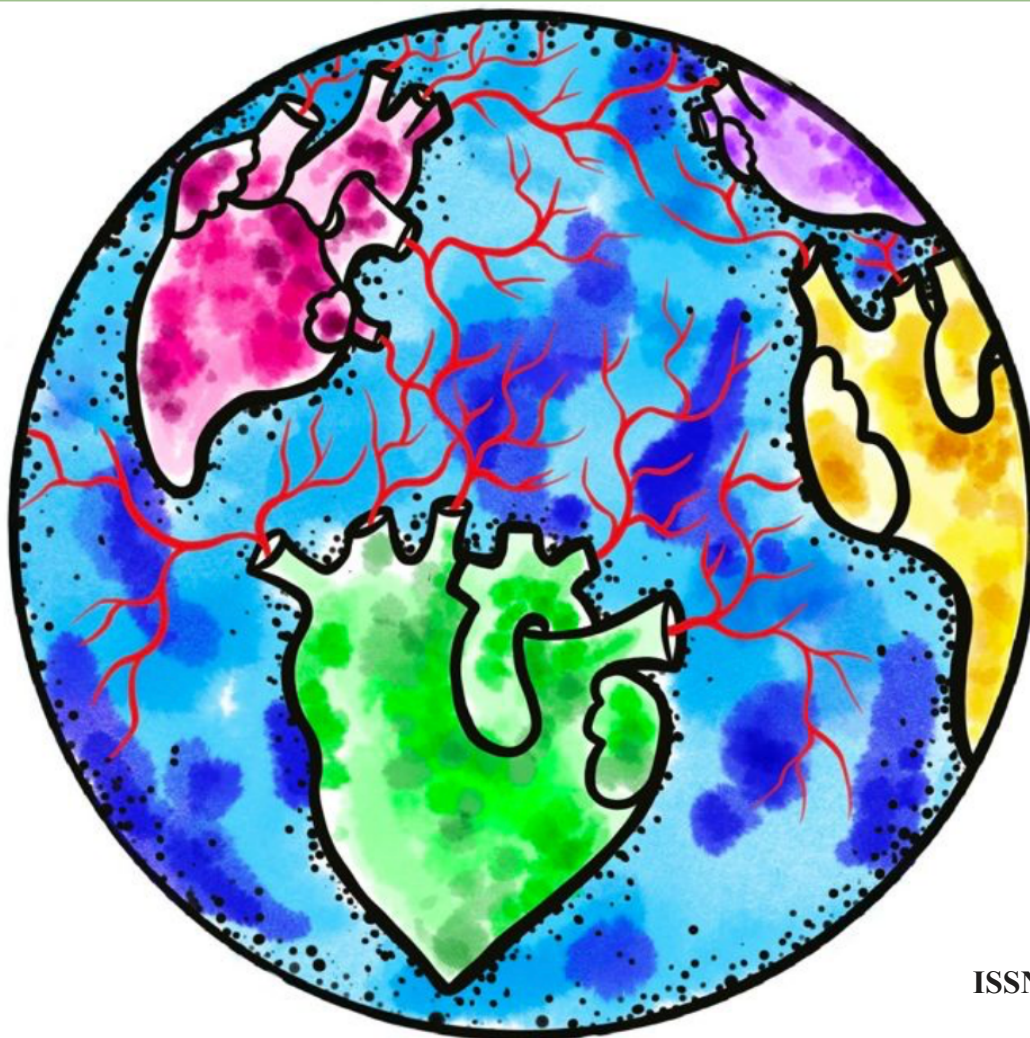


X WECSAB



ISSN nº 2316-2376

Anais do X Workshop Nacional e I Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro

EDILANE CARVALHO TELES
MARIA EDNEIDE TORRES COELHO
NICOLA ANDRIAN
(Organizadores)

**16 a 19 de novembro de 2021
Juazeiro, BA - Brasil**

"M
K
T
A
V
A
Z
I"

ANAIS DO X WORKSHOP NACIONAL E I INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, DIÁLOGOS E CONFLITOS INTERCULTURAIS: ENTRE O LOCAL E O GLOBAL

ISSN nº 2316-2376

16 a 19 de novembro de 2021
DCH III/UNEB - Juazeiro, BA - Brasil



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA 

Anais do X Workshop Nacional e I Internacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Educação Contextualizada, diálogos e conflitos interculturais: entre o local e o global.

ISSN nº 2316-2376, Edilane Carvalho Teles, Nicola Andrian, Maria Edneide Torres Coelho (Organizadores)

DCH III - UNEB 2022

Direitos exclusivos para esta edição:

PPGESA - Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos

Universidade do Estado da Bahia

Departamento de Ciências Humanas, Campus III

Av. Edgard Chastinet, S/N - São Geraldo - Juazeiro, Bahia, CEP 48.905-680



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



UNEB

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS (PPGESA)**

REITORA

Profa. Dra. Adriana Marmorini Lima

VICE-REITORA

Profa. Dra. Dayse Lago de Miranda

DIRETORA DO DCH / CAMPUS III

Profa. Dra. Edonilce da Rocha Barros

COORDENADOR DO PPGESA

Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira

COORDENADORES DO X WECSAB NACIONAL I INTERNACIONAL

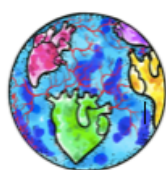
Profa. Dra. Edilane Carvalho Teles, Prof. Dr. Nicola Andrian

EDITORES RESPONSÁVEIS

Profa. Dra. Edilane Carvalho Teles, Mestranda Maria Edneide Torres Coelho, Prof. Dr. Nicola Andrian

ARTE DE CAPA

Arte realizada por Pollyana Ramos Mattana Vieira, mestranda do PPGESA, turma 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Coordenação do evento

Edilane Carvalho Teles - Coordenadora

Nicola Andrian - Coordenador

Maria Edneide Torres Coelho - Apoio

Pareceristas

Adelaide Pereira Silva

Albertina Marília Alves Guedes

Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo Ribeiro

Américo Junior Nunes da Silva

Carla Conceição da Silva Paiva

Carla Luzia Carneiro Borges

Cecílio Ricardo de Carvalho Bastos

Cosme Batista dos Santos

Edilane Carvalho Teles

Edivania Granja da Silva Oliveira

Edmerson dos Santos Reis

João José Santana Borges

Josemar da Silva Martins

Lorena Lima de Moraes

Luiz Adolfo de Paiva Andrade

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

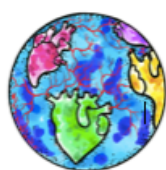
Maria Dorath Bento Sodré

Maria Edneide Torres Coelho

Mirian Ferreira de Brito

Paulo Roberto Ramos

Tereza Leonel Costa



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Comissões

Comissão Organizadora

Alessio Lazzaro
Annalisa Mansutti
Arianna Pedone
Bruna Mabel Oliveira da Luz
Caterina Scarpelli
Iêda de Almeida Ribeiro Bacelar
Inês Silva Guimarães
Jaqueline Aquino Rodrigues
Jadnaelson da Silva Souza
Janaina de Souza Cordeiro
José Menades M. de Lemos
Loranny Silva Costa de Castro
Mauricio Pereira Barros
Pollyana Ramos Mattana Vieira

Comissão Científica

Ariana Batista da Silva
Bruna Mabel Oliveira da Luz
Ebbe Humberta Fernandes Lima
Getro Barbosa dos Reis
Maria Edneide Torres Coelho
Jaqueline Aquino Rodrigues
João de Sá Araújo Trapiá Filho
José Menanes Manoel de Lemos
Laise de Souza Nascimento
Márcia Maria Soares de Souza



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Coordenação dos GT's

Bruna Mabel Oliveira da Luz
Carla Conceição da Silva Paiva
Carolina Celestino Nascimento
Cosme Batista dos Santos
Ebbe Humberta Fernandes Lima
Jaqueline Aquino Rodrigues
Laise de Souza Nascimento
Lorena Lima de Moraes
Márcia Maria Soares de Sousa
Maria Edneide Torres Coelho
Maria Radilene Lopes Gomes
Nicola Andrian
Josemar da Silva Martins

Entidades promotoras/Coparticipantes:

- Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Universidade do Estado da Bahia - DCH III/UNEB
- Università di Padova - Itália
- Programa Scholas Chairs



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



APRESENTAÇÃO

Caras(os) colaboradoras/es, convidadas(os), demais participantes e leitores deste Anais do X Workshop Nacional de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) realizado nos dias 16, 17, 18 e 19 de 2021. É com imenso prazer que compartilhamos os trabalhos apresentados nos GT's (Grupos de Trabalhos), nas modalidades artigo científico, relato de experiência e ensaio; Nesta edição foi proposto o tema “EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, DIÁLOGOS E CONFLITOS INTERCULTURAIS: ENTRE O LOCAL E O GLOBAL”, com vista a promover uma maior articulação entre o Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade de Pádua /Itália, cujo convênio como reafirmado no evento, tem como escopo promover a parceria que data de décadas, em especial, através do intercâmbio de estudantes da graduação e da pós-graduação de ambas universidades. Foi proposto ainda, um diálogo do ‘local para o global’, do ‘nacional para o internacional (e vice-versa)’, numa amplitude a ser potencializada pelos novos/outros modos de interação e construção, para a (re)formulação e/ou elaboração, durante o período da Pandemia do Covid-19, com toda a complexidade que envolve a crise sanitária e de distanciamento social no últimos dois anos.

No dia 17, o evento incluiu o II *Cyber* Encontro Internacional de Estudantes Universitários, em colaboração com o programa *Scholas Chairs* e aberto a estudantes do mundo inteiro, envolvendo ainda a comunidade circundante, para além dos muros da universidade, promovendo assim um estreitamento educação x comunidade, muito desejado, planejado e de certa forma, alcançado.

Assim, apresentamos aqui o resultado das pesquisas aprovadas e apresentadas no âmbito do evento, as quais fortalecem o escopo de ampliar as discussões intercontinentais e interculturais. Para tanto, foram realizadas mesas temáticas, sessões coordenadas,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



conferências, seminários e grupos de trabalho, com vistas à promoção de todas/os/es acerca da reflexão e aprofundamento do atual momento em que vivemos, a contemporaneidade, a pandemia do Covid 19 e os desafios do período intenso que temos enfrentado, em especial, nos contextos educacionais das relações, inter-relações e formações dos povos, grupos e instituições. Foram postas e interpostas as possibilidades do(s) diálogo(s) e a(s) presença(s) do(s) antidiálogo(s), nas elaborações humanas expressas nas educações que promovem em todos os setores da vida social, política, econômica, cultural e mesmo das relações interpessoais e interculturais. Nesse propósito, a educação e os contextos diversos e singulares, como os Territórios Semiáridos passam a ser também influenciados por esses percursos e proposições multi, inter e transculturais.

Os organizadores



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



SUMÁRIO

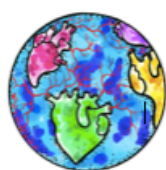
APRESENTAÇÃO	8
GT 01 - EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS	15
A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO	16
O PROTAGONISMO DO PROFESSOR JOSÉ AGOSTINHO MUNIZ NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO RUY BARBOSA	30
FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO EM REMANSO/BA: IMPACTOS PARA AS FAMÍLIAS NO PERÍODO DE 2013 A 2021	39
A INSERÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PETROLINA-PE	49
O LÚDICO NO ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA NEUROPEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS E PESQUISA NO PIBID	62
PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA	73
INTERCULTURALIDADE COMO MEIO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	79
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA MESMO EM MEIO A PANDEMIA	85
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO ... ON-LIVE	92
HISTÓRIA E MEMÓRIA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS: MAPEANDO FONTES DOCUMENTAIS	98
PIBID: CHEGADA E PERMANÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	104
UM MÊS NO SERTÃO: IMMERSIONE NEL CONTESTO DI ACCOGLIENZA	110
METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM PODEM SER UTILIZADAS COMO PROPOSTA PARA MITIGAR AS PROBLEMÁTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE?	116
ENSINO REMOTO COM O COLÉGIO AGOSTINHO MUNIZ: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO ESTÁGIO E FORMAÇÃO DO	



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



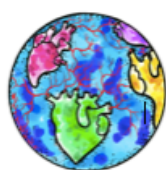
PEDAGOGO(A)	128
TECENDO REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	134
O PIBID NA PRÉ-ESCOLA E A LUDICIDADE EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA	147
GT 02 - POVOS, IDENTIDADES, TERRITORIALIDADES E SABERES TRADICIONAIS	154
CORONA DE ESPINHOS: MEU REINO POR UM CAVALO!	155
GUARDIANS DA VIDA: REVISÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PARTEIRAS TRADICIONAIS	171
OS POVOS DE TERREIROS DE JUAZEIRO – BA E A PANDEMIA DA COVID-19	183
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COM VISTAS ÀS IDENTIDADES	189
PROJETO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE IDENTIDADE ESCOLAR: A ELABORAÇÃO DO PP DA ESCOLA INDÍGENA BILÍNGUE GUAJAJARA	202
O RACISMO NA INFÂNCIA: ENTRE A ESCOLA E O TERREIRO	212
REVISÃO LITERÁRIA: HISTÓRIA DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA BAHIA	218
UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA NOS SERTÕES SEMIÁRIDOS	233
POVOS TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO FORMAL: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	244
GT 03 - EDUCOMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS	255
A CONSTRUÇÃO NOTICIOSA DE WEBSITES DA REGIÃO DE PICOS (PI): ANÁLISE DA COBERTURA EPIDEMIOLOGICA DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVIRUS DOS PORTAIS PICOS 40 GRAUS E CIDADES NA NET	256
MEMÓRIA NO JORNALISMO: análise dos elementos de memória usados pela TV Picos e TV Cidade Verde na cobertura noticiosa da reinauguração da Praça Félix Pacheco em Picos (PI)	269
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PROJETOS DE EDUCOMUNICAÇÃO	283
A GAMIFICAÇÃO COMO ALTERNATIVA NO ENSINO REMOTO	289
GAMES E GAMIFICAÇÃO NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO DOCENTE	295



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



DISTÂNCIA NÃO SIGNIFICA AUSÊNCIA: A CRIAÇÃO DA TV CEMAS COMO ALTERNATIVA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A ESCOLA E SEUS ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	308
ESTUDOS DA INTERFACE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DA(O) PEDAGOGA(O)	321
PHOTOMATH E SYMBOLAB COMO PROPOSTA PARA AULA DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO	335
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DO INSTAGRAM NO CONTEXTO PANDÊMICO	347
TEMPOS PANDÊMICOS: O USO DO “PADLET” EM SALA DE AULA	352
GAMIFICAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UMA NOVA ABORDAGEM PEDAGÓGICA?	357
A COMPREENSÃO DA MENSAGEM CENTRAL DO DILEMA REDES ENTRE OS JOVENS	363
LITERATURA INFANTIL, JOGOS E BRINCADEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA	371
AS REPRESENTAÇÕES DO GREMIO POLYMATHICO MANUEL XAVIER NAS PÁGINAS DO CORREIO DO S. FRANCISCO (1903/1904)	378
GT 05 - PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS NO SEMIÁRIDO	391
MOVIMENTOS SOCIAIS: TRAJETÓRIA DE RESISTÊNCIA E LUTA EM UMA COMUNIDADE ATINGIDA POR BARRAGEM	392
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE ACERCA DO USO DE COPOS DESCARTÁVEIS NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) CAMPUS VII/UNEB	404
GT 06 - POLÍTICAS DE LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA	417
A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA COMO MEIO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	418
AFETIVIDADE: A ESCRITA DE CARTAS COMO ESTRATÉGIA DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA	429
O DIREITO AO LETRAMENTO VERNACULAR, A EDUCAÇÃO E SEUS CAMINHOS PARA AS PRERROGATIVAS HUMANAS	434



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



POR QUE FALAR SOBRE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A)? 447

GT 07 - TECNOLOGIAS SOCIAIS DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO 459

VIVÊNCIAS DISCENTES NO SERTÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: Um relato a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos na UNEB/DCH Campus III em Juazeiro/BA, perspectivas e realidade 460

GT 08 - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO 479

EQUIDADE DE GÊNERO E SISTEMA PRISIONAL FEMININO: NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE 480

GÊNERO E SER MULHER: UMA ANÁLISE DE VIDEOCLIPES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA CHAPÉU DE PALHA MULHER 493

GT 09 - PROBLEMÁTICAS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM 509

PARA ALÉM DAS TELAS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO 510

APRENDIZAGEM EM TEMPOS PANDÊMICOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NA UNIVERSIDADE 521

ABORDAGEM DA SALA DE AULA INVERTIDA E AULA COMPARTILHADA NO TIROCÍNIO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR 534

A ALFABETIZAÇÃO NA EJA EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA 540

O TRABALHO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ÂMBITO ESCOLAR 553

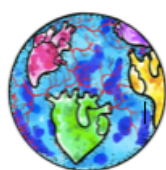
EXPERIÊNCIAS DA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E DO PIBID NAS ESCOLAS 565

TROCANDO IDEIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMADORA NO SEMIÁRIDO BAIANO 572

SESSÃO COORDENADA 584

SESSÃO IV - GRUPO DE PESQUISA EDUCERE/REFLEXÕES - EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, CULTURA E TERRITÓRIOS 585

DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO (TSSF), NO NORTE DA BAHIA E EM OUTROS ESPAÇOS 585



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



DA PARALIZAÇÃO AO FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO E NA CIDADE: UMA ESTRATÉGIA QUE NEGA O DIREITO À EDUCAÇÃO	596
IMPACTO DA PANDEMIA NO TRANSPORTE ESCOLAR RURAL	610
INDICADORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO TERRITÓRIO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO	623
LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTATO COM AS PALAVRAS PARTINDO DA LEITURA DE MUNDO	636
A BUSCA ATIVA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA ESTADUAL EDUARDO COELHO EM PETROLINA-PE	647



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GT 01 - EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO

Laíse de Souza Nascimento

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Email- laisesouzanascimento@gmail.com

Pedro Paulo Souza Rios

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Email: peudesouza@yahoo.com.br

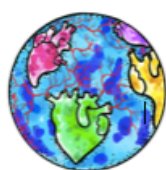
Lorena Lima de Moraes

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Email: lorena.moraes@ufrpe.br

RESUMO - O presente trabalho trata as questões inerentes ao currículo da Educação de Jovens e Adultos, pensado na perspectiva de uma Educação Contextualizada. E tem por objetivo refletir de que maneira se dá aproximação e o distanciamento da Educação Contextualizada no currículo e no cotidiano da EJA, além de discutir as concepções de educadoras/os em relação ao currículo para essa modalidade de ensino. Para a realização deste estudo utilizou-se das abordagens qualitativa, por meio da entrevista, tendo como colaboradoras/es, quatro (04) educadoras/es que atuam em turmas da EJA na cidade de Senhor do Bonfim – Bahia. A partir dessa pesquisa, concluiu-se que a EJA nessa cidade, vem tendo avanços educacionais, mas ainda tem muitos desafios a serem superados em relação ao currículo. Ressaltamos que ainda há certo distanciamento entre o currículo e as propostas da Educação Contextualizada, é importante pontuar que as/os educadoras/es têm buscado estratégias de aproximação entre os currículos estabelecidos e o contexto, saberes e conhecimentos das/os estudantes. Compreendemos que é necessário um currículo que possa ressignificar a EJA, dando às/aos estudantes um novo sentido aos conhecimentos adquiridos e compartilhados nas salas de aula.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Educação Contextualizada.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação no Semiárido Brasileiro sempre foi marcada por lutas e desafios, pois historicamente esse sempre foi o lugar definido por preconceitos e estereótipos que estão enraizados nas concepções das pessoas que desconhecem sua complexidade. Comumente quando se referem ao Semiárido, muitas vezes, o olhar está imbuído de preconceitos que de alguma maneira interfere diretamente no campo educacional. Nesse sentido, os sujeitos dos processos educativos inseridos no Semiárido na contemporaneidade têm caminhado em outra direção, construindo e reconstruindo uma nova concepção, uma nova cultura, emergindo novas possibilidades de pensar e repensar o Semiárido, a educação e todas as diversidades que encontramos neste território (REIS, 2011; RIOS, 2016). Assim, no âmbito escolar os processos educativos se constituem como desafios a serem superados, almejando e alcançando os princípios da Educação Contextualizada.

Tais reflexões acerca da educação nesse território, nos faz compreender que teve e/ou tem uma ausência de escolas e políticas públicas para pessoas que não usufruiu do acesso ou não concluiu a educação básica na idade regular. Então essas pessoas foram excluídas historicamente dos campos educacionais. É válido enfatizar que hoje se tem uma outra concepção em torno desse público, tem um contexto escolar pensado para elas/es, que é denominado de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino busca aquisição de novos conhecimentos, conceitos e práticas pedagógicas (GADOTTI, 2013). Portanto, é um campo específico da educação escolar, a qual é necessário um olhar especial dos/as educadores/as, gestores/as e das políticas públicas, no entanto é necessário que os currículos e as práticas pedagógicas evidenciem esses sujeitos, suas vivências, experiências e que valorize seus contextos. Por isso, é importante compreender os currículos da EJA e como ele estabelece o entrecruzamento com a Educação Contextualizada.

Desse modo, o presente estudo tem o objetivo de refletir de que maneira se dá a efetivação da Educação Contextualizada no currículo e no cotidiano da EJA, além de discutir



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



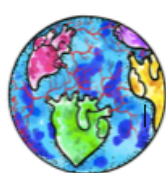
as concepções de educadoras/es em relação ao currículo da EJA e como elas/es percebem a aproximação e o distanciamento da Educação Contextualizada nessa modalidade de ensino.

É importante ressaltar que refletir sobre os currículos é um campo necessário de diálogo e problematização, é uma temática que precisa estar em constante questionamento, mudança e atenção para a pluralidade de demandas da sociedade contemporânea. Assim, consideramos pertinente discorrer acerca dos processos educacionais, em especial aqueles destinados as turmas de EJA. Neste sentido, o presente estudo se justifica por entender que é na construção, na elaboração e execução dos currículos que é definido o tipo de educação que queremos, além de compreender o espaço e a importância da Educação Contextualizada nos cotidianos da EJA.

Desse modo, compreende-se que é preciso problematizar os currículos que estão sendo praticados nas turmas de EJA. Para a realização deste trabalho, utilizou-se das abordagens qualitativas, tendo como técnica a entrevista semiestruturada com quatro (04) educadoras/es de escolas distintas, na cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, no Semiárido Baiano.

Dessa maneira, se faz necessário pensar os currículos da EJA, problematizando como esses estão relacionados, como evidencia os sujeitos, as identidades, as culturas, o contexto e os saberes dessas/es estudantes. E também como acontece no cotidiano das aulas de aula, pois os conteúdos e conhecimentos precisam entrelaçarem com as vivências das/os envolvidas/os, para que dessa forma a educação tenha significado, como salienta Morin (2011, p. 34), “[...] é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”.

Por isso é pertinente pensar e efetivar práticas de Educação Contextualizada nos currículos e no cotidiano das turmas de EJA, onde a educação se ressignifique nas vidas e nos processos formativos das/os estudantes e assim possam garantir uma educação que fortaleça as identidades e que não seja uma educação por obrigação e/ou necessidade, mas que aconteça de forma prazerosa, se constituindo enquanto espaço de aprendizados, de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



compartilhamento e produção de conhecimento, a partir dos conhecimentos prévios das/os estudantes.

EJA E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NOS CURRÍCULOS: APROXIMAÇÕES

Historicamente a educação brasileira destinada às populações mais pobres foram marcadas por lutas, principalmente pelos movimentos sociais, para garantir o direito ao acesso à educação, especialmente quando nos referimos às mulheres, pessoas negras, campesinas, quilombolas, indígenas, todos/as que faziam e fazem parte de categorias sociais menos favorecidas.

Nesse contexto, a EJA se constitui como uma modalidade de ensino essencial pensada para essas pessoas que não tiveram acesso à educação escolar e/ou não conseguiram concluir na idade regular. Vale salientar que a EJA passou por diversas concepções, a educação de adultos foi entendida por diversas maneiras e diferentes formas ao longo da história da educação (GADOTTI, 2013).

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos tem alcançado novos espaços, mesmo com todos os desafios enfrentados, mas atualmente é considerada uma modalidade de ensino que atende pessoas que tiveram seus direitos negados e/ou que no decorrer da trajetória de vida não puderam continuar e concluir o Ensino Básico.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação básica inserida nas políticas públicas nacionais e visa assegurar aos jovens, adultos e idosos o direito à educação de qualidade, considerando a especificidade do seu tempo humano, consoante o qual os saberes e as experiências adquiridas ao longo da sua trajetória de vida norteiam o currículo, ancorados em uma concepção de educação e de mundo peculiar a esses sujeitos (BAHIA, 2020, p. 54).

Considerando que a EJA está inserida nas políticas públicas nacionais e que assegura aos jovens, adultos e idosos o direito a uma educação de qualidade e que respeite as especificidades desses sujeitos, compreende-se que essas políticas se referem às decisões públicas que visam orientar e garantir direitos às pessoas socialmente excluídas. E nesse



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



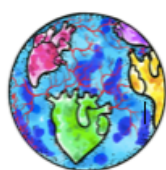
sentido, as políticas públicas educacionais direcionadas à EJA afirmam o direito que foi um dia negado e garante recursos para que a finalidade da EJA seja efetivada.

A Educação de Jovens e Adultos constitui uma caminhada trilhada por pessoas que querem adquirir conhecimentos escolares e assim podendo relacionar com os conhecimentos de mundo que já possuem, esse processo é essencial para a construção de novos conhecimentos. Por tanto, é nessa perspectiva que é relevante pensar na Educação Contextualizada, que permite a interação entre as experiências das/os estudantes e os conteúdos programados e orientados pelas Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular.

Enfim, todos os níveis e modalidades de ensino devem partir da premissa da Educação Contextualizada, principalmente a EJA, pois trabalha com jovens, adultos e idosos/os, que já possuem uma construção social e uma trajetória de vida com experiências e conhecimentos culturais, sociais, de trabalho, entre outras tantas coisas. E esses aspectos devem ser considerados no currículo, onde entende as experiências e as vivências das pessoas envolvidas como parte do processo, e não algo distante. As/os educadoras/es precisam trabalhar a partir da realidade social de suas/seus estudantes. Nessa perspectiva, Arroyo (2013, p. 266) afirma que: “os professores que ousam dar vez à riqueza de vivências dos educandos e seus coletivos percebem que os currículos se enriquecem”.

Desse modo, problematizar as questões inerentes à realidade social e as vivências nos currículos e nas práticas pedagógicas da EJA, se configura enquanto lugar de construção, reflexão e afirmação. É construir o conhecimento estabelecendo conexões com o mundo social e entre os saberes e sabores da vida, além disso, traçando caminhos entre o conhecimento e a cultura local com o global.

Tais reflexões também intencionam a pensar a EJA no Semiárido, evidenciando como ocorre a educação nesse território, elucidando uma práxis que considera os sujeitos, suas histórias e contextos. A Educação Contextualizada no Semiárido aguça caminhos para a necessidade de valorização da identidade territorial sertaneja, construindo novas ideias e



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



percepções de espaço territorial e povo, lugar de muitas culturas e histórias (CARVALHO, REIS, 2013).

É importante frisar que quando valorizamos o contexto, considerando os aspectos culturais, sociais e econômicos nos currículos escolares, estamos dizendo que as/os envolvidas/os têm identidade própria e são protagonistas de suas histórias e culturas. O Semiárido tem múltiplas formas de viver, transformar e construir, assim ocorrem por diversos vieses, sendo a educação uma das possibilidades de visibilizar e construir novas concepções. Nesse sentido, Silva (2010, p.40), salienta que “[...] a educação contextualizada deve inspirar a construção de novos sonhos e semear uma nova ideia de semiárido [...]”. Pensando nessa perspectiva, o currículo precisa dar fundamentos à prática pedagógica das/es educadoras/es e na escolha dos conteúdos, é necessário inserir as demandas sociais e territoriais.

O currículo, mais que um conjunto de “competências que devem ser formadas”, constitui-se de experiências significativas, nas quais se constrói o fazer-pedagógico, em um contexto sócio-histórico dado, que se organiza de diversos modos para aproximar-se à intenção formativa do “modelo profissional” de cada agência formadora como espaço de inovação pedagógica (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 136).

As escolas de EJA precisam repensar suas maneiras de trabalhar, dando ênfase aos espaços de formações e às metodologias, podendo construir um fazer pedagógico que tenha significado, e que se constitua a partir das experiências das/os estudantes e de seus contextos, assim, buscando estratégias de ensino que as/os envolvidas/os se reconheçam dentro desse processo e se afirmando enquanto sujeito, além de compreender e problematizar seu lugar.

Compreender o currículo como espaço de disputa, interação e conflito (SILVA, 2015), se configura enquanto caminho fundamental para pensar novas possibilidades de caminhada na educação de jovens, adultos e idosos no Semiárido Brasileiro. É almejado um currículo com práticas reflexivas, que possam ressaltar os elementos que possuímos para construir e reconstruir, pois nosso território tem saberes e sabores e pessoas que produzem histórias de vida, de luta, de sobrevivência, de cultura e religiosidade, enfim inúmeros elementos, que são



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



de fundamental importância para que todos sejam inseridos e efetivados nos currículos e nas práticas em sala de aula.

METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é de caráter qualitativo, por buscar analisar e interpretar dados, a partir das concepções e comportamentos humanos. Como afirma Marconi e Lakatos (2011, p. 269), “A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”, desse modo a pesquisa procurou compreender a efetivação da Educação Contextualizada no currículo e no cotidiano das escolas da EJA, na cidade de Senhor do Bonfim – Bahia.

A técnica utilizada para a busca de respostas para a presente pesquisa foi por meio de entrevistas semiestruturadas, realizada com educadoras/os da EJA, por entendermos que a entrevista permite à/ao entrevistada/o falar de assuntos pessoais (MARCONI e LAKATOS, 2011) podendo falar de si e suas experiências e concepções de mundo e/ou de determinados assuntos, que é do interesse do/a entrevistador/a. Nesse sentido, Poupart (2008, p. 215), salienta que “[...] as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com os outros”. Então a entrevista proporciona a aproximação entre os sujeitos, dando subsídio importante para a coleta de dados.

Desse modo, objetivou-se entender as concepções de educadoras/es em relação à Educação Contextualizada nos currículos e nas turmas de EJA, e como elas/es percebem essas relações e se tem uma efetivação no cotidiano escolar. As/os colaboradoras/es da pesquisa foram três professoras e um professor que atuam em turmas de EJA nas Escolas Municipais do município de Senhor do Bonfim, no decorrer dos textos serão apresentadas/os por nomes fictícios, com o propósito de preservar as identidades das pessoas envolvidas. Vale destacar que os nomes usados são denominação de distritos de Senhor do Bonfim, sendo Tijuaçu, Igara, Quiçé e Carrapichel, não tendo relação com os locais onde as escolas estão localizadas, tampouco com o local de origem das pessoas entrevistadas.



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



Apresentamos as/os educadoras/es, com suas formações e período de atuação na EJA. Quiçé é graduada em Licenciatura plena em História, pós graduada em gestão escolar e coordenação pedagógica e com atuação de nove anos na EJA; Tijuaçu tem Licenciatura em Matemática e especialização em Educação do Campo e atua há dez anos na Educação de Jovens e Adultos; Igara é Licenciada em Pedagogia, especialização em Educação, Ciência e Tecnologia e Mestranda em Educação, e segue numa caminhada na Educação de Jovens e Adultos há nove anos; e Carrapichel tem formação em Pedagogia e atua há vinte e cinco anos na EJA.

As entrevistas foram gravadas entre março e abril de 2021. Como estamos vivendo um período atípico, por conta da pandemia do Covid-19, elas foram realizadas via *Google Meet*, demandando mais tempo para a conclusão dessas entrevistas, pois essa adaptação foi necessária e se constituiu em um grande desafio, mas foi de extrema importância para a realização deste estudo.

A EJA E O CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: UM CAMPO DE DISPUTA

É significativo os inúmeros debates em torno da EJA com a perspectiva da Educação Contextualizada, onde as experiências e os contextos das/os estudantes sejam o ponto de partida para as práticas no cotidiano escolar, porém ainda existe uma ausência desta educação no contexto da escola. Assim, é pertinente pensar os currículos, como estão estabelecidos nessa modalidade de ensino, como norteiam as práticas pedagógicas das/os educadoras/as nas salas de aula e o que deve ser ensinado e/ou compartilhado com as/os estudantes. Sendo o currículo a parte central da escola e que indica caminhos para o ensino. Sobre isso a educadora Tijuaçu argumenta que:

O currículo, ele é uma bússola, que norteia as práticas do educador e o que o aluno deve aprender durante o seu processo de formação escolar. E assim o que aproxima hoje, o que pode ter um currículo para aproximar é a questão da contextualização, é o currículo, que



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



abordar os anseios daqueles alunos e aquele contexto, com sentido social, no sentido cultural, ele tem que estar para atender os anseios dos envolvidos (EDUCADORA TIJUAÇU).

Outro elemento é pensar o currículo contextualizado para as turmas de EJA, considerando esses sujeitos em formação escolar e todas as especificidades que adentram esse contexto, juntamente com os/as envolvidos/as, levando em consideração que todos/as têm conhecimentos e vivências de mundo. Reis (2011, p.139), ressalta que “contextualizar não é empobrecer o currículo nem aprisionar o sujeito ao conhecimento ao local”. Então, o currículo contextualizado precisa reconhecer as/os estudantes enquanto sujeitos que fazem parte da história. Nessa perspectiva, O educador Carrapichel, relatou que na sua *“prática pedagógica vai tentando articular novos conhecimentos e aprendizagens com a necessidade dos alunos e seus contextos”*. Nessa mesma perspectiva a educadora Quiçé, argumenta: *“[...] tento trazer para a minha prática sempre as experiências do aluno, sempre que assumo uma nova sala de aula tento conhecer a comunidade onde a escola está inserida, seus valores e costumes e depois disso traço meu plano de trabalho”*.

As falas acima apontam a necessidade de considerar as questões da contextualização, como os processos educacionais devem ter uma relação próxima com as realidades sociais, a importância do/a educador/a, conhecer a realidade local e as/os estudantes.

De acordo com Arroyo (2013), a disputa no território do currículo, não se faz por inclusão de determinados conteúdos, mas que os coletivos sejam reconhecidos, enquanto atores e produtores de conhecimentos. O currículo que não reconhece e atenda as demandas sociais dos sujeitos inseridos no âmbito escolar, que não valorize a voz e a identidade das/os estudantes, é um currículo descontextualizado. Nessa perspectiva a educadora Tijuaçu afirma: *“quando o currículo é vazio, que não considera o histórico e o conhecimento do sujeito, ele vai distanciar, porque não vai ser uma educação significativa, não vai ser um processo formativo a partir de suas vivências ao longo de sua vida”*.

Assim, não podemos esquecer que na EJA um aspecto fundamental é, caminhar a partir dos conhecimentos das/os alunas/os, e entrecruzando com os conteúdos escolares, conforme justifica a educadora Tijuaçu:



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



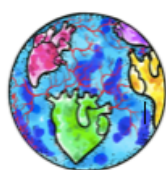
Então o jovem, o adulto e o idoso, eles já têm um histórico de conhecimentos, de crenças, de costumes e de saberes. E esse conjunto precisa ser considerado na prática e no currículo. Se esse currículo for vazio disso, ele distancia o aluno da escola e distancia da prática do currículo (ENTREVISTA EM 09/03/2021).

Compreendemos dessa maneira que o currículo para a Educação de Jovens e Adultos precisa evidenciar as relações com o tempo, com o trabalho e as realidades sociais, e é necessário que todos esses elementos deem base ao currículo e as práticas pedagógicas. Refletindo sobre essas questões, as educadoras e o educador entrevistados deixam evidente a preocupação com aqueles/as alunos/as que são trabalhadores/as e que vivem em situações de pobreza, *“nossos alunos da EJA são trabalhadores, geralmente vivem em áreas de eminente risco social, com extremas necessidades e até limitação alimentar. O currículo para eles, precisa ser pensado com eles, sob a ótica de seu contexto”* (EDUCADORA IGARA).

Como podemos perceber é necessário refletir sobre os currículos pensados para as turmas de EJA, problematizando as demandas e as dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes, e também pelas/os educadoras/es no seu cotidiano, pois existe todo um sistema educacional envolvido. Segundo Moreira e Silva (2013, p.14), “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Compreendendo o currículo um espaço de disputa e interesse, onde apresenta muitos interesses hegemônicos, e que pode distanciar da proposta da Educação Contextualizada, então muitos/as docentes ficam na busca de estratégias para construção de novas concepções de currículo e de educação que abarque as questões sociais, o sujeito e suas particularidades.

O tempo inteiro, nós os profissionais da EJA, notamos, indicamos, denunciemos o quão necessário é a constituição de um programa próprio, com uma matriz curricular mais adequada a nossa realidade, a realidade da EJA, considerando todas as suas nuances de peculiaridades (EDUCADORA IGARA).

É evidente que o currículo que norteia a EJA precisa avançar e ter relação mais próxima possível com a Educação Contextualizada, pois, a partir da argumentação da educadora, ela deixa evidente que ainda acontece um distanciamento da realidade das pessoas envolvidas com os processos escolares. Nesse sentido, a educadora Quicé afirma que,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



“precisamos de um currículo que considere a realidade local, que valorize as experiências e o modo de viver dos sujeitos, e na prática isso ainda é muito distante de acontecer”.

A realidade social, as identidades e as experiências das/os alunas/os e das/os professoras/es estão ausentes nos currículos, pois os mesmos ignoram as/os educadoras/es e as/os educandas/os como sujeitos de conhecimentos e de culturas (ARROYO, 2013). Então, a EJA precisa de políticas públicas que possam garantir a efetivação da contextualização nos currículos escolares.

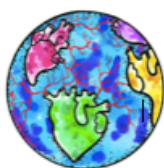
Quando questionadas sobre suas práticas pedagógicas, as educadoras afirmam que encontram desafios, porém procuram trabalhar fazendo uma relação com a realidade das/os estudantes.

Quando a minha prática se ancora na forma como eles aprendem, a partir do que eles já sabem e também, quando consigo introduzir elementos do interesse e expectativa desses alunos, consigo caminhar, mesmo com alguma dificuldade, pela vereda de uma educação contextualizada (EDUCADORA IGARA).

Eu procuro trabalhar com a questão da identidade, a questão da afirmação, porque todas as minhas experiências profissionais e acadêmicas foram na EJA, e isso reflete na minha prática, pela a questão de identidade, porque nós do campo, passamos por muitas situações de discriminação, mas quando a gente tem uma identidade firmada, tem um outro significado (EDUCADORA TIJUAÇU).

É perceptível, que nessa busca a/o docente, precisa tomar decisões, que muitas vezes não são tão fáceis, pois tem uma complexidade em torno do campo educacional, mas essas decisões são necessárias. Assim, a educadora Quiçé afirma que, “o currículo norteia a minha prática, mas muitas vezes é preciso ir além, extrapolar os limites do currículo. Para atender o meu público de EJA, só o currículo que temos hoje não é suficiente”. Nesse sentido, as/os educadoras/es devem estar atentas/os sobre as necessidades e exigências de mudanças, precisam compreender que o currículo não pode ser algo pronto e acabado, ele está sujeito a mudanças e isso vai depender da realidade e contexto dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Fica evidente que as/os educadoras/es têm um papel crucial nas tomadas de decisões, de compreender quando o currículo da escola está distante da contextualização, e assim



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



assumir novos caminhos. Nesse sentido, a educadora Igara salienta que, “*o professor da EJA tem se articulado para garantir essa contextualização, na medida das suas possibilidades, veja bem, ele precisa primordialmente dessa articulação contextual, para a própria sobrevivência dessa modalidade de ensino*”.

Assim, como as outras modalidades de ensino, a EJA enfrenta diversos problemas de descontextualização, mas que as/os educadoras/es compreenderam que muitas vezes precisam fazer o caminho inverso para construir uma nova concepção de educação. Portanto, compreender a importância das/os educadoras/es nesse contexto e na formação escolar dessas/es estudantes, “[...] o professor é um profissional humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento[...]”(PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88). Diante disso, mesmo entendendo que as/os educadoras/es contribuem para o desenvolvimento das/os estudantes e aproximação da proposta da Educação Contextualizada, não podemos deixar de problematizar a ausência da efetivação das políticas públicas para a EJA e a afirmação de direitos das/os alunas/os, enquanto sujeitos de histórias, identidades e culturas diversas e que precisam ser reconhecidas dentro desses currículos.

CONCLUSÃO

Como foi elucidado no decorrer desse estudo, reforçamos a importância da efetivação do currículo contextualizado na Educação de Jovens e Adultos, para que aconteça uma formação significativa, e assim, os/as estudantes possam inter-relacionar os conteúdos estabelecidos com as experiências, as vivências e os trabalhos, e se reconhecem como sujeitos de história, de culturas e identidades.

Dessa maneira é possível inferir que ainda existe um distanciamento entre os currículos e as propostas da Educação Contextualizada nas escolas da cidade, a EJA apresenta muitos desafios, os quais precisam ser superados, e que necessitam de políticas públicas que possam garantir uma efetivação dos currículos contextualizados, e uma educação de qualidade para todos/as envolvidos/as.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Ficou evidente que as/os educadoras/es entrevistadas/os se encontram desafiadas/os todos os dias, para enfrentar as realidades em turma de EJA, que precisam recuar e/ou ir além do currículo estabelecido na escola e no município, para assim, realizar atividades contextualizadas, podendo ressignificar o ensino e a aprendizagem, onde as/os estudantes se sintam como parte do processo escolar. E que dentro das possibilidades delas/es estão sempre buscando formas de interação dos sujeitos, conhecendo suas/seus estudantes, seus contextos e experiências.

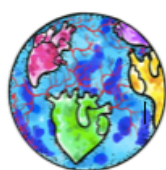
O desafio da EJA no território do Semiárido é reinventar-se, e é fundamental que as/os docentes busquem novos caminhos para práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade local e com as dinâmicas cotidianas de jovens, adultos e idosos que buscam ampliar seus conhecimentos em uma fase da vida em que o processo escolar é mais um compromisso diante das responsabilidades já acumuladas ao longo da vida. Criar estratégias para a aproximação dos sujeitos e suas particularidades com os currículos estabelecidos para essa modalidade de ensino, evidenciando os sujeitos como produtores de conhecimentos e culturas diversas dentro desse processo de formação. Assim, a escola cumprirá o seu papel formativo e acolhedor de sujeitos, que por meio de suas histórias de vida, poderão reconstituir-se como sujeitos pensantes e livres para aprender e recriar visões de mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, MIGUEL G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

BAHIA, Secretaria da Educação do estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. (V.1) / Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

CARVALHO, L. D.; REIS, E. dos S. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: fundamentos e práticas. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro**. A -8, N°07, setembro de 2013. [pág.32-40]. Juazeiro – Bahia: Selo editorial Resab, 2013.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. EJA EM DEBATE. Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004/pdf>>. Acesso em 03 de ago. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 6. ed – São Paulo: Atlas, 2011.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade** – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. - 2. ed. rev. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POUPART, J. A entrevistas de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. (orgs). **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos** / tradução de Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor** – Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REIS, E. dos S. **Educação do campo: Escola, currículo e contexto**. Juazeiro – Bahia: ADAC/ UNEB – DCH III/NECPEC – SAB, 2011, p. 25 – 73.

RIOS, P. P. S. **Da terra seca brota uma flor: relações de gênero e educação no contexto Semiárido**. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, J. de S. **Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no Semiárido Brasileiro**. Seminário Nacional sobre a Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido. Campina Grande, Embrapa/ INSA, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. -3. Ed.; 7 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O PROTAGONISMO DO PROFESSOR JOSÉ AGOSTINHO MUNIZ NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GINÁSIO RUY BARBOSA

Getro Barbosa dos Reis

Mestrando PPGESA (UNEB¹)

getro.reis@univasf.edu.br

José Roberto Gomes Rodrigues

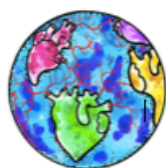
Professor Titular (UNEB)

jrrodrigues@uneb.br

RESUMO - O presente artigo tem como principal foco abordar o personagem mais marcante para a criação e institucionalização do Ginásio Ruy Barbosa. O objetivo geral é relacionar a atuação deste personagem marcante e emblemático a institucionalização do referido ginásio. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: apresentar o GRB e a sua relevância no cenário educacional de Juazeiro, analisar o personagem de mais destaque envolvido na criação e institucionalização do ginásio citado e identificar alguns elementos que constituíram a gênese do GRB. Abordar uma investigação a respeito de um personagem protagonista para a instituição justifica-se porque foi o primeiro ginásio público da cidade de Juazeiro, criado na década de 50, num tempo de expansão de ginásios públicos no interior, em meio a uma trama de relações que estavam em jogo naquela época e precisou do enfrentamento e protagonismo dum personagem emblemático, o educador José Agostinho Muniz. Consiste em pesquisa de caráter bibliográfica, á luz da rica obra: Ensino Médio na Bahia e o Ginásio Ruy Barbosa, fruto de uma extensa pesquisa do autor José Roberto Gomes Rodrigues. Com o levantamento de informações ao longo da pesquisa foi possível concluir que a iniciativa e liderança do educador Agostinho Muniz, enquanto idealizador, diretor e administrador do GRB foi de elevada importância para a criação e estabelecimento do referido ginásio contribuindo com informações relevantes sobre a historia local da cidade de Juazeiro, sua cultura, seus personagens e escolarização do seu povo, articulando a relação sócio-histórica local com a própria historia da educação brasileira.

Palavras- chave: Juazeiro. Ginásio Ruy Barbosa. José Agostinho Muniz.

¹ Universidade do Estado da Bahia.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

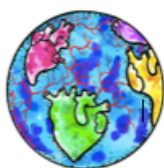


INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco principal relacionar Ginásio Ruy Barbosa a seus elementos e um dos personagens principais alusivos a sua constituição. Segundo Rodrigues (2018, p.14), o GRB "é uma instituição escolar de ensino ginásial de grande importância e relevância, sobretudo quando se trata de uma pesquisa de caráter histórico-sociológico no âmbito desta cidade, no estado da Bahia, em meados do século XX".

Sendo assim, discutir sobre Ginásio, sua relação com um dos personagens principais alusivos a sua constituição e consolidação justifica-se por ser o primeiro ginásio público da cidade de Juazeiro, instituído na década de 50, que envolveu uma complexa trama das relações que estavam em construção na época da escolarização. Assim, é possível notar que o GRB constituído por elementos e personagens marcantes para a sua instituição e consolidação pode impactar diretamente nosso entendimento do cenário à época, afinal, acontecia a expansão dos ginásios e das lutas políticas pela escolarização já que esta instituição revela-se um importante objeto histórico e sociológico de investigação. Segundo Rodrigues (2018), entre a elite local foi travada uma guerra simbólica, gerando brigas partidárias. Para tanto, é preciso apresentar o GRB e sua relevância no cenário educacional de Juazeiro, analisar um de seus personagens mais relevantes para a sua criação e institucionalização e identificar alguns elementos que constituíram a gênese do GRB.

Neste sentido, o presente artigo estabeleceu como problema de pesquisa: Qual é o personagem mais relevante na institucionalização do Ginásio Ruy Barbosa? E como objetivo primário o intento de relacionar a atuação de um personagem emblemático à instituição do GRB. Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos serão: apresentar o GRB e sua relevância no cenário educacional de Juazeiro, analisar o personagem mais importante para a institucionalização do GRB e identificar alguns elementos que constituíram a gênese do GRB. O presente estudo consiste em pesquisa aplicada de caráter bibliográfica, que visa relacionar a atuação de um personagem de grande destaque à criação e institucionalização do GRB. Assim, os resultados serão apresentados de forma qualitativa e quantitativa, a partir da



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



coleta da informação de fontes secundárias usando como principal obra o livro: *Ensino médio na Bahia e o Ginásio Ruy Barbosa: Análise sócio histórica da criação e consolidação de uma instituição escolar*.

LIVRO "ENSINO MÉDIO NA BAHIA" E O GINÁSIO RUY BARBOSA

O livro "Ensino médio na Bahia e o Ginásio Ruy Barbosa" do professor Dr. José Roberto Gomes Rodrigues é a base de toda esta pesquisa. Trata-se de uma obra completa, rica que descreve a complexa trama das relações sociais e políticas da cidade de Juazeiro-BA nas décadas de 50 e 60. O autor consegue materializar sua história com um olhar apurado. Para além do relato histórico ou uma produção de memórias de um estabelecimento de ensino:

O estudo proposto parte da ideia de estudar as escolas secundária e ginásial em Juazeiro, e o GRB em uma perspectiva que envolve os planos da realidade social, com o objetivo de compreendê-las melhor; realidade social que foi instituída a respectiva instituição escolar e instaurado este processo histórico, para explicá-los, histórica e sociologicamente. (RODRIGUES, 2018, p. 37)

Conforme mencionado, o autor consegue fazer uma análise profunda, sistematizando e descrevendo as relações complexas que foram travadas no processo de institucionalização do GRB. Se apropriando dos conceitos de "campo", conforme defendido por Bourdieu, no decorrer da obra, de forma exploratória, o autor descreve os acontecimentos operacionalizando de forma precisa e realista as relações de poder dentro deste campo, além disso: as relações de forças, as estruturas subjetivas, os conflitos envolvidos na criação e consolidação do referido ginásio, assim como também a relação do campo educacional, com interferências do campo político.

[...] a noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar- ou orientar- todas as opções práticas da pesquisa. Um campo é um "espaço de conflitos, como campo de ação socialmente construído em que os agentes dotados de diferentes recursos se defrontam para conservar ou transformar as relações de força vigentes" (BOURDIEU, 2004, p.54, apud RODRIGUES, 2018, p.48)



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Assim, constatamos que não se trata de uma simples investigação de uma instituição ginásial qualquer em uma pequena cidade (Juazeiro) do interior da Bahia, no Brasil. (RODRIGUES,2018). Para além disso, o autor deferiu um destaque as análises internas e externas inerentes ao conhecimento do campo a ser pesquisado.

Dentre as possibilidades de análise e pesquisas de tal rica obra, pode-se destacar: Dos educadores e intelectuais de Juazeiro e do estado da Bahia abordando os aspectos importantes e suas propostas e realizações; Do estabelecimento de ensino em si e das propostas didático-pedagógicas; Da perspectiva teórico-metodológica e referências conceituais em geral; Dos autores tomados como referências e suas perspectivas abordadas como contribuição aos fundamentos da pesquisa; Do conceito de formas de escolarização e da aplicação aos exemplos indicados de modo específicos; Dos levantamentos de questões específicas da história da instituição (fatos, datas, personagens, fontes e documentos) da construção de uma linha do tempo dos episódios marcantes e mais importantes da história da criação e consolidação do GRB dentre outras possibilidades.

Para este artigo, a escolha foi analisar um dentre os personagens mais marcantes e relacionar a sua atuação com os elementos na história e institucionalização do GRB.

PERSONAGENS MARCANTES

No que diz respeito a idealização, concepção, constituição e consolidação de uma importante instituição escolar, numa cidade do interior da Bahia, em uma época a qual estava se iniciando a expansão de ginásios, personagens e elementos institucionais são dignos de análise e registro.

