta do Centro de Educação da universidade Federal de Alagoas, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) yana.gomes@cedu.ufal.br.

uma vez que determinam recursos, currículos e estratégias pedagógicas usadas em sala de aula.

Este estudo, de natureza qualitativa, teve o propósito de investigar as práticas de letramentos de uma professora alfabetizadora numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma análise realizada sob o viés etnográfico da perspectiva sociocultural (Street, 2014), sob a qual concebemos os letramentos como práticas situadas socialmente, portanto, inseridas em distintos contextos e instituições sociais, como a escola, por exemplo.

2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Nesta seção, apresentamos três eventos de letramentos registrados durante a aula de uma professora alfabetizadora numa turma do 3º do Ensino Fundamental. A seguir, descreveremos a forma como a professora trabalhou com as práticas de leitura (microeventos 1 e 2) e de escrita (microevento 3). Inicialmente, a professora solicitou que fosse feita uma leitura silenciosa, ao passo que compartilhou algumas instruções para seus alunos, como evidencia o microevento 1, intitulado “O que é o que é?”:

Microevento 1

Professora: Quando vocês estiverem lendo não prestem atenção apenas nas palavras, olhem ao redor. Tem imagens que nos ajudam a entender muito melhor o texto, que é o caso dessa letra da canção que estamos vendo aí.

Aluno 3: Mas não tem balões nos desenhos.

Professora: E é obrigatório ter balões, XX? Lembram da nossa aula em que trabalhamos o Almanaque da turma da Mônica? Ali no Almanaque mal tinha balões. Mas vocês conseguiram fazer a leitura. Então vocês têm que saber que dá pra fazer a leitura das palavras e das imagens. Dá pra fazer a leitura das expressões corporais. Por exemplo, quando vocês estão no restaurante que a mãe de vocês levanta o braço pro garçom, depois de ler o cardápio, o que vocês entendem?

Aluno 4: Que ela vai pedir algo mais pra comer.

Professora: Então, vocês já sabem que tudo tem leitura. Então a partir de hoje qualquer coisa que vocês lerem aqui na sala ou fora da sala vamos prestar atenção no texto, nas imagens e usar a imaginação.

Quando vocês estão lendo gibis, vocês já não ficam imaginando o que vai acontecer ao longo da história? [...]

No microevento 1, a professora, trabalhando a leitura por meio de uma adivinhação cantada, explicou o fato do gênero textual Canção, diferente das Histórias em Quadrinhos (HQ), não possuir balões de fala em sua estrutura. Além disso, fez referência às características que devem ser considerados na leitura de outros gêneros textuais, como análise das imagens que acompanham os textos.

Microevento 2

Professora: Conseguiram descobrir “O que é, o que é”?

Aluno 5: Achei que fosse o chiclete, porque falou no texto que não desgruda do seu pé.

Professora: E as imagens nos levam a pensar isso não é?

Aluno 5: Sim, porque eles estão com chiclete.

Professora: Alguém pensa que pode ser outra coisa além do chiclete?

Aluno 6: Uma pedra.

Professora: E porque uma pedra, XX?

Aluno 6: Porque aqui diz que não tem cheiro e nem sabor. Se fosse chiclete teria.

Aluno 7: Mas pedra não estica.

Professora: Vamos ler a estrofe 6? Leiam comigo: “Só na luz é que ela dança. Dança rumba dança samba”/ “Dança o que você dançar”/ “Só você e o seu par”. O que aparece quando estamos na luz? Que não larga do nosso pé e nos acompanha para todos os lugares?

Aluno 2: AAAH, A SOMBRA!

Professora: Exatamente, XX! Vocês estão vendo aí como é importante saber ler? Essa informação tava clara para todo mundo?

Alunos: Não/Não mesmo/Eu nunca ia descobrir.

Durante esse microevento, percebemos que a professora conduz a leitura de forma dialógica, possibilitando aos alunos compartilhem suas leituras, o que favorece a construção de sentido do texto a partir da interação.

Ao descrevermos os microeventos 1 e 2, observamos um direcionamento da atividade de leitura da Canção com destaque para a compreensão e análise das características do gênero textual, como o aspecto estrutural

do texto, a escrita e a linguagem não verbal. Nesse caso, encontramos indícios da influência do modelo ideológico na prática da professora, uma vez que houve um direcionamento para a construção de sentidos, a partir da discussão do texto trabalhado durante a aula observada.

Na sequência da aula, a professora apresentou uma atividade de escrita a partir de um roteiro de questões presentes no livro.

Microevento 3

Professora: Voltando aqui pro livro, olhem só, temos uma atividade na página 15. Eu quero passar o visto ainda hoje. São perguntas simples. Quantidade de estrofes que a música tem e outra sobre as adivinhações. Vocês conseguem? Enquanto vocês vão tentando, eu vou fazer a chamada, mas podem me perguntar se tiverem dúvidas.

(Feita a chamada, minutos depois a professora começa a passar de banca em banca observando as atividades)

Professora: XX, não é para fazer a página 16 não! Vamos aguardar seus colegas terminarem porque aí passamos todos juntos. Gente! Recado para todos, foquem nas páginas 14 e 15 apenas. A 16 só depois, ok?

Observando a atividade de escrita, percebemos que o foco foi o registro das informações extraídas do texto, a exemplo, a quantidade de estrofes e a escrita de palavras. Essa prática associa-se ao modelo de letramento autônomo. Assim, ao passo que a professora seguia a sequência didática presente no livro didático em relação à atividade de escrita, conduzia uma prática de letramento muito presente no contexto escolar, associada à ideia de escolarização dos alunos que estavam em processo de alfabetização.

De acordo com Tfouni (2006), no modelo autônomo, o letramento é definido como uma atividade voltada para os textos escritos, separado do contexto sociocultural. Desse modo, o trabalho com a escrita é desvinculado da sua natureza sócio-histórica, considerando a escrita, portanto, um processo técnico e individual.

Neste estudo, aos nos referimos sobre letramentos, estamos tratando das práticas sociais relativas aos usos dos textos escritos que são impregnados de ideologias. Desse modo, partimos do princípio de que “[...] a escrita não pode ser tomada como uma tecnologia neutra porque inevitavelmente está vinculada às estruturas de poder que prevalecem na

sociedade em que é usada” (Lopes, 2004, p. 14). Portanto, usamos como base os pressupostos teóricos do modelo ideológico, a fim de dar conta dos aspectos sociais e culturais das práticas de letramentos (Terra, 2013).

3 CONCLUSÕES

A partir da análise dos eventos de letramentos, percebemos a influência dos dois modelos de letramentos (autônomo e ideológico) nas práticas conduzidas pela professora alfabetizadora em suas aulas de Língua Portuguesa. Assim, ainda que a prática de leitura observada se aproximasse do modelo ideológico, a prática de escrita revelou uma concepção de letramento autônomo.

De um modo geral, verificamos que as práticas de letramentos analisadas revelam os sentidos atribuídos pela professora às práticas de leitura e de escrita. Logo, o ensino da língua escrita nas aulas tinha como foco a escolarização dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que estavam em processo de alfabetização.

4 REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L.V. Letramento e trabalho pedagógico.

Revista ACOALFap: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2007.

LOPES, I. A. **Cenas de letramentos sociais**. 2004. 212f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**, v. 29, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 29-45.

PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADE DESENVOLVIDA EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diana Carla da Silva Vital
Maria Daniela da Silva

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva compartilhar um relato de experiência vivenciado em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Recife, a partir da Proposta apresentada pela coordenação, de um Projeto de Intervenção Pedagógica “Junho das Festas, Meio Ambiente e Diversão - Porque Preservação, Cultura e Tradição Educam!” a ser vivenciado no mês de junho em decorrência dos Festejos Juninos. Diante disso, propus uma reflexão-ação com foco na conscientização sobre a cultura nordestina de acender fogueiras, soltar fogos e balões, visando os prejuízos causados por ambos e a construção de folhetos para serem expostos pela comunidade local, com foco no processo de alfabetização e letramento ao qual minha turma vem passando.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O desenvolvimento se deu a partir da canção popular “O balão vai subindo” onde cantamos, as crianças ilustraram e fizemos uma reflexão sobre o significado de algumas palavras e a mensagem da cantiga. Em seguida propus que assistíssemos um vídeo inspirado na literatura de cordel, onde a Força Aérea Brasileira (FAB) lançou em 2017 a campanha

de conscientização sobre o risco baloeiro. O vídeo alerta a população sobre os riscos de soltar balões em festas juninas, uma prática comum nesta época do ano. Dando continuidade e com a turma se apropriando do conhecimento em relação aos perigos envolvidos no ato de soltar balões, trouxemos para a roda de conversa a fala sobre a fogueira e os fogos. Ouve diversos relatos sobre os incômodos causados tanto pela fumaça, quanto pelo barulho dos fogos. Expliquei a eles sobre os males à saúde das pessoas e animais e também o risco de incêndios nessa época do ano em decorrência dessas ações humanas caracterizadas como cultura popular. Partimos para a “mão na massa”, apresentei a turma diversos folhetos impressos onde as ilustrações e as palavras passavam uma mensagem e expliquei que esse tipo de texto deve está exposto nas ruas para que sejam lidos e obedecidos. Em seguida ofereci a turma dividida em grupos mais exemplos de folhetos e a cada um uma folha em branco onde poderiam produzir seus próprios folhetos de alerta para que não acedam fogueiras e soltem fogos e balões. Mesmo tendo os modelos na mesa, o grupo não se atentou a “filar”, fizeram cada um à sua produção usando ilustrações e palavras e/ou letras, cada um dentro do seu nível de escrita. Pedi para que cada um lê-se para mim. Recolhi e comuniquei que num outro momento iríamos corrigir e organizar numa folha bem caprichado para eles levarem para casa e colar na rua onde mora. Fiz a impressão de uma folha com a margem ilustrada com desenhos fazendo referência as ilustrações de caráter nordestino. Devolvi a cada uma sua escrita inicial, chamei cada um para que lesse para mim novamente, principalmente os pré-silábicos e os silábicos com e sem valor sonoro. Fiz as correções individuais no caderno de classe e pedi para replicarem na folha com a margem ilustrada. Coloriram. Passei fita dupla face na parte de traz. Eles estavam ansiosos para levar para casa e, antes do feriado de São João eles levaram. Um dos estudantes até falou “vou colar na parede do meu quarto”. Mas outra estudante foi logo falando “Assim ninguém vai ver.” Reforcei a fala da aluna e pedi para que enviassem fotos quando fosse colar no bairro.

3 RESULTADOS

Com essa experiência foi possível desenvolver a escrita do gênero textual Folheto que é organizado em linguagem verbal e linguagem não verbal, o mesmo tem a função de divulgar uma informação à população. Como a centralidade deve estar no texto, ele deve ser o ponto de partida para o planejamento na alfabetização e deve estar inserido nas práticas sociais. Porém não podemos subestimar a capacidade da criança e negar a elas o direito de conhecer e fazer uso da diversidade textual existente em seu entorno. As crianças desenvolvem habilidades de leitura e escrita ao refletir sobre o sistema de escrita e testam suas hipóteses enquanto interagem com materiais e contextos sociais. A produção dos folhetos pela turma perpassou diversos eixos da Língua Portuguesa para além da Produção de textos escritos, como a Oralidade, a Leitura e a Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética. A mesma é um exemplo vivo do que pode ser feito em salas de alfabetização visando a proposta de Magda Soares na obra “Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever”.

4 REFERÊNCIAS

RECIFE, Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**: Ensino Fundamental 1º ao 9º ano. 2ª edição revista e atualizada. Recife, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed., 6ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2023.

PROGRAMAS ALFABETIZAR COM SUCESSO E CRIANÇA ALFABETIZADA EM PERNAMBUCO: PONTOS DE (DES) ENCONTROS

Risocleide Aparecida Maria da Silva¹
Alexsandro da Silva²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A instituição escolar nem sempre esteve voltada a atender todas as pessoas. No Brasil, ela só se tornou direito nas duas primeiras décadas do século XX e, ainda sim, até o ano de 1998, a taxa de pessoas analfabetas no país com mais de 15 anos de idade atingia 14,7%, o equivalente a mais de 15 milhões de pessoas³. Para Morais (2012), chegar ao patamar de alfabetizado envolve a possibilidade de participar de práticas letradas que implicam a capacidade de, pelo menos, ler e de compreender textos curtos, bem como de produzir textos também com curta extensão. Portanto, a alfabetização só tem sentido quando as pessoas conseguem fazer uso competente da leitura e da escrita no dia a dia, na rua, no trabalho e em outros contextos sociais.

1 Doutoranda em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, E-mail: risocleideasilva@gmail.com.

2 Doutor em Educação, Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, E-mail: alexsandro.silva2@ufpe.br.

3 Fonte: Mapa do analfabetismo no Brasil, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> acesso em: setembro/2020.

Diante dos números alarmantes do fracasso em alfabetização, desde os anos 2000 tem sido criados programas e projetos nacionais e estaduais que visam melhorar e/ou solucionar esse problema. Nesse estudo, nos detivemos a compreender as premissas de dois programas criados no Estado de Pernambuco: o Alfabetizar com Sucesso, que surgiu no começo do milênio, mais especificamente em 2003, e o Criança Alfabetizada, instituído em 2019. Considerando que tanto o Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), quanto o Programa Criança Alfabetizada (PCA) relacionam-se com os processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização nas escolas públicas de Pernambuco, sentimos a necessidade de colocá-los em debate, buscando estabelecer pontos de encontros e de desencontros entre os dois.