A dinâmica da história das relações que se quer compreender é cada vez mais explicitada na medida em que se expõem os agentes com suas vozes ecoando no espaço e tempo dessas relações constituídas e registradas pela memória. Assim, convém- e faz-se necessário- dar voz aos agentes que a construíram individual e coletivamente, a partir e para além dos próprios documentos, pois, dessa forma, ficará mais clara a dinâmica da realidade construída socialmente. (RODRIGUES, 2018, p. 171)



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



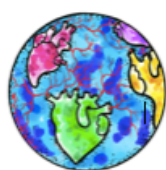
Diante desta contestação, entre os principais personagens e agentes envolvidos na constituição do GRB, pode-se mencionar: Agostinho Muniz, Anísio Teixeira, Rubens Nogueira, Valdiki Moura, Edson Ribeiro, Walter Dourado, Emilia Casé, Maria de Lourdes Duarte, Expedito de A. Nascimento e Maria do Patrocínio Souza. Cabe incluir nesta lista, na condição de elementos institucionais: a Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade Ltda., o Decreto -Lei 130 e o Ministério da Educação. A partir de agora será dada atenção ao personagem de maior relevância e destaque no tocante aos processos envolvidos na institucionalização do Ginásio Ruy Barbosa.

AGOSTINHO JOSÉ MUNIZ - O PERSONAGEM DE MAIOR DESTAQUE

O professor Agostinho Muniz, ou Munizinho, como era carinhosamente chamado, Juazeirense, viveu em Salvador. A retornar a Juazeiro, trabalhou na prefeitura, sob a gestão do prefeito Edson Ribeiro, ambos eram intelectuais e gozavam de respeito na região. Percebe-se uma forte relação entre o GRB e Agostinho Muniz, afinal, " parece ser marcante a heróica a luta de Agostinho José Muniz em defesa desse Ginásio, desde os momentos iniciais da sua criação e a implantação até o momento em que foi afastado do cargo de diretor" (RODRIGUES, 2018, p. 171).

Detendo admiração de muitos, principalmente pelo educador Anísio Teixeira, que chegou a manifestar a sua opinião que o professor Agostinho Muniz era um dos maiores educadores existentes na região do Médio São Francisco, até aquele momento, e que era um homem abnegado e inteligente. Professor Muniz, que já havia participado da fundação do Ginásio de Juazeiro em 1946, o qual chegou a ser professor, vislumbrava a criação de um outro Ginásio. Inicialmente, como incentivo, ele se utilizou da Sociedade Beneficente dos Artífices Juazeirenses, sociedade a qual fora sócio fundador e atuava prestando serviços de assistência jurídica aos sócios da entidade. Essa sociedade dava apoio total na sua campanha de instalação do GRB (RODRIGUES, 2018, p. 172)

Dotado de força de liderança notável, "tinha um forte poder de convencimento e carisma excepcional para conquistar a confiança das pessoas" (RODRIGUES, 2018, p. 176).



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



Era admirado por todos, empreendia esforços em prol de avanços na educação a cidade, lutava por educação de qualidade e passou a receber mais admiração popular ainda maior quando surgiu o rumor de que o GRB seria gratuito. Era atribuído ao professor Munizinho a qualidade de homem sábio, erudito e conhecimento de várias áreas da ciência, literatura, línguas e humanidades.

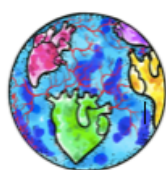
Tinha, por outro lado, uma "capacidade impressionante" de ensinar e transmitir conhecimentos, sem ter cursado ou realizado qualquer formação sistemática sobre ensino, didática ou técnicas pedagógicas. Já naquela época, Agostinho José Muniz, demonstrava preocupação com os problemas que a sociedade poderia vir a sofrer, como problema de água... (RODRIGUES,2018, p. 176)

Retornando ao contexto da época, o Ginásio de Juazeiro, foi fundado para atender a demanda dos ricos da cidade. Por outro lado, os alunos pobres, ao concluir o ensino primário, não tinham a opção de um ginásio público e gratuito na cidade, já que o Ginásio de Juazeiro era o único existente.

O professor Agostinho José Muniz parece, então, ter deflagrado, com a instalação do GRB, um processo cultural e simbolicamente revolucionário, ao propor e liderar a sua instalação e ao assumir a administração do que seria uma instituição pública de ensino ginasial, para as camadas menos favorecidas da cidade. (RODRIGUES,2018, p. 185)

Neste sentido, o referido professor passou a ser perseguido pelos grupos dominantes, de forma impiedosa, já que esses grupos estavam a frente do outro ginásio. Rodrigues chama atenção para o fato de que Agostinho Muniz, dotado de capital cultural e simbólico “[...] adquirido e assimilado mediante as suas estruturas incorporadas em sua longa inserção no campo de produção cultural, e educacional, social e político, resolveu pô-lo em prática usando-o a favor da institucionalização do GRB.” (RODRIGUES, 2018, p. 187)

Protagonista na fundação do GRB, o professor Agostinho Muniz se automeou diretor do ginásio. Fundado em 1953, e oficializado pelo governo estadual somente 3 anos depois, em 1956, o ginásio obteve vários tipos de ajuda de setores variados da sociedade para a sua manutenção. A Cooperativa Cultural de Juazeiro Responsabilidade LTDA foi a entidade usada desde antes a sua criação a fim de administrar a manutenção do GRB, que incluía



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



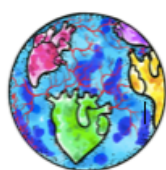
buscar os subsídios para os custos com as despesas de manutenção e profissionais. Ao término de uma sessão especial com a presença de autoridades e de um representante do governador, a referida cooperativa bem como o professor Muniz, além de todos os presentes reafirmaram por declaração em escrito o propósito de “[...] todos colaborarem pela manutenção e pelo progresso do Ginásio Ruy Barbosa, declararam que trabalhariam harmoniosamente para manter e fazer progredir o dito ginásio” (RODRIGUES, 2018,p. 205)

Assim, a cooperativa deveria coexistir ativamente lado a lado com o GRB, inclusive para garantir a sua manutenção (RODRIGUES, 2018). Todavia, tanto o GRB quanto a Cooperativa acabaram passando por um processo complexo em suas existências institucionais (RODRIGUES, 2018). Devido a relações de disputas internas entre seus agentes na cooperativa e a insucessos nas tentativas de convênios com as instancias governamentais havia o risco do GRB não vir a funcionar. Novamente, é trazida a tona a figura do professor Muniz.

Ao que tudo indica, isso só foi possível em virtude das iniciativas de Agostinho José Muniz, que assumiu tais responsabilidades e teve a capacidade de, com muito esforço, explorar todas as possibilidades no jogo de relações para garantir a sua sustentação, enquanto instituição de ensino demandada pela sociedade local. (RODRIGUES, 2018, p. 215)

Apesar de existirem grandes dificuldades, muitos fatores eram favoráveis a possibilidade de sucesso do GRB. Eis alguns: Existência de um prédio em construção com quase metade da obra já feita, o governo estadual manifestava interesse de instalar um ginásio na cidade, a criação de uma instituição deste tipo já estava aprovada e estabelecida em lei, havia interlocuções com o INEP, no qual haviam feitos promessas de recursos materiais, grande parte da população da cidade demandava de uma instituição como esta e por fim, muitos setores sociais e políticos da sociedade local apoiavam esta iniciativa. (RODRIGUES, 2018).

Diante desta contestação, Agostinho Muniz determinado, demonstra espírito de iniciativa e liderança, dirige-se aos mais diversos setores sociais, solicitando ajuda para



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



encaminhar a manutenção e consolidação do GRB (RODRIGUES, 2018). Descrito como "[...] um agente de ação, não protelava qualquer iniciativa para por em prática suas ideias e propostas".(RODRIGUES, 2018, p. 239)

Em virtude das tensões internas na cooperativa e os conflitos sociais evidentes quanto a criação do Ginásio em questão Agostinho antecipa em um mês a inauguração do Ginásio Ruy Barbosa: março de 1953. Apesar apresentar condições de precárias estruturas físicas além da carência de recursos humanos, o Ginásio é inaugurado e posto em funcionamento pela iniciativa do diretor Agostinho Muniz, cargo de gestão que ocupou até o primeiro semestre de 1959.

O Ginásio Ruy Barbosa sendo resultado de um processo multifatorial, pode-se elencar: a lei 9.130, de 1948; as propostas e ações de Anísio Teixeira- planos, projetos e anteprojetos para um sistema educacional na Bahia; o convenio para a construção de prédios escolares firmado pelo governo federal por meio do Ministério da Educação pelo governo estadual, no qual se previa a criação e construção de escolas rurais; o movimento cooperativista; e destaca-se novamente: as ações de Agostinho José Muniz. (RODRIGUES, 2018)

No bojo das referidas questões abordadas é interessante notar as circunstâncias que aconteceram o desenvolvimento no interior desse campo de lutas institucionais. De fato, a gênese e estruturação dessa instituição escolar ginásial se deu por um processo de construção social, numa rede de relações sociais e políticas e num jogo de relações de condutas e atitudes dos agentes que não mostravam abertamente os interesses e objetivos deste jogo, na construção da realidade social (RODRIGUES, 2018). O personagem Agostinho José Muniz, apesar de confrontado com elementos caracterizados pelo Ginásio Juazeiro e pelos agentes da elite da cidade, os quais tentavam “[...] arrebatam do seu controle o espaço que esse agente ocupava ou estava conquistando nesse campo de lutas”.(RODRIGUES, 2018, p. 257.)

Muniz sagrou-se vitorioso no seu intento de criar o GRB, fruto de tão sonhado estabelecimento educacional para atender as classes menos favorecidas de Juazeiro. Esta instituição foi “[...] instalada num momento histórico significativo para a expansão da



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



escolarização secundária no Brasil, a partir do início da década de 50, quando já proliferavam as instituições públicas deste tipo”.(RODRIGUES, 2018, p. 260)

CONCLUSÃO

As informações e dados apresentados neste trabalho contribuem de forma significativa o campo de estudo do processo de escolarização no Brasil, mais especificadamente na Bahia, na expansão dos ginásios públicos no interior. Baseado no livro Ensino médio na Bahia e o Ginásio Ruy Barbosa, cuja leitura é complexa, porém ricamente instrutiva e reveladora, esta obra nos expõe personagens e agentes envolvidos na gênese e consolidação do GRB. Dentre tantos, destaca-se o educador José Agostinho Muniz que atuou como idealizador, diretor e administrador do referido Ginásio, enfrentando todos as tensões e reações, conflitos e confrontos empreendidos pela elite da sociedade Juazeirense ante ao estabelecimento de uma instituição de ensino educacional voltada aos desfavorecidos da região.

Sendo assim, diante dos fatos apresentados e do personagem emblemático relacionado ao processo da sociogênese do Ginásio Ruy Barbosa, esta análise atesta informações relevantes sobre a historia local da cidade de Juazeiro, sua cultura, seus personagens e escolarização do seu povo, articulando a relação sócio-histórica local com a própria historia da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições, v. 70, p. 2001, 2004.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Ensino Médio na Bahia e o Ginásio Ruy Barbosa: Análise Sócio-Histórica da Criação e Consolidação de uma Instituição Escolar**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO EM REMANSO/BA: IMPACTOS PARA AS FAMÍLIAS NO PERÍODO DE 2013 A 2021

Iêda de Almeida Ribeiro Bacelar

iedaalmeidauneb@gmail.com

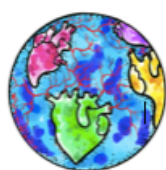
UNEB/PPGESA/EDUCERE

RESUMO - O presente trabalho tem como objetivo compreender a política de fechamento das escolas do município de Remanso/BA e identificar os impactos dessa política para as comunidades. O mesmo apresenta um recorte teórico a partir do referencial estudado na disciplina de Educação do Campo e Sustentabilidade com o professor Dr. Edmerson dos Santos Reis no Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA. Para dar conta do diálogo aqui proposto, lançamos mão de algumas referências como Arroyo (2004), Fernandes (2004), Reis (2004) e Rodrigues (2017) que contribuem com suas escritas para fortalecer o diálogo posto a Educação do Campo na tentativa de , garantir o direito a escola e permanência da mesma na comunidade, como garantia legal. Para o levantamento de dados foram realizadas entrevistas e pesquisa bibliográfica. A metodologia está fundamentada na pesquisa qualitativa. O texto fará uma apresentação dos dados que concretizam o fechamento das escolas e dos impactos com os fechamentos das mesmas.

Palavras-chave: Escolas do Campo. Fechamento de Escolas. Impactos.

INTRODUÇÃO

A proposta desta escrita é fruto de uma reflexão que surgiu em 2019.2 quando fui aluna especial do programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, na disciplina de Educação do Campo e Sustentabilidade, ministrada pelo professor Edmerson dos Santos Reis. O trabalho traz reflexões a respeito da Educação do Campo como direito, e, como efetiva-se este direito no município de Remanso/BA no período de 2013 a 2021, na perspectiva do fechamento das escolas do campo.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Para dar conta do diálogo aqui proposto, lançamos mão de algumas referências como Arroyo(2004), Fernandes (2004), Reis (2004) e Rodrigues (2017) que contribuem com suas escritas para fortalecer o diálogo posto a Educação do Campo na tentativa de , garantir o direito à escola, bem como, sua permanência na comunidade, como garantia legal.

Ao inserir-se na temática, a primeira impressão é a imensidão dos desafios. O olhar para a educação traz inquietantes reflexões, uma vez que, reconhecemos a necessidade de ressignificação das condições educacionais apropriadas para a garantia de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho e a cultura estarão acima do poder de compra, que sejam capazes de resistir a exploração e os resquícios da colonialidade. É preciso fortalecer a ideia de que na escola do campo se sustenta a identidade de um povo, de uma comunidade.

Nesta perspectiva, busca-se refletir a importância de pensar a escola campesina, como local de fortalecimento para a convivência , que deverá ser cuidada, ampliada, respeitando os sujeitos que nela estão envolvidos. Nesse sentido, faz-se necessário considerar a territorialidade do campo, como lugar para oportunidades. Mas, o que se vê, em muitos casos, é o oposto, pois, os dados apontam para índices preocupantes, que serão apresentados nas linhas no decorrer do texto.

Assim sendo, para uma compreensão científica, foram realizadas 03 (três) entrevistas com profissionais da secretaria de educação do município de Remanso. A primeira entrevistada foi a secretária de educação, que de prontidão colocou-se à disposição. A mesma relatou a preocupação que está com a situação e deixou claro o interesse pela pesquisa. Ainda foram ouvidas as diretorias de núcleo da secretaria de educação, que ao se depararem com os dados ficaram preocupadas. E para finalizar, foi realizada uma conversa com o técnico responsável pela inserção dos dados no sistema Censo Escolar; o mesmo evidenciou outro ponto, que nos preocupou: a quantidade de escolas paralisadas.

Para tanto, negar aos povos do campo o direito de participação no processo de reconstrução da aprendizagem, com os fechamentos das escolas campesinas, é um passo para



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



a negação da identidade dos sujeitos do campo. É preciso considerar a diversidade cultural, política, econômica e ambiental presente nas diversas comunidades.

Por isso, nas linhas a seguir apresentar-se-á a garantia da educação como direito, ao mesmo tempo será realizada uma reflexão a respeito dos impactos sofridos pela negação deste.

AS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DE REMANSO/BA

A escola do campo é um espaço de encontro com a comunidade, de diálogo, e de construção coletiva da própria comunidade, assim, representa um espaço de grande importância.

Pensar em Educação do Campo, é pautar estudos na perspectiva da compreensão dos processos formativos imbricados nas múltiplas dimensões da realidade, na qual, as pessoas existem, e no papel que a escola assume diante dela: Olhar o ser humano em sua totalidade, qualificando-o para uma inserção crítica e autônoma na sociedade em que se vive. Pensar a educação que se faz no campo, desde os interesses sociais, políticos e culturais da comunidade. Muitas são as hipóteses que justificam o fechamento das escolas, segundo Reis,

É a escola, numa perspectiva de contextualização que vai transformando os modos de vida e introduzindo outros elementos que além de serem pedagógicos e promoverem a articulação das diversas áreas do conhecimento, também se tornam necessários à melhoria da qualidade de vida, sem, no entanto, desconsiderar aquilo que já existe, mas criando novas maneiras de lidar e de estar no mundo. (2004, p. 118)

Quando as escolas do campo fecham, muitas crianças são obrigadas a se deslocarem para espaços urbanos, ou ainda, ficam sem estudar. Diante dessa realidade, muitas são alvo de constrangimentos, pois, ainda figura no imaginário social brasileiro que o campo é um lugar inferior. Com isso, é oportuno pensar na possibilidade de impactos para as famílias. Quando se tenta entender os motivos para tal atitude, são várias as justificativas por parte dos dirigentes, responsáveis pelo fechamento das escolas, dentre eles: o número de alunos é pequeno e o investimento é alto. O discurso é de custo-benefício, ou seja, um discurso gerencialista. Analogamente, a educação não é vista com a finalidade de contribuir para a formação dos sujeitos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O que se vê, são gestões que adotaram a lógica do agronegócio como modelo de desenvolvimento no campo, seu carro-chefe. É possível citar, como exemplo, a Bahia e o Maranhão, que, segundo os dados, são os Estados com as maiores perdas. A Bahia fechou 872 escolas em 2014 e o Maranhão com 407 unidades escolares fechadas. Esse modelo adotado, pensa um campo sem gente, um campo sem cultura, e, portanto, um campo sem escola. O Brasil caminha, com tal atitude, na contramão da história, não se pensa a educação como avanço, uma conquista, e, principalmente um direito social, assim a sociedade brasileira renuncia a educação como um direito humano.

É preciso entender que, a educação do campo dá um sentido aos que nela são imbricados, mas, para isso deve se garantir uma relação do que está na teoria, com a prática vivida na comunidade, algo que assegure essa relação para a base da aprendizagem, a garantia da efetivação da educação como produção de conhecimento. Rodrigues(2017) aponta que, "desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola, pode provocar o desenraizamento da cultura local, e, de pertença ao grupo". A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades." (RODRIGUES, 2017, p. 4)

A política de Nucleação, mesmo diminuindo gradativamente no município de Remanso, e a adesão ao Programa de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE, são as principais causas do fechamento de escolas no campo. Vale ressaltar que, a falta de políticas públicas para o povo do campo, também contribui para o esvaziamento, e aos poucos, o fechamento das escolas.

É importante citar que a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/96 determina a adaptação dos projetos curriculares com base nos contextos das comunidades. Assim sendo, a LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, estabelece:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (LDB, 2006, s.p.).

O problema cresce no que diz respeito à Educação no Semiárido, quando os dados mostram 30 mil escolas da educação do campo fechadas nos últimos dez anos. Dados que, levam crianças e adolescentes a deixarem seu ambiente sociocultural, e, pedagogicamente rico, para as jornadas de estudos nos centros urbanos. Muitos professores, que trabalham nas instituições de ensino do campo, não têm, em sua grande maioria, formação específica para atuar naquele contexto. Assim, a escola da Educação do Campo, pode ser vista como um problema, enquanto as políticas públicas forem construídas tendo a cidade como referência de desenvolvimento e civilidade. As políticas públicas, na área da educação, se voltam, majoritariamente, às áreas urbanas, com currículos colonialistas e descontextualizados, em modelos de gestão autoritária, que nega o educador e a comunidade.

Dados do Censo Escolar e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que, mais 4.084 escolas do campo foram fechadas em 2014 no Brasil. Ao analisar os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. Ao dividir esses números ao longo dos anos, temos oito escolas do campo no semiárido fechadas por dia em todo país.

Dentre as regiões mais afetadas, norte e nordeste, lideram o ranking. Só em 2014, foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece em segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377. Vale ressaltar que, na cidade de Remanso no ano de 2014 foram fechadas 08 escolas, 2017-05 escolas, 2018 - 02 escolas, 2019 - 04 escolas e 2021 - 10 escolas fechadas no campo. Para consolidação da necessidade de um trabalho científico, que privilegie a temática, em 2020, 949 alunos estão fora da escola no município de Remanso/BA, sendo deste número, 59.7% com localização rural.

O levantamento dos dados feito em entrevista na secretaria de educação do município de Remanso, aponta para um resultado ainda pior, escolas são fechadas sem nenhuma condição de diálogo com a comunidade, ou, com o Conselho Municipal, que por sinal não foi implantado. Os dados sugerem que a diminuição só cresce, sendo de 2010 que eram 102



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



escolas, em 2019 caíram para 77 escolas em funcionamento e em 2021 apenas 50 escolas funcionando no Campo .

Para Clarice Santos, professora da Universidade de Brasília (UnB), “esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo”. Para ela, os instrumentos criados precisam ser revistos para que se alcance o resultado esperado. “Se por um lado existe um esforço do Governo Federal em ampliar o transporte escolar rural, por outro, esse esforço não é o mesmo para evitar o fechamento das escolas”, exemplifica. “Não faz sentido pensarmos em transporte sem alunos. Ou seja, é um conjunto de critérios que demonstram as falhas das atuais políticas educacionais”, ressalta Santos (INEP, 2018). O território do campo é construído na luta pela terra,

[...] onde se realizam as diversas formas de organização do campesino e também as formas de organização da agricultura capitalista [...]. Enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias [...], o campesinato organiza o seu território para a realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais [...]. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades. (FERNANDES, 2006, p. 28, 29, 33).

Cabe à escola considerar a riqueza cultural do Campo, uma riqueza que alimenta a vida do povo, dinamizar seus processos organizativos, produtivos e culturais. É possível destacar o prejuízo que as comunidades sofrem quando a prática de fechamento de escolas ocorre, são inúmeras: a desterritorialização, a descontextualização e a desmotivação de seus sujeitos. Para tanto, é importante destacar que ao fechar uma escola, fecha-se a possibilidade de políticas públicas para aquela comunidade e interrompe-se a presença do Poder Público. Há de se esperar, fechar-se a igreja, o Posto de Saúde, e conseqüentemente, fecham-se as oportunidades. Para Reis,

Não deveria ser papel da escola a promoção do deslocamento do sujeito do lugar, do contexto, apesar dela ter sido ao longo da sua história este instrumento, principalmente quando nos referimos às comunidades e as escolas presentes no campo, que de rural do campo só possuíam o nome e que funcionaram e ainda, na maioria das vezes, continuam funcionando, como passaporte para o êxodo rural, pois pouco toca nas questões relacionadas ao campo, a não ser para reforçar os velhos estigmas direcionados a este espaço. (2011, p. 102)



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



É possível perceber a presença de políticas que reforçam o abandono e a negação da cultura das comunidades, a exemplo do Programa Nacional de Apoio ao Transporte escolar - PNATE, e do Programa Caminho da Escola, que tem concretizado o deslocamento dos alunos do campo para espaços na cidade ou em outras comunidades, tudo isso ao custo do fechamento das escolas do campo.

A respeito das escolas fechadas uma das diretoras entrevistadas desabafa,

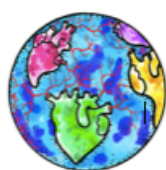
Eu fico com muita dó dos meninos do interior estudarem aqui em Remanso/BA, muitos descem na praça, onde o transporte deixa, e lá mesmo ficam, outros, na sala de aula, parecem ficar assustados com o comportamento dos colegas. Pelo olhar, eles não queriam estar onde estão coitadinhos. (ENTREVISTADA 02).

Com o fechamento das escolas do campo, as particularidades dos sujeitos, são deixadas de lado, sua cultura, modo de falar, vestir, pensar. Outro aspecto que merece destaque é o fato do fechamento das escolas ser arbitrário, uma vez que não existe diálogo com a comunidade.

Diante do exposto, pode-se concluir que, os principais impactos que as comunidades no município de Remanso sofrem são: processo de desterritorialização e descontextualização dos saberes; Outro ponto que merece destaque, é a negação da identidade, do pertencimento e da territorialidade dos sujeitos. Cita-se ainda, o último impacto, e, talvez o mais agressivo, o distanciamento da comunidade com as políticas públicas futuras, uma vez que ao fechar uma escola, fecham-se as novas possibilidades para ampliação de melhorias para a comunidade.

METODOLOGIA

Esta escrita tem como objetivo discutir os impactos sociais e culturais para as famílias e comunidades no que tange os processos de desterritorialização e descontextualização a partir do fechamento das Escolas do Campo. As discussões fazem parte do processo de produção da dissertação “Fechamento das Escolas do Campo em Remanso/BA: Impactos para as famílias no período de 2013 a 2021”, do programa de Pós graduação Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A fundamentação teórica e análise, foram realizadas através de achados na base de dados Censo Escolar, Inep e QEdU, livros e artigos de revistas relacionadas ao tema, que contribuíram para as reflexões e indagações levantadas. Com o objeto de estudo sendo as escolas do campo optou-se por uma pesquisa desenvolvida na abordagem quali-quantitativa. Foi feita uma visita à Secretaria Municipal de Educação do município de Remanso/BA - 2020, para realização de entrevistas com a Secretária de Educação e as diretoras do Núcleo, com o intuito de efetivação dos dados. Vale ressaltar que, o estudo bibliográfico esteve presente em toda composição do artigo.

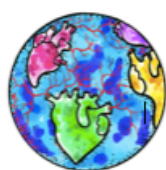
Para as autoras Ludke e Andre (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. Sendo assim, a escola do campo precisa ser caracterizada e estudada com rigor científico. Assim, foi necessário subsídio encontrado na pesquisa qualitativa.

RESULTADOS

A educação é fruto de uma busca de anos de lutas e conquistas, mas, também de opressão e negacionismo. O que resultou com a pesquisa foi que, o fechamento ocorreu a partir de uma falta de critérios que levou as escolas do campo no município de Remanso/BA para índices mais elevados. Nesse sentido, é necessário compreendermos a ideia de educação rural e educação no campo. Para Baptista (2003, p. 20-21),

A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, apêndice, da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

Nesse contexto, a educação do campo apresentada na pesquisa se propõe distante da sua realidade de uma Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido. Assim, surge uma escola esvaziada, com uma práxis pedagógica longínqua do fortalecimento do território e da comunidade.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Diante desse contexto, encontramos uma reflexão que posiciona o lugar do sujeito camponês como autor de sua aprendizagem, a partir das próprias relações. Para tanto, a lógica da sobrevivência anda na contramão da existência do seu povo, a partir da negação do direito de estudar, se possível, valorizando o viés da cultura local.

CONCLUSÃO

Neste trabalho buscou-se refletir os impactos sociais e culturais para as famílias e comunidades no que tange aos processos de desterritorialização e descontextualização a partir do fechamento das Escolas do Campo.

O resultado deste estudo, aponta para eixos que merecem um olhar diferenciado de todos os envolvidos, uma vez que a política de nucleação e a presença do Transporte Escolar têm garantido a efetivação da negação do direito de estudar em sua comunidade, fortalecendo um processo de desterritorialização, descontextualização e pertencimento nas comunidades do campo.

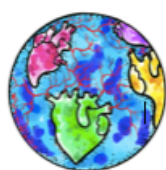
Ressalta-se ainda que a distância percorrida entre a comunidade e a "nova" escola por parte dos alunos tem gerado um sentimento de desmotivação e cansaço, afetando diretamente no rendimento escolar desses meninos e meninas do campo. Diante do exposto, e pela emergente necessidade de desenvolver pesquisas relacionadas ao tema, a continuidade e aprofundamento é de grande importância.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Vozes, 2004.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB**. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-eatualizada>. Acesso em: 11/05/2019.

ENTREVISTADA A. Secretaria Municipal de Educação. Entrevista realizada em 15 de maio de 2019.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



ENTREVISTADA B. Diretora de Núcleo III. Entrevista realizada em 15 de maio de 2019.

ENTREVISTADA C. Diretora de Núcleo IV. Entrevista realizada em 15 de maio de 2019.

ENTREVISTADA D. Técnico da Secretaria de Educação. Entrevista realizada em 16 de maio de 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Caderno nº 05. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa**. Bahia: Juazeiro: Gráfica e editora franciscana, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo: escola, currículo e contexto**. Bahia: Juazeiro: ADAC, 2011.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva (et all). **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2017



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A INSERÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PETROLINA-PE

Anna Wannessa Nunes Ferreira

Mestranda – PPGESA/UNEB

E-mail: annawannessa@gmail.com

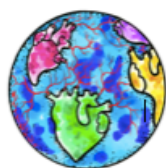
Jose Roberto Gomes Rodrigues

Professor Titular/UNEB

E-mail: jrrodrigues@uneb.br

RESUMO - A escola pode ser considerada como um canal para a formação dos indivíduos em sociedade e a disciplina de História, nela inserida, pode contribuir para a construção de conhecimentos, mediando o entendimento da relação ontem/hoje, passado/presente próprio do ensino histórico. Este trabalho busca refletir sobre o ensino da História Local a fim de responder a seguinte questão de pesquisa: De que forma o ensino da História Local está inserido no Ensino Fundamental II nas Escolas Municipais de Petrolina-PE? Nesse sentido, propõe-se elaborar um estudo sobre o ensino da História Local na cidade de Petrolina-PE, sobre o panorama atual das escolas da rede municipal de ensino. O estudo apontará para os seguintes aspectos: currículo escolar, o ensino de história e a história local, através de um olhar voltado à legislação vigente; à perspectiva das escolas, sob a visão dos docentes; e os recursos didáticos, incluindo, os metodológicos presentes nas escolas e utilizados pelos professores. Através de uma abordagem metodológica qualitativa, de objetivo exploratório e descritivo, utilizando para coleta de dados os instrumentos de pesquisa documental, questionários e entrevistas semiestruturadas pela perspectiva da história oral. A fundamentação teórica está fundamentada nas concepções de Goodson (2007), Bittencourt (2009), Rodrigues (2013; 2020), Freire (1979), Melo (2015), Barros (2015), entre outros. O trabalho está em andamento, os resultados preliminares demonstram que há evidência da presença da história local no currículo da rede, restam verificar as ações pedagógicas realizadas com ela.

Palavras-chave: História local. Ensino Fundamental. Currículo.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INTRODUÇÃO

A escola pode ser considerada como um canal para a formação dos indivíduos em sociedade, pois se trata de uma instituição em que se propagam muitos conhecimentos produzidos e que foram sistematizados com objetivo de realizar uma instrução escolar, através do processo de ensino e aprendizagem promovidos entre seus agentes: professores, alunos, funcionários, entre outros.

De fato, desde o advento da modernidade, a escola assume o papel de instituição central responsável pela formação dos indivíduos, como tipo de educação e de socialização predominante na formação humana – fenômeno de universalização da cultura escolar, em sua amplitude, que tem início no século XIX e continua até os dias atuais, em um mundo de pluralismo, esse da contemporaneidade, que sofre mudanças numa velocidade cada vez mais crescente (RODRIGUES, 2013, p. 1).

Para tanto, a fim de cumprir esse papel de formação, a instituição escolar apresenta-se enquanto espaço de possibilidades para a instrução diversificada nos mais variados campos do saber, promovendo a construção de relações entre o dia a dia e os diversos aspectos inerentes à vida em sociedade através das inúmeras disciplinas escolares com intuito de contribuir para uma formação sistematizada, distinta e diversa.

Nessa perspectiva, a disciplina de História, inserida na escola, pode contribuir para a construção desse conhecimento, mediante o entendimento da relação ontem/hoje, passado/presente próprio do ensino histórico. Entendimento esse muito importante, pois conforme afirma Freire (1979, p. 33), “Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”. Ou seja, é imprescindível a busca de um autoconhecimento, enquanto indivíduo, e um conhecimento social e local, enquanto coletividade.

Partindo dessa ideia, o ensino da História Local pode ser uma estratégia profícua para o engajamento quanto aos questionamentos que podem conduzir do local ao global, numa visão de conjunto da constituição da própria história, enquanto indivíduo e sociedade. Dessa forma, põe-se em tela a perspectiva de uma educação que reconhece como ponto de partida a história do indivíduo, a história do lugar, a qual é preciso melhor conhecê-la, e para conhecê-la é primordial investigá-la.

Assim sendo, e considerando as questões que dizem respeito à história, cabe ressaltar algumas motivações que me levaram a despertar o interesse nessa pesquisa. Entre os anos de 2006 e 2007, tive a oportunidade de fazer uma especialização, lato sensu, no campo da Programação do Ensino de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



História, quando estudei aspectos da história local da cidade de Petrolina-PE. Na ocasião realizei pesquisa sobre o uso do museu enquanto uma ferramenta didático-pedagógica. Nesse estudo, observei o potencial do Museu do Sertão para a disciplina de História, situado aqui na cidade, conheci a riqueza do acervo ali encontrado e percebi a importância de conhecer a história local. Isso pode contribuir para a preservação da memória e também para a construção da identidade local, pois ali encontrei muitos elementos que não eram explorados em sala de aula. Isso despertou o desejo promover ações que pudessem aproximar a disciplina ao referido lugar de memória.

Experiências de visitas a lugares de memórias como museus, praças, monumentos, entre outros, podem levar o professor a refletir sobre qual é o conhecimento que se quer ou que se necessita ser ensinado na escola, e pode exigir mudança de perspectiva na visão de mundo, e, conseqüentemente, questionar a composição do currículo proposto, de modo a permitir um espaço para certa autonomia e criatividade docente, a desenvolver um ensino que pense em uma formação que englobe a ideia de um “sujeito conhecedor do seu passado em uma perspectiva sólida dos conhecimentos históricos aferidos pela historiografia;” (RODRIGUES, 2020, p. 35), função essencial no ensino de História.

Nesse sentido, considera-se o ensino da História Local como um caminho possível para o desenvolvimento de uma postura didática de aproximação do aluno com a disciplina de História, no sentido de uma formação escolar com intuito de reforçar a compreensão de mundo partindo do local para o global.

Assim, propôs-se a pensar o currículo da disciplina de História no Ensino Fundamental II, quanto ao aspecto do ensino da História Local, a partir de uma realidade concreta, das escolas municipais da cidade de Petrolina-PE, em busca de promover uma reflexão sistemática sobre o tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Rodrigues (2012, p.127), “O conhecimento é todo ele, distribuído mediante a organização curricular das disciplinas escolares e por parâmetros mínimos definidos muito mais por matérias de estudo e por atividades”. Dessa forma, o currículo pode estar relacionado à uma parametrização mínima definida para cada disciplina escolar, ao sinalizar os conhecimentos a serem trabalhados, nesse sentido, é recomendável compreender um pouco acerca da concepção de currículo.

Na perspectiva de Lins (2007, p.73), o currículo pode ser entendido como “[...] um conjunto de declarações, planos, conteúdos, procedimentos, metodologias, estrutura física, livros didáticos e outros”, esse conceito traz uma abordagem mais prescrita do currículo, sinônimo de um guia para o desenvolvimento das disciplinas, o qual indica os caminhos pedagógicos a serem percorridos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Já de acordo com Silva (1999, p. 15),

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Nesse sentido, o autor aponta que a seleção é inerente ao currículo, contudo, busca-se justificar, através das teorias, o motivo de determinada escolha, considerando o interesse do tipo de conhecimento a ser construído. Ele ainda agrega uma ideia mais ampliada sobre o currículo que gira em torno de uma concepção de identidade, através da qual afirma que é um documento que também pode ser entendido como:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (s.d., s.p.)

Essa ideia revela que o currículo pode revelar aspectos de determinada realidade que permitam o seu reconhecimento e que pode, inclusive, “[...] modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo [...]” (Silva, 1999, p.15). Daí ser bem evidente a ideia de que o conhecimento trabalhado possa estar ligado ao que se deseja moldar no comportamento dos indivíduos.

Isso põe em tela as relações de poder existentes no currículo, pois conforme Goodson (2007, p. 243), “Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.”

Nesse contexto, a partir do século XIX, o ensino de História, “[...] foi organizado e efetivado a partir de projetos elaborados no processo de constituição do Estado nacional brasileiro por representantes das elites que integravam os ministérios [...]” (BITTENCOURT, 2018, p. 128), dessa forma, foi utilizado como meio para formar uma identidade nacional, baseada nas histórias dos heróis, dos grandes nomes, muitas vezes distantes da realidade dos agentes educativos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



No âmbito dessa disciplina, foram, então, pensadas “[...] relações entre *conteúdo e método de ensino e aprendizagem*.” (BITTENCOURT, 2018, p. 132), assim, a história local pode ser vista como uma estratégia pedagógica capaz de indicar um caminho para desenvolver uma postura didática de aproximação do aluno com a disciplina de história, bem como com o seu entorno, além de perceber-se enquanto agente modificador da realidade em que está inserido, pois:

[...] a história local permite ao educando perceber-se como sendo integrante da história, não simples espectador do ensino desta, mas objeto e sujeito, construtor de fatos e acontecimentos que não lineares, mas permeados de descontinuidades próprias do processo histórico (BARROS, 2015, p. 72).

Dessa forma, o conhecimento dos estudantes, dos professores, como também o contexto local desses sujeitos podem ser levados como primeiros passos na ação educativa para a construção de novos conhecimentos. De acordo com Samuel (1990, p. 229) “[...] escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado tanto em tempo como em espaço, mas usado como uma janela para o mundo”. Isto é, partindo do conhecido para o desconhecimento, do micro ao macro.

Reforçando essa interpretação, Carvalho e Reis, citando Zemelman, afirmam que a “[...] contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades”. (2013, p. 31).

Possibilidades essas capazes de fornecer subsídios para promover o fortalecimento para uma formação consciente de sua história e de compreensão da realidade, a qual

[...] passa pela escolarização de temas locais tomados em suas amplitudes, implicando não em tratar estes temas como temas prontos, nem de recorrer ao “saber popular” e parar por aí mesmo. Trata-se de agregar novos saberes e estes temas. Como se estivéssemos agregando valor a um produto, o valor a ser agregado aos temas locais é o novo saber (MARTINS, 2006, p. 76-77).

Nesse sentido, oportunizam-se meios para a produção de conhecimentos num sentido mais plural, que não se limitam apenas a uma história contada, muitas vezes como homogênea e única para uma sociedade tão diversa. Com isso, de posse de informações



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



prévias, individuais ou coletivas, personagens de destaque ou não, possam ventilar como elas estão inseridas numa realidade histórica mais ampla, e aos poucos, permitir-se uma reconstrução da história própria de cada indivíduo, alcançando um âmbito local, regional, e vai abrangendo ao âmbito mais geral, no tocante à história nacional. Dessa forma, Melo enfatiza que,

[...] o ensino de história local ganha significado e importância no Ensino Fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir e de prenunciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima (MELO, 2015, p. 110).

Nesta perspectiva, a inserção da história local no currículo escolar tende a influenciar o surgimento de questionamentos que instiguem os estudantes a refletir de como eles conhecem e vivenciam a sua própria história, provocando-os a (re)mexer na (re)construção do seu capital cultural, pois, segundo Barros,

O ensino de história local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador / educando / sociedade e o meio em que vivem e atuam. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da História Local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença (BARROS, 2015, p. 3).

Assim, através do viés da história local, os sujeitos obtém informações que podem contribuir de modo referencial para construção de sua identidade e desenvolver o sentimento de pertença alusivo ao contexto regional mais local propriamente dito, em contraponto aos conteúdos gerais meramente voltados à história tradicional da humanidade. Ainda de acordo com Barros (2015, p. 15), “[...] apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades; ela é um ponto de partida para a formação de uma identidade regional”. Dessa forma, os estudos vinculados à história local podem contribuir com a construção da identidade regional, solidificando o capital cultural rico de múltiplas identidades, culturais e sociais.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A HISTÓRIA LOCAL

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 210 demonstra o reconhecimento da necessidade da previsão mínima dos conteúdos no âmbito da educação escolar, ela subscrive: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Dessa forma, fica assegurado o espaço para o atendimento aos temas locais, que não está especificado, contudo há um reconhecimento dessa particularidade a ser trabalhado no campo educacional do país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que “Os estudos da História Local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço [...]” (BRASIL, 1999, p. 52). Percebe-se, claramente, a relevância do ensino da História Local nas escolas, pois pode-se melhor compreender os fatos e as temporalidades ao longo da história, pois “[...] a emergência de um espaço-tempo é apreendida em sua relação dinâmica, de sujeitos históricos e sociais [...]” (GASPARELLO, 2001, p. 86).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sinaliza como um dever a composição da parte diversificada dos currículos da educação básica, abaixo escrito.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2020, s.p.).

A partir desse conceito, ficam evidentes as relações que permeiam a proposta educativa para a educação básica no país, existe, claramente, a importância de desenvolver uma educação para alcançar as práticas envolvidas no ensino e aprendizagem em sala de aula em torno da diversidade regional e local, no tocante aos aspectos sociais, culturais e econômicos dos estudantes.

METODOLOGIA



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 157), a pesquisa científica é “um procedimento formal com método de pensamento reflexível que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Dessa forma, nesse tópico será definido o percurso metodológico previamente traçado para o caminho desta pesquisa.

Esta pesquisa propôs-se a desenvolver um trabalho científico de abordagem qualitativa, tomando como referência a ideia defendida por Creswell (2010, p. 26), pois “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano.”. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2009, p. 21):

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Além disso, a pesquisa qualitativa tem a “capacidade de acessar de imediato o que acontece no mundo – isto é, examinar o que as pessoas de fato fazem na vida real, em vez de lhes pedir para comentar a respeito” (SILVERMAN, 2009, p. 110). Quanto aos objetivos, é exploratória e descritiva. E consistirá na descrição do objeto de estudo, de forma minuciosa relacionando as variáveis existentes. Está sendo desenvolvido um desenho metodológico de estudo de campo, que, de acordo com Gonsalves (2001, p. 67) “[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada.”, assim, buscará realizar instrumentos de coletas com os sujeitos envolvidos, bem como, na medida do possível, visitar os espaços onde o fenômeno ocorre, a fim de reunir informações que possam ser documentadas.

Quanto aos procedimentos técnicos e instrumentos de coleta de dados a serem utilizados na pesquisa, foram selecionados os seguintes: a) visita de campo - pretende-se realizar visita às escolas que estiverem disponíveis à visitação, para conhecimento do espaço físico de suas instalações, tomando todos os cuidados cautelares em relação à situação de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



pandemia; b) fontes documentais; c) aplicação de questionários; e) realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Quanto à análise dos dados coletados, procederá com a análise documental e a técnica de análise do conteúdo proposta por Bardin (2004). Nos tópicos abaixo, segue descrição detalhada dos procedimentos citados.

RESULTADOS

A pesquisa encontra-se em andamento, contudo como primeiros resultados dessa, pode-se citar que o Estado de Pernambuco demonstra uma postura que contribui para o desenvolvimento do ensino da História Local, na defesa dos aspectos regionais e locais. Inclusive, em levantamento para esta pesquisa, encontramos a existência de lei específica, no município do Recife, que cria uma disciplina própria para o ensino da história da cidade nas escolas da rede municipal.

De acordo com os Parâmetros do Estado de Pernambuco, para Ensino Fundamental e Ensino Médio, “O estudo da história local/regional é importante para a compreensão do movimento, da diversidade, das diferenças, das permanências e transformações do nosso país” (SEE/PE, 2013, p. 21). Tendo em vista que a mudança deve partir do indivíduo, pois como diz Paulo Freire, são as pessoas que transformam o mundo em que vivem.

Em documento oficial do currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental, ao mesmo tempo que destaca a importância sobre o ensino das questões locais na escola, tece críticas em relação à Base Nacional Comum Curricular, afirmando que ela “provoca, pela natureza da sua organização, um retrocesso enorme no que concerne ao trabalho com as particularidades e singularidades das histórias regionais e locais”, considerando o seu caráter prescritivo de base comum, e ainda de acordo com o Estado de Pernambuco, “[...] o que torna imperativa a necessidade de emitir esse comentário é a consciência de que também temos de dar conta das especificidades de nosso Estado” (PERNAMBUCO, 2019, p. 118). Fica notória, uma dicotomia de forças no tocante a parte geral e a diversificada, em que esta demonstra uma certa necessidade de luta para fazer parte do currículo.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



No âmbito mais local desta pesquisa, a cidade de Petrolina-PE, existe a Lei Orgânica do Município de Petrolina-PE que foi promulgada em 05 de abril de 1990, conforme relato de colaborador, teve uma participação efetiva da população através de entidades representativas e coube à Câmara Municipal a tarefa dos trâmites de análise e aprovação formal. Elaborada a partir do respaldo legal das Constituições Federal (1988) e Estadual.

Na referida lei, desde a sua promulgação, há, no parágrafo 2º do artigo nº 150, uma previsão de que “o currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, atividades de ensino dirigidos ao estudo e divulgação da história do município”, e no inciso III do artigo 156 apresenta a prerrogativa de que o município apoiará “incentivos à proteção e divulgação da história, dos valores humanos e das tradições locais” (Petrolina, 2001, s.p.).

Nota-se que a previsão da Lei Orgânica do município em 2021 completa 31 anos, e isso torna bastante válida a investigação de como tem sido realizada a sua inserção da rede municipal.

Dessa forma, percebe-se uma atenção dedicada à história da cidade, inclusive com indicação de atividades alusivas ao tema vinculadas ao currículo escolar. Uma sensibilidade e, porque não dizer, uma acuidade para a preservação da história local na sala de aula, ou seja, de forma sistematizada e direcionada aos discentes da educação básica nos segmentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Percebe-se um realce às particularidades locais, às quais devem estar presentes no currículo escolar, com a presença dessa prescrição nas escolas, isso implica na articulação de novas abordagens no cotidiano pedagógico, para que se possam promover novos horizontes, bem como um (re)descobrimto do universo já conhecido de forma contextualizada a partir do conhecimento local.

Diante do exposto, está evidente a importância da história local em relação às legislações educacionais, tendo em vista a existência de sinalização para que os manuais prescritivos sejam alusivos ao tema, cabe identificar quais são os dispositivos materiais disponíveis e verificar, junto aos docentes, como está a implementação dessas prerrogativas nas escolas da rede municipal de ensino de Petrolina-PE.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



CONCLUSÃO

Portanto, a história local apresenta-se como ferramenta didático-pedagógica a contribuir com a aprendizagem histórica de forma significativa, inserindo no currículo escolar conteúdos e informações, que possibilitam um olhar além dos preceitos da história geral e oficial, tradicionalmente trabalhada nas escolas como única via de acesso aos conhecimentos.

Assim, o estudo da localidade pode ser um caminho para a construção de novos sentidos, tendo em vista o seu enfoque enquanto um eixo favorável que permita aos sujeitos envolvidos no campo educacional perceber a relação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula com o seu cotidiano, com a sua vida, capaz de promover um autoconhecimento do sujeito de modo que ele analise e observe a sociedade e possa, ele próprio, transformar-se e evoluir, numa autotessitura de si mesmo e, conseqüentemente, do meio em que vive, além de fazer emergir uma compreensão múltipla da História.

REFERÊNCIAS

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, Memória e História Local. **Revista Principia** - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, [S.l.], n. 21, p. 64-74, Agost. 2015. ISSN 2447-9187. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/149>>. Acesso em: 09 Abril de 2020.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 28 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. **Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro**: fundamentos e práticas. In: Educação do Campo no Semiárido Brasileiro. Juazeiro: RESAB, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol. I.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: Nikitiuk, Sonia M. Leite (Org.) **Repensando o ensino de História**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção questões da nossa época; v. 52). 93p.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GOODSON, IVOR F. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf> >. Acesso em: 09 de abr. de 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

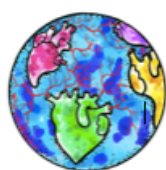
MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local**: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 80 p. (Coleção temas sociais; 1)

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental. Recife: A Secretaria, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Parâmetros do Estado de Pernambuco**. Ensino Fundamental e Ensino Médio. História. Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação/CAED, 2013.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Pedagogia e ensino de história da educação**. Brasília: Liber Livro, 2012.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Fazer Pedagógico e Ensino de História da Educação:** Experiências, Reflexões e Possibilidades. In VII Congresso Brasileiro de História da Educação. 2013, Cuiabá-MT. Anais eletrônico. Disponível em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/09-%20O%20ENSINO%20DE%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/FAZER%20PEDAGOGICO%20E%20ENSINO%20DE%20HISTORIA.pdf> >. Acesso em: 10 de abr. de 2020.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Campo historiográfico-educacional e ensino.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O LÚDICO NO ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA NEUROPEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS E PESQUISA NO PIBID

Dayane Laurentino de Oliveira, graduanda em Pedagogia - UNEB
dayaneloliveira1.1@gmail.com

Jamille Sobral Costa, graduanda em Pedagogia - UNEB
jamillesobral874@gmail.com

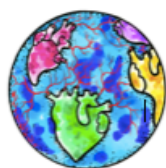
Renata Thaiane de Castro Medeiros, graduanda em Pedagogia - UNEB
imreastro@outlook.com

RESUMO - O presente trabalho tem como finalidade refletir sobre a importância do Lúdico nas atuações dos bolsistas de ID (Iniciação à docência) em atividades do ensino presencial e remoto nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, propõe demonstrar através de pesquisas e vivências com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia, aspectos pertinentes para o cenário atual da educação, com o objetivo de promover conhecimentos que favoreçam aos docentes uma melhor compreensão na relação entre o brincar e o educar, com a prática da ludicidade e sua importância de acordo com a neurociência. De metodologia qualitativa e participante na construção de experiências com o desenvolvimento de atividades ativas, de aulas mais dinâmicas, mesmo no formato virtual. Constata-se que o processo de ensino-aprendizagem deve envolver diversas práticas, como também o exercício lúdico como um conjunto que envolve a escola e a família.

Palavras-chave: Ludicidade. Neuropedagogia. PIBID.

INTRODUÇÃO

A palavra lúdico segundo o dicionário, tem origem no latim *ludus* que significa brincar ou jogar; as atividades relacionadas com o ato de brincar são relevantes à aprendizagem, pois levam a criança a refletir que aprender pode ser divertido. Assim, ao adentrar o espaço escolar irá passar por diversos estágios de aprendizagem, neles estarão presentes o lúdico como *médium* de desenvolvimento de aspectos físicos, emocionais e



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

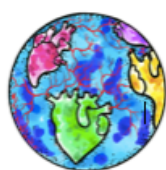


cognitivos das crianças, sendo visível também que quando brincam ou jogam, refletem não só suas formas de pensar ou sentir, bem como organizam a realidade a sua volta.

Sabe-se que é um desafio implementar atividades lúdicas no decorrer dos percursos do ensino, seja pela falta de recursos, burocracia e até mesmo concepções limitadas e tradicionais de que escola não é lugar de brincadeira. Devido a pandemia da Covid-19 fazer atividades lúdicas no ensino remoto é uma ação mais complexa do que as proposições realizadas no ensino presencial. Nesse processo implementado emergencialmente para que as aulas não cessassem, as escolas adotaram os meios tecnológicos para desenvolver suas atividades educacionais, utilizando de inúmeras metodologias, como aulas por vídeo chamadas, aulas gravadas e disponibilizadas por redes sociais e aplicativos, atividades impressas entregues aos responsáveis dos educandos, entre outras. O docente precisou oferecer atividades que conseguissem mediar à distância e, muitas das vezes, contar com a ajuda dos responsáveis para contribuir na realização de alguma delas.

As atividades lúdicas são vivências de plenitude, prazer e sentimento relevantes e as crianças adoram, pois não somente se divertem como também aprendem. Entretanto, de forma remota é bastante complexo, pois se limita ao ‘filtro’ das telas dos dispositivos, sem contato concreto com brinquedos, jogos e companheiros, como no presencial. Tais problemas devem ser observados como obstáculos a serem ultrapassados, para o fomento e realização de um ensino que concilia as capacidades cognitivas, físicas e emocionais das/dos estudantes que são alcançados nas aulas presenciais, mas não no remoto, para que possa provocar o hemisfério direito do cérebro (parte relacionada a razão e inteligência objetiva) e o hemisfério esquerdo (relacionado o lúdico, criatividade e arte), potencializados em um ambiente mais dinâmico às interações e aprendizagens.

Assim, a proposta do presente relato artigo é compreender e refletir o lúdico como *médium* pedagógico e de construção de conhecimentos mais ativos, por assim dizer, que envolvem os participantes num ciclo lúdico na promoção de aprendizagens mais significativas nos contextos das formações. A seguir apresentaremos alguns estudos relacionados ao lúdico de acordo com a Neurociência, como também práticas pedagógicas



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



com o uso de tecnologias como dispositivos promissores à saída emergencial durante a pandemia, tendo assim o intuito de elencar fundamentos científicos na área educacional e seu processo de aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Através do brincar a criança encontra alegria, aprende, se desenvolve e começa a demonstrar seus sentimentos e conhecimentos. Partindo desse pressuposto, realizamos um estudo bibliográfico referente a neurociência aplicada à educação, para compreender o que sinalizam e afirmam acerca da afetividade, o lúdico e suas conexões com o desenvolvimento das crianças.

As diversas pesquisas sobre o funcionamento do corpo humano, dando maior ênfase ao cérebro, mostra múltiplas possibilidades sobre a aprendizagem, não somente infantil, esses estudos definem os benefícios a longo prazo para o desenvolvimento humano, colaborando com as compreensões sobre como o educador pode melhorar sua metodologia nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Oliveira (2014, p. 20) “[...] com tudo o que ele significa, em maior evidência ao se perceber a sua incrível capacidade de produzir sentido e complexidade compatíveis com os conhecimentos necessários tanto para o educando quanto para o educador do século XXI”.

Sendo assim, para que o educador tenha mais clareza e lucidez sobre a ‘melhor’ forma de ensinar, deve-se entender como o cérebro funciona e como é realizado o processo de aprendizagem, como mostra um estudo realizado em 2011, pela Academia Brasileira de Ciências (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012), no qual ficou nítido a relevância destes conhecimentos aos profissionais da educação, para que assim obtenham um suporte de fortalecimento dos processos iniciais de alfabetização, da leitura e escrita e sua didática. Ao final do estudo, apontou como o cérebro atua durante a leitura, contribuindo com o trabalho pedagógico dos educadores, como, por exemplo, quando um(a) aluno(a) apresenta limitações em algum tipo de aprendizado realizado.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nesse percurso de construção, a neuroplasticidade, é definida como a capacidade do sistema nervoso cerebral de modificar sua estrutura, acontece por meio da aprendizagem, ou seja, aprende e se reprograma, gerando assim, novas oportunidades na educação. Com a mediação do docente, novas ‘portas’ e possibilidades podem se abrir, a partir de metodologias e didáticas dinâmicas e adequadas às demandas formativas dos estudantes. Sendo assim, Metring diz:

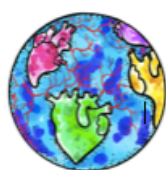
Para os profissionais do ensino, isso é de fundamental importância, pois a existência do cérebro é um acontecimento maravilhoso, que tem por função aprender a mudar o meio ou adaptar-se a ele no tempo certo, e, para tanto, só é preciso que ocorra alguma aprendizagem. Não é fantástico? O aprendizado é uma arma poderosa na luta pela sobrevivência e é uma característica inata do cérebro. Então, porque algumas crianças não aprendem, se é uma característica inata do cérebro aprender? Pensemos nisso (2011, p. 56)

Em decorrência disso, é fundamental que a criança desde os seus primeiros anos, seja estimulada através de atividades e brincadeiras lúdicas e prazerosas, que por conseguinte, abre-se às conexões intensas. Deste modo, é conveniente que o educador tenha conhecimento amplo sobre o funcionamento do cérebro e seu desenvolvimento em relação à aprendizagem, para que assim possa compreender o que o educando é apto ou não de concluir, e traçar estratégias de intervenções significativas.

As declarações expressas até agora, realçam que o educador deve fazer uso de todos os recursos lúdicos possíveis, para que assim o educando possa demonstrar emoções, imaginar e interagir, com atividades que proporcionem momentos de aprendizagem e alegria. Do mesmo modo, faz-se necessário planejar e efetivar contextos pautadas nos cuidados afetivos, as quais darão o amparo para o/a aluno/a responder de forma harmoniosa a situações complexas e/ou estressantes, que surgirão ao longo de sua vida.

A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE

A ludicidade baseia-se em possibilidades de ações e interações humanas, que fomentam e potencializam a criatividade no cultivo da sensibilidade e da afetividade. Assim, se desde cedo a criança é incentivada a construir e utilizar suas competências de criação e



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



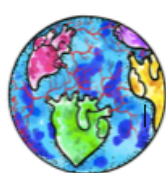
inovação, estas serão construtos que poderá ajudá-la na sua vida adulta. Essas competências e habilidades são relevantes, e devem ser estimuladas e desenvolvidas ao longo da vida, logo, uma criança criativa, pensa ‘melhor’ e inventa meios para resolver as próprias dificuldades sem medos, mas é preciso motivá-la.

Nesse sentido, o escopo é contribuir para que as crianças compartilhem conhecimentos, desenvolvem os sentimentos de pertencimento aos grupos que interagem, construam suas identidades, comuniquem-se consigo mesmas e com os outros, por conseguinte, se apropriem e produzam nas culturas e contextos, o exercício contínuo de tomada de decisões coerentes e mais justas com os espaços e pessoas que interagem. Segundo Sousa (2015), o cérebro brincar e estimula o sistema límbico, região com diversos neurônios, que são responsáveis pelas emoções e os comportamentos sociais de cada indivíduo.

As brincadeiras são significativas para a rede neural, pois fortalecem os circuitos neurais que interligam o sistema límbico e neocórtex (local de processamento neural), proporcionando a tomada de decisões, benéfico no processo de aprendizagem. No que se refere às emoções, elas auxiliam na gravação das informações no cérebro, quanto mais emoção a criança experimentar, dentro de certos limites de suas etapas de desenvolvimento, as informações irão ‘fixar’ por mais tempo na memória (SOUSA, 2015).

A criatividade é gerada a partir do brincar, fazendo com que, segundo a Neurociência, o cérebro libere transmissores que aperfeiçoam o aprendizado sem provocar depressões, esgotamentos ou estresses, gerando assim dopamina, chamado de hormônio do prazer e a noradrenalina que tem o papel de regular funções cerebrais relevantes como a concentração, humor, memória e a atenção. (SOUSA, 2015)

No ensino remoto, a/o educanda/o não tem contato concreto com brinquedos, pares e a professora, ou seja, as atividades lúdicas são ‘abstratas’ as quais também estimulam a criatividade, uma vez que são ações intangíveis e imaginárias, entretanto, dependendo da faixa etária e oportunidades de interação e formativas que têm, pode ser um fator limitante na construção de experiências e aprendizagens.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A educação realizada remotamente não é somente um problema pedagógico, e como todo problema, este também é complexo, logo, tem mais de uma causa, seja social, político, econômico, psicológico, familiar, entre outras, a serem investigadas, é uma situação que gera mal-estar tanto externamente (no distanciamento social), quanto internamente (mudanças ‘drásticas’ quanto aos modos de interação antes e durante a pandemia do Covid-19), assim o fomento e desenvolvimento da criatividade propõem – justamente ‘meios’ para amenizar o sofrimento e incompreensões internas, por ativar uma região cerebral responsável pela arte/lúdica, conseqüentemente, o prazer, além de promover o desenvolvimento cognitivo ‘mais completo’, que vai além da transmissão de informações, promove a produção de conhecimentos, transformando, espera-se, a vida prática da criança e auxiliando potencialmente na construção de uma sociedade mais equilibrada e consciente.

A INTERAÇÃO, O APRENDIZADO E A SOCIALIZAÇÃO

A maioria das crianças até seus 3 anos de idade tem seus maiores referenciais de contato através do relacionamento com seus responsáveis, "geralmente por volta dos 3 anos de idade, muitas crianças têm um convívio muito limitado com outras." (BERNARDO, 2019, s.p.).

Os relacionamentos do grupo familiar podem trazer a mensagem principal de "*eu estou cuidando de você*", logo, é normal que exista um sentimento de que as pessoas devem corresponder os desejos e necessidades da criança. É nessa fase que a maior parte delas demonstra que não quer dividir o brinquedo com o colega, que pode bater naqueles que não agem conforme ela gostaria, que demonstram suas emoções quando frustradas com choros, gritos e tantas outras reações que podem nos deixar de cabelo em pé.

Sobre isso, existe a preocupação se essas formas de agir são adequadas, mas é a fase natural de um rompimento da visão de que, na verdade, aquela criança não é o centro e ela precisará olhar para o outro também, é um processo que exige paciência e vai doer tanto na criança como nos responsáveis.



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



Com isso, temos um aliado extraordinário, a interação da criança com outras crianças com processos semelhantes e a maior parte dessa interação acontece no brincar, pois é na brincadeira que a criança vai perceber que quer brincar de esconder, de pega-pega. É na brincadeira que a criança vai perder o jogo na qual quer ganhar, e verá uma habilidade no outro que, talvez, não seja tão marcante nela, muitos responsáveis na busca de livrar a criança dessas frustrações querem intervir, e a intervenção é necessária em diversos casos, mas nestes pode ser uma barreira para que a criança descubra maneiras de lidar com o que sente sem quebrar o relacionamento com o grupo social (afinal, com quem vou brincar se eu continuar agindo como se só minhas necessidades precisassem ser atendidas?). Bernardo declara que "No que diz respeito aos professores, a tarefa mais importante nesse momento em que as crianças começam a se relacionar e construir repertório juntas é justamente o da observação." (BERNARDO, 2019, s.p.)

Esses momentos de interação são grandes estímulos ao desenvolvimento, como afirma Kishimoto (2010, p. 1),

O poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Além disso, com a pandemia veio a preocupação sobre a questão da interação, afinal, as crianças assistirão às aulas em suas casas, mas não terão contato umas com as outras. Uma das estratégias está relacionada a jogos e leituras envolvendo rodas de conversas, a geração atual, a maioria das crianças tem muito contato com aparelhos eletrônicos, logo, os jogos são bem conhecidos por elas, então por que não usá-los a nosso favor? Quando, por exemplo, em uma aula *on-line* a criança tem a proposta de um jogo, ela precisa esperar a vez dela, tem que passar pela frustração de ver o colega vencer e que ela queria vencer primeiro, ela precisa viver processos. Ainda sobre isso, na questão da leitura terão a oportunidade de desenvolver



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



suas ideias sobre os textos lidos, suas visões (de acordo com os seus contextos e realidades), expressar como também ouvir ideias completamente diferentes dos outros estudantes e buscar respeitar tudo isso sem se anular, desenvolvendo o senso crítico.

Finalmente, tivemos que nos reinventar, fomos de interação através das plataformas virtuais onde estamos num espaço distante do outro, mas mesmo em espaços diferentes podemos desfrutar de diversas estratégias para nos conectarmos.

METODOLOGIA

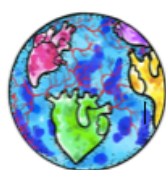
No desenvolvimento deste trabalho em conjunto com a participação no (PIBID), foi utilizado o método de observação nas aulas durante o ensino remoto, analisando os resultados de forma qualitativa, através do registro do diário de bordo e as discussões nas reuniões com os demais bolsistas, a supervisão e coordenação de área. Assim, esse estudo também é de natureza explicativa e fundamentada em uma pesquisa bibliográfica.

Os materiais utilizados foram os referenciais bibliográficos sobre a ludicidade de acordo com a neurociência, como possibilidade propositiva no ensino presencial e remoto, a fim de obter uma melhor compreensão do lúdico na educação, tendo como objetivo as soluções aplicadas para proporcionar formações mais contextualizadas.

RESULTADOS

Diante das pesquisas coletadas com base nos referenciais teóricos dos autores em destaque, percebemos a grande relevância de abordarmos esse tema dentro do contexto da ludicidade na perspectiva neuropedagógica. Portanto, os resultados obtidos através de relatos de experiências com as escolas tornou mais rico a metodologia escolhida para desenvolver melhor esse trabalho, quanto também os objetivos alcançados e almejados. Sendo assim, atingimos positivamente todas as etapas traçadas neste ensaio.

VIVÊNCIAS NO PIBID



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Em 2020, a UNEB - Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas - campus III, aderiu ao Edital PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Assim, passamos a realizar atividades nas Escolas Municipais Anália Barbosa e Crenildes Brandão, no município de Juazeiro (BA).

Olhando retrospectivamente, observa-se que o programa é muito exitoso em vários sentidos, pois cumpre com os objetivos propostos, em muitos casos, está indo além deles, uma vez que proporciona uma experiência muito além da acadêmica, que certamente, contribui muito para a vida de todos, assim plenos de criatividade e de motivação para fazer um bom trabalho, como se comprova no depoimento a seguir:

Estar no 4º período de Pedagogia me proporciona contatos teóricos, dos quais não tenho oportunidade de aplicar ou testar; o Pibid está sendo essa oportunidade de retirar da teoria e estabelecer uma visualização do cotidiano de um professor-pesquisador. Assim que entrei no programa, teve início a pandemia, fazendo com que as aulas fossem dadas de forma remota, com isso todos os professores (e bolsistas), tivemos que nos adaptar a essa realidade, aprendizagem passou a ser feita através dos meios tecnológicos, sendo por meio dos aplicativos de mensagens, das salas virtuais, entre outras. Garantiu uma reflexão sobre quais eram os problemas reais enfrentados por um profissional da educação, as opções metodológicas, a didática considerada e os modos de aplicá-la, a inesperada dinâmica de sala de aula, por conseguinte tive que me reinventar e aprender a fazer jogos para despertar a criatividade dos alunos como também a ensinar os assuntos de forma lúdica, pois mesmo com todas as dificuldades estamos trabalhando para despertar na criança um senso crítico " (Bolsista D.L.)

De acordo com a bolsista J. S:

A experiência tem sido um processo muito importante, pois é a partir dessa vivência que vamos nos descobrindo, colocando em prática a teoria estudada em sala de aula, trocando ideias com os colegas e professores, tanto no ambiente da universidade quanto na escola. Na educação enfrentamos muitos desafios, dificuldades e, uma delas na minha jornada pedagógica, foi colocar em prática a ludicidade nas aulas. Essa relação da reflexão-ação, sugerir, promover atividades para um projeto bem fundamentado, pensado e bem elaborado, não é fácil para o docente que está no início, porém é transformador. Diante disso, com a capacidade de observar o desenvolvimento das/os alunas/os, percebo que ao terem contato com os jogos, brincadeiras, com a música, eles expressam mais interesse em participar. Pois, quando uma criança se diverte, ela traz o mundo dela para aquela vivência.

Para a bolsista R. C.:

Em 2020 tive a oportunidade de começar a participar do PIBID e eu me questionava como seria uma experiência no remoto com as crianças. Na minha primeira participação nas aulas remotas fui surpreendida ao ver que as coisas ali eram mais tranquilas do que o que eu imaginava, as crianças também estavam tentando e estavam



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



abertas, senti o prazer de trabalhar com elas. Tive a oportunidade de ler uma história, fazer perguntas sobre as narrativas, os notei atentos aos detalhes que perguntava. Tivemos a oportunidade de jogar juntos mais de uma vez e foi bem divertido, eles participaram muito bem.

Diante de muitos desafios, às práticas de iniciação à docência no formato de ensino remoto estão favorecendo uma experiência nova, ampliando os conhecimentos e competências. Compreendemos que essa vivência é essencial à formação docente, pois “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.” (FREIRE, 1996, p. 47)

CONCLUSÃO

É primordial que a prática pedagógica seja tenha diversas atividades lúdica para que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver, exercitar sua criatividade, expressar-se; o educador nessa fase deve ser acolhedor, mediador, amparar a criança durante as brincadeiras, sejam de livre escolha ou planejadas. Assim, a proposta é de atividades com objetivos claros e definidos para proporcionar avanços no desenvolvimento das aprendizagens, através das nossas vivências nas salas de aula no PIBID na qual é preciso utilizar a ciência e os conhecimentos em prol delas/es, continuamente e com ética, comprometimento e afeto.

Segundo o referencial teórico deste trabalho, as atividades lúdicas são bastante relevantes para o desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança, e desenvolve também a linguagem, autonomia e raciocínio. Levando em consideração o papel da escola, é essencial compreender brincar dentro da sala de aula e fora dela, como um mecanismo pedagógico, desta forma, para a criança será um aula com bastante alegria e diversão, junto com os novos amigos. No que se refere aos educadores, exercerão seus trabalhos com amor, ternura, comprometimento e empenho, com os conhecimentos obtidos dos estudos da Neurociência aliado a Psicologia.

Por fim, podemos refletir o quanto as atividades lúdicas têm um papel importante no desenvolvimento pleno das crianças, nos aspectos cognitivo, sócio-emocional e físico, cujo desenvolvimento cerebral, tem papel central. No ensino remoto, apesar dos desafios e de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



forma limitada, pois tudo é proposto através das telas dos dispositivos, promover atividades lúdicas que auxiliam nos processos e percursos do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Nairim. **Socialização na Educação infantil**: o que acontece quando uma criança encontra outra. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17447/socializacao-na-educacao-infantil-o-que-acontece-quando-uma-crianca-encontra-a-outra>> Acesso em: 29 de agosto de 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

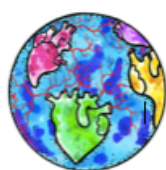
KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

METRING, Roberte. **Neuropsicologia e aprendizagem**: fundamentos necessários para planejamento do ensino. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos**: um saber necessário na formação de professores. Educação Unisinos. São Leopoldo: Unisinos, v. 18 (1), p. 13-24, jan./abril, 2014.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia dos Santos. **Tecnologia e educação**: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educação e Sociedade. Campinas/SP, v. 33, nº 118, p. 253-268, jan./mar., 2012.

SOUSA, e. c. m.; FERNANDES, f. e. m. c.; SILVA, h. c. m da. **Enquanto eu brinco, eu aprendo?! Reflexões acerca da Neurociência**. 2015, IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Jhonatan Oliveira Silva

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Email: jhonatanoliveirasilva704@gmail.com

Pascoal Eron Santos de Souza

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

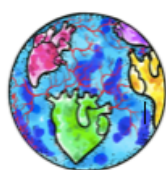
Email: pascoalsan@gmail.com

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estágio Docente.

INTRODUÇÃO

As narrativas reflexivas construídas ao longo deste texto surgiram a partir das experiências vislumbradas no estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, parte do processo formativo do curso de licenciatura em Pedagogia. Estas experiências me permitiram compreender, de forma mais crítica, o processo de formação inicial de professores e os desafios cotidianos da docência nas vivências consolidadas na sala de aula. Neste relato, nos propomos a fazer um recorte no conjunto das experiências, destacando questões relacionadas ao processo de inclusão escolar. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o papel da inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo sobre a forma como a inclusão tem sido efetivada na prática docente.

Discutir a inclusão escolar nas experiências de estágio tem sido essencial para minha formação acadêmica, visto que possuo deficiência física e preciso compreender estas questões a partir de um viés crítico. Dessa forma, coloco-me como parte integrante de um



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



grupo amplo de estudantes com necessidades educacionais especiais. As memórias que trago de experiências vividas enquanto aluno do ensino fundamental, ajudam-me a compreender que a escola é um espaço onde os processos de inclusão são bastante complexos e nem sempre se efetivam de forma significativa para os sujeitos que têm algum tipo de deficiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Reflexões sobre o estágio: relação teoria-prática

Durante o processo da regência do estágio foi necessário refletir acerca da relação teoria-prática. Desde o início da formação em pedagogia é perceptível as relações estabelecidas entre estes dois elementos, mas só conseguimos entender de fato a complexidade desta inter-relação a partir dos estágios. Contudo, foi através dos textos teóricos problematizados durante as aulas de estágio, que passei a criar um arcabouço de conhecimentos para desenvolver a teoria na prática pedagógica inclusiva. Sendo assim, as aulas foram sempre interativas, dinâmicas, contribuindo de maneira efetiva para com o estágio em sua relação teórico-prática. Nesse sentido, Souza (2001, p. 07) coloca que:

A teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade.

Percebemos, portanto, a contribuição que têm as aulas de estágio no processo de formação docente. De fato, a partir dessas aulas, aprofundam-se as reflexões sobre as inter-relações entre a teoria e a prática para desenvolver as etapas do estágio. Desse modo, enfatizo o papel das relações que fazemos para que possamos estabelecer um elo entre o componente curricular de estágio no Ensino Fundamental com as disciplinas dos semestres anteriores no curso de licenciatura em pedagogia. Componentes curriculares como a Psicologia, Sociologia, Ludicidade, Políticas Educacionais, Epistemologia e Educação Inclusiva são áreas do conhecimento fundamentais para a construção da prática pedagógica inclusiva.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

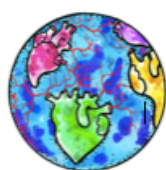


Sendo assim, as aulas de estágio foram essenciais no processo de construção da aprendizagem, pois eram trabalhados textos teóricos com uma linguagem acadêmica clara e objetiva, contribuindo para a compreensão mais aprofundada sobre os princípios que norteiam o funcionamento do Ensino Fundamental como etapa da Educação Básica. Para auxiliar no processo de construção do relato de experiência como produto final, foram trabalhados, em sala de aula, teóricos que discutiam sobre as narrativas, sejam elas (auto) biográficas, ou não, e sobre sua relevância para a pesquisa acadêmica.

METODOLOGIA

Este trabalho foi metodologicamente construído com um relato de experiência do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como propósito descrever aspectos vivenciados no estágio, fazendo um elo entre práticas inclusivas realizadas para a Educação Inclusiva. Dessa forma, é necessário enfatizar que este relato de experiência tem uma abordagem descritiva. Segundo Cavalcante e Lima (2012, p. 96): “[...] o relato de experiência é uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica”.

Sendo assim, para a construção deste relato de experiência foi realizado um estudo bibliográfico tendo como fontes livros, artigos, teses e dissertações. Os critérios de seleção dos livros e artigos foram, por conseguinte, referentes aos temas relacionados à inclusão no contexto escolar, e sobre a necessidade de práticas inclusivas para os estudantes durante a regência do estágio. Nesse sentido, Kauark, Manhães e Souza (2010, p. 29) destacam que: “[...] o relato de experiência se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Assim, esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e as ações de uma determinada realidade. Por fim, o trabalho da regência do estágio foi aplicado em uma escola pública do município de Ponto-Novo-Bahia, com uma turma do 3º ano do ensino fundamental.



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



A turma era formada por 18 (dezoito) estudantes com idades entre 07 e 11 anos. Três destas crianças possuíam deficiência intelectual. Neste sentido, se fez necessário ao professor em formação buscar, dentro das suas práxis pedagógicas, desenvolver estratégias que pudessem propiciar a estes alunos/as deficientes intelectuais, em conjunto com os demais estudantes, o desenvolvimento dos seus processos de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

RESULTADOS

Práticas Pedagógicas Inclusivas: ponto principal do estágio

Descrever as minhas experiências de estágio foi bastante desafiador, visto que gerou um processo desencadeado a partir de várias reflexões sobre a minha formação acadêmica, e nesse sentido, sempre procurava me colocar como investigador. Foi através de memórias do ensino básico que pude desenvolver o meu amadurecimento humano e profissional em formação. Souza (2007, p. 64) ressalta que:

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Diante disso, sempre houve em minha mente que meu plano de aula para regência do estágio tinha que obter o máximo possível de práticas inclusivas para manter a presença daqueles/daquelas alunos/as com deficiência intelectual que, por desventura, às vezes se sentem excluídos dentro da sala de aula. Mas, a partir dessas práticas inclusivas buscamos trazer todos/as para dentro do mesmo contexto escolar. Sendo assim, Mantoan (2003, p. 14) relata que: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Neste caso, para reduzir esses preconceitos são necessárias práticas democráticas que estão diretamente ligadas com a criatividade do



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



processo prático docente. No entanto, se este professor/a não obtiver autonomia suficiente para desenvolver seu plano de aula, nada irá adiantar. Assim, na primeira semana da regência do estágio busquei trazer para aula atividades assertivamente inclusivas que pudessem colocar todos os alunos/as no mesmo ambiente escolar. Uma das atividades que trabalhei com a turma toda envolveu as formas geométricas.

Esta atividade tinha como propósito montar um carro com as formas geométricas utilizando blocos lógicos. Os alunos/as organizaram as formas de acordo com o que estava desenhado na folha. Assim, esta atividade estimulou o raciocínio matemático das crianças. Esta atividade foi interessante para toda a turma e não só para os estudantes deficientes intelectuais. Todos os alunos/as puderam compreender o que significava cada forma geométrica na matemática. Mantoan (2003, p. 38) destaca que:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

Destaco que nas lembranças do meu Ensino Fundamental não obtive êxito como aluno no processo de inclusão escolar. Agora como professor em formação, busquei fazer com que esses estudantes deficientes intelectuais tivessem sua própria autonomia, e que se sentissem inseridos/as no ambiente escolar com os outros alunos/as.

CONCLUSÃO

Quando iniciei o trabalho de pesquisa constatei que era necessário discutir sobre inclusão na segunda etapa da educação básica em uma escola regular de ensino e que por isso, foi pertinente estudar sobre práticas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constatei que o objetivo geral foi atendido porque efetivamente o trabalho conseguiu demonstrar que através de práticas inclusivas coerentes com as realidades sociais dos educandos/as, e principalmente com a realidade social dos deficientes intelectuais, conseguimos avançar tanto na relação afetiva entre os/as alunos/as como nos processos de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



aprendizagem. Sendo assim, o planejamento elaborado foi atendido através da interação entre os/as alunos/as no momento da realização das atividades propostas em sala de aula. Diante disso, percebi que é possível desenvolver um processo de inclusão de forma efetiva em uma sala de aula numa escola regular de ensino, entretanto, cabe ao corpo docente em conjunto com a gestão escolar fazer prevalecer este processo inclusivo como parte integrante da aprendizagem dos/as educandos/as de modo geral. Diante disso, é possível afirmar que o estágio se constitui momento ímpar na formação profissional docente. Entretanto, é preciso aprender mais, e para mim aqui não é o final, pretendo aprender cada vez mais sobre inclusão, compreendendo este fenômeno educacional, aperfeiçoando minhas práticas como docente e me constituindo como pesquisador no campo dos estudos sobre educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

CALVALCANTE, B. L. L.; LIMA, U. T. S. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. **Journal of Nursing and Health**, v. 2, n. 1, p. 94-103, 2012.

KAUARK, F; MANHÃES, F. C; SOUZA, C. H. M. **Metodologia da pesquisa**. Um guia prático. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SOUZA, N. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Semina: Ci. Soc. Hum... Londrina, v. 22, 2001, p. 5-12.

SOUZA, E. C. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 64-74.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INTERCULTURALIDADE COMO MEIO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Cledson Oliveira dos Santos

Colégio Estadual do Campo de Carnaíba

E-mail: Cledsonoliveirasantos@gmail.com

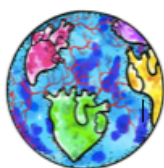
Palavras-chave: Educação contextualizada. Interculturalidade. Língua Estrangeira (LE).

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo oferecer aos professores, assim como aos profissionais de educação em geral, alguns elementos que permitam a reflexão e a discussão de questões acerca de uma educação intercultural especificamente no ensino de língua estrangeira, doravante (LE), visando buscar uma melhora na metodologia de ensino docente de LE, na perspectiva da promoção de uma educação de qualidade para todos e para todas, democrática, relevante do ponto de vista da construção do conhecimento escolar multiculturalmente orientada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tanto as culturas da língua materna (LM) quanto a língua alvo (LA) devem ser abordadas na sala de aula, pois visto que a cultura pode ser considerada um conjunto de valores tácitos. Estes valores tácitos, que diferem de uma comunidade para outra, para que o aluno possa adquirir uma habilidade para perceber diferenças de hábitos, crenças e saberes de outros povos. Daí, então possibilitar o reconhecimento de sua própria identidade cultural e promover um melhor entendimento da língua em estudo.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



De acordo com Freire (1996, p. 89) O conhecimento vai sendo construído aos poucos, na prática social de que tornamos parte. Sendo assim, é evidente que não adianta o docente ter apenas materiais didáticos diversos ou trabalhar jogos de cunho pedagógico, e sim é necessário ir além das teorias, primando pelo comprometimento e qualidade em suas aulas, partindo de um viés que possa conhecer seus educandos.

Assim, a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade nem prática, mas também o processo de promover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-los em função e necessidade econômicas, sociais e políticas da coletividade. De acordo com Alves (1999, p.49), este tipo de atitude incentiva o alunado ingerir esta cultura do conhecimento congelado disponibilizados nas escolas, sem liberdade de escolha, aceitando, na maioria das vezes, apenas a merenda cujo destino será a primeira lixeira na saída da escola. Conforme Bohn (1999, p. 122), primeiro precisa-se (re) construir o conceito de conhecimento, concebendo como processo de construção de maneira similar como sujeito constrói os sentidos na linguagem. Também pressupõem partir dos significados construídos das gramaticalizações já realizadas, dos atos culturais internalizados e compartilhados.

METODOLOGIA

A experiência se deu a partir das seguintes fases: Apresentação do conteúdo acontece de forma contextualizada por meio de diferentes experiências intercultural integrada aos movimentos de atividades diversificadas, sendo que boa parte dela com foco no sentido e na interação entre sujeitos, buscando permanentemente diálogo com os participantes, refletido nas perspectiva das semelhanças e diferenças embasada na abordagem comunicativa (*comunitative approach*). Buscando incentivar o uso da língua inglesa como meio a interseccionalidade. Ou seja desmitificando a primazia de culturas sobre as outras.

Desta forma, o professor media por meio do áudio visual que utiliza no espaço da sala de aula de recursos multimídias de forma simples, gradativa e natural. Buscando apresentar o *speaking e listening* (habilidade de conversação e habilidade fonética com ênfase primeira



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



para os alunos compreender o contexto) *Reading e writing* (habilidade de leitura e escrita para depois armazenar, estruturar e acomodar a língua no seu uso formal). Com base nas abordagens citadas o professor mediador busca o desenvolvimento de práticas educativas baseadas na perspectiva da interdisciplinaridade, mediante um diálogo Inter semiótico permanente entre os conhecimentos locais com o global. (re) descobrindo a significação que os objetos socioculturais já têm para uma determinada comunidade, da qual faz parte o sujeito. Desraizando a fragmentação tão comum no currículo escolar e no ensino de língua estrangeira.

A construção da proposta metodológica, foi materializada com base nos temas geradores, que são ancorados no livro didático e PCN's (Parâmetro Curricular Nacional de Língua Inglesa), que servem para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Desta forma, com os estudos coletivos com o professor de área, os alunos e a direção escolar e o colegiado na perspectiva da educação do campo e suas diretrizes, buscou-se definir os temas geradores, em consonância com a cultura local.

No segundo momento foi desenvolvido a proposta de enredo com os alunos os personagens e a suas características e locais que estes personagens visitariam e quais são as problemática a ser discutidas, e as expressões que são mais adequada para a característica do personagem. Depois foram levantados quais os assuntos que poderiam ser colocados em pauta, mediante as diretrizes da escola do campo, as disciplinas que seriam usadas como eixo central ou disciplinas bases e os assuntos que pudessem ser abordados com os temas geradores, essa discursão envolveu ajuda dos alunos e de alguns professores das áreas humanas.

RESULTADOS

Como resultados tem-se que os alunos uma vez por mês avaliaram as atividades complementares da área do conhecimento, apontaram quais atividades de avaliação poderiam



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



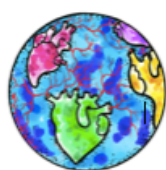
ser melhoradas e se os temas estão sendo desenvolvidos de forma interdisciplinar, partindo da práxis educativa.

Os levantamentos da problematização que os temas trabalham, foram abertos aos grupos afins, estes grupos foram coordenados por alunos, professor de área, um representante de colegiado e representante da comunidade que a escola convida. Neste sentido promoveu – se o debate e o exercício a democratização que é aberto a comunidade escolar, desenvolvendo o espaço de direito de fala sempre na mediação com e entre os participantes. Neste contexto, foi incorporado aos planejamentos diários, relatório que foram sociabilizados para o corpo escolar, que são incentivados a contribuírem em ações posteriores.

Foi usado para construção e movimentos dos personagens, o *Plotagon* que é um aplicativo de uma ferramenta de narrativa, que funciona como um estúdio de animação, onde é colocado as vozes dos personagens dando movimento, colocando características e por fim aplicando o cenário. Contudo, para edição do vídeo e interfaces foi usado uma plataforma de design gráfico com efeitos de sons e animações chamado *Canva*. Para o texto buscou-se o estudo sobre a localidade, no sentido histórico, cultural, político, econômico e turístico, além da pesquisa de expressões em contexto com a gramática. Para armazenamento e compartilhamento de vídeos foi usado a plataforma *YouTube Studio*, onde se pode gerenciar presença, interagir com o público etc.

Para aplicação e sistematização para habilidade de leitura e escrita foram baseados exercício de gramática e textos com base no contexto da cena e personagens, contribuindo na problematização do tema proposto, reforçando os ciclos de monitorias que são desenvolvidos em sala de aula. A plataforma que foi usada foi o *Google Forms* que é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas e coletor de informações usado para os questionários e formulários de registro.

Por meio do audiovisual que utiliza no espaço da sala de aula de recursos multimídias de forma simples, gradativa e natural, o professor construiu perguntas sobre os personagens, o local que os personagens discute e o tema que é problematizado nos textos, reforçando habilidades de fala, compreensão visual e auditiva, além da consciência cultural e reflexiva.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



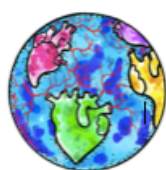
Foi desenvolvido vídeos com a voz e o *avatar* (a representação de um personagem com a voz e as características do original) do professor para que os alunos pudessem revisar as expressões gramaticais e estruturais, por meio de vídeos, slides e músicas contextualizando com o texto apresentado em sala. Foi criado um grupo no *whatsapp* como modelo da experiência, baseado no grupo de pesquisa *Educere* (Educação contextualizada, cultura e território, Campus III Juazeiro -Bahia), onde falamos sobre os assuntos relacionados aos materiais, e refletimos sobre as atividades que são realizadas no Colégio Estadual do campo de Carnaíba, tendo como referencial a interculturalidade e sua inter-relação na lócus da educação do campo.

CONCLUSÃO

Percebe-se a necessidade de uma mudança no pensamento que tangere significados já construídos, e as gramaticalizações já realizadas, dos atos culturais internalizados e compartilhados nas relações do espaço educacional. Diante da ampla variedade de metodologias de ensino de LE, e até mesmo, de acordo com suas preferências, necessidades dos educandos e restrições da instituição escolar, os docentes de LE são aporados por aspectos teóricos, responsáveis pelo domínio do conteúdo, numa perspectiva cultural e científica direcionada pelo estabelecimento de parâmetros na escolha de tais metodologias no processo de ensino-aprendizagem.

Dialogando com as ideias apresentadas, faz-se necessária à discussão acerca da importância da aproximação do educando a pluralidade cultural do mundo em que vive e que se manifesta de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas salas de aula. É importante considerar o papel da metodologia por parte dos profissionais da educação, na medida em que esta tenha uma função social de aproximar o alunado ao saber cultural local/global, na tentativa de possibilitar a este reconhecimento de sua própria identidade cultural, e ainda, entender melhor a língua em estudo.

Além disso, ressaltar a importância de uma educação contextualizada que favoreça *o ser e o estar* dos sujeitos nos espaços de tessitura, especialmente nas aulas de LE; discutir o



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



processo de contextualização do currículo na perspectiva da convivência com o semiárido imbricado ao modelo social vigente, que visa mostrar as possibilidades de trabalhar cultura local contextualizada na perspectiva da flexibilidade e da horizontalidade na sala de aula. Isto é, um currículo que dê conta da cultura dos sujeitos que frequentam o espaço da escolar mediada por processos históricos e culturais no enfrentamento de problemas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem, **Entre a ciência e Sapiência-** O dilema da Educação. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BOHN, H.I. **Os Processos de Significação na Produção Textual em Língua Materna e Língua Estrangeira.** Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA MESMO EM MEIO A PANDEMIA

Alessandro Mateus Vieira Leopoldo de Barros

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

E-mail: alessandro.mateusleopoldo@gmail.com

Amanda da Silva Almeida

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

E-mail: as.almeida342@gmail.com

Vitória Ramos da Silva

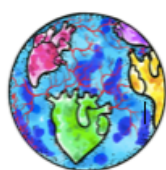
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

E-mail: unebvitoria@gmail.com

Palavras-chave: PIBID. Pandemia. Iniciação à Docência.

INTRODUÇÃO

Ao longo da vida é necessário fazer escolhas, e uma das mais importantes, ou se não for a maior, é a escolha da profissão a qual desejamos seguir. E por isso, sobrevém a incerteza se "aquela profissão" é ou não a ideal para si. Com os que optam pela docência não é diferente. No decorrer do curso surgem as dúvidas, principalmente com a sala de aula, sobre como será o cotidiano com as futuras turmas, com as preparações de aulas, entre demandas. Por essa razão o PIBID, que surge como ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação (MEC) foi criado, para sanar essas e outras dúvidas, bem como, preparar os estudantes para a profissão e também, contribuir com a formação de Profissionais da Educação comprometidos, e inquietos com a realidade que vivemos hoje.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O PIBID, tem como objetivo incentivar e proporcionar a valorização da formação docente com foco na educação básica, proporcionando aos bolsistas o contato imediato com as escolas municipais, diretores, coordenadores, professores e os demais profissionais da educação, os integrando nas reuniões de planejamentos, e até mesmo auxiliando professores e alunas/os em sala de aula.

Diante disso, o presente relato tem por principal objetivo traçar as colaborações do PIBID como ‘mediador e potencializador’ metodológico do bolsista de ID (Iniciação à Docência), tendo em vista que o programa valoriza e incentiva o reconhecimento da formação docente, contribuindo com a criticidade e a reflexão sobre a proposta educacional vigente. E, por acreditar que o ambiente escolar educacional é constituído de saberes diversos, evidenciamos que mesmo em meio a pandemia contribui bastante para a formação das/os graduandas/os, como futuros profissionais da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PIBID proporciona novos olhares para a educação, possibilitando a ampliação de posturas reflexivas e críticas, que ajudam na elaboração de pesquisas, buscando, mesmo em tempo de pandemia, onde tudo se tornou remoto chegando a ser um desafio, atravessar visões limitadas que se têm sobre a sala de aula em busca de pensar a contínua e desafiadora construção de uma educação de qualidade. Os objetivos traçados tem como foco, a inserção dos estudantes dentro das escolas municipais, garantindo oportunidades de criação e participação nas experiências metodológicas, bem como práticas docentes inovadoras, como deixa claro o decreto N° 7.219 de, 24 de junho de 2010:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2010, s. p.)



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nesse sentido, a participação no PIBID contribui de forma muito significativa na formação das/os licenciandas/os em pedagogia, como um percurso de autoconhecimento, fazendo-os perceberem suas capacidades, potencialidades e inquietações, que ao longo das observações e nas práticas executadas em sala de aula virtual, ajudarão na percepção e na relação de pertencimento ao curso. Vale ressaltar que durante o programa, existe um estudo relacionado a pedagogia de Paulo Freire, no qual, abrange o conhecimento pedagógico e potencializa a nossa criticidade acerca da educação brasileira e da educação mundial, visto que, a sua pedagogia tem importância e relevância mundial.

Sabe-se que no programa, existe uma troca de conhecimento entre bolsistas e professores das escolas parceiras, no qual, ensinar e aprender, está paulatinamente relacionados com o que aponta Freire (2015), no que diz respeito ao ensinar respeitando a autonomia dos educandos, assim, como essa troca de experiências, trás para os bolsistas em processo de licenciamento, o aprender com as experiências da docência. Segundo Freire (2015, p. 58).

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. [...] O respeito à autonomia de cada um e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

O professor que respeita a autonomia dos seus educandos está validando em si a narrativa da inquietude e do ser inacabado que és. Assim, estar consciente do seu processo de aprendizado da vida, torna o exercício do professorado eticamente responsável pelo outro. O processo de ensinar e aprender de Freire (2021), não se esgota na transmissão, pelo contrário, a sua pedagogia transborda em uma pedagogia libertadora, que aponta para as narrativas da problematização da sociedade, e não apenas das disciplinas escolares presas em grades curriculares. Diante disso, as experiências trazidas pelo PIBID são diversas, contribuindo para o desenvolver trajetória da formação inicial docente, o que possibilita uma atuação igualitária e harmoniosa com a realidade das crianças das escolas atendidas mesmo tudo ocorrendo de forma virtual.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Assim, partindo das nossas experiências proporcionadas pelo programa em sala de aula, remotamente, salientamos que as experiências proporcionadas neste período de pandemia estão sendo diversas, onde podemos perceber o caráter provocador, desafiador e transformador trazido pelo programa, no qual nos motiva a contribuir sempre para uma educação de qualidade.

Outro ponto que pode ser destacado é a ênfase que damos ao processo de pesquisa, entendendo o PIBID como um espaço de prática pedagógica, lugar onde afloram as metodologias e é possível entender que não há dissociação entre teoria e prática, pois as duas estão inter-relacionadas. Assim o olhar para a pesquisa pode ser uma meio para o processo de identificação com o professorado, pois, não se faz educação sem pesquisa. Assim, passa a ser o lugar de aproximação da realidade, baseado nas bases teóricas visitadas em sala de aula no decorrer da graduação e nas reuniões formativas. Segundo Cordeiro e Souza (2015, p. 104).

[...] discutir e pesquisar sobre as situações vivenciadas, com finalidade incentivar a pesquisa, elevando assim, a qualidade da sua formação, permitindo a inserção dos licenciandos no espaço escolar para a melhor articulação entre teoria e prática.

O município de Juazeiro (BA), o qual teve participação dos bolsistas do programa em algumas das escolas municipais, optou por um ensino remoto, ou seja, aulas no ambiente virtual, através de videoconferência, o que permitiu (embora limitado, pois nem todos tiveram acesso) a interação e ‘discreto’ aprimoramento no conhecimento tecnológico, entretanto inicialmente existiam algumas dificuldades, pois uma parte dos profissionais da educação não tinham formação, tão pouco experiências em realizar as aula remotas, como relatado por Ribeiro e Sousa, jornal virtual, Pensar na Educação (2020, s.p.).

[...] os desafios são encontrados também na condição docente para efetivar as atividades remotas. Sem as devidas formações que os qualifiquem para atuar nas atividades remotas, pois são maneiras completamente diferentes do agir pedagógico (uma coisa é a aula presencial, outra bem diferente é o ensino a distância).

Diversos desafios foram encontrados pela educação diante da situação vivida, como:
a) ensino através de plataformas digitais, com a dinâmica de uma pedagogia *on-line*, b) a falta



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



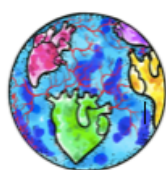
de concentração dos docentes, pois tinham os aparelhos eletrônicos para momentos de lazer e brincadeiras, c) o intuito de conciliar momentos de brincadeiras e incentivar a aprendizagem. Assim, os bolsistas de ID passaram a praticar atividades lúdicas.

METODOLOGIA

De abordagem qualitativa e metodologia participante, a pesquisa e práticas realizadas oportunizaram estudar, compreender, discutir, planejar e refletir sobre a práxis a partir do diálogo com as teorias da educação na realidade escolar. (CORDEIRO, SOUZA, 2015). Um dos pontos importantes realizado no processo do PIBID, foi a participação junto aos professores no planejamento pedagógico da escola, no qual percebemos a dinâmica do processo de planejar as aulas, bem como discutir acerca do que é cabível a cada bimestre e ano, com a intencionalidade de potencializar e dar significado a aprendizagem das crianças. Aqui, aprendemos como organizar uma aula, bem como todo esse processo de planejamento de acordo com o que apontam as habilidades, competências e os objetivos de aprendizagem para cada ano, definidos na proposta pedagógica do município em consonância com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2018), trabalhando os conteúdos e as habilidades que competem a inteligência socioemocional das crianças. E foi a partir dessas observações realizadas em planejamento, em reuniões do PIBID, junto a coordenação e supervisão que decidimos trabalhar através da ludicidade, contribuindo por meio de intervenções nas aulas com auxílio de jogos, com o objetivo de dinamizar as aulas, ampliando seus significados, bem como a exploração do ambiente virtual, visto que as aulas estão sendo remotas.

RESULTADOS

Os jogos, foram confeccionados a partir dos conteúdos do currículo formal, selecionados com a professora regente, com isso, a partir do planejamento, foram realizados jogos em Power Point para a fixação de conteúdos pelas/os alunas/os, contribuindo para revisão dos estudos através de um percurso de formação gamificado, mais lúdico, o qual incluiu jogos, desafios e brincadeiras relacionados às temáticas. Esse processo foi realizado



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



de maneira interdisciplinar, conectando os conteúdos, na intenção de romper com a fragmentação, do processo cuidadoso de memorização, que culmina em aprendizagem. Portanto, entendemos que o PIBID, mesmo em meio ao caos da pandemia, se manteve forte com o seu objetivo e as dificuldades foram superadas paulatinamente, o que fez nós, futuros profissionais da educação vivenciar um momento extraordinário e ímpar com as práticas docentes e as problemáticas trazidas em momentos de reuniões e em sala de aula remota.

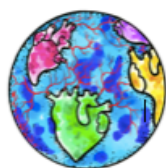
CONCLUSÃO

Diante das reflexões desenvolvidas, concluímos que o PIBID proporciona experiências inesquecíveis. Assim, mesmo em meio a uma pandemia, foi possível conhecer mais profundamente um sistema escolar, investigando e propondo uma educação contextualizada, com vistas a conhecer melhor as realidades através da identificação das dificuldades existentes; outro aspecto a considerar são as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente virtual, que nos desafiou à mudança de pensamentos sobre os jogos, superando a ideia difusa que são apenas “passatempo”, pois vimos que foi possível ensinar e desenvolver momentos lúdicos com os conteúdos escolares. Vale ressaltar que os bolsistas de ID estão em processo de licenciamento, muitos tiveram seu primeiro contato com uma turma de sala de aula ao entrar no PIBID, onde tiveram o privilégio, mesmo através de uma tela de celular, *tablet* ou *notebook*, de produzir conhecimentos e aprender, ou seja, ensinar e aprender, assim como desenvolver o sentimento de se encontrar no mundo pedagógico, o se reconhecer como docente.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Ana Claudia M. Palitot, SOUZA, GABRIELA Teixeira. PIBID um movimento provocador e transformador: reflexões a partir das experiências dos alunos pibidianos. In REIS, Edmerson dos Santos, TELES, Edilane Carvalho (orgs). **PIBID: abrindo a caixa de pandora da formação docente**. - 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 101-114.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. -Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - 77. ed. -Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. PIBID- Programa institucional de Iniciação à Docência. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza, SOUZA, Clara Maria de. **Aulas Remotas e seus desafios em Tempo de Pandemia**. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/aulas-remotas-e-seus-desafios-em-tempo-de-pandemia/>. Acesso em: 14 de Set. 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



PEDAGOGIA DO OPRIMIDO ... ON-LIVE

Nicola Andrian

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

E-mail: nandrian@uneb.br

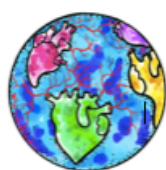
Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido. Diálogo intercultural.

INTRODUÇÃO

No ano da comemoração do centenário do nascimento do pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, se considera de suma importância o reinventá-lo, como ele mesmo sugeriu, ao invés de copiá-lo ou repeti-lo, contextualizando nesse específico momento histórico o seu pensamento, a sua proposta pedagógica e as suas *práxis*. Com esse escopo, sublinhando o reconhecimento internacional do valor das suas obras, o presente artigo se propõe de compartilhar e tornar pública a palestra do Prof. Giuseppe Milan, da Universidade de Padova, Itália, realizada através da LIVE do dia 7 de Julho do ano de 2020, cujo título foi ‘A Pedagogia do Oprimido’. A iniciativa foi promovida e realizada pelo grupo de pesquisa EDUCERE e pelo Círculo de Cultura Paulo Freire do Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA & METODOLOGIA

O Prof. Giuseppe Milan é um dos docentes italianos que aprofundou os próprios estudos sobre o Paulo Freire, tornando-o uma das principais referências nas próprias disciplinas. A contribuição apresentada baseou-se principalmente no texto ‘A Pedagogia do Oprimido’ (Freire, 1971), contemplando referências à outras obras do autor que estão incluídas na bibliografia final. Do ponto de vista do método, o presente relato consta com a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



tradução em língua portuguesa da fala integral em língua italiana do Prof. Milan, na LIVE acima citada.

ON - LIVE

Uma Pedagogia do oprimido: aquela que se deve forjar com ele e não para ele; uma pedagogia que se fará e será refeita constantemente. Uma primeira fase, que posso chamar de ‘fase de leitura crítica da realidade da opressão’, nos remete à pedagogia da indignação. Para Freire, a justificativa da pedagogia dos oprimidos é o fato que os homens, aceitando o desafio dramático do momento presente, colocam-se diante de si mesmos como problema. Eles descobrem que sabem pouco sobre si mesmos, sobre seu lugar no universo e ficam inquietos porque querem saber mais. Quando se reconhecem nesta trágica ignorância, colocam-se como um problema para si mesmos, investigam, respondem e suas respostas os conduzem a novas questões.

O problema da humanização hoje, em antítese à desumanização, assume o caráter de uma preocupação. A respeito da desumanização como realidade histórica, os homens se questionam sobre os caminhos da humanização. A desumanização, de fato, em quem vê sua humanidade roubada, mas também em quem a rouba, é uma distorção da vocação para ser mais. Nesse quadro, a inconclusão é uma dinâmica permanente de procura e a tarefa dos oprimidos é a de lutar contra aqueles que os tornaram ‘menos’. Esta luta só faz sentido quando os oprimidos não se sentem opressores dos opressores, mas se tornam restauradores da humanidade de ambos. Aqui está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se e libertar seus opressores. Somente o poder que surgirá da fraqueza dos oprimidos será forte o suficiente para libertar ambos. O grande problema é que eles, os oprimidos, ‘hospedam’ o opressor dentro de si tornando-se inautênticos e vivendo o dualismo em que ser é aparecer e aparecer é assemelhar-se ao opressor. Em uma aberração, um dos polos da contradição não pretende se libertar, mas se identificar com o seu oposto e essa visão do novo homem é individualista.



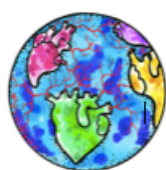
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A pedagogia dos oprimidos é uma das ferramentas desta descoberta crítica: os oprimidos que se descobrem e os opressores que são descobertos pelos oprimidos, como manifestação de um processo desumanizador. Medo do vazio - medo da liberdade, 'agregados' versus (Vs.) comunhão criativa. E aqui está um dos problemas educacionais: o autoritarismo depositário. O conceito de educação depositária / bancária na escola, e além: narrativa, relações nocionais - narração de conteúdo, fossilização. Como uma doença de expor a inquietação suprema desta educação e com a sagrada tarefa do educador de encher os educandos de conteúdo: restos de realidade, desconexos. Os educandos que são vasos, recipientes e o discurso com palavras *blá-blá-blá*, sem força transformadora. O educador será tanto melhor quanto mais será capaz de encher os recipientes com os seus depósitos. Os educandos serão tanto melhores quanto mais se permitirem ser docilmente preenchidos. Em vez de comunicar, o educador faz 'avisos' e depósitos, que os alunos, puras incidências, recebem com paciência, memorizam e repetem.