Na realização do presente trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, utilizando documentos referentes aos dois Programas. Os dados foram tratados a partir da análise temática de conteúdo (Bardin, 2004).

2 ALFABETIZAR COM SUCESSO E CRIANÇA ALFABETIZADA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Em 2003, o governo de Pernambuco desenvolveu o Programa Estadual de Alfabetização, que é considerado um programa “guarda-chuva”, pois abrigava em sua estrutura programas autônomos, os quais deveriam ser articulados, com finalidades, produtos e metas específicas, mas todos direcionados para o mesmo objetivo: erradicar o analfabetismo no Estado. Os programas autônomos que o integraram foram dois: Correção de Fluxo, mais conhecido como “Se Liga Pernambuco”; e o “Alfabetização de Pernambuco”, subdividido em dois projetos: “Alfabetização Cidadã” e “Alfabetizar com Sucesso”. Esse último, por sua vez, posteriormente tornou-se o Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), que foi criado com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no Estado. Durante a sua implementação, o PAS passou por algumas mudanças e/ou aperfeiçoamentos. Em 2003 e 2004, o foco da ação do Programa, na época ainda chamado de Projeto, era atender a todas as turmas das antigas 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino (Pernambuco, 2004).

Em 2005, o PAS foi estendido para a rede municipal e passou a atender turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com o aumento substancial de estudantes participantes do Programa, formalizou-se no mesmo ano a parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). Assim, desde então, o PAS passou a ser um programa de gerenciamento de dados da aprendizagem, apresentando na sua constituição três eixos: o Político (decisão de cada gestor municipal quanto à adesão ou não ao PAS), o Gerenciamento de Dados (sistema informatizado de acompanhamento da aprendizagem) e o Pedagógico (organização do ensino em ciclos, formação continuada do professor e da equipe coordenadora, proposta curricular, visita pedagógica e material pedagógico de apoio) (Ribeiro, 2013 *apud* Silva, 2023).

Desde 2019, o PAS foi progressivamente substituído pelo Programa Criança Alfabetizada (PCA). Esse último também é de natureza governamental e foi instituído pela Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019, tendo por objetivo fortalecer o regime de colaboração com os municípios do Estado de Pernambuco para a garantia da alfabetização de crianças até os 7 anos de idade. Nesse sentido, as ações do Programa são voltadas à Educação Infantil (4 e 5 anos) e aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Em seu Art. 2º, o PCA estabelece que os municípios que fizerem adesão a ele terão acesso ao compartilhamento de recursos, estratégias e metodologias educacionais para execução dos objetivos propostos. Além disso, o Art. 7º aponta que os municípios que aderirem ao PCA poderão ser beneficiários com serviços, investimentos e recursos ofertados pelo Governo do Estado para a realização de atividades previstas nos eixos do Programa (Pernambuco, 2019). Isso nos leva a pontuar que, mesmo a adesão por parte dos municípios não sendo obrigatória, o incentivo dos “recursos financeiros” para aqueles que aderirem torna a participação praticamente “obrigatória”. O PCA contempla 7 eixos de atuação, sendo eles:

- I) Formação de Professores; II) Formação de Gestores Escolares;
- III) Oferta de Materiais Complementares para Formações e Práticas Pedagógicas; IV) Qualificação da Avaliação e do Monitoramento de Resultados Educacionais; V) Premiação das Escolas com os Melhores Resultados; VI) Apoio para Melhoria das Escolas com os Menores Resultados; VII) Fortalecimento da Gestão Escolar (Pernambuco, 2019).

Percebemos que, no geral, o Programa visa não só a garantia da alfabetização, mas está atrelado a uma política de resultados e premiações, colocando as escolas em posição de competitividade. Inclusive, dos seus sete eixos de atuação, três apresentam correlação entre si e vinculação direta com a premiação a partir dos resultados, sendo eles os IV, V e VI. O Art. 9º instituiu o Prêmio Escola Destaque, destinado às escolas públicas municipais que tenham obtido, no ano anterior, os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Além disso, o Art. 5º expressa que as ações do PCA podem receber contribuições de instituições públicas e privadas. Ou seja, além da parceria com o setor público, as instituições privadas também podem contribuir com as ações do Programa (Pernambuco, 2019).

Diante do exposto, percebemos alguns pontos de encontros e de desencontros entre o PAS e o PCA. Como aproximações, destacamos: o objetivo de melhorar e/ou garantir a alfabetização; o direito de cada município de aderir ou não ao programa; o acompanhamento da aprendizagem (embora utilizem termos diferentes: gerenciamento/monitoramento); a colaboração do setor público e privado; a formação continuada; e a disponibilização de material de apoio. Os distanciamentos foram: as etapas de atuação - o PAS, apesar de ter iniciado apenas na 1ª série, passou a atender do 1º ao 5º ano, enquanto o PCA compreende a Educação Infantil (4 e 5 anos) e os 1º e 2º anos; a política de premiação explícita apenas no PCA; o apoio às escolas com os menores resultados presentes apenas no PCA; e o fortalecimento da gestão escolar presente apenas do PCA. É notável que os dois Programas, apesar de terem sido desenvolvidos no mesmo Estado e apresentarem mais características em comum, divergem em alguns pontos, o que, sem dúvida, reflete o contexto social, histórico e político no qual cada um foi pensado e desenvolvido.

3 CONCLUSÕES

A alfabetização é e precisa ser vista como um direito de todas as pessoas. Logo, é necessário existir esforços para que esse processo aconteça da melhor forma possível. Pelo menos desde o início do milênio atual, os programas criados em Pernambuco têm realizado tentativas de

melhorar o problema em torno da alfabetização no Estado. Nesse estudo, cotejamos duas dessas iniciativas, o PAS e o PCA, que expressam pontos de encontros e de desencontros, apresentando, ao que parece, mais aproximações que distanciamentos. Portanto, chamamos a atenção para as semelhanças dos dois Programas, que consistem na melhoria da alfabetização, no acompanhamento da aprendizagem, na oferta de formações continuadas e materiais de apoio, mas também na interferência do setor privado adentrando às instituições públicas.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética (como eu ensino)**. Editora Melhoramentos. 2012.

PERNAMBUCO, **Lei n. 16.617, de 15 de julho de 2019**. Institui o Programa Criança Alfabetizada. Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/> Acesso em: 12 de Julho de 2020.

PERNAMBUCO, **Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco**. Relatório preliminar consolidado de auditoria de natureza operacional: programa estadual de alfabetização. Coordenador: Alan José de Moura Silva. Recife, 2004.