Na educação 'depositária', bancária as relações são 'verticais' com a fase ativa em cima e a fase passiva em baixo, como na antítese opressor / oprimido. O educador educa, os educandos são educados; o educador sabe, os educandos não sabem; o educador pensa, os educandos são pensados; o educador fala, os educandos ouvem docilmente; o educador cria a disciplina, os educandos são disciplinados; o educador escolhe e prescreve, os educandos seguem sua prescrição; o educador age, os educandos têm a ilusão de agir, na ação do educador. Mais a educação é um parto doloroso através do qual nasce um novo homem: um homem que se liberta. Uma liderança educacional propõe uma co-intencionalidade e um compromisso mútuo: educadores e educandos, na co-intencionalidade, encontram-se numa tarefa em que ambos estão sujeitos a superar a esquizofrenia histórica, que quer que se ausentem do mundo e sejam verdadeiramente molhados de realidade. Hoje: um homem simples transformado em espectador guiado pela força dos mitos, que o destroem e aniquilam.

Fazendo história, criando cultura, sem tratar a presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem fazer música, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem

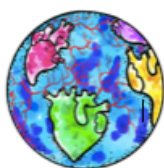


X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



esculpir, sem fazer filosofia, sem olhar para o mundo, sem fazer ciência nem teologia, sem medo do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem formar ideias, sem fazer política.

A educação problematizadora é uma situação gnosiológica em que o objeto cognoscível é o mediador dos sujeitos que conhecem: educador por um lado e educandos por outro. Problematizar a educação afirma a dialogicidade e se torna dialógica. Por meio do diálogo, verifica-se a superação da qual emerge um fato novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador; mas educador - educando com educando - educador. Desse modo, o educador não é apenas aquele que educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado em diálogo com o aluno, que por sua vez, enquanto é educado, também educa. Assim, ambos se tornam sujeitos do processo. Vale aprofundar o significado e a importância da palavra com seus elementos constituintes. Duas dimensões: ação e reflexão, tão unidas, tão próximas por uma interação tão radical que, mesmo sacrificando parcialmente uma das duas, imediatamente a outra sofre. Não existe palavra autêntica que não seja práxis. Portanto, pronunciar a palavra autêntica significa transformar o mundo. Se à palavra falta o momento da ação, a reflexão também é automaticamente sacrificada, e resulta uma inflação de sons, que é palavreado, *bla-bla-bla*, palavra alienada e alienante, palavra vazia, sem compromisso de transformar. Se, por outro lado, se coloca a ênfase exclusivamente na ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se torna ativismo. Isso, que é ação por ação, minimiza a reflexão, nega também a verdadeira prática e impossibilita o diálogo. São reconhecidas como disfunções da palavra a verbosidade e o ativismo. A palavra que é igual à ação / reflexão e à prática. A palavra sem ação (ênfase na reflexão) é zeramento de atuação, é verbosidade, *bla-bla-bla*, inautêntica e estéril. A palavra sem reflexão (ênfase na atuação) é zeramento da reflexão, ativismo, agir para agir (inautêntica, ação estéril). Mas o ser humano é palavra. A existência não pode ser silenciosa, não pode se alimentar de palavras falsas; mas apenas de palavras verdadeiras, com as quais os homens transformam o mundo. Existir humanamente é dar um nome ao mundo, é modificá-lo. O diálogo é esse encontro dos homens, através da mediação do mundo, para lhe dar um nome e, portanto, não se esgota na relação eu e você.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A seguir os pressupostos de diálogo: (1) Amor profundo pelo mundo e pelos homens: é o fundamento do diálogo Vs.: Patologia do amor: sadismo em quem domina, masoquismo em quem é dominado. É um ato de coragem. (2) Humildade: como posso dialogar se me alieno a ignorância, me coloco como um homem diferente, se me fecho à contribuição dos outros? A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Se alguém não consegue sentir e saber que é um homem como os outros, ainda terá que caminhar muito. (3) A fé nos homens: no poder de fazer e refazer, 'ser mais'. É um dado 'a priori' do diálogo. (4) Confiança: Mais do que um pressuposto é uma consequência do diálogo. Precisa de testemunho. (5) Esperança: da inconclusão, busca permanente, na comunhão. Porém, não significa cruzar os braços e esperar; Eu me movo com esperança na medida em que luto. (6) Pensamento crítico (pensamento verdadeiro): pensamento que percebe a realidade como um processo. Constantemente 'se molha' na temporalidade, o importante é a transformação permanente da realidade. Só o diálogo autêntico ajuda a compreender as situações 'limite', a compreender seus temas geradores e a superá-las com atos limites, que são a práxis transformadora da realidade. As situações 'limite' não são a fronteira insuperável onde acabam as possibilidades, a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais, são possibilidades ainda inéditas de ação.

CONCLUSÃO

Finalmente: educação para Freire é o processo no qual a vida como biologia é transformada em vida como biografia. Se nada restar dessas páginas, esperamos que pelo menos nossa confiança nas pessoas permaneça. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo onde seja menos difícil amar. Poucos dias antes de morrer, Paulo Freire fez o seguinte pedido a um jornalista israelense: "Quero ser lembrado como uma pessoa que amou a Terra, que amou a possibilidade de fazer desta terra uma única comunidade". Reinventar Freire, como ele mesmo recomendava: "Não me repita, reinvente-me!", significa ler nosso mundo desenvolvendo consciência crítica e capacidade transformadora.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: conhecimento necessário para a prática educacional. EGA: Turim, 2004.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



HISTÓRIA E MEMÓRIA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS: MAPEANDO FONTES DOCUMENTAIS

Hyuri Jhonatan Pereira da Silva, UNEB²
hyurijhonatan98@gmail.com

Edonilce da Rocha Barros, UNEB
ebarros@uneb.br

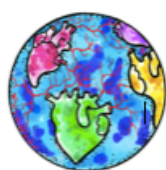
Andrea Cristina Santos, UNEB
andcsantos@uneb.br

Palavras-chave: Memória. História. Comunicação. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O presente relato tem o objetivo de narrar uma experiência de Iniciação Científica, nos Acervos Maria Fraca Pires, Núcleo da Assessoria de Comunicação (NAC) e Gabinete da Direção do Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (DCH III/UNEB), além de acervos privados de professores. Foram analisadas fontes documentais que descrevem a contribuição do DCH III no Território Sertão do São Francisco. As fontes explicitam os processos de transformação social ocorridos ao longo desse tempo, desde a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro (FFCLJ), criada originalmente em 1962, mas entrando em funcionamento de fato em 1985 com o curso de Pedagogia. Em face de reorganização das Universidades Estaduais Baianas, decorrente da Lei nº 7.176, de 10 de setembro de 1997, a FFCLJ se tornou um dos atuais 24

² Universidade do Estado da Bahia, DCH III



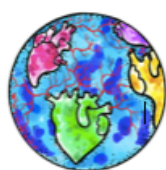
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



campi da UNEB, hoje reconhecido como Departamento de Ciências Humanas, Camus III. Atualmente, o departamento oferta dois cursos de graduação na modalidade presencial – Pedagogia e Jornalismo em Multimeios; um na modalidade EAD - Educação Especial gerenciado pela UNEAD e um curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA).

Ao longo de sua trajetória, o curso de Pedagogia passou por reformulação curricular proposta pelo próprio DCH III e uma nova habilitação foi ofertada – Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais (1999), inicialmente junto com as duas primeiras, até chegar a substituir integralmente uma delas - Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Todas essas habilitações iniciais foram reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e substituídas ao longo do tempo em processo gradativo de extinção. Hoje, o curso de Pedagogia apresenta-se com uma perspectiva de formação com características coerentes com as atuais diretrizes curriculares específicas da área. O curso de licenciatura está organizado em núcleos, sendo um destes o núcleo de Educação Infantil e Anos Iniciais, com qualificação para a docência da equipe das escolas das redes municipais. Os demais núcleos são: Educação de Jovens e Adultos; Educação e Comunicação (EDUCOM) e Gestão de Coordenação Pedagógica.

O objetivo da experiência como bolsista de Iniciação de IC foi desenvolver um subprojeto para analisar a contribuição do DCH III para o desenvolvimento educacional no Território Sertão do São Francisco, por meio de fontes documentais. Neste sentido, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) realizar um inventário das fontes documentais a respeito de práticas educacionais que constam nos acervos Maria Franca Pires, bem como de acervos privados doados ao departamento; identificar relatos documentais a respeito de práticas educacionais que explicitam a contribuição de educadores, egressos do curso, profissionais no desenvolvimento das práticas de ensino no espaço do Território; b) investigar a produção de livros, periódicos, fontes visuais e audiovisuais; c) identificar nos documentos nomes de educadores que contribuíram para o desenvolvimento das práticas educativas no território Sertão do São Francisco; e fazer o inventário das fontes visuais a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



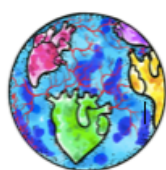
respeito da trajetória do DCH, professores, servidores e egressos nas práticas de extensão, pesquisa e de ensino presentes nestes acervos, as quais documentam processos de transformação no espaço físico e tempo histórico nas cidades do território.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O inventário requer as atividades de classificação e tipologia das fontes. Para fazer o inventário de fontes periódicas, Marialva Barbosa e Marcos Morel (2005) recomendam o levantamento sistemático acerca dos veículos de comunicação existentes. Michel de Certeau (2008) afirma que o conhecimento histórico é uma operação historiográfica que organiza procedimentos próprios ao objeto analisado e seus métodos de pertinência. Assim, o documento precisa ser compreendido em relação ao meio social e o significado que atribuímos ao proceder a análise, sendo que o documento pode ser qualquer fonte sobre o passado, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos com o tempo atual e o pretérito (KARNAL; TATSCH, 2009). O pesquisador coleta esses fragmentos que se dão a ler e fomentam uma interpretação historiográfica. Farge (2009) ressalta a importância de se estudar os arquivos, pois podem evidenciar textos, representações de si e formas de sociabilidade. Compreendemos os suportes digitais na atualidade como um lugar de memória com a função de arquivar informações (PALÁCIOS, 2007). Assim, a pesquisa com esses materiais pode ser transformada em catálogos no formato digitais e/ou impressos para fins de divulgação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e documental, na qual procurou captar informações que só se fazem possíveis em um contato direto com o lugar/espaço no qual as experiências se efetivaram, pois, “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, s.d, p.48). No nosso caso, o lugar foram os arquivos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A pesquisa realizou o inventário das fontes documentais a partir dos acervos Maria Franca Pires e de acervos privados de professores. O inventário identificou as fontes: jornais; revista Expressão, livros, sites/blogs; fotografias e documentos oficiais (portarias, regimentos, projeto pedagógico). Nestas fontes, foram identificadas entrevistas de professores e relatos de práticas pedagógicas. O inventário requereu as atividades de classificação e tipologia das fontes, a exemplo: material impresso (jornais, cartas, folhetos, livros); catalogação dos materiais para fins de disponibilização temática; procedimentos técnicos necessários para a preservação, documentação, acessibilidade e difusão. Os materiais foram analisados a partir das contribuições trazidas por Michel de Certeau (2008), referendada anteriormente.

A terceira etapa ainda está em construção que é a produção de um Livro sobre a História e Memória do DCH III, que está em alinhamento com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

RESULTADOS

Por meio do Projeto, conseguiu-se identificar e construir quadros de relatos documentais a respeito de práticas educacionais que explicitam a contribuição de educadores, egressos do curso, profissionais no desenvolvimento das práticas de ensino no espaço do Território. Neste sentido, foi verificado que o Departamento de Ciências Humanas tem um número significativo de professores/as envolvidos/as com atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Alguns desses docentes já estão aposentadas/os, mas a memória permanece no DCH e no Território. Ficou evidente a grande contribuição dada pelo DCH para o desenvolvimento da Educação do Território. Algo importante da experiência foi descobrir que existem importantes fontes documentais no DCH III, a partir dos acervos que podem ser palco de grandes pesquisas sobre a educação e cultura do Território, como fontes documentais que registram a história e a memória da região, ainda pouco explorado. Por meio de documentos digitais, além de outros impressos, foi possível ter acesso à Revista



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Expressão (RE), a Agência MultiCiência, alguns Relatórios de gestão, produções acadêmicas e outros.

CONCLUSÃO

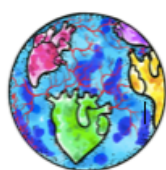
A experiência aqui relatada traduz a experiência de iniciação científica do aluno-pesquisador que busca investigar a trajetória do DCH III no campo da História e da Memória a partir da coleta de dados de fontes documentais em acervos. Verifica-se a importância do trabalho historiográfico no campo educacional no espaço e tempo delimitados, a fim de compreender e interpretar os processos sociais, políticos, educacionais e culturais ocorridos no território. As fontes evidenciam as experiências dos projetos pedagógicos em exercício no DCH III, a implantação dos cursos de graduação e pós-graduação, como também conhecer outras fontes como a Revista Expressão que buscava dar visibilidade e promover a circulação das ideias que germinavam no departamento, como projetos de extensão, pesquisa e o ensino. A revista trazia a mentalidade da época, o sentir e o pensar dos vários segmentos que compõem a comunidade acadêmica, inter-relacionando educação, comunicação, arte e cultura, além de retratar acontecimentos realizados no departamento e promover a difusão de ideias de educadores, técnicos e discentes para toda a academia. Conclui-se que tal trabalho foi significativo por dar visibilidade às fontes documentais, como referência para possíveis pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Kiklen. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. S.d.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da história**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FARGE, Arlette. **O sabor do Arquivo**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. Documento e história – A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-28.

MOREL, Marcos e BARBOSA, Marialva. **História da imprensa no Brasil**. Disponível em: <http://www.redealcar.jornalismo.ufsc.br>. (Acessado em 24 de outubro de 2021).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



PIBID: CHEGADA E PERMANÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jadcelane Thaís Marques dos Santos

Acadêmica do Curso de Pedagogia, UNEB-DCH/III
j.thaismarques@gmail.com

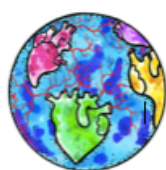
Palavras-chave: Formação. Pesquisa. Reflexão.

INTRODUÇÃO

As reflexões e contribuições proporcionadas pela ida à escola como bolsista de iniciação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Projeto Práticas Docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (PPECSAB), enquanto discente do curso de Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas, Campus III da UNEB, compõem as intenções deste relato. Assim, objetiva-se mostrar a análise das atividades desempenhadas na Escola Municipal Professora Crenildes Luiz Brandão (EMPCLB), localizada na Rua 01, Bairro Coréia, na cidade de Juazeiro-BA e as contribuições que essa vivência trouxe para a minha formação acadêmica, por meio das descobertas do chão da escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Analisar essa participação neste trabalho é também relatar a minha experiência acadêmica nesses quatro períodos cursando Pedagogia. As vivências experimentadas até aqui durante esses 18 (dezoito) meses de participação no PIBID são marcadas por um diálogo e reflexão entre escola, universidade e comunidade (FREIRE, 1996). Compreendendo a complexidade das relações presentes (MORIN, 2001).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nesse sentido, a primeira atividade passada pelos coordenadores foi uma produção textual “Memória discente do vir-a-ser pedagogo”, a escrita da nossa trajetória escolar, que visava um resgate do que foi nossa formação escolar, os processos envolvidos e que nos trouxeram ao curso de Pedagogia. Esse resgate mostrou os elementos que formaram a nossa visão da educação e com eles, todos os padrões que nos acompanham ainda nesta fase inicial de desconstrução do modelo estabelecido no nosso ideário do que é ou deve ser a educação.

METODOLOGIA

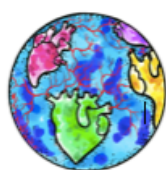
Entendendo a prática pedagógica como práxis, ação reflexiva, a metodologia utilizada foi a qualitativa, buscando analisar os dados coletados nos relatórios a partir da observação participante pela ida à EMPCLB como bolsista de iniciação pelo PPECSAB-PIBID.

RESULTADOS

O retorno a memória escolar permitiu reconhecer os elementos que marcaram positivamente e negativamente nossa jornada escolar e uma contextualização dos elementos que estiveram presentes no nosso processo de formação enquanto sujeito, promovendo a compreensão do que vem a ser os três eixos que constituem a educação, uma vez que a partir das nossas memórias pudemos identificar os eixos filosófico, político e pedagógico dessa formação, dos anos iniciais à entrada na universidade.

No início das atividades do PIBID foi desanimador e frustrante, não sabia o que iria fazer, como lidar com as crianças. Passei a reproduzir o que encontrava, e nisso, toda quarta-feira ficava rouca de tanto falar alto pedindo para fazerem silêncio, não me sentia segura para desempenhar as atividades, uma vez que ainda não tinha noção da dimensão do papel do educador: a responsabilidade e necessidade de preparação e capacitação para atuar. Esse olhar mais aprofundado, voltado para a responsabilidade de ser pedagogo não vem de imediato, passei por algumas fases de maturação.

As reuniões com os coordenadores do PIBID foram fundamentais para esse amadurecimento, buscando sempre a reflexão sobre o nosso papel na escola, com a



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



socialização das experiências dos demais bolsistas. A seguir falo das três fases no processo de maturação, a saber:

1ª fase de maturação: frustração e reprodução

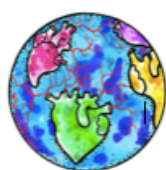
A busca por autoridade e respeito fez com que nos três primeiros meses, o comparecimento para realização das atividades na EMPCLB uma obrigação angustiante. As reclamações nas reuniões do PIBID pareciam ser as mesmas, os planejamentos pedagógicos mensais da escola não faziam sentido, comparecia por ser obrigação. Eu e a professora, não sei se por ser fim de semestre e ano, ambas cansadas, já nos cumprimentávamos com um certo aceno de cabeça e um sorriso desanimado, como uma piada interna, porque tínhamos que passar a tarde naquela sala.

A primeira fase nessa trajetória passa por um choque de realidade e um olhar negativo sobre a situação da escola e uma frequente comparação com a minha experiência escolar nos anos iniciais, da naturalização como era aprender a ler e escrever. A comparação com o modelo foi diminuindo a frequência a desconstrução daquele modelo a partir da visão crítica das lacunas que deixou, entendidas aqui como o que não foi aprendido, ensinado ou invisibilizado, mesmo estando ali naquele espaço de formação e das marcas que refletem até hoje.

Mais uma vez, a palavra batida refletir e suas variações, a cada reunião passava a fazer sentido. As palavras de Freire (1996) mais uma vez vão tomando corpo na minha experiência, quanto a minha presença ativa naquela ação, da necessidade de pensar criticamente a prática .

Setembro a Dezembro de 2018, nas idas à EMPLB, desenvolvi um trabalho de auxílio à professora do 4º ano A. As intervenções que fiz em sala tiveram a ver com a forma de me relacionar com eles e buscar através dessa relação a participação desses nas aulas, auxiliando aqueles com mais dificuldade e dispersos através do diálogo.

2ª fase de maturação: a compreensão



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A semana da criança e toda a ludicidade das atividades e a boniteza(FREIRE,1996) envolvida foi um ponto de virada na percepção daquele espaço, daquelas pessoas. Eram crianças de até 12 anos no máximo, mas ainda sim crianças. De repente, elas já não eram os alunos barulhentos desinteressados numa sala quente durante 04 (quatro) horas, sem intervalo, para mim ou para elas. Vê-las soltas a brincar, saindo da sala, do ambiente em que deviam obedecer, não conversar, não brincar, me mostrou a importância da ludicidade na escola, no aprender e mudou mais uma vez a forma que eu via o aprender. O meu e o delas, eu não sabia me aproximar delas, mas elas em sua imensa boa vontade foram me ensinando. Na semana da criança eu vi o pátio lotado com todas as turmas do vespertino atentas às histórias da contadora Dijma D'arc, com vários personagens folclóricos. Era impressionante como ela conseguia manter a atenção de todos, às vezes fingia esquecer o nome dos personagens porque a história era interativa, então ouvia-se um coro dos alunos. Foi inspirador e instigante, porque eu queria entender o que deveria fazer para conseguir aquela atenção. Me ofereci para auxiliá-la numa oficina de teatro que iria ministrar na escola para conhecer melhor a forma que ela trabalhava.

Percebi que ela queria estar ali, e estava totalmente dedicada ao que estava fazendo, ela olhava no rosto das crianças e conversava com elas, a cada aula de teatro entregava uma folhinha para que os alunos respondessem de qual exercício gostou mais e o porquê. Vê-la dando aula e a recepção daquela aula me deu esperança, permitiu a compreensão da alegria no ensinar que faz parte da esperança necessária no fazer docente(FREIRE,1996).

Uma esperança ação, que busca meios de melhorar a realidade que nos é apresentada, acreditando que ela não é, que está sendo. Do olhar propositivo diante do ensino e da aprendizagem. Da estética no ensinar, da forma, percebi a diferença de uma atividade que é pensada e elaborada e conseqüentemente tem uma estética agradável que chama o aluno para participar (FREIRE,1996).

3ª fase de maturação: “É preciso efetivamente recompôr o todo para conhecer as partes.” Edgar Morin



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



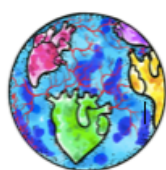
A terceira fase de amadurecimento fez entender que para a prática pedagógica é necessária uma constante busca para conhecer a quem se ensina e aprender a partir disso, da complexidade que se apresenta a partir das relações(MORIN,2001) , que não existe uma forma pronta, uma única pedagogia que seja capaz de sanar todos os problemas, para lidar na sala de aula e seu entorno. Tenho buscado e ao mesmo tempo conseguido compreender a complexidade da qual fala (MORIN,2001) nesse ambiente, que se estende desde o ensino à relação dos alunos e seus familiares até a comunidade onde a escola se faz existir.

CONCLUSÃO

Uma das dificuldades em compreender as orientações, era ver como um manual que não se aplicaria à sala de aula: ou ver tudo como um manual, por mais que os coordenadores nos explicassem que não eram. Demorei a pôr em prática as atividades do meu plano, em algum momento isso gerou uma certa acomodação, ainda que eu mantivesse o diálogo com os alunos e buscasse trabalhar as habilidades socioemocionais, eu buscava desenvolver essas habilidades no trato diário, e assim fui me adaptando, procurando onde trabalhar.

Durante esses três semestres houve frustração, por não saber lidar com o que ia aparecendo. Hoje eu percebo, sobrecarregamos os coordenadores com queixas e frustrações de expectativas que levamos conosco desde o primeiro dia, da espera de uma solução, da desesperança que pegamos um pouco com os que ali estavam há tantos anos na educação básica. Os coordenadores orientaram a buscar o diálogo, tomar iniciativa nas ações e de chegarmos com um olhar propositivo.

Aos poucos e tentando seguir tais orientações me aproximei da escola, participando dos eventos; fiz a substituição de algumas professoras quando precisaram, estive presente e à disposição, desenvolvendo uma relação com todos da escola. O papel do PIBID na escola surpreendeu muitos profissionais da escola. Alguns destes desistiram da área da formação docente por causa das dificuldades de conhecer a sala de aula após a formação. A aproximação me fez ouvir e despertou o meu interesse.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Assim, o PIBID foi mais que uma iniciação à docência, foi um caminho de autodescobertas, construção de identidade e criação de laços com a comunidade da qual faço parte e conseqüentemente de escolha por essa formação, de permanecer na área da docência e ser uma professora alfabetizadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



UM MÊS NO SERTÃO: IMMERSIONE NEL CONTESTO DI ACCOGLIENZA

Alessio Lazzaro

Università degli studi di Padova (UNIPD)

alessio.lazzaro@studenti.unipd.it

Arianna Pedone

Università degli studi di Padova (UNIPD)

arianna.pedone@studenti.unipd.it

Caterina Scarpelli

Università degli studi di Padova (UNIPD)

caterina.scarpelli@studenti.unipd.it

Lucrezia Calafini

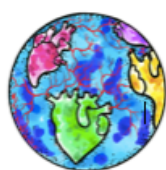
Università degli studi di Padova (UNIPD)

lucrezia.calafini@studenti.unipd.it

Parole chiave: Dialogo interculturale. Paulo Freire. GloCal Service Learning.

INTRODUZIONE

Attraverso il presente resoconto si vogliono condividere alcune riflessioni dal punto di vista umano e psicologico sull'esperienza di 'immersione nel contesto locale' che noi studentesse/i dell'Università di Padova (UNIPD), in mobilità internazionale, stiamo vivendo nelle città di Juazeiro-BA e Petrolina-PE, nella Regione Nord-Est del Brasile, attraverso il programma di ricerca e scambi *Intereurisland* (Andrian, 2018) e il Progetto BEA. Di seguito verranno presentate alcune esperienze vissute in prima persona e le riflessioni che hanno scaturito.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



QUADRO TEORICO E METODOLOGIA

Sia il programma *Intereurisland* che il Progetto BEA propongono esperienze di mobilità internazionale e Service Learning, con un approccio GloCale, attraverso le quali si viva costantemente l'immersione nel contesto di accoglienza e l'alternanza fra pratica e teoria, lo studio e l'immergere le mani nella realtà, la teoria e la pratica, il mondo accademico e la comunità. Quest'anno, 2021, le attività di formazione proposte si sviluppano, in particolare, con l'interesse di ri-leggere e ri-vivere il pensiero e l'esperienza del pedagogista e filosofo brasiliano Paulo Freire, in occasione del centenario della sua nascita.

IMMERSIONE E ALFABETIZZAZIONE CON 'IL LORO ALFABETO'

L'esperienza di mobilità internazionale in Brasile è iniziata ormai quasi un anno fa attraverso la partecipazione alle attività formative che il programma propone nella fase di pre-mobilità in Italia. Nello specifico, l'approccio al dialogo interculturale vissuto durante l'ultimo momento del percorso, grazie ad uno spunto formativo di Paulo Freire, ci ha portato come gruppo a confrontarci su cosa intendiamo per 'alfabetizzarsi sull'alfabeto altrui'.

Dovendo rendere questo verbo auto riflessivo, pensiamo che la parola alfabetizzare (alfabetizzarsi) non significhi solamente apprendere a leggere e a scrivere, ma, conferendogli un significato più ampio, indica anche tutto il processo che porta ad acquisire le conoscenze e le competenze essenziali per poter operare pienamente in un gruppo o una comunità. Questo percorso, oltre a richiedere un ruolo attivo, avviene anche per osmosi, osservando e lasciandosi permeare dai modi di fare e dai modi d'essere del contesto nel quale ci si trova, 'semplicemente' vivendolo. Alcune difficoltà dell'aprirsi all'Altro, del non cadere nell'errore e nella pretesa di confondere la propria visione soggettiva e contestuale con la verità assoluta erano emerse sin dall'ultimo *week end* formativo pre-partenza. In particolare, il focus della formazione è stato orientato sulla nostra personale reazione all'incontro interpersonale e interculturale tramite un esercizio simulato.



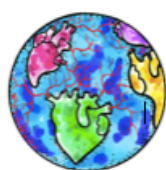
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Ora, qui in Brasile, ci troviamo immersi concretamente in una nuova realtà - fino a poco tempo fa solo ipotizzata - nella quale stiamo scoprendo che lo scambio culturale non sempre è accettazione incondizionata, ma può essere anche fonte di contrasto.

Come possiamo, quindi, non trasformarlo in conflitto? Partiamo dal presupposto che, dipendentemente dal contesto, queste diversità suscitano in noi un caleidoscopio di reazioni ed emozioni: alle volte ci strappano un sorriso, come per esempio quando vediamo la scritta “Jesus te ama” nello strofinaccio dei piatti; altre volte capita, invece, di camminare col buio guardandosi attorno, spaventati e ansiosi dall’ipotesi di essere aggrediti e derubati; prendiamo quindi coscienza di quanto la sensazione di allarme possa essere condizionante. Qui, a Petrolina-PE e Juazeiro-BA, a circa ottomila chilometri dalla nostra terra natia, dove viviamo circondati da novità da imparare e scoprire, essere ben disposti richiede uno sforzo in più. Talvolta, anche questo impegno non è sufficiente, soprattutto quando ciò con cui ci scontriamo è in forte conflitto con le nostre convinzioni, siano esse culturali o personali.

Proviamo allora a metterci in discussione, ad ascoltare attivamente, a domandare dove non comprendiamo, a chiedere spiegazioni, a ricercare le origini di qualcosa che abbiamo osservato. Così facendo, in questi giorni abbiamo avuto l’occasione di entrare a contatto con i centri di detenzione preposti per la ri-educazione di adolescenti in conflitto con la legge della FUNASE (Fondazione di Servizi Socio-Educativi dello Stato del Pernambuco) e con la realtà della salute mentale nei CAPS (Centri di Attenzione Psico-Sociale) delle città di Juazeiro e Petrolina. Abbiamo ascoltato le testimonianze di utenti e operatori che vivono e si confrontano quotidianamente con questi luoghi e proprio grazie a loro, per esempio, siamo stati introdotti alla scoperta del sistema sociosanitario che si occupa di salute mentale, in uno Stato in cui ancora oggi sono presenti i manicomi. Confrontarci con questa ‘Balena bianca’ è stato di estremo impatto: noi in quanto giovani italiani diamo per scontata l’eliminazione degli ospedali psichiatrici, avvenuta ben prima della nostra nascita. Nel nostro paese, infatti, i manicomi sono stati chiusi a seguito di una grande lotta che ha portato ad una riforma istituzionale con l’approvazione della legge 180 del 1978 (MINISTERO, 1978). In Brasile, invece, stiamo ‘empatizzando’ con la rabbia e la frustrazione di alcuni operatori del settore



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



che sono impegnati nella lotta anti-manicomiale, ma che spesso si trovano costretti a scendere a compromessi con l'altra faccia della salute mentale pubblica, rappresentata dagli ospedali psichiatrici. Percepriamo dalle loro parole le grandi difficoltà, sia pratiche che ideologiche, che questo operare comporta: uno scontro che trascende l'ambito prettamente sociosanitario e sfocia in questioni etiche e politiche. Per quanto riguarda la questione degli ospedali psichiatrici, torna alla mente la visita al CAPS II di Juazeiro, dedicato ai disturbi mentali gravi e persistenti. In quell'occasione, infatti, ascoltando le testimonianze durante un'attività di gruppo, scopriamo che un numero impressionante dei partecipanti ha vissuto esperienze di permanenza in manicomio, alcune di essi durate anche molti anni. Tra questi, molti raccontano anche di abusi e, seppur legalmente sia possibile la denuncia di tali episodi, spesso accade che non venga nemmeno presa in considerazione: è la parola dello specialista contro quella del 'pazzo internato'. Ricordiamo, ad esempio, una donna di circa 40 anni, che parlando delle violenze sessuali subite all'interno del sanatorio, ha subito specificato quanto fosse bella all'epoca; quasi che, con questa premessa, volesse rendere più credibile sé stessa e così la sua storia. Ci è parso che il CAPS possa essere un luogo in cui essere ascoltati, riappropriarsi della propria umanità, dove non si viene identificati solo in funzione della propria patologia o difficoltà: *“Qui mi sento libera di esprimermi. Fuori tutti mi giudicano, mi trattano da diversa, vedo che a loro non piaccio”*.

Un altro episodio significativo da riportare è stato l'incontro con un gruppo di adolescenti nel CAPS Juvenil di Juazeiro. Si trattava di un'attività di gruppo guidata da una psicologa della struttura, la quale ha proposto dei giochi verbali volti a stimolare una dinamica interpersonale positiva. Durante queste attività, alle quali abbiamo partecipato in modo attivo, ci siamo poi chiesti, quale fosse, effettivamente, il nostro ruolo di ospiti/tirocinanti. Siamo forse più vicini a coloro che guidano il laboratorio oppure è giusto porsi anche come persone che vi partecipano? Oppure una sfumatura di grigio collocata tra questi due estremi?

Ancora non ci è chiaro il corretto posto da occupare in queste dinamiche: siamo consapevoli di non essere né utenti né professionisti ma ci sentiamo parte di entrambi.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Oltre al contesto legato al nostro tirocinio, siamo qui anche per ascoltare e cercare l'affascinante quotidianità di queste città, con i loro luoghi, tempi e persone. Decidiamo così di praticare capoeira più volte a settimana, ci inoltriamo in vari mercati e assistiamo alle feste rituali della religione afrobrasiana *Candomblé*. Il nostro forte desiderio di conoscenza sta facendo diventare il 'cosa significa?' quasi il nostro mantra.

RISULTATI

Prendere consapevolezza profonda di cosa queste differenze suscitino in noi è un primo passo fondamentale per il nostro percorso interculturale; si tratta però di una condizione necessaria ma non sufficiente. Pensiamo, infatti, che sia altrettanto importante non arenarsi nella prima reazione emotiva suscitata dall'impatto, in modo tale da avvicinarsi, per quanto possibile, ad una sospensione del giudizio. Quest'ultima però non dev'essere intesa come uno stato fisso, bensì come un perenne movimento. Pensiamo che sarebbe poco utile avere la presunzione di tenere costantemente un approccio non giudicante e asettico nei confronti del mondo tutto, incondizionatamente. È impossibile avere uno sguardo da 'nessun luogo'. È Piuttosto, è il riconoscimento della particolare angolazione con cui pensiamo il mondo, ciò che ci permette di alfabetizzarsi ad una cultura diversa dalla propria nel modo più dialogico possibile. Ovvero, creare lo spazio per uno scambio che non sia negazione della diversità ma nemmeno l'imposizione di un linguaggio.

CONCLUSIONE

Questo, in un'esperienza di tre mesi, non può che essere una ricerca dell'utopia: siamo ben consci che un tale lavoro richieda molte più energie e tempo di quelli che abbiamo. È però di fondamentale importanza non lasciarsi scoraggiare dall'irraggiungibilità della totale comprensione/apertura in quanto riteniamo costruttivo tendere, in ogni caso, verso quella direzione, in modo da giungerci quanto più prossimi possibile.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



ANDRIAN, N. A Service-Learning approach in new strategies for processes of internationalization of university social responsibility experiences - The INTEREURISLAND cyclicity. In **El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global**. Madrid: UNED, 2020, pp.621-638.

FELTEN, P., & Clayton, P. H. (2011). **Service-learning**. New directions for teaching and learning, 2011(128), 75-84.

ITALIA. Ministero, Della Salute. **Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori**. Legge 13 maggio 1978, n. 180. Gazzetta Ufficiale, 1978.

BASAGLIA, F. (1982). **La distruzione dell'ospedale psichiatrico come luogo di istituzionalizzazione**. Scritti vol 2: 1968-1980, Torino, Einaudi.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

TOLLE, E. **Un Mondo Nuovo**, 2005.

HANNERZ, U. **La Diversità Culturale**, 1996.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM PODEM SER UTILIZADAS COMO PROPOSTA PARA MITIGAR AS PROBLEMÁTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE?

Elijane Ribeiro Dos Santos

Pedagoga (Centro Universitário UNINASSAU Aracaju)

Orientação: Profa. Dra. Cristiane Tavares F. de Moraes

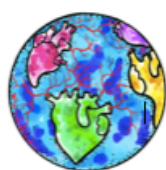
Contato: hellemribeiro@hotmail.com

RESUMO - Este artigo teve por objetivo investigar os impactos do ensino integrado com novas propostas educacionais na vida acadêmica dos graduandos, já que este método disponibiliza uma proposta ativa e inovadora no que tange a abordagem dos conteúdos em sala de aula, mediação do professor e postura do aluno. Trata-se de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo qualitativa e quantitativa, onde foram utilizados como embasamento teórico os estudos de Bacich e Moran (2018); Camargo e Daros (2018); Edgar Morin (2000); Perrenoud (2000); Talbert (2019) e como instrumental o questionário de pesquisa. Os resultados obtidos foram um *plus* na formação sistêmica e mais integrada dos acadêmicos, onde constatamos que eles foram retirados do contexto de expectadores e se tornaram protagonistas do seu aprendizado. E por fim, estes novos métodos de ensino e aprendizagem demonstraram coerência para atender as particularidades e exigências da contemporaneidade, uma vez que estimula os acadêmicos a serem mais proativos, seguros, criativos, auto reflexivos e colaborativos

Palavras-chave: Aprendizagem. Formação. Metodologias ativas

INTRODUÇÃO

Este artigo foi originalmente fruto de uma monografia da conclusão do Curso de Pedagogia, intitulado Metodologias Ativas e Formação Docente: um estudo na sala de aula de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



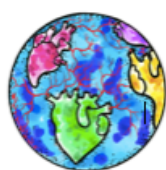
Metodologias Ativas do Centro Universitário Uninassau Aracaju, que buscou investigar os impactos do ensino integrado com novas propostas educacionais na vida acadêmica dos graduandos, já que este método disponibiliza uma proposta ativa e inovadora no que tange a abordagem dos conteúdos em sala de aula, mediação do professor e postura do aluno.

A constante diversidade de informações que fazem parte do nosso cotidiano, nos permite questionar sobre a produção do conhecimento, o que nos motivou a buscar entender se o novo método poderia auxiliar na construção autônoma do aprendizado dos alunos.

É notório que atualmente a educação deve ressignificar sua *práxis*, já que o contexto histórico, social, educacional, bem como o perfil do aluno tem passado por uma metamorfose constante a exemplo das denominadas gerações Z e Alpha que mantêm contato ativo e diário com os equipamentos tecnológicos. O que proporciona acesso à internet, como também agilidade na forma de raciocinar além de estarem conectados desde cedo com os aparatos que as tecnologias proporcionam. Sabendo disso, faz-se necessário que a escola desenvolva seu papel educativo conjunto a estas ferramentas que se forem usadas para fins educativos proporcionará eficácia no processo educativo e estes se desenvolverão de forma holística frente as questões sociais.

Destarte, sabe-se que as teorias pedagógicas eram modeladas de acordo com as suas respectivas características sociais, visto que atendiam de forma exclusiva alguma necessidade da época. E diante disso, é notório a transformação no contexto histórico, social, e consequentemente educacional, pois a pluralidade social e o vasto acervo digital propõem uma mudança no currículo a fim de que, este supra as necessidades educacionais deste século bem como, promova um currículo conectado com o mercado para uma melhor construção ativa de conhecimento pelo aluno.

Portanto, o objetivo proposto foi investigar como essas metodologias ativas podem contribuir para formação e desenvolvimento educacional dos alunos da Pedagogia. Para



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



tanto, foi necessário, analisar as contribuições do ensino, e assim, identificar as dificuldades de adaptação dos alunos frente a esse método.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Metodologias ativas: uma reflexão sobre a observação pelo olhar do aluno

Na abordagem tradicional é sabe-se que o professor é o protagonista na relação ensino-aprendizagem, já na proposta ativa, o aluno assume o papel principal, sendo responsável pela construção do seu aprendizado, ficando para o professor a função de supervisor e/ou mediador, buscando subsídios para uma *práxis* diferenciada e efetiva.

Conforme afirma Perrenoud (2000, p. 128) “formar para as novas tecnologias é [...], o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise”. Entendemos tecnologia nesse contexto, como novas técnicas adotadas, novas formas de ensino para atingir um melhor nível de desenvolvimento do aluno.

Percebemos também, que alguns alunos, muitas vezes, chegam a sala cansados ou desmotivados, tendo o rendimento escolar conseqüentemente prejudicado. Neste contexto, faz-se imprescindível a adoção de métodos ativos, que incentive o aluno a investigar seu conhecimento, a fim de que aprendam na prática por meio da abordagem de conteúdos com experiências adquiridas pelo aprender passo-a-passo, em uma construção significativa.

Depois de aproximadamente oitenta anos desde o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha o caráter de reformas no ensino, vale refletir continuamente o cenário necessário das transformações em metodologias que permitam uma qualidade maior na aprendizagem dos alunos e no sentido daquilo que estudam.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Por isso, é necessário inserir em cursos de formação de professor, modelos que direcionem para o protagonismo do aluno no seu aprendizado, para que possam sentir-se responsáveis pela construção daquele conhecimento, sendo importante que escola trabalhe as potencialidades e oportunidades para agregar um aprendizado que, segundo Paulo Freire, faça sentido para os educandos, pois somente assim, eles irão se sentir inseridos no contexto educacional. Logo, podemos repensar a prática pedagógica como sendo um recurso importante de subsídio para promoção do aprendizado que irá permitir que o aluno esteja no centro do processo. Os espaços escolares devem agregar práticas inovadoras para um melhor desenvolvimento social e dialógico, sendo permitido o pensamento crítico e reflexivo, a interação e a prática da tolerância, para que tenhamos escolas mais democráticas, currículos mais flexíveis e a desejada educação de qualidade acessível e real.

De acordo com Morin (2000) a educação para o futuro deve ser repensada e para tal, é imprescindível que os problemas que norteiam o campo educacional sejam confrontados para que assim, sejam sanados. E para que isto ocorra na prática, os educandos devem ter acesso a fermentas de aprendizagem eficazes, a fim de que consigam diagnosticar os desafios sociais que demandam uma formação mais global e holística para atender as particularidades desta era. Sendo assim o alunado uma vez preparado, conseguirá transformar em degraus os diversos percalços que surgirem em sua caminhada.

A escola que temos e as intrínsecas adaptações imprescindíveis ao novo currículo

Frente à complexidade do atual cenário de transformações que pode ser mais bem compreendido a partir das concepções no que tange aos novos métodos de ensino que adentram o universo escolar da sala de aula e as possíveis implicações positivas e negativas na formação dos graduandos advindos das Gerações Z e Alpha. Diante disso, alguns pesquisadores da atualidade confirmam que a aprendizagem mediante sala de aula invertida pode possibilitar um aprendizado expressivo e colaborativo, uma vez que este modelo



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



disponibiliza a maioria dos conteúdos fora dos muros da escola, o que resulta em múltiplos benefícios aos discentes.

Metodologia ativa diz respeito ao aluno ter uma prática de aprendizagem efetiva. Isso ocorre mediante submissão de experimentos concretos ou inatingíveis em que são estimulados por situações do cotidiano que demandam outras funções cognitivas. E assim faz-se necessário citar algumas estratégias, a saber: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em reflexão sobre experiências, aprendizagem baseada em projetos, problematização e sobretudo aula invertida. As propostas mencionadas fazem parte de um conjunto de estratégias que visam interferir positivamente para promover aprendizagem eficiente e em consonância com esse modelo paradigmático.

Aprendizagem invertida, fundamenta-se no referencial teórico de Talbert (2019), que abrange o design de uma disciplina e as suas expectativas. Sendo assim, o referido autor enfatiza a forma como o conteúdo chega até o aluno e como ele gerencia novas informações, uma vez que se não houver aprendizado significativo a técnica foi ineficaz. A esse respeito, é preciso considerar que:

Na aprendizagem invertida, a aula é inteiramente aberta para que o professor planeje atividades ativas, criativas e criteriosas que melhor atendam às necessidades dos alunos. Não existem mais negociações internas para que o tempo de aula se adapte à aula expositiva e não há mais situações em que a explanação esgota o tempo e não deixa espaço para atividade. Mas ainda, como na aprendizagem invertida o primeiro contato com o material novo geralmente ocorre antes da aula, há tempo para que os alunos “absorvam” o novo material e façam perguntas antes que sejam solicitados a aplicar essas informações a uma tarefa mais avançada (TALBERT, 2019, p. 9).

Nesta proposta de aprendizagem problematizada, o professor usufrui de um planejamento flexível e dinâmico, dentro do que ele deseja alcançar. Neste contexto, o aluno recebe o conteúdo previamente, o que contribui para que venha explaná-lo com antecedência no ritmo e tempo próprio, e, conseqüentemente, que seja verificado seu rendimento durante todo o processo.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Perrenoud (2000) orienta que a formação contínua deve ser coerente com as renovações em andamento no sistema educativo. Em tal caso, compreende-se, conforme mencionado, que o contexto social do aluno sofreu mudanças no âmbito educacional, e sendo assim, direciona abordagens de conteúdo, sistematização de ferramentas e propostas positivas para subsidiar e aprimorar o aprendizado deste perfil de aluno, com interesse em atender as especificidades do século XXI.

Ainda é assegurado por Perrenoud (2000, p.24) que conhecer os conteúdos a serem ensinados e a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Diante disso, vale acrescentar que de nada adianta focar apenas conteúdos se o aluno não formular argumentos e conexões. O aluno deve ter contato com outras formas de ensino, para que esteja preparado para vivenciar uma nova realidade de conhecimentos e de mundo.

Segundo Borba e Piangers (2019, p.17), a urgência parte de quem sabe que o modelo educacional atual está se tornando obsoleto. Segundo os autores, há um fator muito preocupante no que se refere ao modelo educacional vigente, que se encontra ultrapassado, ou seja, desconectado desta nova realidade de aprendizagem.

De acordo com Bacich e Moran (2018) e Camargo e Daros (2018), o sistema educacional precisa se transformar, a fim de galgar os degraus desafiadores e impostos pela sociedade. E para que isso ocorra, é imprescindível que a escola adote métodos que possam ressignificar a educação.

Diante dos fatos, os docentes precisam estar aptos para exercer sua profissão, além de dispor de uma prática que atenda às necessidades vigentes, conforme veremos:

Os programas de formação de professores devem considerar como eles podem se engajar em parcerias com escolas e distritos que trabalham para transformar a educação e o ensino em conjunto. Dessa forma, os futuros educadores estarão preparados para as escolas das quais necessitam para ensinar de forma eficaz e poderão aprender em primeira mão como trabalhar e desenvolver contextos que darão suporte à aprendizagem de todos os seus alunos (HAMMOND e BRANSFORD, 2019, p. 4).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

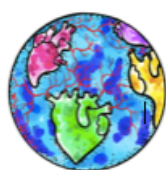


Concepções como a descrita anteriormente pode considerar que cabe à escola, enquanto instituição transformadora, buscar caminhos estratégicos para melhorar a prática educativa. Para tal, faz-se necessário, em um primeiro momento, o fortalecimento dos princípios que regem a gestão democrática escolar, ou seja, unir as forças entre os profissionais que compõem a escola e a comunidade local, intensificando a realização de ações que somem na melhoria da qualidade da educação ofertada.

Paralelamente, conforme enfatiza Morin (2000, p. 39), o conhecimento constitui-se com referência ao contexto, ao global e à complexidade. Assim, entende-se que o sistema educacional requer uma visão que leve em consideração a diversidade de perfis de alunos. Isto se constitui como um fator preponderante a ser pautado como necessidade intrínseca da educação, qual seja, acompanhar as mudanças neste processo com disposição de preparar os discentes para os diversos espaços perante a sociedade.

Cabe ainda ressaltar, segundo Perrenoud (2000) em consonância com Freire (1987), que de nada adianta os alunos usufruírem de um conhecimento desconexo de sua realidade, e também se não puderem dispor de uma linguagem apropriada e erguida a partir de suas experiências. Assim, enfatizamos que aprender não é apenas decodificar os símbolos, mas também entender o sentido destes para a aprendizagem satisfatória. E para que isto ocorra a educação precisa ser empática e entender a condição de aprendizes neste processo.

Sobre essas novas abordagens e tecnologias, Moran (2015, p. 28) pede atenção ao ensino híbrido, pois pode favorecer o planejamento institucional. Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, ditos como informais. Segundo o autor as tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados a cada situação. Podemos fortalecer uma ideia sobre a importância dos aparatos tecnológicos como promoção eficiente de múltiplos aprendizados. Ainda segundo Moran (2015, p. 41), a



X WORKSHOP NACIONAL E I INTERNACIONAL



combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, juntos e no seu próprio ritmo.

Corroborando com esta ideia, Carbonell (2000) aponta que nestes tipos de métodos interativos, a escola deve estar mais próxima possível da realidade do aluno.

A relação da escola com a vida é uma das premissas de todos os projetos inovadores. Para Dewey, a escola não é um lugar de preparação para a vida, mas um espaço de vida, onde os alunos possam desenvolver suas experiências escolares adquiridas, reconstruindo-as continuamente e desenvolvendo outras novas. Freinet critica o divórcio entre a escola e a vida e, para superá-lo, transforma radicalmente a organização da sala de aula e dos modos de ensinar e aprender. Ademais, não há nada depreciável na educação; a vida toda deve ser uma completa aprendizagem, e todo o mundo não apenas pode como deve ser professor” (CARBONELL, 2016, p. 5).

Nessa perspectiva, as relações educativas podem ser vivenciadas em outros espaços, e não apenas na instituição, isto também é ambiente de pesquisa, diálogo e cooperação em que o aluno sai da condição de expectador e passa a construtor do conhecimento. Esses novos métodos contribuem para desenvolver habilidades do pensamento, pois os graduandos saberão como comparar, classificar, sintetizar, relacionar, analisar e interpretar fatos e se situar nos diversos contextos sociais.

Ainda neste contexto que demanda uma formação mais humana e integral do sujeito, Sarmiento et.al (2019, p. 22) compreende que as competências socioemocionais se referem à capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo. Dessa forma, o aluno dispõe de um ambiente motivador e cooperativo, o que implica em oportunizar condições para relacionamentos interpessoais mais afetivos. A esse respeito, o artigo 214 da Constituição de 1998 declara:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus níveis de integração das ações do poder público que conduzam à: [...] III- melhoria da qualidade de ensino; IV- Formação para o trabalho; V- Promoção humanística científica e tecnológica do país (BRASIL, 2008, p. 139).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



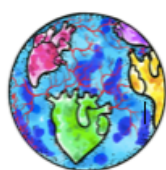
Diante de tal afirmação, compreende-se que este método se torna necessário nos dias atuais, com o intuito de trabalhar as fragilidades ao mesmo tempo em que oportuniza acessibilidade, sustentabilidade e empatia em diversos espaços sociais, a exemplo do mercado de trabalho, por desenvolver competências relacionadas ao uso de tecnologias.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular orienta também que o currículo deve contemplar o desenvolvimento de outras tantas habilidades, a fim de desfrutar de uma formação para vida, e neste sentido, o aluno aprende como se portar nos diversos espaços da sociedade, sendo um sujeito (BNCC, 2019, p. 14). O reconhecimento do seu contexto histórico e cultural, é essencial na comunicação, no processo criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável.

METODOLOGIA

Pode-se reiterar a importância desse estudo uma vez que possibilita aos autores um enriquecimento intelectual, mediante estudo de caso dirigido, onde se verificou na prática os benefícios desse novo modelo de ensino versus aprendizagem. Vale ressaltar que o supramencionado estudo será realizado na Sala de Aula Invertida, voltada ao estudo da Metodologia Ativa, do Centro Universidade supramencionada em Aracaju. Através desse importante estudo, pode-se implementar ferramentas para o aprimoramento das novas técnicas de ensino versus aprendizagem que já são utilizadas nessa nova metodologia, e também verificar problemas existentes e traçar meios para resolução dos entraves que possam ser verificados em sala. O trajeto metodológico desta investigação teórico-empírica foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e bibliográfica, aplicação de questionários, de caráter quanti/quali.

RESULTADOS



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



Os dados foram coletados mediante estudo de caso numa sala de aula invertida localizada no Centro Universitário Uninassau, pois segundo YIN (2001, p. 27) "o estudo de caso, conta com muitas das técnicas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas", onde foram aplicados alguns questionários aos alunos para análise de informações de natureza qualitativa, a fim de possibilitar novas descobertas como instrumento, o formulário que colheu informações de 73 de alunos, mediante perguntas mescladas em subjetivas e objetivas, e para tal abordagem o formulário usado seguiu algumas orientações conforme ressalta Lakatos (2010).

O método utilizado foi a abordagem qualitativa com a aplicação de questionários com a finalidade de diagnosticar os efeitos positivos e negativos das metodologias trabalhadas nesta sala durante os meses citados e quais as reais contribuições individuais e coletivas, do método supramencionado para a instituição, acadêmicos, licenciatura e sociedade.

Em síntese, as transcrições dos questionários aplicados, mostraram resultados positivos no que tange a abordagem dos uso de métodos ativos além disso, responderam que a estrutura da sala proporciona uma melhor acomodação, socialização com o outro, melhor compreensão dos conteúdos, o que concorda com a seguinte afirmação dos PCNs (1997, p. 33) " A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais". E assim, conforme resultado de pesquisa pode-se afirmar que os métodos desenvolvidos proporcionaram ensino dinâmico, interativo, prazeroso, produtivo, libertador, menos cansativo e conseqüentemente mais reflexivo

CONCLUSÃO



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Dada à importância das contribuições dos métodos inovadores para o ensino *versus* aprendizagem dos alunos em formação, o presente artigo apresentou uma análise das metodologias ativas do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Uninassau de Aracaju, no ano de 2019, tornando possível uma visão de como essa proposta foi bem recebida e incorporada pelos alunos.

De acordo com os resultados obtidos, foi possível perceber o desenvolvimento de competências intelectuais, emocionais e pessoais, convergindo com as orientações propostas na BNCC, com repercussão significativa no âmbito educacional, social e psicológico, com contribuição na mudança do papel do professor da contemporaneidade, sua *práxis* e o currículo oculto.

Foi possível verificar o auxílio das metodologias ativas, a identificação das dificuldades dos alunos e os ganhos para o ensino e para a aprendizagem de conteúdos.

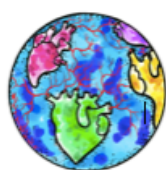
Esperamos deixar uma porta para um futuro aprofundamento deste estudo, visto que métodos ativos agregam na formação do professor e permite a compreensão de um currículo multidisciplinar, para que a aplicação de métodos de ensino seja cada vez mais coerente na construção de uma educação ativa, dinâmica e atualizada com as necessidades do nosso tempo e da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto alegre: Penso, 2018.

BORBA, Gustavo. PIANGERS, Marcos. **A escola do futuro:** o querem (e precisam) alunos pais e professores. Porto Alegre. Penso, 2019

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição República Federativa do Brasil:** promulgada em 06 de outubro de 1988.4.ed.São Paulo: Saraiva, 2008.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



CARBONELL, Sebarroja, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa.** 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAMARGO, Fausto. DAROS, Thuinie. **A Sala de aula inovadora Estratégias: pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto alegre: ed. Penso.2018

CASTRO, Eder, Alonso. OLIVEIRA, Paula, Ramos. **Educando para o pensar.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17^a. ed. Rio de Janeiro, paz e terra.1987.

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

HAMMOND, Darling Linda. BRANSFORD John. **Preparando os professores para o mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer.** Porto Alegre: Artmed. 2019.

INBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed. 2008.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo; atlas, 2010

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** ed. –são Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO. 2000

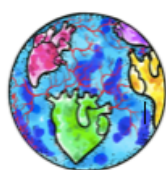
PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Maristela. **O futuro alcançou a escola? O aluno digital, a BNCC e o uso de metodologias ativas de aprendizagem.** São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

TALBERT, Robert. **Guia para Utilização da Aprendizagem Invertida no Ensino Superior.** Porto Alegre: penso. 2019

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2^a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar.** Porto Alegre: Penso, 2014.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Modalidade: Relato de Experiência

ENSINO REMOTO COM O COLÉGIO AGOSTINHO MUNIZ: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO ESTÁGIO E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO(A)

Hyandra Goreth Rodrigues Alves,

Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia,
hyandra.rodrigues97@outlook.com

Brenda Adriele Nunes Melo,

Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia,
brendaopp123@gmail.com

Taylane Ferreira Quirino,

Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia,
taylaneqq@gmail.com

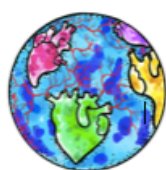
Rita Cristina Novaes Rios,

Docente na Universidade do Estado da Bahia,
ritacristinarios@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Remoto. Estágio Supervisionado. Avaliação Docente.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar dados coletados através da observação realizada no Estágio no Colégio Estadual Agostinho Muniz, localizado no bairro Jardim Primavera, Juazeiro-BA, no período de 24 a 27 de maio de 2021. Foi embasado pelo estudo e reflexão de textos debatidos e aprofundados no Componente Curricular Estágio Supervisionado I, através da mediação da Prof.^a Rita Cristina Novaes Rios. Foi realizado em



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



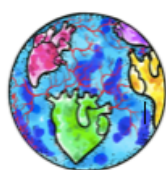
modalidade de Ensino Remoto, visto estarmos em período de pandemia e as aulas do Colégio Estadual Agostinho Muniz estavam sendo realizadas remotamente, sendo assim as observações se deram através dos grupos das turmas no aplicativo de celular *WhatsApp* e as aulas online aconteceram pela plataforma do *Google Meet*, no turno noturno.

A pesquisa buscou aprofundar acerca das diferentes relações de estágio: saberes e competências necessárias à formação do pedagogo e seu exercício profissional. Foi feita a observação e pesquisa exploratória na turma do 2º ano do Ensino Médio noturno com o estudo e reflexão do texto “Estágio e docência” (2006) das autoras Garrido e Lima. Fundamentou-se nos aportes legais e no Projeto Político Pedagógico do Colégio para entender o plano de trabalho idealizado para atender as demandas do ensino remoto e híbrido do Colégio nesse período de pandemia.

Em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus, as escolas aderiram ao ensino remoto, para dar conta do retorno às aulas. Foi notável pelos relatos obtidos pelos docentes que a exclusão teve uma alta, seja por falta de aparelhos eletrônicos e/ou acesso à internet. Outro problema evidenciado nos discursos foi a precarização e a sobrecarga do trabalho docente. Apesar da importância de discutir e registrar esses problemas, o nosso objetivo enquanto estudantes do Curso de Pedagogia, foi perceber as implicações pedagógicas do ensino remoto. É notório e afirmar que, mesmo diante da grave situação causada pela pandemia, há que se ter compromisso com a luta pela qualidade da educação de forma coletiva: em conjunto com os gestores e professores. Esse fato também foi percebido na experiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática do estágio bem como a prática dos profissionais em sala de aula e/ou sala de atividades como é na educação infantil, deve estar ligada a realidade das crianças, isso explica os momentos de observação que antecedem a regência nos estágios, e este fato também vem de encontro com os estudos de Pimenta (1999, p. 16) ao discutir sobre formação inicial e continuada:



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica nos seus contextos.

A prática do estágio torna-se de suma importância para a formação docente, tendo em vista que entre as teorias o estágio é um momento de colocar estas teorias em prática, que por sua vez podem não dar certo, mas é o momento que os acadêmicos têm para conhecer a realidade das escolas e da prática dos professores, bem como suscita Pimenta; Lima (2006, p. 21):

O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo do que se teoriza e do que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser melhor realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais.

METODOLOGIA

Para elaboração deste artigo utilizou-se de pesquisa bibliográfica, que se caracteriza em pesquisas sobre as temáticas abordadas em estudos anteriores como: Revistas Eletrônicas, livros, documentos oficiais, segundo estudos de Severino (2007, p. 122-123). Ou seja, a pesquisa bibliográfica se fez a partir de leituras de textos que retratam a educação infantil, enfatizando o trabalho e a formação do professor de educação infantil. Utilizou-se também para elaboração deste texto a pesquisa-ação, que conforme Thiollent (1986, p.14):

Pesquisa-ação um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Todavia, a pesquisa-ação realizou-se através do estágio supervisionado obrigatório, caracterizando-se pesquisa-ação pela participação de aulas da instituição de educação para fazer a observação e coparticipação.



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



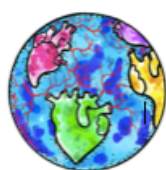
O Plano 21 proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Agostinho Muniz para atender ao ensino remoto e híbrido, conta com os problemas detectados no cotidiano escolar. Contém ações, metas, indicadores e resultados esperados. Entre os resultados esperados estão: aumentar a compreensão leitora e escrita dos alunos, principalmente nas disciplinas de exatas e linguagem; evitar desistência e infrequência dos educandos; aumentar a frequência discente. Ter maior participação dos pais ou responsáveis na unidade escolar e gerenciar os recursos financeiros de forma participativa com o Colegiado Escolar e Comitê Gestor criado para auxiliar também nessa ação.

O Estado da Bahia precisou implementar o recurso da matrícula automática, e essa ferramenta impossibilita ter dados sobre a evasão, mas é possível notar que as aulas contavam com um número reduzido de alunos (de uma média de 35 matriculados, as aulas geralmente contavam com 5 a 10 alunos) que interagiam e participavam das aulas online. Então dois pontos (evitar desistência e infrequência dos educandos; aumentar a frequência discente) dos resultados esperados do Plano 21 disposto no PPP do colégio seguem ainda com dificuldade de implementação.

RESULTADOS

No artigo de Pimenta e Lima (2006) “Estágio e Docência: diferentes concepções”, para o aluno fugir da imitação de modelos e instrumentalização técnica que está sujeito a passar, ele precisa ser um estudante que se apropria de discussões e conceitos que lhe concedem uma capacidade de reflexão crítica do que acontece em sala de aula. Nós conseguimos observar, refletir criticamente e analisar os processos que presenciamos, para entender como aconteceram as aulas virtualmente nas salas do Colégio Agostinho Muniz.

Com a imersão no ensino remoto, o colégio se encontrava “desemparedado” no sentido estrutural, visto que para a implementação desse ensino com qualidade se faz necessário instrumentos e ferramentas tecnológicas que o colégio não tinha e também não tem previsão de ter. Esse aspecto foi observado nas falas dos professores nas entrevistas individuais. Eles



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



falavam sobre a dificuldade que tiveram inicialmente e que ainda tem de ministrar uma aula de qualidade com a falta de equipamentos adequados para eles e para os alunos.

Mesmo com um número reduzido de alunos, foi perceptível que os discentes observados eram na sua maioria adultos com conhecimento de mundo e cheios de experiências de vida. Mesmo enfrentando dificuldades para manter a frequência nas aulas, para entregar trabalhos e atividades, os discentes permaneciam envolvidos com as sequências didáticas propostas na dinâmica das aulas. É possível afirmar que esse estágio contribuiu de forma significativa no nosso percurso acadêmico, uma vez que podemos vivenciar o que é debatido e estudado nas salas da Universidade de forma clara e real. Foi possível colocar em pauta as nossas observações aqui nesse relato e perceber finalmente a formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis (Pimenta, 1994, p. 121).

CONCLUSÃO

O estágio foi exitoso, os gestores acolheram a iniciativa, fazendo com que a vivência no âmbito escolar fosse possível. Não demonstraram “medo” por estarem sendo observados e estudados, ao contrário, ajudaram e apoiaram na pesquisa. Foram três professores, com metodologias distintas, se esforçando para que a aprendizagem dos alunos que persistiram no ensino remoto pudesse ter qualidade. Os docentes demonstraram receptividade com os estagiários, participando de entrevistas e conversando sobre a realidade e as angústias que estavam vivendo.

Ao final da experiência do Estágio, com o ensino remoto, podemos afirmar que a pesquisa realizada no Colégio Estadual Agostinho Muniz cumpriu um papel importante para nossa formação docente, visto que essa é a etapa principal para a construção de novas práticas pedagógicas enquanto profissionais da área da educação. Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente de que seria a parte prática dos cursos de ensino superior, mas é na verdade a práxis no cotidiano escolar, observada criticamente nas aulas.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



REFERÊNCIAS

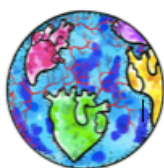
BRASIL. Governo do Estado da Bahia. Secretaria da Educação. **Protocolo da Educação:** para o ano letivo 2020/2021. Bahia: SEFOR UPB, 2020.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência:** diferentes concepções. Revista POIÉISIS. Vol. 3, nº 3 e 4, p. 5-24, 2006.

SANTOS, Larissa da Silva Mesak dos; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes. **Estágio com pesquisa:** relato de Experiência do Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 11, n. 1, p. 139-149, jan.-dez. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



TECENDO REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Josilene Cruz Pereira, Universidade do Estado da Bahia,
jr341167@gmail.com.

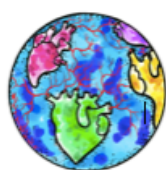
Pedro Paulo Souza Rios, Universidade do Estado da Bahia,
peudesouza@gmail.com.

RESUMO - O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as vivências a partir da execução do Estágio Curricular Obrigatório no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Numa etapa posterior ao estágio, considerando ser necessário aprofundar a reflexão acerca da importância da leitura e da escrita, elaboramos um roteiro de entrevista que foi desenvolvido com três estudantes de pedagogia. O presente estudo é de cunho qualitativo. Quanto a metodologia entendemos que o método narrativo é o que melhor atende aos objetivos da pesquisa. Para a coleta de dados optamos pela narrativa (auto)biográfica, por entende que tal instrumento acaba por suscitar vivências muitas esquecidas numa determinada experiência. A partir das análises é possível salientar que o estágio curricular se configura enquanto espaço e tempo para os processos de alfabetização e o letramento, uma vez que estes se constituem enquanto elementos fundamentais para uma leitura crítica do mundo.

Palavras-chave: Estágio. Alfabetização. Leitura e Escrita. Anos Iniciais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas o estágio tem ganhado espaço e visibilidade nos cursos de licenciatura, suscitando a reflexão acerca da formação docente e seus múltiplos campos de atuação, possibilitando problematizar a prática docente ainda no processo formativo (PIMENTA, 2012), uma vez que o fazer profissional se refere a vivências e realidades



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



concretas que precisam ser compreendidas e tomadas necessariamente enquanto objeto de pesquisa.

Durante a execução do Estágio Curricular Obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia, numa escola pública municipal, localizada em um bairro periférico na cidade de Filadélfia, Bahia, foi perceptível as dificuldades de aprendizagem da leitura e, conseqüentemente da escrita, por parte dos/as estudantes. Entendemos, portanto, que esse é um problema sobre qual devemos nos debruçar, com o intuito de compreender tal fenômeno, mesmo sabendo que o mesmo é atravessado por questões de ordem de políticas públicas de educação, formação docente, dentre outros.

De acordo com Almeida e Pimenta (2014), a educação é uma práxis social complexa, desenvolvida em diferentes espaços sociais, capaz de modificar os sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, entendemos que a docência diz respeito a um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos distintos contextos escolares.

Considerando os elementos suscitados e o fato de que a leitura é condição para o crescimento cognitivo dos/as alunos/as, durante o período de observação, com o intuito de conhecer melhor a escola e os processos pedagógicos para a elaboração do projeto de estágio, foi possível constatar a necessidade de práticas pedagógicas que estimulassem a leitura, mesmo tendo clareza da complexidade de tal atividade, uma vez que aprender a ler e escrever não é um processo simples, porém para que alguém seja alfabetizado faz-se necessário enfrentar e vencer dificuldades que aparecem durante o processo de alfabetização.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da execução do Estágio Curricular Obrigatório. Ressaltamos que o referido estágio teve como *locus* a Escola Municipal Artur Pereira Maia, sala de 3º ano, num turma composta por quinze estudantes. Numa etapa posterior ao estágio, considerando ser necessário aprofundar a reflexão acerca da importância da leitura e da escrita, elaboramos um roteiro de entrevista que foi desenvolvido com três estudantes de pedagogia.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



METODOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A metodologia que norteou esse estudo foi a pesquisa qualitativa, classificada por Denzin e Lincoln (2006), como sendo uma auto avaliação interpretativa do mundo onde os/as pesquisadores/as visualizam os fenômenos em termos dos significados que as pessoas passam a ter com o seu próprio raciocínio.

Quanto ao método entendemos que esse estudo é de cunho narrativo (auto)biográfico, uma vez que estaremos tecendo reflexões acerca das experiências vivenciadas durante o estágio, entrecruzadas com as narrativas de três estudantes de pedagogia, conforme salientamos acima. De acordo com Souza (2007), as narrativas (auto)biográficas servem de atalho para que o/a profissional busque se qualificar e entender melhor a profissão escolhida.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados optamos pela entrevista narrativa. É importante dizer que essa é uma ferramenta de pesquisa e tem por característica a não estruturação, buscando profundidade, no tocante aos aspectos específicos abordados na pesquisa. Além disso, de acordo com Rios e Dias (2020), na entrevista narrativa é possível captar questões inerentes as subjetividades do sujeitos contidas nas experiências vivenciadas. Nesse sentido, entendemos que essas informações são imprescindíveis para o estudo em curso.

Nessa mesma perspectiva Souza (2007, p. 69), ressalta que “Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Portanto, ao falar sobre si e sobre as experiências, é desencadeado em nós a verdadeira vontade de se conhecer, pois é narrando que as vivências vem à tona e expomos nossa particularidade e essência de forma singular.

No que se refere as etapas percorridas durante esse estudo salientamos que inicialmente foi feito um levantamento acerca das possíveis colaboradoras, onde identificamos pelo menos cinco, das quais optamos por entrar em contato com três, levando



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



em consideração os seguintes critérios: serem estudantes de pedagogia; terem realizado o estágio obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental e residirem na mesma cidade da pesquisadora, Filadélfia, Bahia.

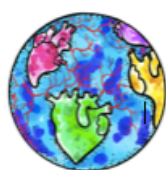
Tendo estabelecido os critérios entramos em contato com o intuito de convidá-las para colaborar com a pesquisa, ao tempo em que foi feito os devidos esclarecimentos no que se refere aos seus objetivos, elucidando possíveis dúvidas. É importante ressaltar esse contato foi estabelecido via WhatsApp, durante o mês de abril de 2021 e, logo em seguida, após o consentimento das entrevistadas foi encaminhado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE via e-mail, para que as mesmas assinassem e devolvessem.

Sobre esse contato inicial, esclarecemos que ele se deu dessa maneira por conta do isolamento social, ocasionado pela Pandemia da COVID19, impedindo que mantivéssemos contato presencial. Dessa maneira, compreendemos que a utilização das redes sociais e tecnologias digitais se configuram enquanto instrumentos na coleta de dados. Entendemos que as tecnologias devem se configurar enquanto aliadas no desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos processos de formação docente.

O passo seguinte foi o encaminhamento, via WhatsApp, de um enunciado que versou acerca das implicações do estágio na formação docente; perpassando pelas práticas de estágio sobre os processos de alfabetização, leitura e escrita. A ideia era justamente suscitar em cada uma das colaboradoras o desejo de narrar suas experiências no decorrer do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante dizer que as entrevistas foram gravadas no mês de abril de 2021.

As três colaboradoras são estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Considerando o direito à privacidade no processo de pesquisa, ficou acordado que as mesmas seriam identificadas ao longo das análises por um de seus sobrenomes.

Garcia, tem 25 anos e durante a entrevista nos contou que sua única experiência com sala de aula foi durante o estágio, fazendo com que ela descrevesse o estágio como um momento decisivo em sua formação, por entender que tal contato contribui para que o/a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



estudante em formação tenha mais clareza se de fato é essa a profissão que deseja continuar. Afirma ela: “É o período que vivenciamos na prática o ofício que escolhemos para a vida”.

Lopes, tem 33 anos e nos contou em sua narrativa que seu primeiro contato com sala de aula foi durante o estágio curricular obrigatório. Sua entrevista discorre ainda acerca da importância do estágio para a formação docente a partir da associação entre teoria e prática.

Silva, tem 27 anos. Em sua narrativa é possível perceber que a mesma concebe o estágio como um período importante para a formação docente, por favorecer o contato direto com a realidade da escola, conforme salientou: “É no estágio que a gente tem realmente contato com a real profissão docente”.

O ESTÁGIO ENQUANTO ESPAÇO/TEMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Estudos tem sinalizado que a execução do estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciatura se configura como sendo um dos momentos mais desafiadores para os/as profissionais em formação (PIMENTA, 2006; RIOS; ALMEIDA; VIEIRA, 2019). Dessa maneira, entendemos que o espaço/tempo do estágio é de suma importância no tocante a formação crítica e ativa para que o/a professor/a em formação consiga estabelecer relações entre as distintos conceitos e teorias percorridos na formação e na prática docente.

Buriolla (2009, p. 13), argumenta que o estágio se constitui no “[...] *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica [...]”, instigando e aperfeiçoando os saberes necessários para a autonomia, inerentes à prática pedagógica. Em sua narrativa Garcia (2021, s.p.), ressalta que:

O estágio é um momento único e indispensável na vida acadêmica de qualquer discente. É o período em que vivenciamos na prática o ofício que escolhemos para nossa vida profissional. É também o período de associar teoria e prática. Criar, planejar, organizar e dar aulas, desenvolver nossa didática e descobrir as mais diversas formas de ensinar. É mais que uma aula, é um experimento, “um treino” de como ser professor/a.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A partir do fragmento narrativo é possível inferir que o Estágio Supervisionado é uma experiência que possibilita ao/a aluno/a o exercício da autonomia profissional, onde ele/a pode expressar sua criatividade e capacidade de inovação pedagógica. Além disso, o estágio, ao favorecer o contato direto com o campo de atuação profissional proporciona ao/a docente em formação perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica.

O estágio se configura, portanto, enquanto momento oportuno para que o/a futuro/a pedagogo/a desenvolva suas habilidades, ajudando os/as educandos/as de forma criativa no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Pimenta (2006), O estágio é a parte integrante de todos os cursos de licenciatura. Dessa forma o estágio é indispensável na formação de pedagogos/as, pois a partir dele é possível observar a realidade das escolas e dos/as alunos/as. Em sua narrativa Silva (2021, s.p.), também corrobora com tal concepção ao afirmar:

Vejo o estágio como algo indispensável na formação do professor. Porque é no estágio que a gente tem contato com a realidade da profissão docente. É onde a gente tem a oportunidade de assimilar todas as teorias estudadas com a prática vivenciada, então o estágio, ele é o ponto principal do curso de pedagogia.

Nas últimas décadas no Brasil o exercício de qualquer profissão tem requerido do/a profissional em formação um período de estágio (FRANCO, 2012). Para exercer toda e qualquer profissão é necessário passar pelo período de estágio, por se configurar numa espécie de aprender-fazendo, por meio do desdobramento das teorias assimiladas, conforme salientou Silva (2021). Ao analisarmos as narrativas percebermos a importância desse período, tão desafiador e tão necessário, que é o estágio, no processo de vivência da prática pedagógica e da rotina escolar diária. É o momento de agregar valor na formação docente e também de formar novos/as professores/as para o labor educativo.

Entendemos que no período da graduação diversos conhecimentos são adquiridos e essa aprendizagem precisa ser significativa, ou seja, todo conhecimento adquirido ao longo



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



do curso, precisa ser posto em prática e o estágio é o momento propício para desenvolvermos habilidades e, de certa forma, aprender a ensinar. Sobre isso Lopes (2021, s.p.), afirma que:

O estágio durante a formação docente é importante e necessário. É o primeiro momento em que o discente universitário, terá o seu "primeiro" contato com a sala de aula. É o momento em que entramos em contato com a realidade da escola, sem maquiagem, como costume dizer. É onde nos é apresentado as potencialidades e as fragilidades do fazer educação. Por isso, o estágio é tão importante.

Ao longo do curso, ainda no processo teorização e apropriação dos conceitos, nos debruçamos sobre diversos conteúdos e metodologias, que serão colocadas em prática nos diferentes contatos com a realidade da escola. O estágio é sem dúvida alguma um desses momentos. Para muitos/as estudantes o estágio se apresenta como o primeiro contato com a escola, por isso ele se apresenta como um espaço/tempo necessário para o/a estudante em formação.

Ao vivenciar a realidade da escola diariamente, com inúmeras crianças e, de certa forma, fazendo escolhas pedagógicas e teóricas, a partir da realidade específica de cada criança, compreendemos que o estágio nos possibilita esse olhar amplo das distintas realidades presentes no chão da escola. Foi necessariamente, a partir dessa observação, com um olhar atento, que as experiências de estágio aqui problematizadas que nos ativemos acerca dos processos de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante salientar que é nesse contexto teórico, que afirmamos que atualmente ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem sido um desafio a ser superado pelas escolas públicas para as classes populares. Chamamos atenção para o fato de que estamos levando em consideração o processo de alfabetização e letramento em sua indissociabilidade (SOARES, 2003). Nesse sentido, faz-se necessário a superação da alfabetização apenas como decodificação de signos, precisamos associar o alfabetizar ao letrar, possibilitando ao/a estudante uma leitura crítica de mundo.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, a alfabetização tem como objetivo a formação básica do/a cidadão/ã, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Entendemos, portanto, que os processos de alfabetização e letramento deveriam se constituir enquanto meta na execução dos estágios.

Na execução do estágio trabalhar alfabetização e letramento concomitantemente, pressupõe necessariamente compreender que as instituições de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem, como função social, alfabetizar de forma significativa e consciente. Nesse sentido, o/a professor/a dessa modalidade de ensino não desenvolve um papel de caráter apenas pedagógico, ao contrário deve estimular uma educação política e humana dos/as estudantes considerando as distintas realidades dos/as mesmos/as.

LEITURA: FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Leitura e escrita formam uma dupla de habilidades que devem caminhar sempre juntas, se constituindo indispensáveis no processo de alfabetização e letramento. A partir da realidade vivida durante o estágio foi possível perceber que a aquisição da escrita é sempre mais fácil de aprender, por se tratar de uma imitação de formas, traços e/ou símbolos (SOARES, 2003).

Já a leitura vai para além disso, pois é preciso decodificar e ao mesmo tempo juntar sílabas para formar palavras e compreender o que está escrito dentro de contextos específicos (KRAMER, 2019). Nessa perspectiva a leitura e a escrita se apresentam como a maneira que enxergamos o mundo e o interpretamos, inclusive de forma crítica.

Ferreiro (1996, p. 10), salienta que “a escrita pode ser considerada como uma **representação** da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Portanto, a escrita representada de várias formas facilita a aprendizagem de cada criança, contemplando suas particularidades e especificidades, fazendo com que as mesmas



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



adquiram habilidade para uma escrita correta, se desenvolvendo ao longo do processo de formação.

De acordo com Figueiredo (2006, p. 159): “[...] escrever não é um dom, nem um privilégio inato de gênios, mas um trabalho aturado e orgânico”. Nesse sentido, entende-se que a escrita é um processo possível de se alcançar, a partir dos esforços diários e não um dom dado a uma minoria de pessoas.

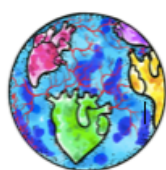
Para além disso, tanto a leitura quanto a escrita, apresentam fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem do/a aluno/a em todas as áreas do conhecimento. Sendo necessário em cada ano, o seu desenvolvimento constante e significativo (BRASIL, 2006). Lopes (2021, s.p.) em sua narrativa nos apresenta como é importante o/a professor/a entender o universo da alfabetização:

Embora eu já tinha experiência na sala de aula, falar do processo de alfabetização é sempre surpreendente e desafiador a sala de aula tem suas diversidades, pois cada turma é única, principalmente quando se refere ao processo de alfabetização. O professor precisa compreender esses processos para planejar suas atividades, sendo capazes de promover o ensino e a aprendizagem.

Percebemos a partir da fala de Lopes que o/a professor/a precisa estar sempre buscando conhecimento e formação, inclusive no processo de alfabetização, necessariamente por entendermos que tal processo diz respeito a algo dinâmico e em constante mudança e distinto, considerando os contextos socioculturais nos quais as crianças estão inseridas. De acordo com Ferreiro (1999, p. 23):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

Dessa forma, podemos dizer que o processo de alfabetização exige do/a professor/a uma bagagem própria de conteúdo, didática, formação, enfim tudo que possa colaborar e



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



tornar efetivo a realização desse processo. Para além disso, algo muito importante é saber lidar com os diferentes públicos e turmas, compreendendo sua forma única e individual de aprender, entendendo que há educandos/as que já entram na escola sabendo algo e a partir das aulas diárias irão concretizar seu aprendizado e há outros/as que realmente trilham todo o percurso de alfabetização na própria escola.

Em sua narrativa Silva (2021, s.p.), discorre acerca da leitura e a escrita como essenciais no processo de alfabetização, tratando também da importância de realizar esse processo através da contextualização, facilitando assim a aprendizagem de cada educando/a. Ressalta ela:

É totalmente importante e necessário. A leitura não anda dissociada da escrita, as duas andam interligadas, não se dá para trabalhar a leitura sem a escrita e vice-versa. Decodificar as palavras, a leitura está além disso, está para compreensão do mundo e trabalhar a leitura com as crianças no processo de alfabetização, temos que contextualizar e para isso é preciso conhecer o contexto escolar que estamos e temos que contextualizar as palavrinhas, os textos para com que façam sentido para as crianças para que elas não só decodifiquem e façam uma boa leitura. O processo de alfabetização acontecerá dessa forma: através da leitura de mundo, vamos contextualizar as palavras, os textos, aí conseguiremos uma boa desenvoltura na escrita porque aquilo que é do conhecimento delas tem mais facilidade para o aprendizado deles. Então a leitura e a escrita é essencial e indispensável no processo de alfabetização e utilizar do contexto da contextualização algo a que facilite mais o processo.

O excerto narrativo de Silva diz respeito as etapas de alfabetização de cada criança, sendo de suma importância, uma vez que cada passo dado contribui para que o objetivo final seja alcançado. Ou seja, decodificar, formar sílabas, palavras, até chegar a leitura não só da palavra, como também de mundo, implica dizer que o resultado esperado foi atingido, sendo finalizado com uma boa escrita e leitura.

O fragmento narrativo descrito acima está em consonância com a perspectiva freiriana quando afirma 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, 2008, p. 28). Antes mesmo de propor a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



leitura da palavra para os/as alunos/as é importante conhecer as realidades encontradas na ambiente escolar, pois quando o ensino parte dos conhecimentos prévios e das vivências é mais fácil identificar a metodologia que deverá ser usada. E esse processo passa a ser interessante e ao mesmo tempo gratificante para o/a aluno/a, pois o seu contexto está sendo valorizado.

Ao afirmar que ler é uma forma de estar no mundo, de acordo com Freire (2008), essa leitura precisa fazer sentido. Quando isso acontece a aprendizagem passa a ser significativa e a leitura passa a ser prazerosa e motivadora. Despertando maior interesse e novas buscas pelo conhecimento, possibilitando uma amplitude não só na leitura de mundo como também da própria escrita.

Entendemos, portanto, que o hábito de leitura se configura enquanto ato importante na constituição de uma pessoa crítica e criativa, além de se constitui numa fonte de prazer, que estimula as distintas emoções e ampliando o conhecimento. É uma coisa que precisa que ser incorporada no cotidiano dos/as nossos/as estudantes desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, compreendemos que o hábito de ler é algo que se aprende. Quando os/as alunos/as estão se descobrindo por meio da leitura tudo em sua volta faz sentido, por isso é importante que ela seja incorporada na rotina não só da sala de aula, como foi feito no período do estágio, mas também na rotina das crianças, pois é a partir de momentos de leituras que teremos um processo de alfabetização e letramento que desperte para uma leitura crítica do mundo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Chegar ao final de um percurso acadêmico é motivo de alegria e ao mesmo tempo de muito aprendizado. O presente trabalho permitiu discutir sobre as vivências de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como objetivo refletir sobre a importância da



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



leitura e da escrita no processo de alfabetização nos anos iniciais, a partir da execução do Estágio Curricular Obrigatório.

Nesse sentido, o estágio se fez como um momento singular de formação e vivência da prática pedagógica, pois foi possível experienciar o ser professora durante um mês e tornando em fazer prático o saber construído ao longo da formação.

Por fim, entendemos que tanto leitura, quanto escrita são habilidades indispensáveis durante o processo de alfabetização e que não basta apenas codificar e decodificar letras, símbolos, dentre outros, mas que é importante também desenvolver senso crítico e aprender também a fazer a leitura de mundo.

Nesse sentido, concluímos esse estudo compreendendo a importância do estágio docente obrigatório, como também da leitura e escrita na vida de qualquer cidadão/ã. Vislumbrando uma trajetória de alfabetização que está apenas começando, exercendo de fato a função de pedagoga.

REFERÊNCIAS

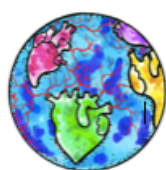
ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 18 Mar 2021.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita /Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2006. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf. Acesso em 03 de Abr de 2021.

BURIOLLA M. A. F. **O estágio supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



FIGUEIREDO, O. Escrever: da teoria à prática. *In.* FONSECA, Fernanda Irene (org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto: 1994, p. 159. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª ed, São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, S. Alfabetização: Dilemas da Prática. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 233-255 | jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/340>. Acesso em 08 Jun. 2021.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS, P. P. S.; ALMEIDA, S. A. L.; VIEIRA, A. R. L. Narrativas (auto)biográficas de estágio em Educação Infantil: ensino e pesquisa na formação docente. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/4598>. Acesso em: 10 Jun 2021.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. “Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, p. 539-557, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6130>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago, p. 15-21, 2003. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/tag/revista-presenca-pedagogica/>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

SOUZA, E. C. de. Memória e formação de professores. *In.* SOUZA, E. C. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em 02 Jun 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O PIBID NA PRÉ-ESCOLA E A LUDICIDADE EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

Gabriele Mota Silva³ - UNEB

Michele Almeida Santos⁴ - UNEB

Palavras-chave: PIBID. Pré-escola. Experiências. Ludicidade. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (DCH III/UNEB) na pré-escola, no contexto de pandemia da Covid-19. Para tanto, salienta a importância nesse contexto de formação, a identidade das/os docentes na utilização de práticas lúdicas, como um dos percursos metodológicos viáveis ao currículo, com vistas a possibilitar um ‘bom’ desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem neste período incomum em um modelo remoto de educação. Assim, evidencia as práticas realizadas em sala de aula quanto aos seus benefícios, tanto para as crianças quanto para os acadêmicos de pedagogia, que encontram nesse espaço, um universo de informações, novidades e desafios para serem enfrentados.

³ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, (gabrielemota2017@gmail.com). Bolsista do PIBID no DCH III/UNEB.

⁴ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, (michelealmeidas1997@gmail.com). Bolsista do PIBID no DCH III/UNEB.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ser professor é estar em formação e exercício constante sobre os próprios saberes, competências das práticas pedagógicas, com o intuito de aperfeiçoar suas ações e conhecimentos, além de acompanhar a evolução dos percursos e movimentos na/da sociedade .

Segundo Tardif (2014) os saberes do professor consiste na união de vários : o saber curricular, o saber disciplinar, o saber cultural e os saberes experienciais. Sendo assim, o saber docente não é algo acabado, pois está em processo constante de mudança, o qual ocorre a partir das interações na busca de alcançar determinados objetivos que envolvem aprendizagens, conhecimentos, interações e socialização.

O cenário atual de pandemia da Covid-19 obrigou os profissionais da educação, a estarem se adaptando ao um novo e temporário formato de ensino remoto, o qual foi adotado por praticamente todas as instituições escolares, como medida de prevenção no contágio do Corona vírus. Assim, ao propor ações nunca antes experimentadas, os conceitos de inovação e de reinvenção passaram a ser parte da rotina de aulas dos professores, com uma ulterior dificuldade para as classes da educação infantil e entre estas, a da pré-escola, lugar na qual a experiência é realizada, com crianças de 5 (cinco) anos, acostumadas e necessitando de aconchego, afeto e presença na realização das atividades formativas, mas que neste formato de ensino, não contam com a presença do/a professor/a, apenas com as vídeo-chamadas e orientações *on-line* ou escritas.

Por isso, o estudo e a pesquisa dentro e fora dos espaços formais foram postas em xeque, quando precisou (re)elaborar as ações perpassando das tradições à realidade atual, desafiando as práticas e análises sobre as ações desenvolvidas com os discentes do primeiro segmento de ensino: a educação infantil. O que este breve relato propõe refletir e demonstrar, é que nesse período as atividades remotas, embora limitadas e de pouco alcance das crianças (pois, nem metade participam), se tornou fundamental para o desenvolvimento de uma



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



prática pedagógica que precisa incluir no cotidiano das atividades, a ludicidade como meio para despertar o interesse e engajamento, para assim, possibilitar o desenvolvimento integral das crianças, além de manter o vínculo, principal vantagem desse formato, se é que podemos já definir algum ganho nesse momento atípico.

Sobre a construção da identidade profissional, Pimenta argumenta que,

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação sociais da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão. Da revisão das tradições. Como, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão piores de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p. 7).

Na análise desta afirmação, pode-se notar que o ser professor é um processo contínuo de construção que vai muito além da academia—e dos espaços formais, assim como, as concepções e construtos internos gerados pelas/os docentes, os quais são desenvolvidos cotidianamente e incessantemente, uma vez que o conhecimento é algo mutável e evolutivo.

Nesse processo, o lúdico é indispensável neste período onde a distância permeia todas as relações dos envolvidos no processo de educação, e a promoção de práticas mais dinâmicas e sensoriais proporcionam às/aos alunas/os momentos de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e diversão, desafiando e potencializando sua imaginação, curiosidade, senso crítico e autonomia, dando assim às crianças o ‘exercício e as experiências’ com o seu direito de aprender e brincar, que é tratado no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, que destaca:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (RCNEI 1998, p. 22).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA UNEB

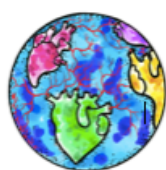
Sendo assim, desenvolver práticas lúdicas que envolvam as crianças no processo de construção do conhecimento num ambiente escolar remoto, também se torna necessário para promover uma educação de qualidade, que gere não somente conhecimentos, mas a construção compartilhada, lúdica com interação, participação e desenvolvimento da autonomia dos discentes e docentes, bem como, a construção de suas identidades, o primeiro, ser criança no contexto pandêmico, tendo valorizada e respeitada sua infância, o segundo, dos aportes teórico-metodológicos necessários à própria atuação docente, construídos nos percursos das formações inicial e continuada.

METODOLOGIA

Durante este período, o PIBID tem realizado suas ações totalmente de forma remota, e os procedimentos realizados nas turmas são desenvolvidos *on-line* através das plataformas digitais escolhidas para o desenvolvimento do ano letivo de 2021, pela escola e Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) do município de Juazeiro (BA).

Nesse ciclo, um vez por semana, os participantes do programa têm a oportunidade de ‘ministrar’ uma aula e/ou etapa dentro do projeto desenvolvido para as crianças/turmas, nas quais cada uma das ações foi pensada levando em consideração as particularidades do(s) grupo(s), e com as propostas dinamizar as aulas, como, por exemplo, a contação de histórias que é indispensável no processo de desenvolvimento da criança, bem como a construção de atividades sensoriais, mudando a rotina de atividades monótona para outras, que além de conhecimentos, proporcionem às crianças momentos de diversão, desafios, uso da imaginação e criatividade.

Essas atividades envolvem pinturas, desenhos, recortes, colagens e construção de objetos, além da utilização de diversos materiais diferentes que proporcionam às crianças conhecer o próprio ambiente de forma mais concreta ‘possível’, pois todas as interações são propostas por vídeo, encontros no *Google Meet*, Plataforma da SEDUC e atividades enviadas por *WhatsApp*, para aqueles que tem acesso às tecnologias digitais e *internet*, ou ainda, proposições escritas e/ou impressas, para os que não têm acesso, tudo isso, com vistas a



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



promover aprendizagens a partir dos seus sentidos, percepções, pensamentos e experiências construídas em distanciamento, com o auxílio dos responsáveis e pais, estes últimos, parceiros fundamentais na realização das atividades e concretude do processo de ensino.

É importante salientar que todas as ações desenvolvidas são pautadas na BNCC - Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) e levam em consideração o contexto em que serão trabalhadas, pois muitas são as dificuldades das famílias para acessarem as plataformas, trabalhar com aparelhos digitais e conciliar a rotina diária de trabalho com o auxílio aos suas/seus filhas/os na hora das aulas, pois nesse momento de aulas remotas, os responsáveis assumiram o protagonismo no processo escolar .

Todas as atividades desenvolvidas tem a devolutiva através de fotos ou vídeos enviados através do grupo da turma no *WhatsApp*, e em conjunto são construídos portfólios, livros e/ou jogos para serem entregues ao final do projeto, com o intuito de promover junto à criança o entendimento e o sentimento de -participante da construção de todo este processo, mesmo a distância.

RESULTADOS

Ao observar as turmas na qual os projetos se desenvolvem, nota-se uma grande alegria e entusiasmo das crianças nas aulas, visto que as atividades mais lúdicas (como jogos - percursos gamificados -, desafios, músicas, vídeos interativos, entre outras possibilidades, despertam os interesses, envolvendo-os nos temas trabalhado no dia-a-dia, fazendo assim com que a participação e interação das/os alunas/os aumentem a cada semana. Esse é um dado importante e positivo, porque no início desse ‘novo’ modelo de educação, notava-se a baixa participação dos estudantes nas aulas e, atualmente notamos que esta frequência vem aumentando gradualmente. Vale salientar que, ainda existem inúmeros problemas e desafios na realização das aulas, em especial para crianças tão pequenas, que ficam exposta a muito tempo nas telas dos dispositivos, com uma frágil socialização, pois não encontram seus colegas de classe.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nesse contexto há ainda com a participação das turmas, porém através de pesquisas, estudos, leituras e análises dos desafios encontrados busca-se compreender e superar essas dificuldades, com o intuito de proporcionar aos discentes o melhor ensino possível, para promover a formação integral da criança, mesmo que de forma limitada e ainda por ser compreendida, mas sempre na constância ao menos de atividades que mantenham os vínculos e, quando possível, ações e/ou atividades pedagógicas que tenham sentido e promovam as construções de conhecimento neste segmento de ensino.

CONCLUSÃO

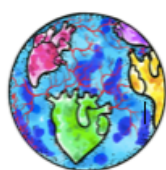
Diante dos fatos supracitados concluímos que as ações do PIBID tem trazido muitas contribuições para as/os discentes , famílias e Escola, proporcionando às turmas, a possibilidade de aprender de forma dinâmica e participativa, construindo através das ações, o melhoramento da participação e interação nas aulas, diminuição nas dificuldades de leitura e escrita, além de possibilitar às crianças um momento diferente do seu cotidiano para desenvolver seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais, dentro do período das aulas.

É válido ressaltar que além de ser efetivo na formação das crianças, tem sido de grande contribuição na formação acadêmica dos bolsistas, visto que todos tem a possibilidade de contemplar a realidade e cotidiano da escola pública, e dessa forma podem ir construindo suas identidade docente, ganhado experiência profissional através da práxis pedagógica e as crianças, a continuidade do processo formativo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores - saberes da docência e identidade do professor.** São Paulo, Nuances- Vol. III, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GT 02 - POVOS, IDENTIDADES, TERRITORIALIDADES E SABERES TRADICIONAIS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



CORONA DE ESPINHOS: MEU REINO POR UM CAVALO!

Luiz Renato de Souza Pinto

Instituto Federal de Mato Grosso

luiz.pinto@cba.ifmt.edu.br

José Vinicius da Costa Filho

Instituto Federal de Mato Grosso

jose.costafilho@cba.ifmt.edu.br

RESUMO - Este artigo propõe uma análise acerca do Brasil a partir do diálogo dual do intercâmbio norte sul, velho e novo mundo, situando as *fake news* e a nova crise sanitária (COVID-19) nesse esforço. O estudo se apoia em contribuições da História, da Literatura e da Política. A metodologia qualitativa utiliza a ferramenta descritiva e exploratória, sustentada por uma revisão bibliográfica, realizando assim um retrato panorâmico que converge interdisciplinarmente as relações propostas no objetivo, dando ensejo a reflexões que possibilitam debates iniciais do marco que representa a crise sanitária, as *fake news*, a pós-verdade e seus reflexos no Brasil.

Palavras-chave: Brasil. Cultura. Identidade. Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Peter Burke (2016, p. 43) afirma que suas “principais teses são que todos os termos, metafóricos ou não, precisam ser manuseados com cuidado e que é mais fácil fazer isso se virmos a linguagem da análise como sendo ela mesma parte da história da cultura”. É sobre este prisma que se pretende propor uma análise acerca do Brasil a partir dos diálogos duais Norte-Sul, situando a realidade de pós-verdade (*fake news*) e a crise sanitária (COVID-19). Para tal, o estudo se apoia em contribuições de três campos de conhecimento: História, Literatura e Política.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



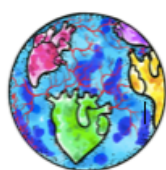
A metodologia qualitativa utiliza a ferramenta descritiva e exploratória, sustentada por uma revisão bibliográfica, realizando assim um retrato panorâmico que converge interdisciplinarmente as relações propostas no objetivo, dando ensejo a reflexões que possibilitam debates do marco que representam as *fake news* e a crise sanitária mundial, com suas afetações no Brasil.

A justificativa do trabalho se pauta na contribuição original que o debate pode trazer para a agenda de pesquisa em torno do fenômeno da pós-verdade e da pandemia no Brasil e no mundo.

2 NORTE E SUL, VELHO E NOVO MUNDO: O CASO BRASILEIRO

Enquanto o mundo assistia ao surgimento de uma nova pandemia em seu primeiro epicentro (China), não se concebia a possibilidade de que a expansão do vírus tivesse tanta elasticidade. O mundo globalizado tende a socializar problemas e concentrar os lucros advindos e sua administração. A máquina mercante a que o poeta Gregório de Matos se referia em “Triste Bahia” projeta para o século XVII as discussões sobre o comércio marítimo. Em torno do Mediterrâneo, utilizava-se a nomenclatura de Mercantilismo, na contemporaneidade é denominada: Capitalismo Mercantil. Considerando o documento clássico produzido a partir de 1789 em França, a “Declaração Universal dos Direitos do Homem” como tábula rasa da sociedade contemporânea, entende-se o poder dado à individuação, não necessariamente ao indivíduo.

A concentração do capital mercantil e sua transferência para a formação de uma burguesia industrial que se consolida na segunda metade do século XIX justifica a evolução dos mercados que estaria por acontecer. Unindo o sintagma Capitalismo Mercantil ao de Máquina Mercante, para atravessar essa linha do tempo do século XVII aos primórdios do XXI, chegamos ao que se configurou como globalização. A propagação de informação na atualidade impõe a necessidade de um processamento maior; e essa operação não é tão simples como possa parecer.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Desprovido da capacidade de discernimento do discurso embutido no veículo em que se propaga qualquer informação, o usuário se torna refém de um sistema codificado que visa reproduzir sem reflexão um novo *modus vivendi*. Pelo simples fato de receber informações em tempo real acerca de qualquer acontecimento do planeta, experimenta-se a sensação de proximidade que torna os seres sociais íntimos de individualizações alheias.

Essas informações são obtidas através do uso de tecnologias de comunicação presentes em tudo. Ocorre que a privacidade se extinguiu, muito além do que se previra ficcionalmente em 1984 pelo emblemático livro de George Orwell. “Só a máquina é transparente; a espontaneidade – capacidade de fazer acontecer – e a liberdade, que perfazem como tal a vida, não admitem transparência”. (HAN, 2017. p. 13).

Essa nova ordem mundial, hibridizada pelo fluxo contínuo de homens e mulheres de todos os lados para todos os cantos, estabelece configurações culturais mais abertas. De acordo com Hall (2006, p. 26-27) “o fato de que o sujeito moderno ‘nasceu’ no meio da dúvida e do ceticismo metafísico nos faz lembrar que ele nunca foi estabelecido e unificado como essa forma de descrevê-lo parece sugerir”.

O jogo entre “velhos e novos mundos”, tanto quanto as discussões entre “Norte e Sul” são polos antagônicos. Com relação a Portugal, Espanha, França e demais países europeus, estamos diante de um contraste entre velho e novo mundo – perfeitamente condizente com os binômios paradigmáticos “colonizador-colonizado”; “metrópole-colônia”; mas quando a relação é com os Estados Unidos da América (E.U.A.), especificamente, a situação é outra: é Norte (eles) – Sul (nós), ainda que os “norte”-americanos sejam detentores (por enquanto) da maior fatia da economia mundial e, eles mesmos, colonizados pelo velho mundo. A partir dessas interpenetrações e eixos dialógicos o artigo desenvolve sua reflexão.

2.1. Europa e África na cultura brasileira

Quando se pensa em Europa e África no território nacional, não se deve ater-se a questões de biotipo e hábitos extremados que sejam nocivos ao convívio, mas a elementos dinamitadores do processo de exclusão por ausência de empatia. O Brasil tem direito e



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



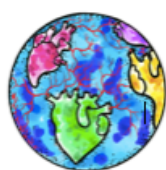
religião romanos, um sistema de governo capitaneado da pólis grega, mas o substrato que engrossa o caldo vem mesmo da cultura indígena e do caldeamento negro tangido à força de outros mundos, a fim de substituir a mão de obra nativa, vista como letárgica, incapaz para a acumulação de bens de mercado.

A religião católica perde terreno para o neopentecostalismo a passos largos; o republicanismo se consolidou com uma democracia pouco participativa; o direito canonizado enferruja o substrato jurídico e se acomoda em relações patriarcais que vão abrindo espaços na sociedade viciada para recompor seu cabedal jurídico. O habitante do espaço é uma espécie de “sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. (HALL, 2006, p. 12-13). O processo de construção da identidade é móvel, dessa mobilidade surgem novos parâmetros de relacionamento, sobretudo, ainda com, porque

[...] as pessoas não identificam mais seus interesses em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas (HALL, 2006, p. 21-21)

O Brasil tem dificuldade de se sentir parte de uma América Latina. (TACREDI, 2016; SILVA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Talvez pelo fato de ser o único país de língua portuguesa no conjunto e, sendo herdeiro da língua de Camões, acaba por incorporar um pouco da cultura lusa que faz do epopeico poema “Os Lusíadas”, por exemplo, apanágio da invasão da terra, roubada dos verdadeiros donos em nome de um projeto de colonização potente e vigoroso. Camões enlaça elementos da cultura greco-romana na construção do poema e consolida o processo de colonização nos tempos das grandes navegações pelo viés da literatura. Graças às intervenções da deusa Vênus, a trajetória inicial garante um impulso do contraditório para alegrar a expectativa do leitor.

Agamben, (2006, p. 193) analisando as representações fantasmáticas da palavra na cultura ocidental apresenta a dubiedade da deusa a partir de uma obra clássica de Platão. A deusa dos amores em “O Banquete” assemelha-se a essa origem mais vulgar:



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O que em Platão era uma contraposição nítida entre dois “Amores” (que tinham uma genealogia distinta a partir de duas Vênus, a celeste e a terrestre), torna-se assim, na tradição ocidental, um único Eros, fortemente polarizado na tensão lacerante entre dois extremos de signo oposto.

Essa Vênus terrestre, codificada por Pandêmia, se apresenta como multiplicadora das relações amorosas em vários planos, daí representativa da empreitada do poeta nas letras imortalizadas em seu épico. A porção africana integrante do poema pode ser entendida como rito de passagem para a expansão da viagem, que culminaria nas Índias tão sonhadas por Vasco da Gama.

Hoje a leitura das décimas não empolga mais os estudantes, esse espírito se perdeu; um pouco pela superficialidade das relações e das buscas para além dos sites de procura. Em função disso, “A construção do discurso colonial (...) então uma articulação complexa dos tropos do fetichismo – a metáfora e a metonímia – e as formas de identificação narcísica e agressiva disponíveis para o imaginário” (BHABHA, 2019, p. 133) parecem nos deslocar para um entrelugar contemporâneo. Um nem lá, nem cá, mas entre, como nos configura Cuche (2012, p. 96).

A relação Colônia/metrópole, vigente até o século XIX, que depois foi acompanhando as transformações geopolíticas e culturais, sendo rebatizada como relação Centro/Periferia, sempre se traduziu, majoritariamente, em metáforas e alusões do campo da psicanálise: crise e busca de identidade de imagem, afã de autonomia, construção de individualidade eram os termos e conceitos, fundamentalmente, processados.