SILVA, Risocleide A. M. **Programa Alfabetizar Com Sucesso (PAS) no Estado de Pernambuco**: percepções de professoras alfabetizadoras. VI Congresso Brasileiro de Alfabetização, Universidade Federal do Pará, 2023. Anais: editora Unesc, 2023.

Palavras-chave: Programa Alfabetizar com Sucesso; Programa Criança Alfabetizada; Pernambuco.

PROMOVENDO O PRAZER PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS

Thalita Lopes Nunes.¹

1 INTRODUÇÃO

O contato das crianças com livros desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Esse contato possibilita a ampliação de suas perspectivas de mundo e abre as portas para o processo de aprendizagem da língua escrita, assim como contribui para o desenvolvimento da oralidade.

No entanto, nos últimos anos, tem-se observado uma preocupante diminuição no número de jovens leitores no Brasil. De acordo com o Instituto Pró-Livro, Itaú Cultura e o IBOPE inteligência, cerca de 4,6 milhões de leitores entre 14 e 24 anos foram perdidos nos últimos quatro anos no país. Essa tendência levanta questionamentos sobre os fatores que contribuem para essa realidade. Entre eles, destaca-se a restrição do acesso à literatura infantil na escola, comumente substituída por materiais didáticos, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Diante desse cenário, foram desenvolvidas sequências de atividades durante o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de pedagogia da UFRPE, em uma escola municipal da prefeitura do Recife, voltadas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Objetivamos com essas atividades criar

1 Thalita Lopes Nunes, Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, thalita.lopesn@ufrpe.br

situações de leitura, de modo a permitir às crianças experiências de fruição a partir do contato com a literatura infantil.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante toda jornada do PIBID foi observado que grande parte dos estudantes não tinha o contato com os livros de forma direta em sala de aula, nem nos seus ambientes domésticos.

A partir dessa constatação, foram propostos momentos de leitura deleite para e com as crianças nos quais, além da leitura efetuada pela bolsista do PIBID, era incentivado que as crianças recontassem a história lida pela mediadora, podendo assim ser iniciado um processo sensorial a cada página virada, a cada textura e cheiros trazidos por cada livro “relido”, fazendo com que o processo de leitura tivesse ainda mais prazer e significado, uma vez que os estudantes “reliam” baseando-se nas ilustrações e no que a bolsista já havia lido.

Após a realização de diferentes momentos de leitura que se mostraram extremamente ricos e significativo com a participação ativa das crianças, realizamos uma sequência didática que denominamos “Os livros são nossos amigos”.

As intervenções aconteceram em dois dias, seguindo a rotina da professora da sala e utilizando o horário após o recreio e intervalo para aplicação da atividade.

A primeira atividade com as crianças foi voltada para a construção de sentimentos pelos livros e resgate de suas experiências de letramento. Foi organizado um ambiente em sala de aula no chão com tatames e vários livros, e na parede foi posicionado um cartaz com o a frase: “Os livros são nossos amigos”, em seguida as crianças foram posicionadas em meia lua para a explicação da atividade.

Durante a atividade conversamos sobre a importância dos livros e de leitura em nosso dia a dia, e relembramos algumas leituras que fizemos durante todo ano letivo e o que aprendemos com cada uma delas. Também nesse momento de diálogo foi questionado aos estudantes se eles possuíam livros em casa, se manuseavam livros com frequência e se os pais e/ou responsáveis liam para eles, etc..

Em seguida cada criança foi orientada a escolher um livro de sua preferência e sentir suas texturas, observar suas cores, figuras, sentir seu cheiro, e fazer a “leitura”, tudo isto ocorreu ao som da música “O caderno” de Toquinho, um grande cantor de música popular brasileira (MPB).

Para finalizar, recitamos a música e as crianças puderam manusear os livros da forma que quiseram, imaginaram que estavam lendo, compartilharam a leitura com os outros colegas de turma, abraçaram e trocaram os livros entre si. Essa atividade durou em média 40 min.

No segundo dia, fizemos uma oficina de criação de livros, na qual foi utilizado papel A4, canetinhas coloridas, lápis de colorir, borrachas e lápis de escrever. O papel A4 foi dobrado para construir uma estrutura semelhante à de um livro, cada criança recebeu um lápis de escrever e uma borracha e compartilharam dos outros materiais para elaborarem seus livros.

Antes de começarem a redigir o seu livro, receberam algumas orientações, tais como seu livro pode falar sobre qualquer tema; pode representar sua história, sua casa, seu animal, desenho e outros assuntos favoritos; usem a criatividade e lembrem que vocês não são tão pequenos para lerem e nem criarem livros.”.

O momento da oficina foi bastante lúdico e prazeroso para as crianças, todos os estudantes participaram de forma espontânea e sem resistências. No fim da atividade, que durou em média 50 min, as crianças apresentaram seus livros e socializaram as produções com a turma.

3 RESULTADOS

O principal objetivo das intervenções foi que os estudantes do Grupo IV chegassem a uma maior proximidade com o mundo literário através de experiências de leitura e de manuseio de livros, tendo em vista que “(...) são as mãos da criança que vão construir o significado de cada elo na teia do conhecimento científico” (Righetti, 2014, np.).

Durante as observações, foi notado que a partir do momento em que as crianças tiveram o contato por meio dos momentos de leitura deleite, um novo estímulo foi criado em alguns educandos em relação à autonomia para pegar os livros infantis dispostos em sala.

Vale ressaltar que alguns dos estudantes que tomaram essa atitude já eram mais familiarizados com tal prática. Em diálogo com os mesmos foi questionado se os responsáveis possuem o hábito de leitura em algum momento do dia, ou se liam para eles e as respostas obtidas foram “sim”, “às vezes” e em um caso específico foi relatado sobre uma mãe analfabeta, mas que criava histórias. Portanto, foi notada a importância da família para o desenvolvimento escolar, por meio de práticas de letramento iniciado em seu grupo familiar.

Apesar de a estratégia ter dado um retorno significativo, não integrou todos os estudantes a se interessarem pela leitura. Assim, realizamos a sequência “Os livros são nossos amigos” para que todos tivessem a oportunidade de sentirem os livros, sem os desafios – timidez, medo da falta de aprovação e outros - que os impedissem de interagir com os livros.

A experiência das atividades propostas revelou aspectos positivos relacionados à construção do prazer pelos livros, da sua importância social e do desejo de manuseá-los. A metodologia que foi adotada promoveu o gosto pela leitura e sua valorização, uma nova perspectiva sobre, assim, quebrando o paradigma da realização apenas para meios didáticos.