Se a presença africana na conformação do povo brasileiro está ligada ao processo de construção de uma soberania para além de discussões de classe, credo e gênero, nunca é tarde para se alargar o vértice dessa construção. “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. (HALL, 2006, p. 50). É preciso insistir na ampliação dessa dinâmica social, pois “A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica” (HALL, 2006, p. 63).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Imprescindível fugir do estereotipado discurso de cama e mesa para se falar da contribuição africana à cultura brasileira. O mesmo vale para as culturas indígenas. “O sociólogo cubano Fernando Ortiz se aproximou mais da ideia contemporânea de reciprocidade quando sugeriu a substituição da noção de aculturação de mão única pela de transculturação de mão dupla”. (BURKE, 2016, p. 44). Essa é uma discussão que atravessa a segunda metade do século XX e enfeixa pesquisadores de vários países do chamado cone sul.

2.2. O Brasil e o contexto latino americano

Talvez as figuras mais significativas para a inserção do Brasil em um contexto latino-americano não sejam provenientes da literatura, mas se relacionem com ela. Se o polêmico Gilberto Freyre lança alguma luz nessa discussão, talvez Antonio Cândido de Mello e Souza e Darcy Ribeiro tenham contribuído de maneira contumaz nesse processo.

Aqui ainda se pensa a história quantitativa, demarcadora de território fronteiro entre economias sólidas que se contrapõem às subdesenvolvidas. A definição de escritor nesse contexto, passa pela consideração de que a “única dimensão autêntica do ser escritor é ser escritor latino-americano, e são os valores peculiares dessa situação que determinam os restantes, universais, e não o contrário”. (RAMA, 2001, p. 49). Como síntese da materialidade dessa busca o livro “Ninguém escreve ao coronel”, escrito por Gabriel García Márquez, em 1955, denunciando esteticamente a violência praticada em seu país àquele tempo. (RAMA, 2001, p. 189).

O café colombiano está em pé de igualdade ao brasileiro em termos de produtividade e qualidade, e representa a força de sua economia à época da publicação do livro. A narrativa apresenta algumas personagens que ficariam imortalizadas na futura Macondo, do épico “Cem anos de solidão”: um padre vigilante aos costumes, um comerciante rico que expropria o trabalho alheio, populares à míngua. Uma sociedade corrompida vivendo de migalhas, na qual as informações circulavam clandestinamente, devido à censura aos meios de comunicação.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Da obra de Ariano Suassuna (2016, p. 635) citada por Rama observa-se uma visão plena do território latino-americano. O castelo da Pedra do Reino com suas torres moura e cristã, o gavião da morte unindo as extremidades e uma infinidade de referências à narrativa épica fazem ver que

Seus amigos são incapazes de ver que o Exército e a Igreja são, na América Latina, os únicos Partidos organizados, disciplinados e verdadeiramente existentes. (...) Sim, porque enquanto nós nos dilaceramos aqui em divisões estéreis, eles vão entrando, corrompendo, furtando e se apossando à vontade de tudo o que desejam.

Essa América Latina possui também uma face de fragmentação interna, por exemplo, devido à maneira como parte dos brasileiros olha para seus vizinhos, percebe-se uma sensação de distinção. Nessa perspectiva, uma questão compartilhada por Darcy Ribeiro, Luís Alberto Sanches e outros surge naturalmente: a América Latina existe? Tal questão foi respondida positivamente por Ribeiro e Luís Alberto Sanches, devendo esse questionamento ser entendido para além de questões geográficas, transpassando a cultura e identidades. (SILVA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017).

O termo América Latina por si só remonta a questões de construção de identidade que dinamizam relações (colonização, dominação, formação social) centradas no eixo novo e velho mundo – colonização realizada nas Américas que possuía países dominadores diferentes em termos de sociedade, cultura, língua –, norte e sul – consolidação dos países latinos os de língua e colonização hispânica convergindo mais facilmente para um bloco do que o Brasil que foi influenciado pela projeção dos E.U.A.-, pretensa identidade comum dessa região pautada na diversidade - convergência de elementos comuns sem negar o que existe de específico em cada povo. (TACREDI, 2016; SILVA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017).

O patrimônio imaterial de um país não pode ser reduzido à dimensão da costa marítima, nem mesmo ao código linguístico, pois “não podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras [...] e nos sistemas de significado de nossa cultura”. (HALL, 2006, p. 40). Construir esse pertencimento é uma via



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



de mão dupla. “A identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar suas relações com os grupos vizinhos” (CUCHE, 2002, p. 14). Certo é que a existência e consolidação de uma região latino-americana perpassa por um contínuo fluxo de aproximação identitária dos países que a integram, particularmente o Brasil ainda aprende a reconhecer as semelhanças que o une aos demais da região. (TACREDI, 2016)

O movimento das bordas, das fronteiras, aparenta fusão equilibrada de culturas, mesclas que possibilitam trocas contínuas de saberes. Há no alargamento da fronteira física um dispositivo de alteridade que alcança o humano; mas há o freio sistêmico que emperra os movimentos subalternos. Vianna (2012, p. 109) confere a Édouard Glissant o discurso de que

[...] se torna cada vez mais necessário compreender as dimensões do mestiçamento cultural e axiológico no âmbito de um processo intercultural, em que se devem definir programas de uma educação voltada para a construção de imaginários múltiplos, uma vez que sem essa prática não será possível a produção de um discurso de solidariedade que fortaleça a autodeterminação dos povos.

O sentimento de pertencimento à região pode representar um esforço para a consolidação de identidade mais abrangente ao imposto pelos limites geográficos dos Estados nacionais; pode se apresentar como um estágio que possibilitará em algum momento a estruturação da sociedade em torno de valores não ligados aos fragmentos nacionais distanciadores.

Observam-se neste momento ímpar da civilização os questionamentos sem resposta para a população mundial. Não há mais espaço para discriminações desenfreadas, racistas e homofóbicas. Por sua vez, os fenômenos que têm produzido discursos totalitários, veiculados, sobretudo pelas redes sociais, são caudatários das notícias falsas, como sabido se não por todos, por boa parte da população mundial. O Brasil acompanha a onda, surfa nela, sem cautela alguma, Scott (2019, p. 120) dá o tom:

É uma guerra de versões, de inversões, de subversões, de mentiras, guerra que tá sendo travada neste momento na internet, uma guerra de agir, de arrancar escalpo da cabeça do inimigo e exibir pra todo mundo ver, não importam as consequências, agir pra ter troféus e exibir esses troféus em estatísticas, em feiras virtuais, em ranking de likes que a maioria das pessoas da nossa geração praticamente desconhece [...].



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Paulo Scott dá o tom dos grupamentos que, em torno de notícias falsas, criam e disseminam conteúdo nocivo pelas redes sociais. Recentes episódios como esse se tornaram comuns, posto que visíveis no momento em que o Covid-19 reconfigura os espaços de poder na economia e política.

2.3. Negócio da China

Quem primeiro se utiliza do vocábulo “modernidade” no mundo ocidental foi Charles Baudelaire. E o fez por intermédio do que se constituiu como a “flanêrie” para quem, segundo Benjamin (1989, p. 35) “A rua se torna moradia para o *flanêur* que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes”. Esse cenário propicia ao *flanêur* experiências de circulação em meio ao novo ordenamento social que aprofunda a distinção dicotômica entre cidade e campo. Ángel Rama em “Cidade Letrada” recupera a discussão.

Mas não se pode confundir modernidade com modernismo, este último sendo um movimento artístico cultural que no Brasil tem início em 1922. Anterior ao advento modernista surgem publicações que serão demarcatórias dessa mudança estrutural. O “Jeca Tatu”, de Monteiro Lobato, “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, “Canaã”, de Graça Aranha, e “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto, são algumas delas.

A revolta da vacina e a chegada da gripe espanhola foram marcos das questões sanitárias no Brasil do século XIX, mudando protocolos na saúde pública. Após a segunda guerra mundial o cenário se altera. Se o holocausto judaico assombrava o ocidente com as agruras de um terrorismo de estado, o conflito bélico que envolveu inúmeras nações dividiu o Ocidente em dois blocos que contrapuseram regimes antagônicos. Inicia-se a chamada guerra fria: E.U.A. e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) ameaçando com o botão um confronto nuclear.

Acadêmicos cunharam novo termo para batizar o período: Pós-Modernidade. Fernandes (2012, p. 369) define como “estilo de pensamento que duvida das noções básicas de verdade,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



razão, identidade e objetividade, da ideia de progresso e emancipação universais, de estruturas únicas, grandes narrativas ou fundamentos definitivos de explicação”.

O embargo a Cuba, as guerras de Coréia e do Vietnã, os golpes militares forjados em toda a América Latina são exemplos do autoritarismo que grassava entre as nações ocidentais. A revolução cultural imposta à China por Mao-Tsé-Tung, silenciosamente implementada, blinda a cortina de ferro e a esconde de boa parte do mundo.

A China é o grande parceiro comercial do Brasil, o preparo e disciplina chineses, pós Mao-Tse-Tung, possibilitaram a construção de ferrovias e aparelhamento estrutural em diversos países africanos, compras recordes de soja, milho e algodão de países exportadores de matéria-prima e investimentos pesados em industrialização, colocando o país na linha de frente da economia mundial. Durkheim (apud CUCHE, 2002, p. 54) já deixara escrito que,

[...] nada nos diz que a civilização de amanhã será apenas o prolongamento da existente atualmente para uma mais elevada; talvez, ao contrário, ela terá como agentes povos que nós julgamos inferiores como a China, por exemplo, e que lhe darão uma direção nova e inesperada.

O século XXI parece nascer com o pragmatismo que muitas vezes nos chega pela dor. A falta de investimentos em saúde, educação e cultura deve custar caro para o novo ordenamento internacional. O descaso para com a cultura dos povos tem aberto feridas profundas que dificilmente cicatrizarão. “O corpo político não pode mais contemplar a saúde da nação simplesmente como virtude cívica; ele precisa repensar a questão dos direitos para toda a comunidade nacional e internacional”. (BHABHA, 2019, p. 27).

Hoje, a capacidade que o Corona vírus tem de se expandir rapidamente cria um caos interno nas instituições e provocam, antes de mais nada, uma visão do despreparo político para se lidar com a questão. Conturbações de fronteira propiciam situações de contrastes evidentes de políticas públicas e merecem salvaguarda internacional de organismos como a Organização Mundial da Saúde (OMS). “A diversidade é reconhecida, e até mesmo encorajada pelo setor privado desde que possa representar uma fonte de proveito econômico”.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



(VIANNA, 2012, p. 307). A falsa dicotomia entre saúde/economia é um empecilho que tem custado inúmeras vidas, vide o esforço brasileiro nessa pandemia.

Colonizar um povo é impor a sua cultura sobre a dele, e não dialogar com a mesma. Isso tem mudado nos últimos anos, mas é processo. A miscigenação de projetos é a mesma que a de povos, e o caldeamento, necessário para que haja paz no mundo contemporâneo, fundamental. Vianna (2012, p. 107) aporta o conceito de crioulização para se referir a isso

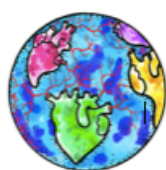
[...] que tem inscrito significativas construções em matrizes culturais populares, como, por exemplo, nos Estados Unidos, onde há entre outros traços não menos importantes, numerosos empréstimos às línguas autóctones depositárias de memórias indígenas, além de um grande aporte de construções culturais negras, como o *jazz*, os *blues*, e o *rock*, heranças pontuais de ritmos africanos [...].

Esse mundo já existe e estamos inseridos nele. As marcas enunciativas da mudança têm se apresentado aos nossos olhos. Para o mundo moderno, um pré-moderno, mas também um pós. Pensa-se que muitos acadêmicos não atentam a esse fato ao contextualizar o mundo em que as literaturas são produzidas. E quando o fazem, talvez não tenham a certeza de que estudantes possam compreender. É necessário crer que todo o aprendizado em nível do imaginário planetário “a atuação da arte é fundamental, pode ultrapassar [...] os limites da violência conceitual que, ainda hoje, referenda os genocídios, os massacres e as intolerâncias”. (VIANNA, 2012, p. 116).

2.4. Pós-verdade e *fake news*: bem-vindos ao século XXI

Neste ponto da discussão é bom que se coloque uma outra questão: à primeira etapa do século XX, que se chama (ainda) de Modernidade, são entabulados momentos de incorporação de novas práticas, fruto da revolução industrial, aqui se propõe associá-las ao surgimento do rádio, no Brasil, década de 1920. O segundo momento, o pós-guerra de 1945, pela lógica anterior, ao advento da televisão; este terceiro momento, século XXI, o esplendor da era das comunicações digitais, ao surgimento da Rede Mundial de Computadores.

Parece que a sociedade está definitivamente presa a essa cadeia de significantes e significados. Para Han (2017, p. 108), “Contrariamente à população carcerária, que não tem



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



comunicação mútua, os habitantes digitais estão ligados em rede e têm uma intensiva comunicação entre si”. Por trás da tela plana “o presidiário do panóptico digital é ao mesmo tempo o agressor e a vítima, e nisso é que reside a dialética da liberdade, que se apresenta como controle”. (HAN, 2017, p. 116). A violência dos dias de hoje nas redes sociais traz a dimensão do abismo em que vive. O perigo é real, uma vez desprovidos da mediação da tela, do suporte tecnológico que separa os corpos, o choque é verdadeiramente perigoso. Han, (2017, p. 81) continua

Ali encontra-se apenas o si mesmo e os que são iguais; já não há mais negatividade, que possibilitaria alguma modificação. Essa *proximidade digital* presenteia o participante com aqueles setores do mundo que lhe *agradam*. Com isso, ela derruba o caráter público, a consciência pública; sim, a consciência *crítica*, privatizando o mundo.

Nesse excluir-se o fora repousa o que há de mais hostil no processo dialético da convivência e na própria troca de saberes. Não há meio termo, o que nos leva a pensar que não há estratégia de convencimento que seja razoável para se chegar a um lugar comum. Daí o fenômeno das *fake news* com sua avassaladora competência para produzir estragos. Como braço conceitual para essa estratégia de comunicação, surge o fenômeno da Pós-Verdade que, segundo Dunker, (2017, p. 13) é um falso contrário do Pós-Modernismo, e que consiste em “[...] uma espécie de segunda onda do pós-modernismo. [...]. Esse ponto de torção do sujeito define as diferentes modalidades de subjetivação e de subjetividade, que são o efeito e o produto desse trabalho de oposição sem contradição”.

A velocidade de propagação de ondas falsas é exorbitante e devastadora; algumas dessas informações não possuem o mínimo de condições para serem aceitas como prováveis. Apesar disso, causam cegueira profunda aos olhos da população. A questão é também cultural e tem base sólida na desinformação crescente do conhecimento acadêmico, por um lado, e por uma visão oblíqua de valores religiosos incompreendidos, de outro. Para Dunker, (2017, p. 18)

Uma nova expressão cognitiva ascende com um novo tipo de irracionalismo que conseguiu recolocar na pauta temas como: o criacionismo contra o darwiniano, a relatividade da “hipótese” do aquecimento global, a suspeita sobre a indução e o



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



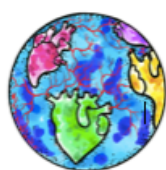
WECSAB
Internacional
PPGESA UNEB

autismo por vacinas e tantas outras teorias mais ou menos conspiratórias diluídas por um novo estado da conversa em escala global, facultado de modo inédito pelas redes sociais.

Do rádio para a televisão, desta para a internet, os mecanismos são os mesmos, mudam-se as plataformas. A linguagem é uma questão de adaptação ao suporte, sem distinções ideológicas ou pragmáticas. A sociedade da transparência parece cobrar a fatura insistindo em não tolerar “*lapses* de informação nem *lapses visuais*, mas o pensamento e a inspiração necessitam de um vazio”. (HAN, 2017, p. 17). O pretense equilíbrio e transparência sugeridos, muitas vezes de modo implícito, na verdade encobrem, por trás do “[...] estado de simetria [...] [a intenção real que] busca eliminar todas as relações assimétricas”. (HAN, 2017, p. 45).

As *fake news* que se utilizam das plataformas digitais, especialmente aquelas cuja ausência de base factual não é óbvia, acabam por aproximar o eixo norte e sul em relação à política, de forma evidente nas eleições presidenciais norte americanas de 2016 e brasileiras de 2018, que perceberam influência desse fenômeno no processo e resultado eleitoral. (CALDAS; CALDAS, 2019).

No caso brasileiro, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) preteritamente já demonstrava preocupação com o processo que estava por acontecer em 2018; não por acaso aplicou, em julho daquele ano, pela primeira vez a Resolução nº 23.551/2017, que trata sobre propaganda eleitoral, coibindo a divulgação de notícias falsas (*fake news*) na *Internet*. (CALDAS; CALDAS, 2019). Não foi suficiente para preparar a sociedade e o Judiciário para enfrentar as novidades da eleição, situação replicada pela maioria das instituições burocráticas brasileiras. Somadas à questão da COVID-19, as *fake news* criam uma ponte entre o que está sendo realizado para o combate da pandemia na Europa e a realidade de sua gestão no Brasil. O Ministério da Saúde brasileiro reconheceu no início da crise que as notícias falsas (*fake news*) se transformaram em um gargalo no combate à doença, nessa perspectiva buscou naquele momento atuar de modo que a população e a imprensa fossem informadas com conteúdo



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



confiável, o que durou pouco, pois as iniciativas foram prejudicadas pela cúpula da Presidência da República.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pós-verdade e a crise sanitária deslocam os pontos de equilíbrios sociais, culturais e políticos para lugares distantes do percebido até então, o que faz reemergir relações já conhecidas (Velho/Novo mundo; Norte/Sul) no cenário brasileiro contemporâneo com novos significados.

Este estudo buscou apresentar um trabalho pontual, original e crítico que costurou aspectos do processo histórico brasileiro com obras literárias e fatos políticos contemporâneos. Propriamente, faz um transcorrer dividido em quatro partes, primeiro destaca a influência europeia, africana e indígena no território nacional, em seguida situa o Brasil no contexto latino americano, continua deslocando a atenção para eventos do período moderno e pós-moderno como crises sanitárias (destacando o corona vírus), tensões beligerantes no mundo, ascensão econômica da China, para então, finalizar destacando eventos próprios da pós-modernidade contemporânea como as *fake news* e pós-verdade, assim, essa propagação de notícias falsas e novo corona vírus representam novos pontos de inflexão para a sociedade brasileira e mundial.

Como proposto, a exposição desse trajeto histórico é alimentada por reflexões literárias e políticas, que acabam colocando em destaque a questões como identidade (em suas várias faces – igualdade, diversidade etc), cultura, relações assimétricas de poder, desigualdades, comunicação e mídias sociais. Nessa convergência de temas e abordagens, a presente pesquisa expôs questões nacionais relevantes para provocar reflexões.

Espera-se incentivar reflexões que transbordem para outras provocações como: I) Lacan dizia que quando a ciência se aliar com a religião, aí sim, encontraremos o pior. (DUNKER, 2017, p 39). II) A realidade que predomina no presente mundo do “capitalismo multinacional” interliga as economias de tal maneira que qualquer acontecimento nas finanças de um país pode desestruturar o quadro econômico de outro (s). III) A caserna fica



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



perto da igreja, que fica ao lado da sala de aula; o quartel fica bem ao lado das “linhas civis”. (BHABHA, 2019, p. 142).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estâncias**. A palavra e o fantasma na cultura ocidental. Belo horizonte: EdUFMG, 2007.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: EdUFMG, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**. Charles Baudelaire. Um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Unissinos, 2016.

CALDAS, Camilo Onoda Luiz; CALDAS, Pedro Neris Luiz. Estado, democracia e tecnologia: conflitos políticos e vulnerabilidade no contexto do big-data, das fake news e das shitstorms. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte , v. 24, n. 2, p. 196-220, June, 2019 .

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: **Ética e Pós-verdade**. Porto Alegre-São Paulo: Dublinense, 2017.

FERNANDES, Gisèle Manganelli. **Pós-Moderno**. In: **Conceitos de Literatura e Cultura**. Juiz de Fora: EdUFJF; Niterói: EdUFF, 2012.

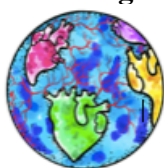
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: D, P&A, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RAMA, Ángel. In: ÁNGEL RAMA. **Literatura e Cultura na América Latina**. São Paulo: EdUSP, 2001.

SCOTT, Paulo. **Marrom e Amarelo**. Rio de Janeiro: Alfabuara, 2019.

SILVA, Aline Santos; OLIVEIRA, Gabriela de Freitas; OLIVEIRA, Gilca Garcia. O Brasil na América Latina: Reflexões sobre a construção de identidade(s) latino-americana(s). In: **XXXI Congresso ALAS**, Uruguay: Montevideo. 2017.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



SUASSUNA, Ariano. **Romance d'A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta**. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

VIANNA, Magdala França. **Crioulização e Crioulidade**. In: *Conceitos de Literatura e Cultura*. Juiz de Fora: EdUFJF; Niterói: EdUFF, 2012.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GUARDIANS DA VIDA: REVISÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PARTEIRAS TRADICIONAIS

Sandy Swamy Silva do Nascimento

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

sandyswamy@ufpi.edu.br

Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

cirlene.oliveira@unesp.br

RESUMO - Este trabalho é resultante de um estudo realizado a partir de uma revisão bibliográfica que teve como principal objetivo investigar como o ofício das parteiras tradicionais é retratado em teses e dissertações no Brasil. Para atender esse objetivo, foram realizados estudos em trabalhos publicados na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o recorte temático do objeto de estudo de pesquisa (Políticas Públicas para parteiras tradicionais do Piauí), em realização, no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI. Os resultados demonstram que mesmo com a implementação de Políticas Públicas, seja para preservar o saber das parteiras ou para incluí-las no SUS, os estudos evidenciam a existência de poucas ações em relação ao reconhecimento dessas mulheres no âmbito cultural, pois majoritariamente há um predomínio das políticas sociais reproduzirem a atenção biomédica nas ações realizadas, não implementando programas, projetos e/ou atividades que contribuam para a valorização e disseminação do saber cultural.

Palavras-chave: Parteiras tradicionais. Políticas Públicas. Política de Cultura.

INTRODUÇÃO

As parteiras tradicionais são mulheres que atuam em suas comunidades na assistência ao parto. Para além disso, as parteiras, também como são conhecidas as parteiras, têm conhecimentos milenares repassados de geração em geração sobre



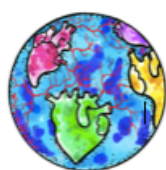
**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



amamentação, corpo feminino, aborto, doenças, além de serem referência na resolução de conflitos que envolvam as famílias da comunidade local, por isso, são chamadas de mães e comadres. Os saberes das parteiras tradicionais passaram a ser temidos pela medicina moderna; durante décadas, o parto ocorria em ambiente domiciliar, sem grandes intervenções e cercado de mulheres, entretanto, com o tempo passou a ser de interesse hospitalar e submetido ao saber da biomédica (SILVA, 2017).

No século XVII, o afastamento se concretizou e as aparadeiras foram acusadas de feitiçaria e condenadas à inquisição – muitas morreram queimadas na França e na Europa (PERROT, 2003). Com essa mudança, iniciou-se um processo de tentativa de exclusão das parteiras tradicionais do ambiente do parto. A partir daquele momento, o conhecimento soberano passa a ser do médico. No Brasil, desde os anos de 1930, são realizadas ações para afastar as parteiras do ambiente do parto, algo que não ocorreu em todas as regiões do país, seja porque em áreas rurais ou periféricas não há atenção básica às gestantes, ou porque em comunidades indígenas e quilombolas, as parteiras continuam atuando como parte da sua cultura.

Após o aumento dos índices de cesáreas, nos anos 1950, iniciou-se um movimento pelo parto humanizado nos EUA; ocorreram amplas discussões, e em 1970 foram criados centros de saúde feministas, buscando-se compreender a assistência ao parto em direitos reprodutivos e sexuais. As implementações de políticas públicas de nascimento passaram a focar no combate à ideia do parto como algo perigoso e às autoridades de saúde, como a OMS e o Ministério da Saúde, começaram a realizar ações de valorização da fisiologia humana – o parto como algo natural, assim como ocorria quando era assistido por parteiras tradicionais. A partir dos anos de 1990, o Governo Federal implantou o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais (PTPT), com o objetivo na atenção primária à saúde. Partindo dessas considerações, esse artigo tem como eixo norteador o seguinte questionamento: qual a compreensão das pesquisas científicas sobre políticas públicas para as parteiras tradicionais do Brasil?



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi realizar uma revisão bibliográfica da literatura para verificar como o ofício das parteiras tradicionais é retratado em teses e dissertações no Brasil. Nesse aspecto, para que se tivesse uma amplitude dessa pesquisa, optou-se por realizar as buscas em todo o banco de dados da CAPES. Portanto, as publicações foram selecionadas a partir do recorte temático do objeto de estudo da pesquisa (Políticas Públicas para parteiras tradicionais do Piauí), em realização, no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As parteiras tradicionais são conhecidas também como aparadeiras, “curiosas”, “comadres”, “práticas”, “leigas” e “médicas” da comunidade em que vivem, (Barroso, 2001). Para o Ministério da Saúde, parteira tradicional é a mulher que auxilia no parto domiciliar e é reconhecida pela comunidade como tal. Este termo busca valorizar os saberes e práticas tradicionais transmitidos por parteiras (BRASIL, 2010). Neste sentido, as parteiras são reconhecidas como trabalhadoras em serviço de apoio à saúde, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), sob o código 5151.15.

Vale ressaltar que até os anos de 1960, o parto no Brasil acontecia predominantemente em ambiente residencial cercado por mulheres. Porém, os médicos começaram a se interessar pelo parto e o corpo feminino, com isso aumentaram os números de cesarianas e morte materna infantil, o fato chamou atenção dos órgãos responsáveis pela saúde da mulher. A OMS recomenda que apenas 15% dos partos sejam cesarianas, e que ocorram em caso de risco a vida da gestação e/ ou do bebê; no Brasil este número chega a marca de 40% na rede pública de saúde, e na rede particular esse índice chega a 84%, dependendo da região do país (GUEDES, 2018).

As parteiras com seu conhecimentos milenares sobre a medicina foram evidenciadas pelo Ministério da Saúde somente em 1990, quando foi oficializado o programa para agentes



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



comunitários de saúde; neste período, cria-se também o Programa Nacional para Partejas Tradicionais (PTPT) “prevendo o cadastramento, a capacitação e o pagamento dessas mulheres através do SUS, inclusive criando uma tabela de preços, onde as parteiras seriam remuneradas pelos partos domiciliares” (BARROSO, 2001, p. 17). Já em 1991, a OMS instituiu o Dia Internacional da Parteira, na data de 05 de maio. Nos anos de 1990, vários programas por incentivo do Ministério da Saúde (MS) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foram implementados com o propósito de criar um auxílio financeiro (ajuda de custo para aparadeiras) e fornecimento de kit material (tesoura, bacia de alumínio, álcool, luvas) para auxiliar no parto.

Nas políticas, as parteiras tradicionais partem de um lugar das políticas de saúde e cultura, pois o seu conhecimento e técnicas sobre o partear envolve tanto a ancestralidade, memória viva e uma visão de mundo quanto uma interface com a medicina obstétrica. Com a promoção das parteiras tradicionais no Programa de Sustentável do Amapá (PDSA), foi possível desenvolver o Projeto Resgate e Valorização das Partejas Tradicionais. As duas políticas têm o intuito de “difundir os conhecimentos da arte de partear entre profissionais da saúde, contribuindo para ampliar a prática do nascimento humanizada e [...] contribuindo na redução do índice de mortalidade materno-infantil” (BARROSO, 2011, p. 114).

No estado do Rio de Janeiro, Batista (2016) conversou com cinco parteiras tradicionais e duas parteiras hospitalares vivas. Junto a essas mulheres, foi possível observar que o conhecimento é repassado oralmente para as aparadeiras mais novas. Além disso, o compartilhamento sobre o conhecimento do corpo feminino é baseado na fé e na força da espiritualidade. A oração para Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora do Bom Parto, por exemplo, fazem parte do rito durante o trabalho de parto. No Tocantins, o Programa Trabalhando com Partejas Tradicionais (PTPT), que foi implementado entre 2011 e 2014, também foi tema de pesquisa em um programa de pós-graduação. A partir da referida política pública foram realizadas oficinas com profissionais da saúde e parteiras, em sua maioria indígenas e ribeirinhas, onde foram tratados os assuntos como: “a gestação, parto e puerpério, a partir das vivências, dificuldades, dúvidas e tecnologias” (GUSMAN, 2017, p.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



8). Porém, Gusman (2017) evidenciou uma estrutura etnocêntrica, em que os saberes e práticas das parteiras foram desvalorizados. Alguns problemas foram identificados em relação às políticas públicas para salvaguardar o saber das parteiras e inclusão das mesmas no SUS, entre eles: a falta de comunicação e o acesso precário à transportes, o que conseqüentemente, dificulta o acesso ao sistema de saúde, aos cursos preparatórios e até a reivindicação dos seus direitos.

METODOLOGIA

Para se obter um aprofundamento teórico sobre as políticas públicas em relação ao ofício das parteiras no Brasil, neste estudo desenvolvido, decidiu-se realizar uma revisão bibliográfica, mediante levantamento de trabalhos científicos em base de dados para se obter uma rede de pesquisas (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). A pesquisa documental também compõe o nosso estudo, que de acordo com Gil (2008, p. 51) “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa [...]”; com este intuito, utilizou-se desta pesquisa sobretudo no que se refere às estatísticas do governo sobre parto e mortalidade materna, como também ao Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais, criado nos anos 2000 pelo Governo Federal para valorizar o saber das parteiras.

Seguindo esse procedimento metodológico, neste artigo realizou-se uma revisão bibliográfica em bases de dados eletrônicas, neste caso, o Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC). No primeiro momento, realizou-se a estratégia de busca avançada do descritor “parteiras tradicionais”; com a pesquisa obteve-se um resultado de 25.161 trabalhos, no período de 2014 a 2018, os estudos estavam indexados em base de dados. No entanto, para uma melhor análise e discussão, optou-se por refinar os resultados e incluir no estudo apenas as teses e dissertações a partir da busca, com o uso do operador booleano “AND” na associação entre os seguintes descritores: “parteiras tradicionais” e “políticas públicas”. Deste modo, foram incluídas publicações que estavam no idioma



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



português e que estivessem disponíveis na íntegra em base de dados. Depois da seleção pelos títulos e resumos, as teses e dissertações foram lidas para avaliação completa das pesquisas, a fim de determinar o número de trabalhos para análise. Neste enfoque, participaram desta revisão bibliográfica cinco trabalhos, entre eles teses e dissertações, sendo que somente quatro estavam disponíveis de forma completa em bases de dados, excluindo-se, assim, uma dissertação que não se enquadram nos critérios de inclusão do estudo.

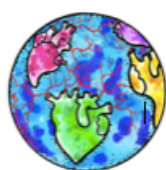
A princípio, um quadro inicial foi preenchido com dados relevantes de todos os estudos incluídos na revisão, com informações sobre autores, ano de publicação, local de realização do estudo, programa de pós-graduação, instituição responsável, tipo de estudo e políticas públicas. A análise dos estudos pesquisados foi nucleada nos seguintes indicadores: ano, autoria, local do estudo, população-alvo, forma de avaliação ou descrição da necessidade de políticas públicas. Os dados foram analisados através da abordagem qualitativa que se preocupa com a compreensão de determinado fenômeno social.

Para Gerhardt e Silveira (2009) as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural. Também na revisão bibliográfica, realizou-se uma abordagem quantitativa dos dados coletados, compreendendo que conforme essa modalidade de pesquisa, os resultados podem ser quantificados e a análise realizada por meio de estatísticas.

Dessa forma, o estudo baseou-se na pesquisa qualitativa e quantitativa, que conforme Fonseca (2002, p. 20) destaca: “[...] a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

RESULTADOS

Na pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram selecionados quatro trabalhos que preencheram os critérios de inclusão para esta pesquisa. Das produções



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



científicas encontradas, três são dissertações e uma é tese. No levantamento, identificou-se três dissertações datadas em 2001, 2016 e 2017, sendo que os estudos são das grandes áreas de conhecimento das Ciências Humanas (1), Ciências da Saúde (1) e da Multidisciplinar (1). Em relação a área de conhecimentos dos trabalhos, verificou que um estudo foi realizado na área da Saúde Pública, uma dissertação foi desenvolvida na área da História e uma pesquisa foi publicada na área das Ciências Sociais e Humanidades.

Quadro 1- Dados das dissertações

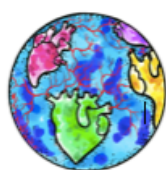
Palavra-chave: “parteiras tradicionais” AND “políticas públicas”				
Dissertação	Ano	Grande Área de Conhecimento	Área de Conhecimento	Total
3	2001 (1) 2016 (1) 2017 (1)	Ciências Humanas (1) Ciências da Saúde (1) Multidisciplinar (1)	Saúde Pública (1) História (1) Sociais e Humanidades (1)	3

Fonte: Nascimento; Oliveira, 2021.

Sobre a tese, localizada neste estudo, constatou-se que o trabalho foi publicado em 2017, desenvolvido na Grande Área de Conhecimento da Ciência da Saúde e pertence à área de conhecimento da Saúde Coletiva.

Quadro 2- Dados da tese

Palavra-chave: “parteiras tradicionais” AND “políticas públicas”				
Tese	Ano	Grande Área de Conhecimento	Área de Conhecimento	Total
1	2017	Ciências da Saúde (1)	Saúde coletiva (1)	1



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

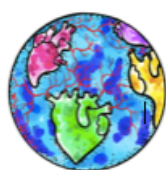


Fonte: Nascimento; Oliveira, 2021.

Quanto às características gerais, a publicação mais antiga das dissertações sobre as políticas públicas para parreiras tradicionais localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é de 2001 e a mais recente de 2017. Neste contexto, os programas de pós-graduação e suas respectivas instituições são: uma pesquisa foi realizada em um mestrado Interdisciplinar por meio da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Universidade Estadual De Campina (UNICAMP), em São Paulo; um trabalho foi escrito no Mestrado em Saúde Pública na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Centro de Pesquisa Leônidas e Maria Deane, no Amazonas; uma dissertação foi defendida no Mestrado em Políticas Sociais na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro e a tese foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva na Universidade Federal de São Paulo, em São Paulo. Outra observação pertinente é que as investigações ocorreram com prevalência nas regiões norte e sudeste do país.

Quadro 3- Informações Relevantes das teses e dissertações

Autor	Ano	Região do estudo	Estado	Programa de Pós-graduação	Instituição	Políticas públicas/ Programas
Barroso	2001	Região Norte	Amapá	Mestrado Interdisciplinar	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Universidade Estadual De Campina (UNICAMP)	Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA)
Batista	2016	Região Sudeste	Rio de Janeiro	Mestrado em Políticas Sociais	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Rede Cegonha



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Gusman	2017	Região	Tocantins	Doutorado em	Universidade Federal de São	Programa Trabalhando com
--------	------	--------	-----------	--------------	-----------------------------	--------------------------

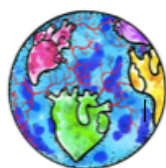
		Norte		Saúde Coletiva	Paulo	Parteiras Tradicionais (PTPT)
Silva	2017	Região Norte	Amazonas	Mestrado em Saúde Pública	Fiocruz (Centro de Pesquisa Leônidas e Maria Deane)	Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais (PTPT)

Fonte: Nascimento; Oliveira, 2021.

Dentre as políticas públicas citadas nas teses e dissertações observadas por este estudo, obtivemos a recorrência do Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais (PTPT), criado nos anos de 2000 para sensibilizar gestores no reconhecimento das parteiras junto ao SUS como estratégia de redução da mortalidade materna e valorização do saber popular; da Rede Cegonha, lançada em 2011 pelo governo federal para melhorar a atenção a saúde das mulheres, gestantes e crianças até os primeiros anos de vida e do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA), neste último desenvolvido o Projeto Resgate e Valorização das Parteiras Tradicionais do Amapá, que buscou preservar o saber das parteiras e realizar cursos de capacitação com as mesmas.

A partir desse estudo realizado, constatou-se que todos os trabalhos analisados discutem o ofício das parteiras tradicionais no âmbito da área da saúde ou da cultura popular. Os resultados demonstram a exclusão das parteiras tradicionais do partejar, mesmo com as ações de inclusão das parteiras nas equipes multidisciplinares no SUS, pois as parteiras são inseridas nos hospitais apenas como uma assistente, sem autonomia para auxiliar as parturientes e sempre sendo questionada sobre o seu saber popular. Além disso, quando são realizadas atividades de oficinas nas comunidades rurais, indígenas e quilombolas ocorre um trabalho de cima para baixo, onde o saber científico se sobrepõe ao saber popular.

De acordo com a caracterização geral das dissertações e tese sobre as políticas públicas para parteiras tradicionais do Brasil, localizados na base de dados do Catálogo de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Teses e Dissertações da Capes, foram identificados os principais eixos temáticos, muito dos quais desdobrados em categorias de análise, tais como: ervas medicinais, orações, políticas públicas, partos e ofício das parteiras tradicionais. Neste quadro teórico, ganha destaque, o ofício das parteiras que é cercado de sabedoria, compreensão e escuta. As aparadeiras conquistam o conhecimento sobre a parturição, muitas vezes, através do seu próprio parto, ou de familiares. Com a experiência, passam a auxiliar outras mulheres no pré-parto, parto e pós parto. Para as parteiras tradicionais, as ervas, chás de folhas e raízes, salvam vidas, além de terem baixo custo e não terem danos para saúde, como ocorre com os medicamentos industrializados. No Amapá, as aparadeiras utilizam alfazema, alecrim, erva-doce, anis, arruda, erva-cidreira, hortelã, quina, alfavaca, sálvia, sene, chicória etc. Para cada doença existe o saber da cura, de acordo com as parteiras entrevistadas por Barroso (2001).

CONCLUSÃO

A partir desse estudo, pode-se observar a existência de poucos estudos acadêmico científicos – dissertações e teses em políticas públicas para as parteiras tradicionais, já que no banco de dados da CAPES foram localizadas apenas cinco investigações e somente quatro estão disponíveis na íntegra nos bancos de dados.

Constatou-se que a assistência das parteiras junto às parturientes transcende o momento do parto, pois existe abdicção, voluntariado, solidariedade e sororidade entre essas mulheres. Sobre o grupo alvo das pesquisas foi possível constatar que em todos os estudos foram entrevistadas somente mulheres, sendo indígenas e moradoras da zona rural. Observou-se que as regiões sudeste e norte são as que possuem maior número de pesquisas voltadas para as parteiras e que as áreas de conhecimento que são desenvolvidos as dissertações e teses sobre o ofício das parteiras tradicionais são as áreas da saúde e humanidades. É preciso constatar, que as parteiras sabem do seu local de conhecimento, pois elas incentivam as gestantes a terem acompanhamento nas unidades básicas de saúde e caso, na hora do parto, as parteiras identifiquem complicações, imediatamente, a parturiente é encaminhada para o hospital mais próximo.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Essa pesquisa potencializou as investigações sobre as políticas para preservação do saber cultural e medicinal das parteiras tradicionais do Brasil. Ressaltamos que a identidade das parteiras está intrinsecamente ligada à cultura nacional. As parteiras tradicionais resistem à biomedicina que não respeita o sistema de parto da comunidade, composto por símbolos e representações como: ervas medicinais, orações, saberes ancestrais, comidas típicas e fé. A construção simbólica sobre partejar, a visão de mundo e a importância dentro de suas comunidades, fazem das parteiras referência identitária do país.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Iraci de C. **Saberes e práticas das parteiras tradicionais do Amapá: histórias e memórias**. 2001. 150p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278880>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

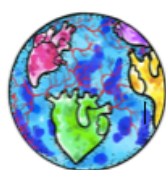
BATISTA, S. M. DOS OS. **Saberes tradicionais das parteiras e a Política de Parto no interior do Rio de Janeiro: um estudo de caso em Quissamã**. 2016. 153 f. Mestrado em Políticas sociais Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes Biblioteca Depositária: Biblioteca Nacional e do CCH. Acesso em: 21 abr.2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Parto e nascimento domiciliar assistidos por parteiras tradicionais** [recurso eletrônico]: o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e Experiências exemplares / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

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

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

GUEDES, A. **Especialistas apontam epidemia de cesariana no Brasil**. Senado,2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especialcidadania/especialistas-apontam-epidemia-de-cesarianas/especialistas-apontam-epidemia-de-cesarianas>. Acesso em: 01 jul. 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GERHARDT, T, E. SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa** / [organizado por]; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUSMAN, C.R. **Parteiras Indígenas e os Objetos do Partear**: apropriação, usos, sentidos e significados', 2017. Doutorado em Saúde Coletiva Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unifesp. Acesso em: 21 abr.2021.

MENDES, K. D. S; SILVEIRA, R, C, de C. P; GALVÃO, C, Maria. **Revisão integrativa**: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem, 2008.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. Tradução Luiz Antônio Oliveira de Araújo. In: MATOS, Maria Izilda Santos de SOIHET, Rachel (orgs). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. pp. 13-28.

SILVA, S. C. **Parteiras tradicionais**: atenção à gestão e ao parto em uma comunidade rural Amazônica no município de Itacoatiara - Amazonas 06/11/2017 68 f. Mestrado em Condições de vida e situações de saúde na Amazônia, instituição de ensino: Fiocruz (centro de pesquisa Leônidas e Maria Deane), Manaus Biblioteca Depositária: ILMD-Fiocruz. Acesso em: 21 abr. 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



OS POVOS DE TERREIROS DE JUAZEIRO – BA E A PANDEMIA DA COVID-19

Simara Soares Nunes

Graduanda em Pedagogia – Universidade do Estado da Bahia
simaranunes@hotmail.com

Sheila Patrícia da Silva Souza

Graduanda em Pedagogia – Universidade do Estado da Bahia
sheilapatyty@hotmail.com

Claudia Pereira da Silva

Graduanda em Pedagogia – Universidade do Estado da Bahia
claudiaprsilva4@gmail.com

Adrielly Theony dos Santos Reis

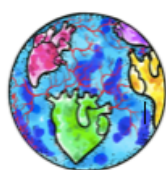
adriellytheony1@gmail.com
Graduanda em Pedagogia – Universidade do Estado da Bahia

Palavras-chave: Povos de Terreiros. Pandemia. Pedagogia Social

INTRODUÇÃO

Este texto é o relato da nossa experiência na disciplina de Estágio Supervisionado III, e tem como objetivo refletir sobre a importância de se conhecer os espaços educativos dos quais uma/um Pedagoga(o) pode atuar, vivenciando as diversas realidades educacionais, dando ênfase no espaço não-formal, na perspectiva da Pedagogia Social, problematizando algumas possibilidades de saberes, os quais ainda não são discutidos no sistema de ensino.

Na compreensão de haver diversas ramificações na Pedagogia, ser Pedagoga(o) é muito mais do que se aprende nas Universidades, e o estágio promove uma interação com



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



suas complexidades. São nesses espaços, que as teorias passam a ter validades. Nesse sentido, resolvemos desenvolver uma experiência de estágio que nos levasse a refletir sobre a importância da oralidade, com o objetivo de ampliar o conhecimento e a compreensão da diversidade dos Povos de Terreiros e como a tecnologia foi utilizada para as suas atividades durante a pandemia, e assim materializando essa experiência em um podcast com o intuito de espalhar essa experiência para demais pessoas.

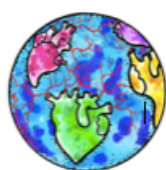
O estágio foi realizado com dois representantes das religiões de matriz africana de Juazeiro-BA, sendo o Candomblé e a Umbanda, Pai Edson – Congá do Seu Zé – Umbanda, e Ioná Pereira da Silva – Yalomifã Makota Kididi - Unzó Congo Opó Mutalengunzo, Candomblé. A produção do podcast não teve custo financeiro, por ter acontecido de maneira remota e com o uso do celular não houve necessidade de gastos financeiros.

A princípio, iríamos realizar a entrevista com uma filha de Santo de um terreiro de Candomblé, em Juazeiro – BA, mas, por algum motivo, ela não entrou mais em contato conosco, sendo assim convidamos então Ioná Pereira para a criação do podcast.

Primeiro elaboramos perguntas para serem enviadas a Pai Edson e a Ioná Pereira, após a resposta deles, tivemos um encontro virtual com cada um separadamente, primeiro com Ioná, onde ela falou sobre o Candomblé, o uso da tecnologia no terreiro, os efeitos da pandemia, e sobre a oralidade ser muito presente nesse espaço.

Ioná Pereira é a mãe da comunidade, no terreiro de candomblé. Neste momento de pandemia, não está realizando rituais abertos, somente fechados com os mais velhos e abrem em caso de urgência, com no máximo 3 pessoas e o pai ou mãe de Santo. Esta comunidade tem uma hierarquia e eles pedem bênção beijando a mão, coisa que não pode mais por conta da pandemia. A higienização nos terreiros não é novidade, pois, antes da pandemia já acontecia, era necessário lavar os objetos, tomar banho e trocar de roupas, limpeza dos alimentos, etc.

Com relação a tecnologia, não tiveram essa adaptação, pois, tratam-se de divindades primitivas e usam de métodos tradicionais, o celular é usado somente para reuniões com os integrantes do terreiro, muita gente ainda tem resistência ao atendimento virtual. Em seguida,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



tivemos o segundo encontro virtual, com Pai Edson, onde ele falou da experiência e vivência dele durante a pandemia. Pai Edson é Pai de Santo em um Terreiro de Umbanda, localizado em Carnaíba, interior de Juazeiro-BA. Durante a pandemia vem fazendo consultas por telefone e começando agora a fazer trabalhos presenciais com poucas pessoas. Por conta das festas, giras serem com muitas pessoas, com abraços, troca de energia e axé, houve dificuldade de adaptação com a tecnologia, ainda tem um pouco de resistência, pois, acha muito limitado.

As gravações do podcast deu-se início após essas trocas de conhecimentos, onde o objetivo foi fazer com que essas experiências alcançassem mais pessoas e desmistificassem os preconceitos que essas religiões ainda sofrem até hoje.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pedagogia é um curso do qual existe muitas possibilidades para serem trabalhadas, seja em espaços formais ou em espaços não formais. Para conhecer melhor os espaços educativos dos quais uma/um Pedagoga(o) pode atuar é importante vivenciar as diversas realidades educacionais, e assim construir saberes. Para Japiassu (1986), o saber é “[...] todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”.

A Pedagogia Social, em espaços não formais, traz uma desmistificação do ensino, nesse caso, a pedagogia nos espaços de Terreiros busca romper com os preconceitos que as religiões de matriz africana sofrem na sociedade, principalmente por conta do racismo institucional.

A realização do Estágio Supervisionado II em ambientes diferentes das escolas nos permite vivenciar histórias diversificada para além dos conteúdos e currículos que os ambientes escolares exigem. Por meio da oralidade compartilha-se conhecimentos através do “ouvir e fazer”, são ensinamentos passados pelos mais velhos, de geração a geração, ensinamentos ancestrais, vivenciar a Pedagogia Oral em Terreiros traz um resgate a cultura afro-brasileira.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



[...] temos de um lado a pedagogia que toma além do objetivo o subjetivo: as intenções, imaginações e possibilidades de sentir os sentidos; enquanto do outro lado, nas religiões cristãs e nas escolas, existe uma pedagogia que é objetiva, que se pauta no racionalismo patriarcal do cristianismo (SANTANA, 2005, p. 13).

Assim, reforçamos a importância da/o Pedagoga (o) transgredir por espaços que os possibilitem elevar o conhecimento dos sujeitos e desconstruir a errônea imagem que a sociedade ainda tem com relação aos Povos de Terreiros.

METODOLOGIA

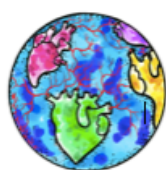
A metodologia abordada no Estágio Curricular Supervisionado II foi pautada na educomunicação que pressupõe: Caráter qualitativo e método de pesquisa-formação. O caráter qualitativo é abordagem que estuda aspectos sociais e comportamentos humanos, tais aspectos são fenômenos que acontecem na sociedade em determinado tempo, espaço, cultura.

Este tipo de pesquisa envolve o estudo de símbolos, crenças e valores, por exemplo, criando uma solidez entre as interpretações dos sujeitos e/ou objetos observados. A pesquisa causa então uma transformação na(o) pesquisadora(o), aproxima a relação entre pesquisadora e pesquisadas sendo essa relação social e política, levando-os a tornar-se outros e “[...] não mais pensar na mesma coisa de antes[...]” (FOUCAULT, 1980/2010^a, p. 290).

A metodologia pesquisa-formação se dá a partir da mudança das práticas e dos sujeitos em formação, realizando então um trabalho coletivo, sendo essa prática crítica, social, reflexiva e que traz transformação para ambos envolvidos.

Neste sentido, foram seguidos os seguintes passos:

A entrevista qualitativa e diálogo com as pessoas através do uso da tecnologia, por conta da COVID-19, onde respeitamos o isolamento social, sendo assim, foi realizada a troca de diálogos por meio do aplicativo *whatsapp*, onde analisamos as complexidades encontradas, os contextos históricos, sociais, políticos, e a indicação de pessoas da comunidade que possam participar do processo de estágio; contato individual e listagem das



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



pessoas da comunidade que participaram do processo; reunião com o grupo de sujeitos voluntários e participantes, que foram contatados individualmente e que aceitaram participar; conversa aberta e livre para listagem das dificuldades listadas pelos sujeitos; novo contato para conversa com os sujeitos e levantamento de sugestões, dadas por eles para organização de oficinas, podcasts e outras alternativas; organização do cronograma de ações e realização das oficinas e atividades; finalização do estágio e publicação do material na plataforma Spotify.

RESULTADOS

O resultado do estágio veio para somar muito na nossa formação e também na nossa vida pessoal, aprender sobre as religiões de matriz africana foi muito gratificante para todos nós. O podcast gravado com as pessoas entrevistadas encontra-se na plataforma do Spotify, com o título *Pedagogia Com Axé* – https://open.spotify.com/show/3t4sQHRKO2a0zqqaRMBnff?si=3eHUcxw0QEuFDJ2y38mGnw&utm_source=copy-link&dl_branch=1

CONCLUSÃO

Conclui-se que a importância do estágio, mesmo que remotamente, possibilitou reconstruir o pensamento que se tinha sobre as religiões de matriz africana, e apesar de algumas dificuldades por questões da internet, porém conseguimos contorná-las, buscando soluções.

A partir dessa vivência remota pudemos absorver, desmistificar e adquirir saberes sobre a umbanda e o candomblé, que até então eram desconhecidos. E a partir daí percebemos suas particularidades, ambas dentro do seu espaço. É importante que Pedagoga (o) transgrida por diversos espaços e além de levar conhecimento, potencialize os sujeitos nos determinados espaços, fazendo com que a educação seja libertadora e acolhedora.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



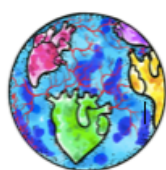
REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. (2010^a). **Conversa com Michel Foucault**. Repensar a política. (A. Pessoa, Trad.) (pp. 289-347) Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado 1980).

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

OLIVEIRA, Amarubi; ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. **Apendendo com Axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola**. Revista Ilha. V. 16, n 1, p. 139-174 jan/jul. 2014.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente: desafrikanizando para cristianizar**. 2005. 236f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COM VISTAS ÀS IDENTIDADES

Nayrla Vieira Leopoldo de Barros

UNEB/PPGESA

nayrla.leopoldo@outlook.com

RESUMO - O objetivo central deste artigo versa pelo estudo do currículo e da identidade, assim em primeira instância, foram realizados estudos acerca dos conceitos apresentados, com a intenção de entender melhor o papel de um currículo para a complexidade da educação, assim buscou-se estudar o documento que rege a educação brasileira na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular(BNCC), com a intenção de “Problematizar a partir de um pensamento crítico o diálogo com a BNCC e as questões de identidades dos sujeitos”, dentro dos anos iniciais do , assim analisou-se os pontos em que a BNCC, aponta para o “reconhecimento e valorização” dos contextos que culminam na pluralidade de identidades e culturas que o Brasil possui. Para isso, realizou-se uma pesquisa de versa pela revisão bibliográfica, de estudos já conceituados acerca da predominância de uma cultural oficial que uma base nacional comum curricular é capaz de normatizar. O estudo trata-se de uma pesquisa não apenas bibliográfica, mas também documental, pois o documento oficial da BNCC foi analisado para se obter a análise, pesquisa essa de cunho qualitativo.

Palavras-chave: Educação. Identidade. BNCC.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem colocado em pauta questões que pensávamos já ter sido superadas com o advento da era pós-moderna, caracterizada pela fluidez identitária, intimamente relacionada ao descentramento do sujeito (BAUMAN, 2003; HALL, 2006), favorecendo mudanças e ressignificações contínuas dos modelos de comportamento, estilos e a ausência de raízes e de fundamentos últimos, registrando-se o declínio das grandes narrativas modernas e das características morais ou éticas que as sustentavam anteriormente.



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



Os olhares e as discussões voltam-se ao que até então estava posto como algo fixo, ou melhor, supostamente estável. Todo esse dinamismo em torno das identidades plurais e múltiplas que têm emergido perpassam as instituições formadoras. A família e a escola como as primeiras instituições formadoras veem-se ameaçadas, os valores morais entram em colapso e não sabem lidar com este novo sujeito, perpassado pelas diferenças, subjetividades, pluralidades. A escola foi pensada para sujeitos homogêneos corroborando com um estereótipo de homem, branco, heterossexual, das áreas urbanas e da grande elite. A escola não está preparada para lidar com a pluralidade que nela habita, de gênero, etnia, sexualidade, classe, religiosa e as suas subjetividades. Como nos diz, Louro (2018, p. 27) “[...] a vocação normalizadora da educação vê-se ameaçada”.

Os currículos não são pensados para contemplar as diferenças e diversidades existentes, deixando à margem esses sujeitos que não se encaixam nos padrões impostos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se caracteriza como um documento de caráter normativo que assegura as aprendizagens essenciais ao longo de toda Educação Básica (BRASIL, 2016). Sendo este, a base para o desenvolvimento das propostas dos currículos que fazem parte de toda Educação Básica.

O presente artigo tem como objetivos analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as questões sobre as identidades nos anos iniciais. Refletindo em torno das questões de identidades, enfatizando um olhar mais atento sobre as identidades de gênero e dos povos do campo. Promovendo um diálogo com os estudos de currículo, problematizando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como este documento insere essas questões na educação, ressaltando a importância do respeito às diversidades e as plurais identidades que além de perpassarem a escola, são constituintes dos sujeitos que nela transitam.

O estudo se configura como uma revisão bibliográfica e documental, tendo em vista os estudos, análises, revisões e reflexões em torno dos teóricos que abordam as temáticas e da análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Refletir sobre o conceito de identidade remete sempre a muitas questões. A primeira, histórica, em pensar sobre como se deu a construção dos sujeitos até os dias atuais. A segunda, na discussão atualmente sobre este termo tão evidenciado na sociedade contemporânea, além da complexidade que o envolve. Nesse sentido, Hall (2006, p. 8) nos diz que “[...] o próprio conceito com o qual estamos lidando, "identidade", é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea”. Tornando necessário o aprofundamento e amadurecimento de tal conceito.

Partindo então do significado do termo identidade, utilizaremos Stuart Hall (2006, p. 38) como referência. Ele afirma que “[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo. Através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Ressalta também que “[...] ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". A partir desta definição podemos concluir que a identidade é uma construção, ela é formada, inacabada e não algo fixo. Estará sempre em processo, sendo construída a cada vivência do sujeito, a cada contato com o exterior esse processo é renovado, novos símbolos alimentam o interior dando assim esse constante processo formativo.

Através desse processo formativo, Hall (2006, p. 47) “No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural”. A sociedade é a principal responsável por essa transformação, é ela na qual o sujeito está inserido passando valores, costumes, regras, conceitos, pré-conceitos, moldando o sujeito de acordo com seus padrões tidos e impostos como universais, absolutos e homogêneos. Segundo Hall (2016, p. 25) “As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas”. Sendo responsável pelo emergir das identidades, permitindo o sujeito pensar além daquilo que estava imposto e o mais importante ser além daquilo que estava determinado.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nesse sentido, "Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições" Hall (2006, p. 88). Essas identidades em transição constituem o atual momento contemporâneo, evidenciando identidades até então silenciadas, deixadas à margem pelas instituições formadoras como o Estado, a escola, a família. Esta transição também é resultante do processo de Globalização Mundial.

Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2006, p. 87).

O processo de globalização permitiu uma grande interação mundial, sendo possível o acesso às diversas culturas, o aumento da produção mundial também permitiu o deslocamento de produtos até então inacessíveis ou demorados, toda essa aceleração contribuiu para produzir novas identidades plurais e globalizadas (SILVA, 2014). Esse trânsito foi responsável pela desconstrução de culturas e o reconstruir de outras, conseqüentemente refletindo não só na sociedade, mas nas construções de novos arranjos familiares, novos sujeitos, novas formas de viver e todas as suas diversidades.

Paulatinamente, tais questões conjecturaram também para a repercussão dos diferentes, essa diferença não foi vista somente como algo positivo, esse trânsito de emergir novas identidades até então silenciadas incomodou as normas vigentes. "Esses novos aspirantes ao status de nação tentam construir estados que sejam unificados tanto em termos étnicos quanto religiosos, e criar entidades políticas em torno de identidades culturais homogêneas", como afirma Hall (2016, p. 93). E o que muitos teóricos vão denominar como "crise de identidade". Tornando o conceito que ainda está emergindo como algo demasiadamente complexo.

Após essa reflexão mais ampla, retomemos ao objetivo desse estudo. E na educação, como tem refletido as identidades. Silva (2014, p. 73) afirma, "o que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença". Ele ressalta



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



que é a diferença é produto derivado da identidade e que são inseparáveis. Nesse sentido, abordar tais questões na educação, na escola é lidar com as diferenças. É algo que está emergindo e que tem ganhado força nos últimos anos. Uma escola que considere as singularidades dos sujeitos e as identidades plurais.

Todavia, a elaboração de um currículo, a formação de docentes, processos avaliativos que contemplem as diferenças em todos os ângulos é algo um tanto utópico no momento. Algumas conquistas têm trazido avanços significativos, porém muito ainda precisa ser alcançado, amadurecido, estudado.

UMA DISCUSSÃO TEÓRICA ACERCA DE CURRÍCULO

Para entendermos melhor essa discussão acerca do currículo, precisamos primeiramente entender do que se trata? Para que serve? Deste modo, respondendo a tais questionamento, podemos definir o que Tomaz Tadeu da Silva (2020, p. 11) define como sendo o currículo, para ele, é” [...] um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo.”. Pensando desta forma, percebemos que o currículo deixou de ter a figura de um documento técnico e procedimental, que traça os métodos, pelo contrário, segundo Silva (2020) ele é o artefato que precede a teoria, como sendo o documento capaz de descrever e explicar a mesma, assim a teoria pode ser capaz de explicar e refletir a realidade. Silva (2020, p. 11) descreve a teoria como sendo “[...] uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente e ontologicamente – a precede.”.

Deste modo, pensar o currículo assim, como algo que precede a teoria, é defini-lo com um pensamento crítico de currículo, em que está sempre sendo guiado por questões transversais ao chão escolar, pois ele traz em si ideias políticas, sociológicas e epistemológicas (SILVA, 2013). Assim, nessa perspectiva, ele passa a ser um artefato cultural, que se molda diante da estrutura social, das narrativas advindas deste lugar, trazendo em si marcas do seu contexto de produção (SILVA, 2013).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



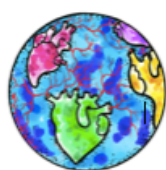
O currículo é sinônimo de poder, ele não está marcado pela neutralidade, pelo contrário, há em si uma gama de intencionalidades, e com ele marca-se a construção de novas narrativas, pois se consolida como um documento que produz identidades, sejam elas individuais ou coletivas.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA e TADEU, 2013, p. 14).

Diante disso, entendendo o currículo como marcado por relações de poder, é possível perceber que o mesmo é um documento ideológico, marcado por interesses, sejam eles sinalizados por ideias falsas ou verdadeiras a serem transmitidas. Com a visão de relações de poder do currículo, é preciso que nos atentemos as suas manifestações sobre a sociedade, em que o seu poderio se acentuará sobre as identidades que a compõe. Assim tais grupos sociais, em termos de classe, gênero, raça, se submeterão às vontades e ditames de grupos considerados “maioria”, ou seja, aquele que detém o poder.

[...] é suficiente afirmar aqui que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos, estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 37)

Diante disto, baseado nessa definição de poder e entendendo que o currículo é intencional, que foge da neutralidade e se encarrega de poder nas relações, podemos perceber que o mesmo é também expressivo e essas expressões se projetam nas relações sociais de poder, bem como representante dos interesses que se constituem nas identidades individuais e sociais que tendem a reforçar tais relações de poder existentes, tronando os grupos já vistos como marginalizados, subjugados ainda mais imersos a esse lugar. Assim o currículo está no centro das relações de poder. Com isso entram as relações culturais, de identidade,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



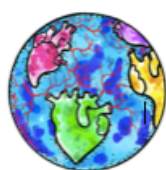
singularidades e subjetividades dos sujeitos, é que cabe agora dissertar um pouco sobre um documento maior que é uma Base Nacional Comum Curricular.

Para falarmos da BNCC, é imprescindível dizer que a construção e consolidação da mesma deu-se através da falta de diálogo organizacional do MEC com a sociedade. Com isso, cabe dizer que o documento foi criado de cima para baixo, como uma forma de imposição. Assim, politicamente falando, uma base nacional comum curricular, visa apenas transmitir uma cultura comum, essa cultura comum está diretamente ligada ao meio em que ela se originou e foi consolidada, praticando a exclusão dos vários contextos, culturas e saberes, como bem destaca Apple (2013, p. 93) quando diz que, “Para, muitos de seus proponentes, um currículo unificado deve basicamente transmitir a “cultura comum” e a alta cultura que dela se originou.[...] Deste modo, uma cultura nacional é definida em termos excludentes, nostálgicos e frequentemente racista.”.

A cultura relacionada dentro de uma base nacional unificada como BNCC não passará de um conceito, a mesma se estabelecerá como homogênea, a diversidade, diferenças de campo, subjetividades e contextos serão abafadas pelo discurso de equidade que o documento propõe. A definição de cultura e contextos se limitarão apenas a uma base nacional que tem intenções de consolidar uma cultura nacional. Com isso, ela representará ao país como uma cultura eminente. “O currículo nacional é um mecanismo de controle político do conhecimento.” (APPLE, 2013, p. 94)

Diante disto, podemos perceber que um currículo nacional trata-se apenas de um mecanismo de controle epistemológico, que desconsidera os contextos e traça uma visão limitada, colocando uma gama de conhecimentos outros em situação de invisibilidade, e estes conhecimentos invisibilizados provêm de redes culturais heterógenas, que evidenciam a identidade, potencializam e fomentam a sua dizibilidade.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



As características deste documento tão importante para o sistema educacional brasileiro serão trazidas neste momento e abordadas de maneira geral, com o objetivo de conhecer sobre o que rege tal documento. A princípio é importante salientar que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa contribuir com o intuito de alinhar a proposta educacional no país no que se refere a aprendizagem, garantindo que todas as modalidades da Educação Básica consigam alcançar os objetivos propostos para o desenvolvimento pleno.

Tendo a Constituição Federal de 1988 como marco legal que embasa a BNCC. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, nos diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Evidenciando que o acesso à educação é um direito de todos e dever do Estado ofertar, com qualidade de ensino e acesso em todo o território nacional.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nesta última citação fica claro que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o compromisso com a educação integral do sujeito e em como a Educação Básica deveria ser responsável pelo desenvolvimento humano global. Está garantido enquanto documento responsável pela proposta educação, deve constar nos currículos escolares de todo o país. Outro ponto importante, é em como as diferenças e diversidades estão abarcadas, garantidas oficialmente, principalmente no respeito as singularidades desses sujeitos. A escola enquanto instituição tem o dever de garantir todas essas questões, oficialmente está posto dos documentos oficiais que regem a proposta de educação nacional.

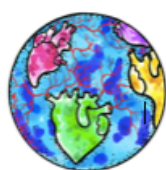
METODOLOGIA

Este estudo consiste na constituição de pesquisas bibliográficas, acerca da temática de identidade e currículo, bem como na análise da Base Nacional Comum Curricular, sendo assim, a pesquisa não se restringe apenas a bibliografias, mas também ao documento da BNCC, caracterizando-se também em um estudo documental.

No primeiro momento foram realizados levantamentos de estudos já produzidos sobre a temática da BNCC, com relação ao seu posicionamento frente a pluralidade de identidades. Com isso, foram consultadas como fonte de dados: livros de intelectuais que estudam sobre as teorias de currículo, como Tomaz Tadeu da Silva (2013 – 2020), Michael Apple (2013), bem como autores que abordam identidade, como Stuart Hall (2006). Teses, artigos, dissertação, além da BNCC como documento que nos norteou como análise.

Com isso, optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica acerca da temática que preza por refletir e “Problematizar a partir de um pensamento crítico o diálogo com a BNCC e as questões de identidades dos sujeitos”, a pesquisa volta-se a observar esse fenômeno nos anos iniciais, visto ser a nossa proposta. Assim, dialogando com os autores já citados acima, através das suas pesquisas. Assim sendo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa.

A análise deu-se a partir das discussões teóricas, bem como foi realizada uma pré – análise, explorando a discussão junto aos autores já citados acima, bem como a interpretação



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



do documento estudado e analisado em sua complexidade, dialogando com o que os autores já apontam acerca dos conceitos.

RESULTADOS

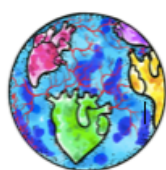
A partir da leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e depois da revisão bibliográfica apresentada aponta-se em quais pontos o documento aborda as questões relacionadas as identidades e de qual forma é exposto. Lembrando que priorizou-se nesta análise apenas os anos iniciais, justamente o foco de estudo proposto neste artigo.

Logo na apresentação do documento apresenta-se um tópico denominado: *O pacto interfederativo e a implementação da BNCC*. Tendo como subtópico: Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade. Este tópico foi o mais completo no que se refere a abordar as questões relacionadas as diversidades e as mais plurais formas de identidades presentes na sociedade. Apresentando inclusive propostas de ações a serem seguidas pelas instituições como forma de abordar e contemplar essas questões.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017, p. 16)

Sem deixar de ressaltar que a nomenclatura Educação do Campo é contemplado dentro do documento, mas como tantas outras vindas de forma superficial. As questões relacionadas as identidades de gênero acabam sendo de certa forma um tanto contemplada através do que é proposto pela nomenclatura de identidade cultural e diversidades, permitindo assim uma transversalidade para trabalhar essas questões no espaço educacional.

Na apresentação do documento fica bastante evidente sobre a postura democrática que o mesmo enfatiza como sendo uma das bases para desenvolvimento integral dos sujeitos, levando em consideração a sua identidade cultural. Sobre considerar os diversos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2017, p. 15)

Analisando os aspectos específicos destinados ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ficou notório que as áreas do conhecimento que mais se aproximam com a discussão e atendem de certa forma o diálogo com as identidades são as áreas de Ciências Humanas e Ensino Religioso, especificamente as disciplinas de Geografia e História, por justamente contemplarem o estudo do sujeito enquanto ser histórico, modificador e constituinte do espaço geográfico, englobando as modificações existentes na sociedade e que o sujeito está intrínseco.

Nas demais áreas como Linguagens e Ciências da Natureza são apenas coisas bem pontuais dentro do que aborda cada temática, não conseguindo dialogar com a proposta de intersecção das identidades e as suas mais diversas pluralidades. Na área da matemática não é apresentado em nenhum momento tais questões.

CONCLUSÃO

Diante do exposto no presente artigo suscitamos algumas reflexões para um estudo posterior, tendo em vista que a análise documental precisa ser amadurecida e levando em consideração a densidade de tal documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos essenciais na constituição dos currículos nacionais, necessita sim ser melhor aprofundada. As discussões aqui apresentadas têm total embasamento que existem contextos e mais contextos, ressaltando que muitos docentes conseguem dialogar com a proposta vigente.

É notório que devemos levar em consideração que infelizmente o Estado deixa a desejar no sentido de atender na prática com recursos cabíveis os profissionais da educação, a equipe gestora e as escolas, principalmente no setor da infraestrutura das mesmas.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Mesmo dentro de tais explicitações que a base aponta para o reconhecimento e abertura para a inserção dos vários contextos, é possível entender, que uma Base Nacional Comum Curricular, visa a equidade não apenas no oferecimento dos conteúdos, mas tende-se a nortear-se por uma cultura comum, pois sendo ela nacional e comum, de maneira indireta, trará uma dada cultura como oficial, e com isso, as mais diversas narrativas históricas, epistemológicas, culturais, serão abafadas diante da sua postura que por muitas vezes penderá para a ideia de currículo outrora já superado, que mecaniza e exalta o processo de racionalização de resultados educacionais (SILVA, 2020), que apenas mede, quantifica e classifica.

Com isso, é impossível não ligar a ideia de um currículo nacional a teoria de currículo de Bobbit, que traçou o currículo como um instrumento que traça objetivos, no caso da BNCC habilidades, procedimentos e métodos, para que se obtenha resultados, e que se mensurem através de números.

REFERÊNCIAS

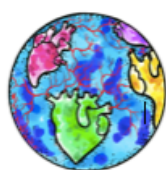
APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In. MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em outubro de 2020.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução. In. MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução as teorias do currículo. – 3. ed.; reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva(org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



PROJETO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE IDENTIDADE ESCOLAR: A ELABORAÇÃO DO PP DA ESCOLA INDÍGENA BILÍNGUE GUAJAJARA

Rogério Tavares Pinto

rogeriopintopinto@gmail.com

RESUMO - Este artigo apresenta, introdutoriamente, uma estratégia de apropriação de um instrumento didático pedagógico, muito praticado como ferramenta das instituições escolares. O instrumento é o Projeto Pedagógico, documento indispensável para a formalização de uma instituição escolar, no sentido de ser reconhecida pelos órgãos normativos da educação brasileira. Quem se apropria estrategicamente desse instrumento são algumas escolas indígenas, cujo objetivo é dá um norte, no sentido de associar em um mesmo patamar o processo de ensino e aprendizagem, incluindo os conhecimentos ditos universais e os conhecimentos indígenas do Povo em questão. A proposição educacional veiculada no Projeto Pedagógico, pode ser entendida como uma tática objetivando tornar a educação menos escolar e mais indígena. O artigo traz como exemplo o processo de elaboração do Projeto Pedagógico da Escola Indígena Bilingue Guajajara, pertencente ao Povo Tentehar (Guajajara). Esta escola está localizada na Aldeia Maçaranduba, inserida na Terra Indígena Caru, cujo município que ocupa essa Terra denomina-se Bom Jardim, no Estado do Maranhão.

Palavras-chave: Escola. Indígenas. Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A *Educação Indígena* vem se fortalecendo e ao mesmo tempo ganhando espaço na *Educação Escolar Indígena*. Esse ganho de força e de espaço tem sido expresso na apropriação de elementos intrínsecos da educação escolarizada destinada aos Povos Indígenas.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Vale ressaltar aqui alguns apontamentos que diferenciam a educação indígena da educação escolar indígena. A educação indígena está mais afeta à educação informal. Nesta, o aprendizado se dá forma significativa, reveladora. E, embora não siga nenhuma determinação sistemática, no sentido de obediência a regras, como: horário, local específico, ou alguma promoção; ensino, tem como objetivo um aprendizado específico, ou seja, ensina-se para a obtenção de um resultado. Visa, portanto, a aquisição de uma habilidade própria, singular e de utilidade para o indivíduo e para o Povo.

[...] educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais.” (Parecer 14/99 do Conselho nacional de Educação, p.3).

Educação escolar indígena, por sua vez é a educação escolarizada, cuja base é a escola. A fonte de onde emana essa educação está condicionada a um espaço, horários definidos e uma infinidade de regras. Está atrelada a um sistema e programas previamente estabelecidos. É na educação escolarizada, que acontece, por exemplo, a socialização. “Socialização é o processo pelo qual as pessoas aprendem a sua cultura”. (DURKHEIM, 2008, p. 167).

A educação indígena, diferente por natureza da educação escolar indígena, tem tentado se manter com seus elementos diferenciadores e norteadores. Tenta, portanto, inserir no processo de ensino e aprendizagem elementos identitários do universo e cosmovisão do Povo Indígena. Tais elementos abrangem não somente aspectos culturais de suas principais manifestações, mas todo arcabouço de sua cultura, sobretudo no aspecto da materialidade e imaterialidade. Todas essas manifestações podem ser verificadas no cotidiano. Cujas expressões se verifica também no labor, no lazer, nas crenças, nas celebrações, e demais aspectos que revelam a identidade como Povo Indígena específico.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Um dos componentes da educação escolar indígena apropriado pela educação indígena é o Projeto Pedagógico. Este documento escolar, que dentre suas variadas finalidades, se destina também em ser a expressão, digamos, facial da escola. Nesse sentido, pode ser visto como um elemento definidor, norteador dos rumos, expectativas e aspirações da escola. Considerando esse aspecto, o Projeto Pedagógico tem contribuído com a formatação da educação indígena, dando um direcionamento mais específico para suas escolas.

Este artigo pretende trazer uma reflexão acerca da elaboração do Projeto Pedagógico de uma escola indígena. Esta escola chamada de Bilíngue Guajajara, pertence ao Povo Tentehar (Guajajara). Ela está inserida na Terra Indígena Caru, cujo município (no Estado do Maranhão), que se insere em suas Terras chama-se Bom Jardim.

A escola, portanto, se apropria deste instrumento educativo, para se valer legitimamente das proposições pedagógicas apropriadas a uma educação mais relacionada com a visão de mundo, com as expectativas, projetos e vocações do seu Povo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O princípio teórico que sustenta esse artigo, tem como base o mesmo fundamento conceitual que ancorou as discussões da elaboração do Projeto Pedagógico da mencionada escola indígena. Nesse sentido e após a exposição do pensamento de alguns teóricos no âmbito da Pedagogia, optou-se por Célestin Freinet.

A educação escolar indígena adota como fundamento os seguintes princípios: especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo. Diante desses princípios acreditamos que o pensamento pedagógico de Célestin Freinet é o que melhor se adequa aos postulados dessa educação. Freinet propõe uma pedagogia de valorização do ser humano, seu trabalho manual, sua vivência em seu meio de habitação e a livre expressão. A escola de Freinet se aproxima da vida real, para tanto, faz-se necessário conhecer o contexto da vida social, ambiental, econômica e cultural.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



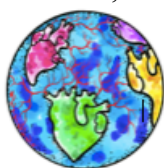
Outro aspecto de destaque na pedagogia de Celestin Freinet é a afetividade. De um modo geral, os povos indígenas do território brasileiro sofreram, e ainda sofrem, discriminação, preconceitos e outras formas de diminuição de suas humanidades. Freinet demanda uma pedagogia de valorização do ser humano, do trabalho manual, da vivência em seu meio de habitação e da livre expressão. Nesse sentido, esse autor propõe aulas fora da escola, como “aulas passeio” e outras atividades que desenvolvam interesses por questões ligadas ao dia a dia da escola, dos estudantes, da gestão e da comunidade escolar como um todo.

Vale destacar que as aulas passeio não estão simplesmente voltadas para atividades fora da escola, mas sim, têm a função de despertar a conscientização sobre as questões sociais, ambientais, culturais e estruturais do seu meio, da sua comunidade. A ideia é ter consciência das questões sociais e da sua história social. Ou seja, a história do povo, no caso, o Povo Tenetehar.

Ter como base a pedagogia de Freinet se constitui, também, em um desafio, sobretudo para os docentes, pois, para o pensador francês, o conhecimento deve ser despertado como um desejo de saciar a sede. Ele ilustra a busca por conhecimento com o caso do cavalo, que nunca é obrigado a beber água e só se dirige ao bebedouro quando está com sede.

Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido ‘enfiar-lhe nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. Seria como falar com um surdo... O cavalo não está com sede. E cuidado: com essa insistência ou com essa autoridade bruta, você corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos reais que levam às profundidades fecundas do ser. (FREINET, 2004, p. 19)

A atitude do professor, segundo Freinet, deve ser diferente. Deve contribuir para o despertar da sede, do conhecimento, de maneira natural, sem autoritarismo. A ideia é provocar a sede por meios indiretos, restaurando as conexões. Com isso fomentar o apetite interior para o alimento pretendido. Nesse sentido, toda a face se escancara para o que está sendo almejado. O desejo pelo alimento intelectual, surge como uma necessidade vital (FREINET, 2004).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Os esforços, portanto, caminham no sentido de uma prática pedagógica sempre voltada para produzir nos alunos e alunas o interesse pelo saber, pelo conhecimento, tanto pelo conhecimento dito científico quanto pelo conhecimento do dia a dia, que acontece fora da escola.

Pretende-se, também, despertar o interesse pela cultura, no âmbito da valorização, ressignificação e aprendizado, com destaque para as manifestações culturais, rituais, celebrações, cantos e outros, dentro dos recônditos da cultura Tentehar, expressos através do idioma indígena.

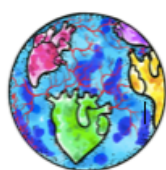
Outro aporte teórico que fundamenta os pressupostos desse artigo, no âmbito da elaboração do Projeto Pedagógico, é a concepção de Demerval Saviani, no sentido de o docente procurar conhecer o discente.

Esse conhecimento não se limita somente à pessoa do estudante, mas todo o conjunto de sua vivência, ou seja, tudo o que o envolve: sua família, seus laços comunitários, e isso, de certo modo influencia em seu modo de aprender. De posse desse conhecimento, exemplificado como se fosse um mapa, o docente tem mais elementos para a preparação de suas atividades, garantindo mais efetividade no processo de ensino e aprendizagem.

E é nesse sentido que Saviani (1991), vê a educação como uma produção do saber, e o ensino, como integrante da ação no processo de educação. E essa educação tem no professor seu principal representante, pois é ele que, de posse do saber, do procedimento, comportamento e do modo como o estudante aprende, pode oferecer um produto adequado às reais necessidades do discente. Por esse caminho, o professor é o produtor do saber, e o estudante, o seu consumidor imediato.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido tendo como base dois eixos metodológicos. O primeiro, se constituiu a partir dos registros em caderno de campo durante as atividades de elaboração do Projeto Pedagógico da referida escola indígena. Atuamos como colaborador na qualidade de consultor. Nesse trabalho nossa atuação esteve direcionada com a seguinte



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



pauta. Na descrição dessa pauta, designaremos de momentos os encontros onde aconteceram as principais atividades

1. Primeiro momento (encontro), reunião com os seguintes integrantes da comunidade: professores e professoras indígenas e não indígenas, gestores da escola, estudantes, pais, mães, avôs e avós, caciques e outras lideranças indígenas. Durante a reunião, previamente convocada, explorávamos um tema referente a um assunto de interesse da escola e da comunidade.;
2. Segundo momento, os integrantes eram divididos em grupos, para apresentarem suas propostas, ideias e encaminhamentos de acordo com as questões suscitadas no primeiro momento;
3. Terceiro momento, retorno de todos os grupos. Aqui, construía-se um texto a parti do que foi apresentado e discutido em todos os momentos anteriores;
4. No quarto momento, fazia-se a leitura do texto construído coletivamente. Este era acompanhado por uma projeção em tela grande. Ali, eram confirmadas ou negadas as proposições, ideias e encaminhamento. Concomitantemente as correções iam também sendo feitas. Dessa forma, foi se construindo e formatando o texto do Projeto Pedagógico da escola.

Vale ressaltar que todos esses momentos, conforme descrição acima foram realizados em dias alternados, conforme o plano, a necessidade e adequação dos membros da comunidade em participarem dos mesmos. O período de tempo completo, incluindo discussões de todos os momentos (encontros e reuniões) até a elaboração final do Projeto Pedagógico, deu-se de março a novembro de 2019.

O segundo momento do processo metodológico desse artigo, foram as reflexões, as memórias, as comparações, as conversas individuais com estudantes, docentes, lideranças, gestores, mães, pais, avós e avôs de estudantes, acerca de como seria na prática o Projeto Pedagógico da escola.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A partir dos relatos, dos depoimentos, da leitura e da reflexão das anotações, associados à observação da prática pedagógica dos docentes e do comportamento dos discentes, rabiscamos algumas considerações, conclusões e comparações. Posteriormente, sistematizamos o material coletado, agrupando por assuntos e temas. Esse material foi a base que sustentou a composição desse artigo.

RESULTADOS

O Projeto Pedagógico, conforme tem sido dito, discutido e ensinado, é um instrumento que se propõe em ser um mapa, um guia, um roteiro pedagógico que reflita todas as aspirações presentes e futuras da escola.

A partir dessa compreensão, tal instrumento deve ser elaborado com a participação de toda a comunidade escolar, ou seja, dos componentes da direção (gestão), até os responsáveis pela portaria da escola. Incluem-se também nessa participação os responsáveis pelos estudantes. Em se tratando de uma comunidade indígena é indispensável também a participação das lideranças, dos anciãos, e outras pessoas que manifestarem interesse em participar das discussões.

Dessa forma, a elaboração do Projeto Pedagógico da Escola Indígena Bilingue Guajajara alcançou bons resultados. Em todos os momentos das atividades, conforme descrito na Metodologia, a participação foi efetiva, não só do ponto de vista numérico, como também, das falas, materializadas em sugestões, críticas, encaminhamentos e ideias, garantindo assim a participação qualitativa de uma parcela significativa da comunidade.

Constatamos também, em outro direcionamento na elaboração do Projeto Pedagógico, o resultado de uma pesquisa rápida feita em dez escolas públicas daqui de São Luis. A pesquisa teve como foco a seguinte questão, direcionada aos professores e professoras das escolas visitadas:

- Como foi a elaboração do Projeto Pedagógico dessa escola, no âmbito da participação dos docentes, discentes e seus responsáveis?
- Houve também participação de pessoas da vizinhança da escola?



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Em todas as instituições de ensino visitadas, cujas perguntas foram feitas, não houve nenhuma resposta cujo conteúdo fosse de que houvesse participação coletiva na elaboração do Projeto Pedagógico. Não houve, portanto, a participação de discentes e seus responsáveis, ou de pessoas da vizinhança da escola.

Outro resultado que aponto aqui, como de suma importância para os rumos daquela escola foi a criação da Sala de Suporte de Aprendizagem. A necessidade dessa sala, decorreu dos apontamentos de variados docentes acerca da dificuldade de alguns estudantes em não acompanharem o conteúdo das suas disciplinas.

Com o objetivo de criar um nivelamento no âmbito dos assuntos de determinadas disciplinas, objetivando também que nenhum aluno ou aluna fique para trás, foi o principal argumento para criação da sala. O funcionamento, a metodologia e as normas da referida sala, ficaram a cargo do docente e sua respectiva disciplina, em anuência com a gestão da escola, e os responsáveis dos alunos e alunas que integrarão a Sala de Suporte de Aprendizagem.

Todo trabalho educativo, seja ele no âmbito da educação formal, ou informal, é um processo que requer continuidade. Porém, pode acontecer descontinuidade. No entanto, a interrupção pode ser vista, dentro desse processo como um acontecimento proveitoso.

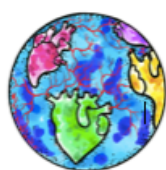
Se formos interrompidos, uma reflexão é importante: podemos avaliar, considerar, examinar e, de acordo com o diagnóstico, tomar novo rumo, fazer novo recomeço, ou usarmos outras cores, ou quem sabe mudar o referencial; mas, o importante é continuar.

O pensamento de Fernando Sabino, expressa um pouco desse anseio:

De tudo ficaram três coisas... A certeza de que estamos começando... A certeza de que é preciso continuar... A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar... Fazemos da interrupção um caminho novo... Da queda um passo de dança... Do medo uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura, um encontro. (SABINO, 1981, p. 154).

CONCLUSÃO

A escola, na perspectiva de instituição promotora da transmissão do saber, do conhecimento, ancorada nas formalidades que o processo de ensino e aprendizagem



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



demandam, foi introduzida aos indígenas pelos portugueses. E embora essa escola tenha se apresentado inicialmente com caráter eminentemente religioso, os indígenas não se apegaram a ela. A escola, portanto, não é novidade para esses Povos.

A convivência com ela é proveniente de longas datas. Os indígenas, cuja história foi sempre marcada por atos compulsórios à mudança de seus hábitos e modos de vida, souberam dar outros significados, fazer outras leituras, bem como adotar outras estratégias de manutenção de seus modos de ser e de suas culturas.

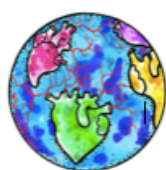
É a mudança, um dos principais elementos da natureza humana. Vamos sendo transformados e ao mesmo tempo nos transformando. Nossos pensamentos, crenças, comportamentos vão sendo modificados na medida que intensificamos nossos vínculos sociais e institucionais. É a educação, sobretudo a formal, que tem maior potencial propositivo de transformação.

No período da colonização portuguesa, a educação eminentemente religiosa foi usada como instrumento de transformação do ethos dos Povos que aqui viviam.

A educação escolar hoje, vivenciada entre os Tentehar (Guajajara) da Terra Indígena Caru, manifestada em sua escola indígena, tem sido usada como instrumento de manutenção, ressignificação e mesmo de resgate de alguns de seus aspectos culturais. A escola tem intensificado momentos de cânticos, de pintura corporal, e outras manifestações eminentemente indígenas do Povo Tentehar.

Muitos desses momentos foi pactuado no Projeto Pedagógico, como prática necessária da ação educativa da escola. Todavia, é fundamental a manutenção da vigilância, no sentido da diligência dos pressupostos que encabeçam a educação escolar indígena, para que seus resultados no âmbito da aprendizagem sejam a aquisição de habilidades e competências, sem perder de vista a preservação dos principais fundamentos culturais dos Tentehar (Guajajara) do Caru.

O Projeto Pedagógico, portanto, tem essas características: é um processo humano, sujeito a transformação. Se propõe também ser contínuo, mas pode haver descontinuidade,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



que servirá para nova retomada, novo recomeço. É o Norte para as escolas, pois sinaliza o caminho, e indica os valores de pertencimento e fortalecimento do ser Tentehar (Guajajara).

O Projeto Pedagógico, portanto, foi um instrumento bem apropriado pelos educadores indígenas, pelos discentes, mães, pais, avós, avôs e lideranças, no sentido de tentar buscar uma escola que esteja de acordo com suas aspirações, sonhos, metas, vocações e suas visões de mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/05/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes. 2008.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom-senso** Trad. J. Batista. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SABINO, Fernando Tavares. **O Encontro Marcado**. 34ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1981.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O RACISMO NA INFÂNCIA: ENTRE A ESCOLA E O TERREIRO

Gabriella Rosane Chagas Silva

chagas.gabriellasilva@hotmail.com

Palavras-chave: Racismo. Infância. Educação.

INTRODUÇÃO

Este projeto é o resultado de pesquisas e experiência desenvolvida pela discente no Núcleo de Educação Infantil e Ano Iniciais, constado na grade curricular do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, que teve por objeto produzir pesquisa a cerca do tema racismo na infância, enfatizando a situação das crianças que vivenciam experiências religiosas de origem afrobrasileira, percebendo a dificuldade na inserção dos seus elementos no âmbito educacional. Discutir as questões que envolvem o racismo na infância, nos remete pensar que as religiões de matrizes africanas, assim como outras grandes religiões como o cristianismo, estabelecem uma forma específica de compreender e inserir as crianças ao seu culto, estabelecendo assim profunda relação de transmissão de valores. Nesse sentido, em muitas religiões esse contato é feito desde cedo, a partir de rituais iniciáticos como o batismo, feitura ou outros processos e festejos, de acordo com os valores culturais de cada grupo. O Brasil possui uma extensa diversidade de religiões e culturas, seus valores se construíram a partir das interações sociais de diferentes grupos étnicos presentes na formação desse espaço enquanto nação, incluindo também os desígnios de uma sociedade contrastada por um processo de colonização, que instituiu um genocídio às populações aborígenes e a escravidão de africanos (as), aprofundando concepções racializadas e extremamente preconceituosas. A escola, enquanto instituição determinada a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



educar e formar cidadãos apresenta em seu papel educador, gigantes desafios, sendo um deles a incorporação na sua construção pedagógica e institucional, de métodos para superação de tais preconceitos e perspectivas racistas e segregadoras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Possuindo enquanto fator colonizador e racializador a cor e etnia, o racismo no Brasil se estabeleceu a partir de relações sociais extremamente conflituosas e do apagamento das culturas africanas e indígenas. As consequências evidentes até os dias atuais condicionam a população negra aos piores índices sociais de trabalho, desemprego e violência. Dentre as violências, um dos maiores símbolos de resistência negra atingidos são os terreiros, espaços considerados religiosos e que contém uma infinidade de funções e concepções culturais, comportamentais, sociais e históricas. Carregam em sua história, a resistência de um grupo massacrado pelos interesses das metrópoles ainda no processo colonizador do Brasil, onde até hoje, seus praticantes e locais de culto são constantemente ameaçados e vistos à margem da sociedade. O terreiro é um espaço de caráter comunitário, onde seus praticantes estabelecem relações familiares, de culto e comunhão. Cada terreiro possui sua organização, variando de diversificadas formas, assumindo o caráter de sua comunidade, ancestralidade e de seus valores culturais. Nestes espaços a relação com a criança se dá de maneira fortalecer sua cultura, sua autoestima e sua formação enquanto pessoa. Dentro desse cenário histórico social carregado de preconceitos, as crianças de terreiros estão como todo os praticantes da religião, vulneráveis no que tange à sua prática religiosa e espiritualista, que sucumbem à vista de uma sociedade de crenças e normas conservadoras, que excluem e criam estereótipos a respeito das religiões de matriz africana, dificultando sua vida, debilitando a sua autoestima e formação pessoal no espaço escolar. Durante a colonização as religiões de matriz africana bem como toda a cultura vinda desse raiz étnica foi atacada e persistentemente criminalizada pelo Estado e pela sociedade brasileira, assim como práticas como a capoeira, consideradas perigosas para a “ordem colonial”, que temia o fortalecimento dos africanos e africanas



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



escravizadas através de sua fé e cultura. Nesse sentido, os terreiros apresentam uma profunda relação com o movimento de resistência da cultura afro brasileira, e representam na vida das suas crianças elementos de força e reconhecimento da sua existência e ancestralidade, sendo essencial na sua formação pessoal e educacional. Sobre dimensões que o saber é transmitido dentro das comunidades negras rurais, em detrimento ao processo de transmissão escolar Moura (2005) afirma que:

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que a experiência educativa das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado, são impostos como únicos, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida. (MOURA apud MUNANGA, 2005, p. 72).

Assim, a criança inserida dentro de sua realidade sociohistórica, vivencia também na escola, em sua relação fora do terreiro, as disparidades sociais e os estereótipos e preconceitos sobre a sua cor, etnia e/ou religião, descontextualizando o processo de formação íntimo e social da sua formação escolar, que reforça construções formalizadas e normativas de uma sociedade que não reconhece sua formação social pluriétnica e interfere decididamente na formação pessoal da criança enquanto sujeito, intensificada quando existe o componente da cor negra.

Não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças. Que afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento. No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras-, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. CAVALLEIRO (2012, p. 98).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nesse sentido, a autora Gloria Moura no livro *Superando o Racismo na Escola* (2005), afirma que existe uma grande dificuldade do Brasil em se reconhecer a partir das suas diversas origens étnicas, perdendo sua noção de identidade como consequência desse processo, e assim assimila apenas uma história, de caráter parcial e questionável, que segue sendo recontada continuamente nas escolas, dentro de padrões considerados colonizadores. Sobre tal realidade nas escolas a autora diz que a escola é falha por não permitir que a história de determinados grupos étnicos participe das construções escolares que integrem a sua existência, ao processo de formação do país, e assim, o reconhecimento não é possível.

Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas. (MOURA, 2005, p.78).

METODOLOGIA

A elaboração do projeto teve como objetivo promover reflexões que possam possibilitar novos espaços de desconstrução de preconceitos e de compreensão para um desenvolvimento infantil diverso, direcionando a análise às especificidades das crianças de terreiros em experiências escolares marcadas pelo racismo religioso. A proposta para o trabalho foi a realização de uma live na plataforma youtube através do canal DCH3, que pode ser acessada no link <https://www.youtube.com/watch?v=-sQFMWJDIKc&t=282s>. O desenvolvimento do trabalho ocorreu a partir de duas reuniões, sendo a primeira uma reunião interna para discussão dos temas e de como cada convidada poderia contribuir para a proposta. A live foi organizada pelo Núcleo de Aprofundamento - Educação Infantil e anos iniciais do DCH III. Com a participação da Profª Drª Márcia Guena (DCH III/UNEB), Profª Maisa Carla da Silva Escola Municipal Anália Barbosa de Souza e Yalomifã KIdidi Makota Ioná Pereira do Terreiro de Unzó Congo Opó Mutalengunzo. Cada convidada apresentou uma perspectiva diferente do tema, unificando os esforços para discutir a questão, sendo,



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



respectivamente, o racismo estrutural inserindo-se na escola, a escola e as propostas para o combate ao racismo religioso e a proposta das comunidades de terreiro no combate à violência contra as suas crianças.

RESULTADOS

Com a concretização do ciclo de palestras foi obtido o seu principal objetivo de gerar a discussão, alcançando a rede municipal escolar, a universidade e as comunidades de terreiros, sobre o racismo na infância e as experiências que atingem as crianças de terreiro.

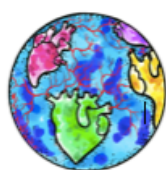
CONCLUSÃO

A partir das análises ocorridas durante a palestra foi possível compreender que ainda existem muitos passos a serem dados rumo à compreensão sócio-histórica do país e na criação de meios que reflitam o papel da escola no processo de valorização da cultura afrobrasileira, o que conseqüentemente conduziria à educação com uma proposta multiétnica. As dificuldades encontram –se na estrutura e formação dos currículos escolares e na difusão de ideias preconceituosas sobre as religiões de matriz africana, sustentadas pelo racismo estrutural que se diferencia enquanto racismo institucional ao chegar nas escolas, perpetuando práticas padronizadas e excludentes. Também conclui-se que ainda existem passos a serem dados e reparações a serem feitas na aplicação e execução da lei 10.639, sobre o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana no Brasil.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola** Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



SOUSA, Kássia Mota de. **Entre a escola e a religião**: desafios para as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



REVISÃO LITERÁRIA: HISTÓRIA DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA BAHIA

Paloma Cristina da Silva SOUZA - UNEB

Brenda Mauricio de OLIVEIRA - UNEB

Cássio Pereira COSTA - UNEB

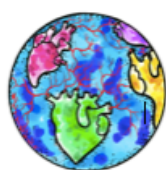
Simara Soares NUNES - UNEB

RESUMO - Este artigo tem por objetivo sistematizar algumas questões centrais relacionadas à história e aos fundamentos relacionados às religiões de matriz africana no Brasil, para a compreensão da história da formação dos terreiros na cidade de Juazeiro, na Bahia. Para isso, a metodologia utilizada foi a revisão de literatura, adotando como critério principal a leitura de algumas obras clássicas que tratam da questão, dos seguintes autores: Manoel Quirino, Roger Bastide, Júlio Braga, Juana Elbein dos Santos, Edison Carneiro, Renato Silveira. Este artigo finaliza a primeira etapa do projeto “Imagens e histórias das religiões de matriz africana no Bairro do Quidé- Juazeiro (BA)”, que conta com dois subprojetos e cinco bolsistas, todos envolvidos nessas leituras. Os dados coletados nas revisões contribuíram para um embasamento teórico e aperfeiçoamento do conhecimento com relação à História do Candomblé no país.

Palavras-chave: Religiões de matriz africana. Candomblé. História. Juazeiro (BA).

INTRODUÇÃO

A cidade de Juazeiro, localizada no extremo Norte da Bahia, tem hoje uma população de 215 mil habitantes (projeção de 2018, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 73% composta por pretos e pardos, ou, como passaremos a chamar, população negra, de acordo com os dados do último censo do IBGE, de 2010. O Quidé é um bairro periférico que concentra uma quantidade significativa de terreiros, ainda por ser



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**

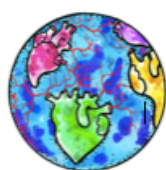


confirmada nesta pesquisa, bem como outras localidades, apontando para uma presença expressiva de terreiros, principalmente nas localidades mais distantes do centro do município.

Apesar de Juazeiro ser uma cidade predominante negra, a cultura dos povos de origem africana aparece de forma folclorizada, ainda nos dias de hoje, presente apenas nas datas comemorativas, quando as expressões culturais tradicionais são convocadas a ocupar os palcos dos eventos públicos e escolares (SANTOS, 2017). No caso das religiões de matriz africana, ainda que integrem essa folclorização, o que as têm feito ocupar os noticiários locais são as várias formas de violências que têm sofrido, expressas em agressões diretas, atos de racismo religioso e tentativas de alguns parlamentares da região em destruir símbolos e rituais, uma reprodução do que acontece em vários outros estados do País.

A perseguição do Estado, através de leis, às religiões de matriz africana só cessou muito recentemente, na linha histórica brasileira. Até o final da década de 70 do século XX os terreiros necessitavam de autorização para funcionar, através das delegacias de jogos e costumes. Só com a Constituição de 1988 as religiões de matriz africana passam a ter garantias legais (RODNEY, 2017). Apesar desse cenário, a população negra mantém tradições importantes na região do submédio São Francisco, muitas delas sincréticas, como o “Samba de Vêio”, as Rodas de São Gonçalo, o Congo, mas, certamente os terreiros de Candomblé e as casas de Umbanda são os lugares onde essas práticas e memórias permanecem com mais força na cidade. A força do culto aos Orixás, aos caboclos; das línguas africanas e cantigas, com misturas importantes entre as nações tradicionais do Candomblé; da estética que adquire brilho e importância nas cerimônias e tantos outros elementos, está viva em vários bairros da cidade.

Assim, na pesquisa intitulada “Imagens e histórias das religiões de matriz africana no Bairro do Quidé- Juazeiro (BA)” pretendemos realizar um mapeamento georreferenciado dos terreiros da cidade. Mas, para isso, necessitamos entender como essas religiões se estabelecem e sobrevivem no Brasil, na Bahia e em Juazeiro; o que representam para a memória a sobrevivência do povo negro e que tipo de configurações se formam em relação às suas origens.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



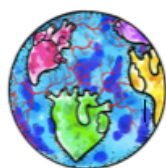
A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica de obras clássicas sobre o Candomblé na Bahia. Seleccionamos cinco obras e cada componente da equipe, cinco bolsistas e duas orientadoras, leu parte de uma delas e apresentou na forma de seminário remoto, fichando-as e sistematizando-as para a construção deste artigo. Os dados coletados nas leituras contribuíram para um embasamento teórico e aperfeiçoamento do conhecimento com relação à História do Candomblé no país. Neste sentido, a metodologia seguiu as seguintes etapas: Separação dos livros para a revisão literária: seguindo uma revisão bibliográfica dos seguintes temas: religiões de matriz africana no Brasil e em Juazeiro - BA e seus enfrentamentos históricos: fichamento e, por último, a realização de encontros *on-line*, para apresentação dos livros lidos.

Traremos a seguir alguns aspectos históricos e ritualísticos presentes nas seguintes obras: “A Raça Africana e os Seus Costumes na Bahia”(1916), de Manoel Querino; “Candomblés da Bahia” (1948), de Edson Carneiro; “As Religiões de Africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações” (1971), de autoria de Roger Bastide; “Os Nagô e a morte”, de Juana Elbein dos Santos (1975) e; “Na Gamela do Feitiço: Repressão e Resistência nos Candomblés da Bahia” (1995), de Júlio Braga.

A história dos terreiros na Bahia nas primeiras obras Manoel Querino: intelectual negro inaugura a temática.

Apresentaremos essas obras em ordem cronológica com a finalidade de confrontar as diferentes interpretações sobre as religiões de matriz africana no Brasil, que vão mudando ao longo do tempo, acompanhando grandes transformações epistemológicas, principalmente no campo da cultura.

Em ordem cronológica, trazemos como primeira obra “A Raça Africana e os Seus Costumes na Bahia” (1916), de Manoel Querino (1870-1920), autor baiano, intelectual e educador negro, que se dedicou a várias temáticas, dentre elas a etnografia das religiões de matrizes africanas, que viveu nos circuitos religiosos, operário e artístico de Salvador (LEAL, 2020, p. 3). A sua obra data de 1916, tornando o autor “[...] o primeiro intelectual afro-brasileiro a dedicar-se à História do Brasil com o objetivo de detalhar, analisar e fazer justiça



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



às contribuições africanas ao seu país” (GLEDHILL, 210, p. 339), antes mesmo de Nina Rodrigues, que só lançaria o clássico “Os africanos no Brasil”, em 1933.

Assim, “A Raça Africana e os Seus Costumes na Bahia” aborda, pela primeira vez, o povo africano no Brasil e seus descendentes como portadores de história e de cultura e não mais como um problema, abordagem comum na época, descrevendo origens e costumes deixados pelos ancestrais africanos no estado da Bahia (QUERINO, 2006, p. 12).

O trabalho de Querino também se destaca pela maneira respeitosa com a qual o africano e seus descendentes são tratados, e vai muito além, com as seguintes palavras: [...] deixamos aqui consignado o nosso protesto contra o modo desdenhoso e injusto por que se procura deprimir o africano, acoimando-o constantemente de boçal e rude, como qualidade congênita e não simples condição circunstancial, comum, aliás, a todas as raças não evoluídas (QUERINO, 1938, p. 22). Querino confronta os preconceitos do racismo e exige respeito ao africano. Mais do que isso, sublinha sua capacidade de “evoluir” através da instrução, tanto quanto o grego da Antiguidade ou qualquer outra sociedade outrora oprimida pela escravidão (GLEDHILL, 210, p. 340).

O respeito às culturas africanas é o grande destaque do trabalho desse intelectual, ainda que na atualidade muitos trechos possam ser lidos como racistas e associados ao pensamento racista do início do século, relativos à passividade do povo negro, a demonização de sua religião ou a hipersexualização da mulher negra. Querino (2006, p. 12) evidencia que existia uma preocupação em pesquisar, o mais rápido possível, os hábitos e costumes dos africanos no Brasil, já que eles estavam se extinguindo. A pesquisa precisava de africanos que vieram diretamente da África, afirmava o autor, pois eram um depósito de conhecimento e não poderiam morrer com esse depósito de segredos.