Houve uma mudança significativa da turma em relação aos livros, após a realização das atividades propostas, as crianças passaram a demonstrar afetividade pelos livros, escolhendo-os com entusiasmo, vendo-os como “(...) objeto visual, o brinquedo-livro; forma, cor, ilustrações e letras que dizem alguma coisa.” (CARVALHO, 1989, in, De ABREU, 2005, np.), isto contribui no desenvolvimento da turma em relação ao letramento. Via as referidas atividades e a roda de diálogo sobre a importância dos livros eles puderam expressar suas ideias ao terem o contato com vários tipos de linguagem.

No que toca, à oficina de criação dos livros se mostrou uma ação riquíssima para os estudantes. Durante a oportunidade de produzirem os livros houve a liberdade de expor a identidade dos estudantes, o que auxiliou no processo de sondagem do nível de escrita no qual os mesmos estavam e incentivar na imaginação e criatividade.

As orientações dadas antes da construção do livro foram importantes para que os educandos explorassem temas e assuntos de interesses pessoais, promovendo senso de autoria e pertencimento em relação às suas

produções, cada criança expôs sua cosmovisão a partir das linguagens. A socialização das produções foi relevante, pois permitiu que as crianças falassem ativamente sobre suas construções, como se sentiram ao realizá-las, além do sentimento de valorização mútua.

Para ambas atividades à organização de espaço específico e acolhedor para realizar as aulas, contemplando o que Hank (2006, np.) Cita, em relação a preparação do local: “O ambiente é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança [...] Ao oferecer um ambiente rico e variado se estimulam os sentidos. ”

Por fim, a experiência demonstra que a práxis utilizada na construção da sequência é uma estratégia que pode promover o prazer pela leitura, desenvolvendo o letramento e a valorização deste instrumento social, cultural, político e de expressão pessoal entre todas as faixas etárias. Além de, quebrar os paradigmas em relação às crianças pequenas manusearem livros. As intervenções realizadas durante o PIBID mostraram que é possível promover o prazer pela leitura, o desenvolvimento do letramento e a valorização do livro como instrumento cultural e educativo através de estratégias pedagógicas adequadas já na educação infantil. Contribuindo, assim, para a reflexão voltada para educação infantil como lugar de na promoção do o hábito de leitura desde a primeira infância e na formação de futuros adultos que consomem a leitura de modo consciente, crítico e ativo.

4 REFERÊNCIAS

DE ABREU, Ângela Maria Texeira, **LITERATURA INFANTIL: Leitura e Prazer no Contexto da Biblioteca Pública**. Fortaleza, Ceará, Setembro de 2005. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37758/1/2005_tcc_amteixeiraabreu.pdf

HANK, Vera Lucia Costa. **O ESPAÇO FÍSICO E SUA RELAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**. Brasil, 2006. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>

RIGHETTI, Marcia. **AS MÃOS DAS CRIANÇAS SÃO O CAMINHO PARA DESCOBRIR O MUNDO.** Brasil, Abril de 2014. Disponível em: <https://aldeiamontessori.com.br/maos-das-criancas-sao-o-caminho-para-descobrir-o-mundo/>

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Amanda Nascimento Paiva Rezende ¹

Victório Vagner Urgiette de Souza ²

Sandra Batista Ferreira ³

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem suas raízes históricas entrelaçadas com as demandas sociais por inclusão e democratização do acesso à educação. No Brasil, foi oficialmente instituída na década de 1940, como parte de um movimento de ampliação do acesso à educação básica para grupos excluídos, especialmente trabalhadores rurais e migrantes. Durante o regime militar (1964-1985), essa modalidade de ensino foi utilizada como ferramenta para alfabetizar e doutrinar a população, refletindo objetivos políticos e ideológicos do período. A partir da redemocratização, nos anos 1980, foi adquirida medidas mais democráticas e inclusivas, com políticas públicas voltadas para a garantia do direito à

1 Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Frassinetti do Recife - UniFAFIRE, amandanascimentopaiva@grad.fafire.br.

2 Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário Frassinetti do Recife - UniFAFIRE, victoriovagnerurgiette@grad.fafire.br.

3 Doutora em Educação pela Universidade Del Pacífico-Paraguai. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Internacional do Chile. Professora do curso de Pedagogia e coordenadora de pós-graduação do Centro Universitário Frassinetti do Recife- UniFAFIRE. Coordenadora do programa Brinqueducar da Secretaria do Recife. sandrab@prof.fafire.br.

educação ao longo da vida e a valorização da diversidade de saberes e experiências dos educandos adultos. Ao longo das décadas seguintes, a EJA passou por reformulações e adaptações, buscando enfrentar desafios como a evasão escolar, a qualidade do ensino e a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, consolidando-se como uma importante ferramenta para a promoção da justiça social e o desenvolvimento humano.

A EJA desempenha um papel fundamental na sociedade por várias razões: inclusão social, empoderamento, desenvolvimento pessoal e profissional, redução das desigualdades, entre outros. Sendo assim, é importante proporcionar oportunidades de educação para aqueles que, por qualquer motivo, não tiveram acesso à educação formal durante a infância e adolescência.

O estágio supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve como objetivo geral: Conhecer a realidade educacional, em seus limites e possibilidades, das vivências enfrentadas nas turmas de EJA. Os objetivos específicos foram: Reconhecer a diversidade cultural existente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos em razão da diversidade etária; considerar a heterogeneidade existente nas turmas de EJA nos encaminhamentos do ensino/aprendizagem; Examinar uma situação que reflete na realidade das turmas da EJA e desenvolver um estudo de caso, apresentando propostas por meio de um projeto de intervenção.

O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal João XXIII, localizada na estrada do caiçara, Iputinga -Recife, inaugurada em 1962. Essa modalidade de ensino é ofertada especificamente para a comunidade do Caiara, região onde a escola se localiza, porém, não se limita a ela pois atende às outras comunidades circunvizinhas. De acordo com relatos dos gestores, apesar das diversas estratégias que utilizam, um dos principais desafios dessa modalidade é manter a frequência dos estudantes na escola. Foram realizadas pesquisas e produções textuais que abordam as concepções da alfabetização de jovens e adultos na modalidade EJA a fim de apresentar uma proposta de intervenção.

De acordo com relatos dos gestores, um dos principais desafios dessa modalidade é manter a frequência dos estudantes na escola. Eles usam como estratégias o afeto entre gestores e estudantes, apresentando preocupação quanto à alimentação dos estudantes, conversam sobre suas

angústias, e oferecem atenção sempre que necessário. Também trabalham com atividades que possibilitam aos estudantes a compreensão da importância de concluir os estudos e que isso irá contribuir para melhoria de vida, uma vez que, até para entrar em trabalhos formais é necessário a conclusão do ensino médio. Essas atitudes, servem como enfrentamento à evasão escolar, uma vez que a maioria do público tiveram experiências difíceis na vida que os afastaram da escola, então muitos se sentem desmotivados de permanecer na escola por conta das dificuldades que encontram ou já encontraram e “não tem mais motivo para estudar”.

O primeiro encontro com as estudantes e professor em sala, foi num momento de confraternização, no qual percebeu-se que as estudantes gostavam muito de cozinhar e que faziam sempre com muita dedicação. Compartilharam como cada uma preparou o prato de comida que havia levado e a maioria contava com alegria e entusiasmo. Algo relevante que pontuaram é que gostariam de saber ler as receitas que encontrava e poder registrar as que interessavam-nas. Tal desafio nos levou a analisar o seguinte problema de pesquisa: “de que forma a (re)criação de receitas e o resgate de memórias afetivas favorecem na alfabetização de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?”, baseando-se nos pensamentos de Paulo Freire, que acreditava que era importante ter em vista a realidade dos estudantes.

Para Paulo Freire (1989), a educação de jovens e adultos deve partir da realidade dos educandos, incluindo as experiências e os conhecimentos prévios deles. Compreendendo e fazendo a leitura do mundo que o rodeia, o sujeito será capaz de se expressar verbalmente e fazer a leitura da palavra de forma significativa. Sendo assim, Freire enfatiza a importância do diálogo em sala de aula, para que a reflexão crítica e questionamentos dos estudantes sejam estimulados.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para realizar o estágio, o vice-diretor juntamente com a coordenadora apresentou a escola e o professor, que de início recusou receber estagiários em sua sala. Foi frustrante lidar com essa atitude, porém, entendemos que ele estava insatisfeito com experiências passadas e temia vivenciá-las

novamente. O vice-diretor se propôs conversar posteriormente com o professor para entender melhor o porquê daquela atitude. Passada essa situação, o professor aceitou a proposta de estágio supervisionado e nos recebeu em sala de aula.

O primeiro encontro com as estudantes (todas mulheres e em sua maioria idosas) foi num momento de confraternização, no qual pudemos conversar, entender um pouco da realidade de cada uma e o que mais gostavam de fazer em casa e na escola. A maioria compartilhou o quanto gostava de cozinhar e preparar “pratos especiais” para momentos como aquele.

Ao longo de nossas observações na sala de aula, identificamos diversos desafios enfrentados pelas alunas. A composição majoritariamente feminina da turma, aliada à presença de um único professor do gênero masculino, trouxe reflexões sobre as dinâmicas de gênero e a importância da diversidade na educação. Além disso, constatamos dificuldades significativas no processo de alfabetização, especialmente no reconhecimento de letras cursivas e na compreensão de textos.

Diante desse cenário, buscamos propor atividades pedagógicas que fossem significativas e contextualizadas para as alunas. Inicialmente, realizamos uma roda de conversa sobre as influências indígenas na cultura brasileira, seguida pela confecção de cartazes e o resgate de alimentos de origem indígena. Durante essa atividade, nos deparamos com a necessidade de apoio individualizado para algumas alunas, evidenciando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas.

Em outra ocasião, exploramos o gênero textual receita como forma de estimular a produção de textos e promover a valorização das memórias afetivas das alunas. Através da produção colaborativa de receitas com significado emocional, as alunas puderam compartilhar suas histórias pessoais e estabelecer conexões com suas identidades e culturas. A culminância desse trabalho foi a preparação de uma pizza em sala de aula, que não apenas proporcionou aprendizado sobre culinária, mas também momentos de confraternização e fortalecimento dos vínculos entre as alunas.

As propostas de regência foram elaboradas para que as estudantes fossem protagonistas no processo, levando em consideração seus conhecimentos prévios e seus interesses pelo “mundo da cozinha”. A

metodologia utilizada teve como base o diálogo e a prática, de forma que os estudantes pudessem contribuir com seus conhecimentos prévios e se sentissem valorizados.

3 RESULTADOS

Partindo do pressuposto de que a maioria não eram alfabetizadas e que elas tinham uma forte relação com o ato de cozinhar, o tema escolhido para o projeto de intervenção foi “Afeto na cozinha: resgatando histórias de vida e (re)criando receitas com estudantes da EJA” a fim de que elas se interessarem nas atividades que seriam propostas. Todas se envolveram com entusiasmo nas atividades propostas, apesar de suas dificuldades de aprendizagem, porém, solicitavam ajuda quando sentiam dificuldade e desejaram que continuássemos mais tempo para desenvolver mais atividades como aquelas. Percebeu-se que nossas propostas trouxeram novas perspectivas para a turma, uma vez que ressaltamos que, independentemente da idade ou circunstâncias, com dedicação ao estudo é possível aprender e progredir.

Em linhas gerais, esse estágio foi importante para nossa formação por ter contribuído para nosso crescimento pessoal e profissional, uma vez que proporciona ampliar o conhecimento, ter experiências práticas, criar relações interpessoais e desenvolver reflexão crítica sobre as práticas educacionais e a realidade de estudantes e docentes da Educação de Jovens e Adultos. Por fim, o estágio em Educação de Jovens e Adultos provocou ainda mais em nós a inquietude que Paulo Freire julgava importante: “Sendo tu professor, nunca te falte consciência de classe e responsabilidade social”, a fim de entender as diferentes realidades dos estudantes e compreender o impacto que temos na sociedade como educadores.



4 REFERÊNCIAS

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

USO DO ALMANAQUE DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA POR PROFESSORES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TRABALHO COM AS HETEROGENEIDADES PRESENTES EM SALA DE AULA

Alanis Medeiros Teixeira¹
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Embora vivamos em uma sociedade letrada, grande parte das crianças ainda dependem do processo de escolarização formal para dominar a leitura e a escrita, que são conhecimentos que se consolidam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa, as aprendizagens são construídas a partir de um trabalho conceitual onde as crianças são confrontadas e levadas a se questionar sobre o que as letras notam e sobre como elas criam notações. É nesse processo de descoberta que as crianças reconstroem as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), elaborando um conjunto de hipóteses que as levariam a dominar as relações letra-som, de

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, alanis.medeiros@ufpe.br

2 Docente/Pesquisador pelo Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, ana.gpessoa@ufpe.br.

* Fonte: Pesquisa HETEROGENEIDADE E ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS. Financiamento: CNPq. Coordenadoras: Telma Ferraz Leal; Ana Cláudia Rodrigues Pessoa.

maneira a se apropriarem da leitura e escrita de novas palavras (MORAIS E LEITE, 2012).

De acordo com a BNCC (2017), os dois primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental correspondem ao ciclo de alfabetização, ao final desse ciclo, espera-se que os indivíduos sejam capazes de ler e produzir textos com autonomia. No entanto, nem todos os estudantes conseguem se alfabetizar ao mesmo tempo, assim, em um mesmo ano de ensino podemos encontrar diversos níveis de conhecimento em relação a aprendizagem da leitura e escrita. Esses níveis de conhecimento são chamados de **heterogeneidades** e de acordo com uma pesquisa desenvolvida por Leal e Pessoa (2019)³, podem ser classificadas de acordo com aspectos: **socioeconômicos, individuais, de percurso escolar e relativos a Educação Especial.**

Nesse contexto, é instaurado em Pernambuco o Programa Criança Alfabetizada, através da Lei N° 16.617, de 15 de julho de 2019. O Projeto tem como objetivo assegurar a alfabetização até os 7 anos de idade, desenvolvendo ações estratégicas, desde a educação infantil até o ano 2 dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os materiais do programa são os Almanques de Alfabetização, elaborados em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco e destinados aos 2 primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental. Os almanques apresentam como eixo central, em sua organização, aspectos culturais e geográficos de Pernambuco. Nestes, é possível encontrar jogos, brincadeiras, problemas e desafios com foco em diversos componentes curriculares, além de uma diversidade de gêneros textuais, que em conjunto, podem favorecer um trabalho interdisciplinar.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta como objetivo geral analisar os usos do Almanque de Alfabetização do programa Criança Alfabetizada por professores do 2° ano do Ensino Fundamental, para o trabalho com as heterogeneidades na sala de aula. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: 1.verificar quais os tipos de heterogeneidades são identificados pelos professores do 2° ano do Ensino Fundamental; 2.verificar qual a frequência do uso do Almanque de Alfabetização na sua turma; 3.analisar as estratégias usadas pelos docentes para dar conta das heterogeneidades

presentes em sua turma, usando o Almanaque do Programa Criança Alfabetizada.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa desenvolvida apresenta uma abordagem qualitativa, essa abordagem preocupa-se com a fonte de dados ser o próprio ambiente natural e o pesquisador o principal instrumento de pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Para dar conta de nossos objetivos utilizamos como método o estudo de caso, que constitui uma análise, descrição intensa e um entendimento integral sobre um fenômeno limitado, como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social (MERRIAM, 1998).

Os principais instrumentos utilizados na coleta de dados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) que inclui a interpretação de conteúdos implícitos ou explícitos de concepções, pensamentos e tendências dos seus interlocutores.

Os dados da pesquisa foram coletados através da entrevista com uma docente de uma turma do ano 2 do ciclo de alfabetização em uma escola da rede municipal de Recife-PE, bem como através da observação de suas práticas pedagógicas nessa turma.

As respostas obtidas na entrevista demonstraram que a docente possuía uma concepção elaborada de heterogeneidade e que admitia a existência, principalmente, das heterogeneidades socioeconômicas, individuais e relativas à Educação Especial. Ao ser indagada a respeito das heterogeneidades que poderiam ser identificadas em sua turma, a docente relatou que os discentes eram bem nivelados e que, portanto, a turma não era muito heterogênea.

Ao questionarmos a docente voluntária se considerava o almanaque um recurso proveitoso para o trabalho com as heterogeneidades, ela relatou que pode ser um recurso proveitoso a depender da turma, no entanto, os conteúdos e atividades presentes no almanaque do ano 2 eram muito avançados e não correspondiam com o nível de aprendizagem da turma observada.

Não obstante, foram observados cinco dias letivos nos quais o almanaque foi utilizado. Nessas observações, percebemos um esforço da docente para integrar as atividades do almanaque ao seu planejamento em todos os componentes curriculares trabalhados, de maneira que seu uso não ficou restrito apenas ao ensino da língua portuguesa.

Nas atividades que envolviam leitura, a docente voluntária proporcionou momentos de leitura tanto coletiva quanto individual, possibilitando contato com o texto na forma escrita e oral, contudo, não observamos outros esforços ou intencionalidades para o trabalho com as heterogeneidades além deste.

Frente aos resultados, não observamos diversidade nos tipos de práticas ou estratégias para lidar com as heterogeneidades, como por exemplo, a variação dos tipos de agrupamento, a organização do tempo pedagógico ou ainda, o trabalho com Sequências Didáticas ou projetos. Isso pode ter ocorrido justamente pelo fato da docente não considerar sua turma heterogênea, como mencionado anteriormente.

Os eixos do ensino da língua portuguesa (Leitura, produção textual, análise linguística e oralidade) também não foram inteiramente contemplados, bem como não havia um enfoque específico em nenhum deles.

Também foi possível perceber que o Almanaque de Alfabetização constitui uma ferramenta favorável para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Esse foi um aspecto valorizado pela docente voluntária, que buscou contemplar aspectos relativos à alfabetização em conjunto com os demais componentes curriculares.

É importante salientar que o Programa Criança Alfabetizada têm passado por um hiato, e até o fim da coleta de dados da pesquisa, não haviam chegado às escolas os almanaques, que constituem o material principal do programa, bem como não houveram formações continuadas para os professores do ciclo de alfabetização.

As concepções da docente voluntária e os fatores relativos à invisibilidade da continuidade ou descontinuidade do PCA, podem ter sido fatores relevantes para que o uso do almanaque não tenha favorecido o trato com as heterogeneidades no processo de alfabetização da turma observada.

3 CONCLUSÕES

A partir da pesquisa realizada concluímos que o Almanaque de Alfabetização constitui uma ferramenta proveitosa para o trabalho interdisciplinar, e que esse aspecto foi mais valorizado na prática da docente voluntária do que o trato com as heterogeneidades.

Não obstante, no ano da realização da presente pesquisa, o Projeto Criança Alfabetizada passou por um hiato devido a troca de gestão do Governo de Pernambuco. Assim, os Almanques não foram distribuídos nas escolas, inviabilizando seus usos em sala de aula e, conseqüentemente, seus usos no trabalho com as heterogeneidades.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo* / tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, 2017 – Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2017.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MORAIS, Arthur Gomes de; LEITE Tânia Maria S.B Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?. *In: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Luana Karla Albuquerque de Melo¹
Izabely Kariny Seabra da Silva²

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relatar a experiência da aplicação de jogos educativos em sala de aula, e fazer uma reflexão sobre a utilização de jogos como ferramentas para auxiliar no processo de alfabetização e letramento das crianças que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência foi vivida como parte das atividades do Núcleo de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRPE. Tais atividades foram realizadas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da prefeitura do Recife.

A partir desse relato refletiremos quanto aos resultados obtidos, expondo nossas impressões em trabalhar com jogos como parte do processo de alfabetização e letramento, destacando pontos positivos e negativos. Assim, trazemos ao leitor não só a experiência como também os conhecimentos que construímos a partir dela.

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, luana040403@gmail.com

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, izabelykariny2@gmail.com

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Foram realizadas observações em uma Escola Municipal da Cidade do Recife, a partir de várias visitas entre os meses de maio a dezembro de 2023. Inicialmente, foram realizadas observações da ecologia da sala de aula, assim como da prática docente, além disso, aplicou-se um instrumento de diagnose de modo a levantar os conhecimentos das crianças a respeito do sistema de escrita alfabética. De posse das informações advindas das observações e diagnose, elaboramos propostas de intervenções: sequências de atividade e jogos didáticos.

A turma na qual atuamos contava com 26 alunos. Dentre esses alunos, 9 estavam no nível pré silábico de alfabetização, 1 era silábico, 4 eram silábicos alfabéticos e 10 já eram alfabéticos. Dois alunos não puderam ser avaliados.

Em relação aos jogos didáticos, foram aplicados sete: Adedonha\ stop; bingo de letras; “Que palavra é essa?”; caça palavras gigante; corrida das palavras (jogo alfabético); dominó alfabético e de aliteração; e jogo da memória. Todos foram desenvolvidos por estudantes do PIBID, a maioria foi feita pela própria dupla do presente relato.

Todos os jogos tinham por objetivo central levar as crianças a refletirem sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) a partir de suas hipóteses de escrita. Além disso, buscavamos proporcionar a aprendizagem da escrita de modo mais lúdico e divertido.

3 RESULTADOS

Os resultados foram satisfatórios, uma vez que a turma ficou bastante interessada em participar desses momentos de jogos, que, para eles, eram momento de diversão, já que interagiam bastante entre si e saíam de uma rotina tradicional, para um momento mais dinâmico. A interação que esses momentos proporcionavam, também tinha uma finalidade pedagógica, uma vez que havia troca de conhecimento, pois os que tinham um maior desenvolvimento alfabético auxiliavam os que ainda não tinham a mesma desenvoltura, esses eram em maioria pré-silábicos.

Mesmo com a dificuldade de alguns alunos, percebemos que a utilização de jogos para o desenvolvimento alfabético das crianças, pode ser benéfico para elas, mesmo não sendo capazes de sozinhos proporcionarem pleno desenvolvimento dessa habilidade, pois os jogos devem ser utilizados como uma de várias ferramentas nesse processo. O Pacto Nacional Pela alfabetização na idade certa ressalta alguns desses métodos.

(...)A criança precisa conhecer todas as letras do alfabeto, seus respectivos nomes e diferentes formas de grafá-las; perceber as relações que existem entre som-letra, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. E, por fim, precisa aprender sobre a ortografia. Na prática, a apropriação do sistema alfabético pode se dar por meio de jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas (Brasil, 2012.p.12)

Algo que pode evitar dificuldades para as crianças, e que pudemos notar foi, a importância de utilizar palavras do cotidiano dos estudantes, como os nomes deles, por exemplo. Uma vez que o jogo do dominó trouxe algumas palavras que não faziam parte do dia a dia deles, acabou precisando que o jogo fosse reelaborado, já que a falta de familiaridade com algumas palavras desmotivava alguns alunos. Usar palavras que são familiares para os alunos torna esse momento de aprendizagem da língua escrita mais significativo, pois os reconecta com seu universo vocabular.

Ao levar jogos para as crianças percebemos que a relação delas com as palavras muda, ela deixa de ser algo entediante, o texto do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa destaca que:

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (REGO, 1988), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que a criança se apropriaria da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização.” (Brasil, 2012 .p16)

Embora tais cartilhas citadas não serem mais usadas nas escolas, ainda encontramos atividades baseadas no que propunham as cartilhas e

que, além de não contribuírem para a efetiva aprendizagem dos alunos, ainda não trazem às crianças tanto interesse quanto os jogos trazem.

Um ponto importante a ser ressaltado é que a escolha do tipo de jogo a ser feita deve considerar as especificidades das crianças e o objetivo que se tem com ele. É muito importante saber em que nível de alfabetização as crianças estão antes de levar a elas um jogo, uma vez que alguns jogos podem acabar sendo fáceis demais para um grupo e difícil demais para outro grupo. Já pensando nisso, alguns de nossos jogos foi feito em duas versões, sendo uma para silábicos e alfabéticos e outra para os pré-silábicos.

Quando um jogo é adequadamente escolhido, ele trará um desafio para as crianças, que elas não considerarão tão fácil, mas se sentirão capazes de enfrentá-lo, além disso, irá ajudá-las a evoluir para a próxima fase de desenvolvimento a respeito do SEA.

Apesar de todos os pontos positivos, e das crianças sempre pedirem um momento com os jogos, os ânimos exaltados das crianças também podem acabar saindo do controle, prejudicando o momento de aprendizagem. Como muitos jogos são competitivos e algumas crianças têm mais dificuldade de perder, isso pode ser um ponto negativo, já que elas se frustram e perdem o interesse em jogar.

E toda essa percepção pedagógica foi resultado das formações e leituras no período do PIBID, estudamos autores como Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares. Algo que sempre consideramos na elaboração e aplicação de nossas intervenções que é ressaltado por Magda Soares é que

Alfabetização e Letramento são indissociáveis, afinal é um equívoco dissociá-los, pois são adquiridos ao mesmo tempo através da aquisição do sistema de escrita (alfabetização), e pelo desenvolvimento do uso desse sistema em atividades sociais (o letramento). (Soares, 2004, p.54)

Por isso todos os jogos aplicados tinham o intuito de mostrar às crianças as características de nossa língua de uma forma que fosse lúdica e divertida, que fizesse sentido para elas, ensinamos a língua escrita a partir de seus possíveis usos sociais.

Por tanto, como futuras pedagogas conseguimos entender, a partir dessa experiência, que é possível tornar os momentos de aprendizagem lúdicos e prazerosos para as crianças, e que os momentos de jogos e

brincadeiras não devem ser pensados unicamente para serem divertidos, mas também um momento de aprendizado, com finalidade pedagógica.

Sendo feita uma boa escolha dos jogos, e aplicados por um professor(a) que conheça bem as necessidades da turma, eles poderão ser ferramentas poderosas no processo de alfabetização e letramento das crianças no ensino fundamental 1. Já que atraem muito mais o interesse dos estudantes que não se sentem entediados, aprendendo de maneira construtiva.

Por fim é importante ressaltar que os jogos são apenas uma das ferramentas a serem utilizadas em sala de aula, combiná-los com outras ferramentas e metodologias de uma educação construtiva que faça sentido e se utilize da cultura e vivências dos estudantes para promover o conhecimento, é essencial para obter bons resultados. Além disso, cada turma terá uma reação diferente, podendo ter resultados mais satisfatórios ou não, a depender da característica da turma, reações, necessidades, entre vários outros aspectos, e cabe ao docente observar e planejar qual a melhor forma de trabalhar com aquela turma e alcançar seus objetivos.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. –Brasília : MEC, SEB, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo : Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: As muitas facetas.** *Rev. Bras. Educ.* 2004, n.25, p.16-17.