Quando chegados ao seu destino, a Bahia, os/as africanos/as, aqui introduzidos/as, de acordo com Querino (2006) pertenciam a diversas “tribos”, como denomina Querino, e isso fez com que houvesse uma variedade de dialetos, como acentua o autor, que pareciam derivados de línguas diferentes, sendo a língua Iorubá a mais importante já que era a mais falada em extensão do domínio negro.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O autor trata a religião de matriz africana como “culto fetichista”, afirmando tratar-se de um “culto religioso aqui professado pelos africanos, era uma variante do Sabeísmo, com adições extravagantes de objetos e sinais tão confusos”. Porém, afirma Querino (2006) que o culto era bastante difundido e que pessoas de outras classes o “abominavam”.

Algumas passagens da obra transportam uma visão equivocada sobre as religiões de matriz africana e até mesmo racista, sinalizando sobre o senso comum da época. Querino (2006, p. 37) afirma que o fetichista acredita: “Nos dias de segunda-feira faz-se o despacho de Exu – (Satanás); consiste em atirar à rua pipocas e farinha com azeite de dendê”. Associa Exu, entidade responsável pela comunicação entre os Orixás e o Orun, ao diabo, presente nas religiões cristãs.”

Edson Carneiro: um intelectual ativista

Edison Carneiro (1912-1972), intelectual negro, nasceu em Salvador/BA, era jornalista, poeta, folclorista e, na contemporaneidade é uma das principais referências nos estudos das religiões de matrizes africanas. “Em 1937, o II Congresso Afro-Brasileiro e, ao final do congresso, fundou, junto com outros participantes, a União das Seitas Afro-Brasileiras da Bahia” (BIBLIOTECA VIRTUAL CONSUELO PONDÉ, 2021).

Dentre os diversos aspectos tratados na obra de Carneiro (1978) destacamos os aspectos físicos e as localidades onde se estabeleceram os primeiros terreiros de Candomblé na Bahia, bem como as condições de habitação dessas comunidades. As casas de Candomblé, descreve Carneiro, situam-se “no meio do mato”, subúrbios e lugares mais afastados, essas localidades foram estrategicamente pensadas para burlar ou minimizar a repressão sofrida àquela época por parte policial.

Em geral, são localizados em sítios de difícil acesso, como os de Bernardino e Aninha, respectivamente no Bate-Folha e em São Gonçalo do Retiro, ou o antigo Candomblé de Ciriáco, no Bêiru, vários quilômetros adiante de qualquer condução coletiva. Outros, como o Engenho Velho e o Gantois, ficam à beira da linha do bonde, mas, ainda assim, dentro do mato. (CARNEIRO, 1978. p. 39)



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O autor faz uma descrição minuciosa, mas atribui uma valoração negativa à simplicidade e naturalidade das construções, a exemplo dos materiais de construção como barro, armações de madeira e aramados. Morar num terreiro de Candomblé no contexto em que surgem as primeiras casas de santo na Bahia, não oferece comodidade nem segurança, segundo Carneiro (1978, p. 43). Bem comum à época, os terreiros eram de chão batido. Os barracões (espaços onde acontecem as principais cerimônias) são, em geral retangulares, possuem algumas portas e muitas janelas, e alguns símbolos que podem identificar as divindades protetoras da casa. No seu interior é comum ter cadeiras em madeira para visitantes ilustres, e ao fundo um espaço reservado para os atabaques. No centro há um “vazio” que é preenchido nas cerimônias por mulheres dançando o Xirê.

A um lado, quase sempre separado por uma cerca de madeira, está o lugar reservado para os atabaques. Do outro lado está, sempre, um altar católico, com imagens dos santos mais em conexão com a gente da casa. O resto do espaço, junto às paredes, está ocupado por bancos de madeira para os assistentes. No centro dançam as mulheres, nos dias de festa. Os assistentes se dividem por sexo e por categoria: há lugar para homens e lugar para mulheres; os membros importantes de outras casas, homens ou mulheres, têm o seu lugar ao fundo do *barracão*. (CARNEIRO, 1978. p. 41; Grifo do autor)

O autor também detalha o espaço de entorno da casa de Candomblé, o que é conhecido por roça, sinalizando os assentamentos que estão fixados aos Orixás, que geralmente, estão cercados, e/ou separados por compartimentos. (CARNEIRO, 1978, p. 43) Cada assento ou casa de orixá tem suas particularidades e símbolos que identificam qual divindade ali está representada. Carneiro revela que é depositado nos alicerces dos terreiros força vital, o que ele chama de “águas de axé”, “realiza-se uma imponente cerimônia, em que o chefe do Candomblé deposita ali um pouco da água dos axés, bichos de pena, moedas correntes, jornais do dia, água benta, flores. (CARNEIRO, 1978, p. 42)

Carneiro também se deteve em relatar o quanto é precária a vivência nos terreiros, mencionando a umidade, estalos em paredes, e a falta de luz elétrica, exceto no barracão onde acontecem as principais cerimônias e, conseqüentemente, é o lugar mais frequentado pelos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



visitantes (1978, p. 44). Ele fala sobre a alimentação do terreiro algo que, para o autor, se assemelha ao padrão da pobreza: “Pão ou bolacha com café, ou resto de comidas de véspera, pela manhã: carne seca com farinha, seja com pirão ou com farofa, feijão, às vezes resto de galinhas sacrificadas aos Orixás, no almoço, pão ou bolacha e café, novamente, à noite.” (CARNEIRO, 1978, p. 44). É importante salientar que o terreiro era um espaço de sobrevivência física e espiritual do povo negro, discriminado e de baixa renda na primeira metade do século XX, sem acesso a políticas públicas, algo que deveria ser considerado pelo autor. Mas não, assim seus relatos demonstram um olhar bastante preconceituoso.

O terreiro que ele chama de Engenho Velho é o que conhecemos hoje como Casa Branca, que deu origem à religiosidade candomblecista do Brasil. Do Ilê Nassô, surgiram as casas do Gantois e Opô Afonjá, em virtude de divergências sucessórias do posto sacerdotal. Maria Júlia da Conceição, foi a fundadora do Gantois. Em outra divergência no mesmo sentido, anos depois, Ti’Joaquim e Aninha, fundam o Opô Afonjá: “...fundaram um Candomblé independente – o Axé de Ôpô Afonjá, sob a direção de Ti’Joaquim, a quem sucedeu a própria Aninha, que, ao morrer, em 1938, teria talvez 40 anos de feita e, aproximadamente 20 anos de mãe, devendo ter feito dezenas de filhas. (CARNEIRO, 1978, p. 57)

Roger Bastide: um intelectual atento à filosofia nagô

“Um grande amigo seu e guia nos diversos templos afro-brasileiros da Bahia, Pierre Verger, francês inteiramente abasileirado, descreveu-lhe as qualidades fundamentais; Bastide era “antes de tudo um homem que sabia se pôr no lugar dos outros e compreender os pontos de vista deles. (...)” (Verger, 1978:52). (QUEIROZ, 1994)

O francês Roger Bastide foi um estudioso da cultura e religião de matriz africana no Brasil. Nascido em 1893, em Nimes, com 45 anos, veio para o Brasil com um grupo de professores europeus. O grupo foi para então recém criada Universidade de São Paulo (USP) ocupar a cátedra de Sociologia. Bastide se dedicou a estudar as religiões de matriz africana e chegou a ser iniciado no Candomblé, na Bahia, mesmo sendo de origem protestante e tendo



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA UNEB

integrado a 1ª Igreja Presbiteriana Independente de São Paulo. Em 1984, quando partiu definitivamente para a França onde foi lecionar primeiramente na “École Pratique des Hautes Etudes”. Bastide tornou-se um pesquisador muito respeitado nos estudos sobre a presença africana no Brasil e sua religião, sendo mencionado com destaque por Juana Elbein dos Santos (1986) e por Muniz Sodré (2017, p. 29), que destaca o seguinte: “O sociólogo francês Roger Bastide foi provavelmente o primeiro a vislumbrar na cosmogonia nagô, historicamente vivenciada pelas comunidades litúrgicas na diáspora africana (os terreiros de Candomblé), “um pensamento sutil que é preciso decifrar”.

Em “As Religiões Africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações”, Bastide (1971) aborda as questões religiosas e como o homem vive em sociedade; como essas religiões influenciam nas relações de classe e raça. O autor explora as contradições do capitalismo escravista, a estrutura hierárquica da sociedade e as violências infligidas à população negra, inclusive o impacto do colorismo na estrutura social.

Bastide (1971) aponta que os negros recorreram aos seus deuses e feiticeiros como forma de sobrevivência e perpetuação de suas culturas. Porém, na África, os deuses eram cultuados em prol de toda comunidade, fertilidade das mulheres, melhoria nas plantações etc. E como fazer esse pedido aos deuses no Brasil onde as mulheres negras tinham seus filhos transformados em escravos, e as plantações traziam apenas sofrimento e benefício para os brancos? Sendo assim, os africanos ressignificam a figura dos Orixás para esse contexto de violência.

Diante dessa realidade Bastide (1971, p. 97) informa que “[...] a figura de Ogum, o deus da guerra, de Xangô, o deus da justiça, ou de Exu, o deus da vingança, tomam lugar cada vez mais considerável na cogitação dos escravos”, a partir daqui os Orixás ganham novas atribuições.

Ogum deixará de ser o patrono dos ferreiros ou o protetor dos instrumentos agrícolas de ferro, Exu não manterá, senão dificilmente, seu caráter de divindade da ordem cósmica para ocupar, antes tudo, com a regência da ordem social, mais exatamente, para lutar contra a desordem de uma sociedade de exploração racial (BASTIDE, 1971, p. 97).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Juana Elbein dos Santos: uma sistematização desde dentro para fora

Juana Elbein dos Santos é antropóloga e seu livro “Os Nàgô e a Morte: Pàde, Àsèsè e o Culto Égun na Bahia”, é resultado de sua tese de doutorado defendida na Universidade de Sorbonne/França, em 1972, O trabalho foi traduzido para o português pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e publicado em 1975, sendo uma das obras mais referenciadas sobre a temática. Por 50 anos foi casada com Mestre Didi, Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o primeiro Alapidi do Brasil, herdeiro do reino de Ketu, através das mãos de Mãe Senhora: “Em 1975, Didi recebeu a mais alta hierarquia sacerdotal Alapini no culto aos Ancestrais Egun. Em 1980 fundou a Sociedade Religiosa e Cultural Ilê Asipá, do culto aos ancestrais Egun em Salvador, Bahia” (MUSEU AFRO BRASIL, 2021).

O objetivo do livro “Os Nagô e a morte: Padê, Àsèsè e o culto Égun na Bahia”, é:

Ver algumas interpretações sobre a concepção da morte, suas instituições e seus mecanismos rituais, tais quais são expressos e elaborados simbolicamente pelos descendentes de populações da África ocidental no Brasil - particularmente na Bahia - nas comunidades, grupos ou associações que se qualificam a si mesmos de nagô e que a etnologia moderna chama de iorubá. (SANTOS, 1986, p.13).

A autora buscou grupos que preservaram a tradição Yorubá na Bahia, relacionada a sua época mais florescente na África, séculos XVIII e XIX, dos reinos de Oyo e Kàtu Santos (1986, p.14) afirma que a correspondência com a cultura da África Ocidental está relacionada com as áreas mais afastadas das grandes cidades, como Itakon, Ifon, Káto, Màko, Ilará e outras pequenas vilas e vilarejos, principalmente ao longo da fronteira da Nigéria com Daomé. Desse modo ela se dedica a pesquisa de três terreiros que mantêm a tradição Yorubá: O Ilê Iye Iya-Nasó, no Engenho velho, que foi chefiado por Mãe Menininha, que se situava na Barroquinha; o Ilê Ososi e o Asé Opo Afonjá, no São Gonçalo. Ela elabora a pesquisa a partir de uma perspectiva desde dentro para fora:



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Devido a que a religião Nagô constitui uma experiência iniciática, no decorrer da qual os conhecimentos são aprendidos por meio de uma experiência vivida no nível de pessoal e grupal, mediante um desenvolvimento paulatino pela Transmissão e absorção de uma força em um conhecimento simbólico a todos os níveis da pessoa e que representa a incorporação vivida de todos os elementos coletivos e individuais do sistema, parece que a perspectiva que convencionamos chamar desde dentro se impõem quase inevitavelmente (SANTOS, 1986, p. 17).

Seguindo a cronologia de Luís Viana Filho e logo depois de Pierre Verger, afirma que os Nagô foram os últimos povos africanos a se estabelecerem no Brasil, “nos fins do século XVII e início do século XIX” (SANTOS, 1986, p. 28). Segundo a autora “foram os que que implantaram com maior intensidade sua cultura na Bahia ouvindo suas instituições e adaptando as ao novo meio, com tão grande fidelidade aos valores sua cultura de origem, que ainda hoje elas constituem o baluarte dinâmico dos valores afro-brasileiros” (IBIDEM).

Todos esses grupos oriundos do “Sul e do Centro de Daomé e do ‘Sudeste’ da Nigéria, de uma vasta região que se convencionou chamar de Yoru baland são conhecidos com o nome genérico no Brasil de Nagô, portadores de uma tradição cuja riqueza deriva das culturas individuais dos diferentes reinos de onde eles se originaram. Os Kétu, Sabe, Oyo, Egbá, Egbado, Ijesa, Ijebu importaram para o Brasil seus costumes, suas estruturas hierárquicas, seus conceitos filosóficos e estéticos, sua língua, sua música, sua literatura oral e mitológica. E sobretudo trouxeram para o Brasil sua religião. (SANTOS, 1986, p. 29).

A autora explica que esses povos estão vinculados por uma língua comum, com variações dialetais e se consideram descendentes de um único progenitor mitológico, Oduduwa, emigrantes de um mítico lugar de origem, Ilê ifé” (SANTOS, 1986, p. 29).

Júlio Braga: um acadêmico, um babalorixá

Júlio Braga é doutor em Antropologia e Babalorixá, tendo lecionado nas Universidades Federal da Bahia (UFBA, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na Universidade Nacional do Zaire. Como ele afirma: “Eu era professor e macumbeiro. Foi difícil” (RAMOS, 2015).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



No livro “Na Gamela do Feitiço”, Braga (1995) traça um esboço de como ocorreu a repressão da polícia aos terreiros de Candomblé na Bahia. A partir de estudos nos noticiários jornalísticos foi possível identificar as negociações do povo de terreiro para conseguir sobreviver às violências impostas pelo Estado.

Braga (1995) traz em sua obra aspectos semelhantes aos que vimos no livro de Carneiro (1995), principalmente quando se fala das arquiteturas do terreiro, as perseguições da Igreja Católica e da polícia às religiões de matriz africana. O que os diferencia são como eles veem as instalações dessas casas. Ao contrário do que diz o Carneiro, Braga (1995) relata que as condições desses terreiros eram confortáveis para quem os habitava lá e que as comidas de santo eram apropriadas para os preceitos da religião. Braga não demonstra uma narrativa marcada por preconceitos.

Os descendentes dos escravocratas, que se tornaram os “donos de jornais, autoridades civis, militares e religiosos”, segundo o autor, considerava que, para estarem no desenvolvimento econômico teriam que “desafricanizar” a população da Bahia, predominantemente negra. “O que se pretendia ao dificultar e perseguir as casas de cultos aos Orixás, na primeira metade do século XX, era atingir mortalmente as bases de uma cidadania diferenciada para os baianos em geral, e aos descendentes de africanos em particular” (BRAGA, 1995, p. 14).

Braga (1995) avalia que a população negra passou a impor valores afro-brasileiros no início do século XIX, valores que vem sendo edificados, através da preservação de sua cultura e de sua identidade. A comunidade negra foi buscando estratégias para realizar ações para garantir direitos, sobretudo provar sua capacidade mental. Para Braga (1995) o negro não pode ser visto apenas como vítima e tampouco como apenas um sujeito resistente ao sistema que lhes oprime e denuncia a tentativa de ocultamento dos processos de resistência da população negra. “A maneira que o negro reagiu a repressão policial é um dos expressivos exemplos da sua capacidade de negociar na adversidade e obter ganhos importantes na



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



preservação de valores fundamentais que marcam sua identidade cultural” (BRAGA, 1995, p.19).

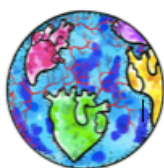
Para o autor o Candomblé é uma religião que agrega, sobretudo as minorias, os desfavorecidos. O modo como ele se organizava, de acordo com ele, representava a resistência da comunidade negra às ideologias ocidentais, que abomina negros e pobres. Por isso, que a repressão policial não era uma simples reação do Estado contra uma religião, mas uma intenção explícita de "atingir mortalmente as bases de uma cidadania diferenciada". Mas o Candomblé como "expressão de uma cultura" ajudou a comunidade negra a construir argumentos sólidos para montar a defesa de seus "patrimônio cultural religioso" (BRAGA, 1995, p.21).

Com o rápido desenvolvimento da cidade de Salvador, os líderes religiosos que ficavam no centro da cidade, logo tiveram que buscar outras localizações, como as regiões de vales para instalar suas casas religiosas.

O sincretismo religioso

Trazemos aqui algumas referências que surgiram nos textos sobre o sincretismo religioso, sem pretender, ainda comparar concepções acerca do tema, mas apontando diferentes abordagens. Querino (2006, p. 32) fala que o africano já trazia a seita religiosa de sua terra já que aqui era obrigado, por lei, a adotar a religião católica, abordando então a associação entre entidades africanas e santos católicos: “Assim é que Santo Antônio chamou Ogun; a S. Jorge, Oxosse; à Santa Anna, Anamburucu; à Santa Bárbara, Iansã; a S. Jerônimo, Barú; a S. Bento, Omoulú; à N. S. do Rosário, Iemanjá; à N. S. da Conceição, Oxun; à S. Francisco”. (QUERINO, 2006, p.36)

Carneiro (1978) entende o sincretismo como subterfúgio em que os candomblecistas da época encontraram para fugir da repressão policial, onde as divindades africanas foram assimiladas aos santos católicos. Além disso, era comum ver nos terreiros, elementos e signos da fé do povo branco.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



[...] a Cruz, a Hóstia, o Cálice, os episódios da Arca, do nascimento e do batismo de Cristo são lembrados nos cânticos, especialmente os cânticos em português; e as iniciadas (iaôs) devem assistir à missa no Bonfim, numa sexta-feira previamente marcada, antes de se considerarem aptas para o exercício das funções divinas. (CARNEIRO. 1978, p. 54)

Júlio Braga em uma entrevista para o portal Estudos Avançados, em 2004, fala que as irmandades católicas passaram a existir com o intuito não só de catequizar a população negra, mas também de controlar os movimentos negros que começaram a crescer na Bahia.

Mas as irmandades como "Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, a Sociedade Protetora dos Desvalidos, e tantas outras, iam além do que pretendia o clero". Elas passaram a ser vistas como referência a resistência do negro, e o antropólogo considera que isso não afetou a religiosidade dessa comunidade. Mas considera que o sincretismo se iniciou a partir deste movimento da Igreja Católica. (ESTUDOS AVANÇADOS, 2004)

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo realizar parte da revisão bibliográfica sobre a história do Candomblé na Bahia, e teve muita importância para o levantamento de questões que iremos utilizar no decorrer da nossa pesquisa, que tem como proposta final a construção do mapeamento dos terreiros do bairro do Quidé, em Juazeiro-BA. Saber a história da construção do Candomblé no Estado da Bahia é de suma relevância para o embasamento científico do grupo, além de ser significativo lembrar a trajetória dos povos negros da Bahia.

Saber como se originou esse sincretismo religioso no Estado irá ajudar na importância da construção da identidade cultural dessas comunidades de Juazeiro-BA. Principalmente dentro desse cenário atual, onde o pluralismo religioso é uma questão recorrente, e as religiões de matriz africana vem sofrendo com a discriminação religiosa, infelizmente bastante habitual na região.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O estudo foi de suma importante para que o grupo tenha uma visão histórica e etnográfica das religiões de matriz africana na Bahia. Afinal, questões como concepção de mundo, narrativas preconceituosas mesmo quando a intenção era de retratar as relações religiosas, raciais, econômicas, etc, algumas descrições sinalizavam para construções racistas. Interessante foi identificar a descrição dos locais onde alguns terreiros foram instalados. Não só questões geográficas, como a ocupação dos territórios foram salientados por alguns dos autores estudados. Afora isso, a procura por terrenos para edificação de terreiros em bairros periféricos tem entre as causas, questões de ordem econômica, já que um terreno no centro da cidade tem valor bem mais elevado do que em regiões mais distantes.

Referências

BIBLIOTECA VIRTUAL CONSUELO PONDÉ. Disponível em: <http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=22>. Acessado em, 10 de out de 2021.

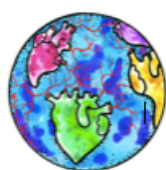
BRAGA, Júlio. **Na Gamela do Feitiço: Repressão e Resistência nos Candomblés da Bahia**. EDUFBA, Salvador,1995.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1978. 6ª edição 147.

ESTUDOS AVANÇADOS. **A luta segue por novos caminhos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WkFDzdxth8d3hq8cH9km5kN/?format=html>. Acesso em: 16 de out 2021.

GLEDHILL, Sabrina . Velhos respeitáveis: notas sobre a pesquisa de Manuel Querino e as origens dos africanos na Bahia. **História Unisinos**, número 14, volume 3, Setembro/Dezembro 2010. pp.339-343. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/4732/1957>. Acesso em: 16 de out 2021.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. Educação e Trabalho; raça e classe no pensamento de um intelectual negro: Manuel Querino - Bahia (1870-1920). **Revista Brasileira de História da Educação** (v.2 0, 2020) Dossiê. pp. 3-27. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/vnJWvgyckCH3XpDVP65Dcnn/?lang=pt> H Y P E R L I N K " h t t p s : / /



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



www.scielo.br/j/rbhe/a/vnJWvgyckCH3XpDVP65Dcnn/?lang=pt&format=pdf" &
HYPERLINK

"<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/vnJWvgyckCH3XpDVP65Dcnn/?lang=pt&format=pdf>"
format=pdf". Acesso em: 16 de out 2021.

MUSEU AFRO BRASIL. **Mestre Didi** (Deoscóredes M. dos Santos) Disponível em: 16 de out 2021. <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/mestre-didi-deoscoredes-m-santos>. . Acesso em: 16 de out 2021.

QUERINO, Manuel. **A Raça Africana e os Seus Costumes na Bahia**. [S. l.]: P 555, 2006. 96 p.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. Roger Bastide, professor da Universidade de São Paulo. Perfis de Mestres. **Revista Estudos Avançados**, av. 8 (22), dezembro de 1994. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/rtCxNsYrSqqZNc5zN5dB9rK/?lang=pt>. Acesso em: 10 de out 2021.

RAMOS, Cleidiana. Entrevista Júlio Braga: “Sou criança em relação a esse mundo milenar”. **Geledés**, 2015. <https://www.geledes.org.br/entrevista-julio-braga-sou-crianca-em-relacao-esse-mundo-milenar/>. Acessado em 05 de out de 2021.

ROGER, Bastide. **As religiões Africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. EDITORA, 1971.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, Editora Vozes, 2017.

SANTOS; Juana Elbein dos. **Os Nagô e a morte**: Padê, Àsèsè e o culto Égun na Bahia. Universidade Federal da Bahia. Petrópolis, Vozes, 1986.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA NOS SERTÕES SEMIÁRIDOS

Iêda de Almeida Ribeiro Bacelar

UNEB/PPGESA/EDUCERE

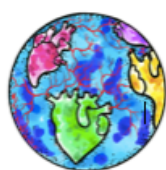
iedaalmeidauneb@gmail.com

RESUMO - Este estudo, que foi parte da pesquisa realizada na disciplina de Produção da Existência, com o professor Josemar da Silva Martins (Pinzoh) no curso de Pós Graduação em Educação, Cultura e territórios Semiáridos – PPGESA da UNEB no percurso de 2020.01, buscou entender o processo de produção da existência. Para dar conta do diálogo aqui proposto, lançamos mão de algumas referências como Engels, Marx (2007), Martins (2016), Malvezzi (2007), Reis (2011) que contribuem com suas escritas para o diálogo posto na Educação para a convivência com o semiárido. Para o levantamento das suposições foi realizada Abordagem Metodológica qualitativa tendo a pesquisa bibliográfica presente em todo texto. O texto trará uma escrita que caminhará por diálogos que envolveram:1) A Ideologia Alemã, 2) O papel do trabalho na transformação do homem em macaco, 3) O Semiárido numa visão holística e 4) A materialidade do que somos, já no 5) a autora aprofundou um diálogo entre o texto 04 e um relato de sua trajetória pessoal, orientada durante estudos na disciplina.

Palavras-chave: Sertões. Semiárido. Produção da Existência.

INTRODUÇÃO

No decorrer dos tempos, entender o processo de produção da existência, significa pautar esforços para a compreensão da formação humana. A história aponta para a relação homem e homem, sendo oportuno destacar que toda ação e reação existe a partir de uma causa material que a sustenta. Assim, podemos compreender que a formação do homem se dá no encontro das relações sociais com as materiais.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Na obra *A Ideologia Alemã*, dos filósofos Karl Marx e Friedrich Engels, que foi publicada depois da morte de seus autores, por imaginá-la avançada conforme o tempo. No entanto, os filósofos colocaram em evidência a transformação a partir do movimento dialético, chamando-o de materialismo histórico dialético.

O livro aponta a atração de Marx pela dialética, cuja marca adentrou sua tese de doutorado. Vale considerar que a dialética rondava o pensamento filosófico dentro da Alemanha, no período que os mesmos eram os pensadores em evidência. As críticas se deram ao pensamento de como tudo era aceitável, através do imaginário de situações impostas. Vale mencionar ainda, que Marx e Engels reagiam, nesta obra, contra o hegelianismo, e já se apoiavam numa ruptura anterior, a de Feuerbach.

Ainda na obra, *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels, falam que os intelectuais hegelianos se pouparam de teorias dialéticas, não materialistas que explicavam os problemas da sociedade como algo natural. Com isso, o texto apresenta uma provocação feita por Marx e Engels ao se entender o sistema fora da zona de conforto, entender a história como um sistema através do materialismo histórico dialético. Dessa forma, surge a reflexão de que a história, o mundo é resultado das relações materiais entre as pessoas, e a sociedade é o que as ações materiais geraram, o estado social que se vive.

Ao mergulhar nas ideias apresentadas na obra *A Ideologia Alemã*, precisamente, no tópico: *A ideologia em geral e em particular*, observou-se uma reflexão a respeito de como o homem produz a sua própria existência e a relação da produção de vida ao mencionar no texto que,

Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza, dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10-11).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

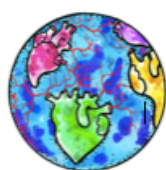


Assim, remete-se uma reflexão a respeito do novo modo de enxergar a sociedade em que se vive. O homem é fruto das relações sociais, relações de produção. A história é um choque entre a relação homem e homem.

A base real da ideologia apresenta os pensamentos dominantes como presentes em todas as épocas. Para tanto, a classe dominante, que é o poder material dominante numa determinada sociedade, é também o poder espiritual. É possível perceber na reflexão de Marx e Engels que os autores mostraram que, aquele que possui os meios de produção, se beneficia do trabalho alheio pelo fato do outro possuir a força do trabalho. Assim, aqueles que detêm o capital, formam uma classe dominante e, a massa da população, uma classe dominada.

Marx e Engels vão além, ao mencionar que, os meios de produção condicionaram o modo de pensar de uma sociedade. Diante disso, o ser humano se caracteriza pelo fato de sua vida não ser determinada pela natureza, porque é o próprio homem que produz os meios capazes de satisfazer suas necessidades. É a evolução dos meios de produção que condicionam a evolução da sociedade.

Ao aprofundar estudos na base teórica da produção da existência, é oportuno citar Friedrich Engels, autor da obra, Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Esta escrita, explica, através de um processo histórico a origem e evolução do trabalho. Quando o homem se separa definitivamente do macaco ele passa a lidar com um novo e complexo elemento, a sociedade. Daí, surge a necessidade de adaptações ao novo modo de viver. As alterações são possíveis de serem vistas na adequação, ao modo de caçar, pescar, plantar e sobreviver, incluindo-se os novos instrumentos. E como resultado dessas ações, o homem deixa de alimentar-se apenas de vegetais e passa a ingerir uma alimentação mista. Desde então, surge o fogo, com o objetivo de facilitar na alimentação, mas posteriormente, será meio de aquecimento. Com tudo isso, uma nova maneira de produzir a existência aparece, novas formas de trabalho, o que afasta ainda mais o homem dos animais.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Atrelada à evolução do homem, vêm a alteração no meio em que o mesmo vive, alterações no meio ambiente. O homem passa a transformar o que a natureza oferece em meio de subsistência, e, conseqüentemente, surge o pensamento de dominação da natureza. Não obstante, a natureza revida com muitas conseqüências desastrosas, e o trabalho, brota novamente, por meio da necessidade de buscar soluções para amenizar as conseqüências naturais. Contudo, o homem demorou séculos para aprender lidar com essas situações, e principalmente, com as conseqüências sociais. Um exemplo é a situação da Pandemia vivida pela sociedade na atualidade, o homem pensa ter o controle da situação, vêm desmontando o meio ambiente e a resposta foi dada, uma situação pandêmica que se torna um nó na rotina mundial.

Diante disso, é oportuno dizer que as relações de produção gerem o mundo, as ideias constroem o mundo e o pensamento passa ser autônomo. E, para finalizar, como afirmam Marx e Engels (2007), “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Sendo assim, afirmo que a consciência impulsiona a ousadia, na perspectiva de análise do saber do mundo e o do mundo sobre o saber, num processo de ação-reflexão-ação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do pressuposto da produção da existência no semiárido, surge uma indagação: O que é semiárido brasileiro? Nas linhas a seguir uma das definições mais completas:

O Semi-Árido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só. (MALVEZZI, 2007, p. 9)



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



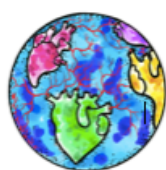
O texto de Gogó apresenta uma análise plural das características do semiárido brasileiro. O autor destaca a necessidade de irmos além da observação das características climáticas, mas, para uma profunda análise para a cultura, povos e vivências.

Diante disso, vê-se o contexto nordestino, composto por uma região com longos períodos de estiagem, assim, um período de chuva menor. Com isso, adquiriu características naturais que a difere das demais, com destaque para o longo período de falta de chuva, essa região denomina-se de semiárido. O que se observa em muitas referências, é uma apresentação da imagem do semiárido distorcida, pois, a região que na maioria das vezes é apresentada, é árida e não semiárida. Talvez pela necessidade de fortalecer a ideia da indústria da seca, que ao longo dos anos sustenta a ideia de abastecimento e distribuição de ações para abastecer as regiões atingidas.

O fenômeno das secas no Nordeste se torna espaço de investimento e garantia de privilégios para política partidária de muitos espaços. Fortalecer a ideia de pobreza que marca o estereótipo do flagelo e da dificuldade de viver no sertão. Sob esse viés, a conjuntura política e econômica alavanca o elemento água como potencializador das amarras políticas e de um movimento que aprisiona a forma de viver das pessoas no Nordeste, especialmente nas pequenas cidades e comunidades rurais.

Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela (BRANDÃO, 1986, p. 82).

É possível conceber a ideia de que, a produção da existência está presente na atuação do homem dentro do contexto que o mesmo se insere. Assim, o que se busca é a consciência pela necessidade de pensar a vida, e a produção da existência intimamente ligada ao envolvimento de ações para a convivência com o semiárido, pois muitos, são os exemplos pelo mundo afora de comunidades que adotaram tal princípio.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



É oportuno pensar, em possibilidades para o Semiárido Brasileiro, como sendo uma região dentro da distribuição geopolítica do país, com localização nos Estados do Nordeste e do Norte de Minas Gerais. O Semiárido Brasileiro corresponde a 26,4 milhões de habitantes, numa área correspondente a 969.589,4 km², num total de 1.133 municípios. As regiões semiáridas têm características comuns, particularmente pelo clima, deficiência hídrica, pouca pluviosidade e uma presença forte de evapotranspiração. Sua marca principal são os longos períodos de estiagem. (SILVA, 2008).

Assim, a ideia de convivência com o semiárido traz à tona a necessidade de adequações que garantam tal princípio, como o uso das tecnologias sociais, fortalecimento da educação para a convivência com o semiárido através da participação da escola do campo. Convém citar a escola do campo como espaço de encontro com a comunidade, de diálogo, e de construção coletiva da própria comunidade, assim, representa um espaço de grande importância.

A educação do campo, no Brasil, é marcada pelo rastro do descaso. Tal situação pode ser comprovada ao se observar os índices de analfabetismo, bem como as taxas de evasão, presentes nos dados das escolas do campo. Essa situação pode ser justificada pelo pouco investimento financeiro, assim como, o desencontro entre o que é ensinado e a realidade dos alunos do campo. Assim, pensar em escola do campo é pautar estudos na perspectiva da produção da existência e na compreensão dos processos formativos imbricados nas múltiplas dimensões da realidade na qual as pessoas existem e no papel que a escola assume diante dela: Olhar o ser humano em sua totalidade, qualificando-o para uma inserção crítica e autônoma na sociedade em que se vive, como apresenta Roberto Malvezzi em seu texto O semi-árido brasileiro. Pensar a educação que se faz no campo, desde os interesses sociais, políticos, culturais da comunidade.

É a escola, numa perspectiva de contextualização que vai transformando os modos de vida e introduzindo outros elementos que além de serem pedagógicos e promoverem a articulação das diversas áreas do conhecimento, também se tornam necessários à



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



melhoria da qualidade de vida, sem, no entanto, desconsiderar aquilo que já existe, mas criando novas maneiras de lidar e de estar no mundo. (REIS. 2004, p. 118).

Nesse processo de reflexão para a produção da existência nos sertões semiáridos, entender e conhecer o papel da escola é necessário, pois caberá a ela, como espaço social, desenvolver no campo uma educação que dialogue com as vivências, modos de ser, agir e pensar dos povos que ali vivem. Assim, a convivência com o semiárido para uma educação contextualizada será um esforço inovador.

O que se vê, atualmente, são currículos escolares distantes da convivência com o semiárido, normalmente pensados sob os moldes sulistas. Segundo Roberto Malvezzi(2007),

A convivência com o semiárido precisa começar dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático. Esse deságio é tão agudo quanto a própria transformação do Semi-Árido. (MALVEZZI , 2007, p 132)

Assim, o que se vê, nas escolas, é uma extensão da indústria da seca, disseminando a ideia de sustentação de mitos e poderes. Com isso, deve-se pensar uma política educacional que dialogue com as condições socioambientais locais, observando as fragilidades e evidenciando as potencialidades, com vistas em novas maneiras de lidar com a realidade na busca pela capacidade de transformação/adequação para as comunidades que ali vivem. Com vistas na relação do bem viver homem – natureza.

A materialidade do que somos e um olhar na trajetória pessoal da autora

O homem foi e continuará sendo responsável pela produção de sua existência, pois é capaz de produzi-la e destruí-la. Segundo o professor Martins (s.d., s.p.),

Há diversas formas de encarar e problematizar o que somos, mas três delas me ocupam a reflexão neste momento: a) o que dizem os outros sobre nós; b) o que dizemos nós mesmos sobre nós; e, c) o que diz de nós a materialidade da nossa vida cotidiana. No primeiro e no segundo casos, estamos lidando com os conceitos de representação social e de discurso – levando em conta que as representações sociais são sempre



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



reverberadas, reiteradas e repercutidas no plano dos discursos. No terceiro caso, estamos em outro plano, cujos traços ainda estamos compondo.

Diante desse contexto, as variadas vivências buscam explicar de forma dúbia aquilo que dizem sobre nós e aquilo que dizemos de nós mesmos, como algo que se completa. Os saberes acumulados e as vivências emanadas pelas representações sociais, a maneira como elas operam as ações, constituem o homem.

Dessa forma, cumpre-nos querer justificar o que somos colocando em paralelo o plano sentimental e o existencial. Nesta perspectiva o autor do ensaio A materialidade do que somos destaca que,

A despeito de todas essas contribuições teóricas, opto por olhar a realidade fisionômica e fenomênica das nossas cidades como expressão de uma ecosofia, que segundo o criador do conceito, Félix Guattari (1990), integra três tipos de registros ecológicos: o do meio ambiente, o das relações sociais (o socius) e o da subjetividade humana (o modo como cada um/a singulariza os estímulos e adversidades socioambientais do meio).

Observa-se que o homem, em alguns casos apresenta comportamentos que agradam ao social. Destacando que há toda uma materialidade que testemunha contra os homens. Convém citar que, muitas pessoas justificam serem fortes pelas dores que passaram, mas esquecem que nem sempre os que sofrem serão seres fortes.

Sob esse viés, é oportuno apresentar, com brevidade, minha trajetória e dos meus ancestrais com recorte histórico de 120 anos atrás:

De início, apresento a região onde tudo aconteceu, na atual cidade de Remanso/BA. Para tanto, essa região era primitivamente habitada pelos índios e acoroazes. Segundo dados do IBGE, no começo do século XVII, o território integrava a sesmaria do Conde da Ponte. O povoamento se iniciou no final do século XVIII, na fazenda "Arraial", pertencente a Monel Félix da Veiga e arrematada por Joaquim José Gonçalves, em 1829. Estabeleceram-se ali famílias retirantes de Pilão Arcado, onde havia lutas armadas entre Guerreiro e os Militão. A fertilidade do solo e a pesca contribuíram para a fixação dos colonos, que formaram o Arraial de Nossa Senhora do Remanso. Em 1857, transferiu-se para ele a sede de Pilão Arcado, criando-se o município de Nossa Senhora do Remanso de Pilão Arcado.

Ademais, surge o Movimento Pau de Colher, que de acordo com os dados do site da Wikipedia foi um movimento messiânico e milenarista ocorrido na Bahia, por volta de 1937, que culminou no massacre de muitos participantes (conhecidos como Caceteiros) pelas forças militares. Com isso, muitos envolvidos se refugiaram em localidades menores em busca de proteção, um deles foi meu trisavô, Joaquim Lopes de Almeida, agricultor, e sua esposa Alcina Lopes, parteira de excelente.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Eles buscavam sossego nas margens do Rio São Francisco para cuidar da família, na Fazenda Nossa Senhora do Rosário, nome dado à vila, e de acordo com os dados históricos do IBGE (2017) simplificou-se a denominação para Remanso em 1990, com a elevação da vila à cidade. Pelo decreto federal nº 10/77, de 28 de janeiro de 1977, a sede municipal foi transferida para local distante sete quilômetros da cidade velha, inundada pelas águas da Barragem Sobradinho, no Rio São Francisco. Teve assim, o município, um quarto do seu território inundado e a nova cidade, planejada e construída pelo Governo Federal.

Ali nasceu Efigênio dos Santos, meu bisavô, que logo se tornou pescador e, às margens do São Francisco, conheceu Maria da Cruz, camareira do vapor Benjamim Constante e filha de uma linda índia de uma aldeia no Pará. A união deu origem a minha forte avó Donina Lopes de Almeida, que se casou com Francisco Lopes de Almeida, comerciante que movimentou parte do sistema de troca na cidade de Remanso velha, no início do século XX. Após um grave acidente meu avô Francisco veio a óbito deixando sua esposa com 11 filhos e viúva aos 33 anos. A mesma retorna à sua comunidade, casa de seus pais na Fazenda São Bento. Com olhar curioso, uma de suas filhas sempre quis fazer diferente. Marizes de Almeida Ribeiro, minha mãe, quis estudar, veio para a cidade, enfrentou desafios e concluiu o magistério, tornando-se professora. Conheceu Isaias Campos Ribeiro Filho, filho do mecânico da CHESF (usina que fornecia energia na verdade a empresa responsável pela construção da barragem, pela inundação das cidades velhas e construção das novas, pelo deslocamento das famílias etc.). Isaias Campos Ribeiro Filho, meu avô, descontente da comunidade de Queimadas no Piauí, casou-se com Maria do Carmo Campos Silva, vivendo assim um casamento muito turbulento.

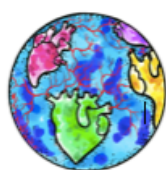
Meu pai, Isaias Filho, trilhou a profissão do pai, mecânico, mas também carregou por muitos anos o vício ao álcool, que o fez perder a oportunidade de uma convivência harmoniosa com sua esposa Marizes, que incansavelmente trabalhou como professora para criar e educar seus três filhos: Marcio (falecido), Iêda e Ivana.

Assim cresci... Ao lado de minha avó Donina, uma amante da comunidade rural, que nos deixou há 06 anos, aos 92 anos, e ouvindo de minha mãe que a educação nos abriria portas. Em 2000, com o programa Rede Uneb 2000, minha mãe realizou o sonho de ser Pedagoga. E eu, sempre ligada aos seus ensinamentos, busquei estudar e querer alçar voos gigantes, tornei-me professora, Pedagoga, formada em Letras e Literaturas, Especialista em Língua Portuguesa, Gestão Escolar, Educação Infantil, Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior; mas, os sonhos sempre crescem e atualmente curso o meu maior ... Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, na UNEB.

Assim, no caminho traçado por enfrentamentos, resistência é nobre bagagem de empoderamento, com consciência identitária, pulsando humanidade incorporada por ancestralidade. Relembrar a nossa combinação genética é buscar nas raízes a explicação da nossa existência.

METODOLOGIA

O presente trabalho adotou uma vasta pesquisa bibliográfica acerca da Ancestralidade no sertão semiárido e suas influências na constituição da autora como sujeito. Percorreu uma abordagem qualitativa, considerando a busca por dados oriundos de levantamentos amostrais, entrevistas, com foco no comportamento social dos sujeitos.



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



Neste trabalho utilizamos a abordagem qualitativa para aprofundar análises na produção da existência nos sertões semiáridos. As discussões fizeram parte do estudo da disciplina, Produção da Existência, no Programa de Pós graduação Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA.

A fundamentação teórica e análise, foram realizadas através de achados na base de dados IBGE, Wikipédia, livros e artigos de revistas relacionadas ao tema, e, pesquisa documental nos registros familiares que contribuíram para as reflexões e indagações levantadas. Foi feita uma visita à Biblioteca Municipal em Remanso, com o intuito de analisar os acervos da cidade velha, hoje submersa pelo rio São Francisco, com o intuito de efetivação dos dados. Vale ressaltar que, o estudo bibliográfico esteve presente em toda composição do artigo.

RESULTADOS

Analisar e discutir a questão da produção da existência nos sertões semiáridos resguardam um mergulho no passado para fortalecer o potencial do presente, no que diz respeito à escrita acadêmica, só faz sentido se levarmos em conta a realidade de vida dos sujeitos envolvidos nesses atos de escrita.

Partindo desse pressuposto, as reflexões apresentadas deram conta em entender o importante papel do processo de produção da existência.

Através das leituras das obras, A Ideologia Alemã e Sobre o papel do trabalho na transformação do homem em macaco, foi possível reconhecer a materialidade do que somos em uma visão holística do semiárido. Ainda sob esse viés, a escrita apresentou um olhar a respeito do semiárido com suas particularidades, e, principalmente, suas potencialidades.

CONCLUSÃO

Diante disso, é oportuno dizer que as relações de produção gerem o mundo, as ideias constroem o mundo e o pensamento passa ser autônomo. E, para finalizar, como afirmam Marx e Engels (2007), “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



a consciência”. Sendo assim, afirmo que a consciência impulsiona a ousadia na perspectiva de análise do saber do mundo e o do mundo sobre o saber, num processo de ação-reflexão-ação.

Ainda é possível perceber que, aqueles que detêm o capital formam uma classe dominante e a massa de população uma classe dominada. Sabe-se que, ressignificar vivências, através da compreensão da existência, será um requisito importante para a produção da sua existência.

A escrita promoveu uma espécie de compreensão da própria existência da autora. Enfim, pela emergente necessidade de desenvolver pesquisas relacionadas ao tema, a continuidade e aprofundamento é de grande importância.

REFERÊNCIAS

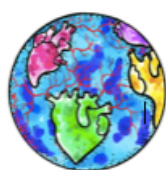
ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. Temas: Divisão do Trabalho; Idealismo; História.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-Árido** – uma visão holística. Brasília: Confea, 2007. Pensar Brasil

REIS, Edmerson dos Santos; MARTINS, Josemar da Silva. **O Paradigma Cultural: interfaces e conexões**. Ed. 01 - Curitiba, PR: CRV, 2016.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro – Bahia: ADAC/ UNEB-DCH-IIINEPEC-SAB, 2011.

RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a convivência com o Semi-Árido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Resab, 2004



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



POVOS TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO FORMAL: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

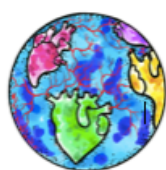
Ivalda Kimberly Santos Portela

RESUMO - A proposta deste presente artigo é analisar o significado e as formas que a Educação Quilombola pode assumir no contexto da singularidade territorial, em específico no campo da Educação Física Escolar. Na representação quilombola a história e a ancestralidade dentro das experiências que levam à organização social sobre as propostas educacionais que partam da educação e da cultura que podem abarcar o contexto e o texto territorial. Os quilombolas trazem o território que fala por meio da história oral, possibilitando uma escuta de saberes e significados de suas origens. A educação quilombola acontece nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos. Logo, a Educação Quilombola na escola deve partir dos princípios de uma educação integral, isto é, reconhecer o território e a comunidade como parte do processo educativo os desafios são grandes, sendo necessário modificar a cultura escolar que exclui a diversidade. O objetivo do texto é apresentar informações acerca da Educação Quilombola, os desafios de sua resistência e uma práxis pedagógica que tematizasse a cultura afro-brasileira e suas interfaces com a Educação Física Escolar no contexto da singularidade territorial. A metodologia adotada constitui-se de uma análise qualitativa de cunho bibliográfico e interpretativa. Portanto, conclui-se que o currículo escolar nas Escolas Quilombolas deverá ser capaz de mapear a complexidade e concretude dos fenômenos que caracterizam a história e a realidade das CRQs

Palavras-chave: Territorialidade. Educação Quilombola. Pertencimento.

INTRODUÇÃO

Ainda hoje, quando se pensa em quilombo, a primeira ideia que vem à mente é a de que foi um local isolado, no meio da mata, formado por escravos negros fugidos. Consagrada



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



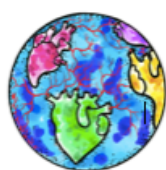
pela História dominante no Brasil, essa visão ainda permanece arraigada no senso comum remetendo-nos a um passado remoto de nossa história que data de dois de julho de mil setecentos e quarenta. Nessa data, o Conselho Ultramarino, órgão responsável pelo controle central da colônia, definiu o quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1988).

A Educação Quilombola acontece nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos. Logo, a educação quilombola na escola deve partir dos princípios de uma educação integral, isto é, reconhecer o território e a comunidade como parte do processo educativo. Veremos que a importância da educação quilombola é um modelo bem diferenciado de educação escolar que se centraliza na realidade das comunidades quilombolas, valorizando a territorialidade como espaço educativo, e estabelece contatos respeitosos com valores culturais e ancestrais cultuados pela comunidade.

A proposta da educação nacional acentua-se com o reconhecimento à diversidade de identidades na valorização do ser humano, e considera no processo, o direito de ser aceito nas especificidades que compõem a nação brasileira. Nesse sentido, percebe-se que a diferença precisa ser levada em consideração em todos os contextos, sendo a escola um dos espaços importantes para colaborar na superação de todas as formas de discriminação e racismo.

Sendo assim, as propostas pedagógicas, assim como os regimentos escolares, devem acolher com autonomia e senso de justiça o princípio da identidade pessoal e coletiva dos professores, dos alunos e de todos que convivem nesse espaço social.

Nesse cenário de luta para garantir os direitos civis do povo quilombola desencadeou-se também as reivindicações pela educação escolar quilombola enquanto Políticas Educativas e política educacional. Problemática denunciada constantemente pelo movimento negro, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e setores da sociedade que exigem a educação pública e de qualidade para todos (BRASIL, 2011).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Entretanto, essa compreensão da ação escolar também deve se refletir nas Comunidades Quilombolas, nas quais as instituições de ensino estão inseridas, por meio de seu calendário escolar contemplando atividades curriculares e extracurriculares. Pode, também, promover ampla reflexão sobre a consciência democrática nacional, uma vez que as múltiplas formas de diálogo contribuem para a construção de identidade afirmativa capaz de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimento e valores fundamentais para a vida cidadã. Dessa forma, o processo educacional é concebido como indissociável da relação entre conhecimentos, linguagens e afetos constituintes dos atos de ensinar e aprender.

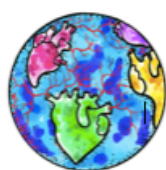
Para esse fim, propõe-se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades

Por fim, o objetivo do texto é apresentar informações acerca da Educação Quilombola, os desafios de sua resistência e uma práxis pedagógica que tematizasse a cultura afro-brasileira e suas interfaces com a educação física escolar no contexto da singularidade territorial. Para tanto, dividimos o texto nas seguintes seções: metodologia, referencial teórico, resultados, discussões e considerações finais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada constitui-se de uma análise qualitativa de cunho bibliográfico e interpretativa, que conforme Gil (2011) esse tipo de pesquisa propõe a descoberta, a interpretação contextualizada e o relato de modo aprofundado dos fatos sociais do cotidiano. Para realização dessa pesquisa percorremos as leituras de Almeida (2002), Moura (1988), Moreira (1981). Com recorte teórico para a para a Educação Física, de como ela é aplicada dentro dessas comunidades.

REFERENCIAL TEÓRICO



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Comunidades Quilombolas e Pertencimento

A fim de recuperar a ancestralidade que, por vezes, a escola distorce e resume à escravidão, as comunidades quilombolas começaram, por volta de 1980, a se organizar em prol de uma [educação quilombola](#).

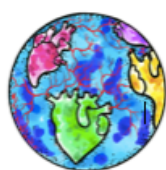
Desde então, foram instituídas legislações para respaldar a garantia da educação dos quilombolas, como a [Lei Nº. 10639](#) (2003), que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, as [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais](#) (2007) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

Hoje, existem pouco mais de 2300 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos no País para cerca de 5 mil comunidades quilombolas, segundo dados de 2017 do Governo Federal. Destas, somente 34% utilizam materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural quilombola.

O território tem sua fala expressa por meio do recontar o passado e atualizar tradições vinculadas à vida nos lugares para as crianças e jovens, à organização social que luta pela garantia da permanência nas terras.

Conforme Moura (1981), onde houve escravidão existiu resistência, caracterizando o quilombo como um dos movimentos mais fortes de reação à escravidão. Além de não haver políticas reparatórias ou indenizatórias pelos três séculos de exploração escravista, por meio da construção ideológica do branqueamento vivenciou-se um imaginário de harmonia e democracia racial que buscou apagar da memória social as lutas e as dores da escravidão. Após a abolição iniciou-se uma trajetória de exclusão social e invisibilidade, que na prática negou direitos aos afrodescendentes e desconheceu os territórios quilombolas na estrutura agrária brasileira.

De acordo com Almeida (2002), é necessário superar a concepção de que os quilombos eram grupos estáticos, sem resistência e negadores do sentido de mobilidade, inter-relações e diversidade no seu interior. O quilombo tornou-se emblemático no processo de resistência ao regime escravista, que se sustentava na força física e no poder simbólico.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A territorialidade passa a ser o ponto de partida da realidade social para a construção de um processo pedagógico significativo, pois a memória, por meio das narrativas vinculadas ao território vivido, permite a análise da história mais ampla em que se inserem as comunidades, na formação social e territorial brasileira.

No nosso contemporâneo, pensar em igualdade social no Brasil por vezes torna-se um movimento utópico, quer seja pela dinâmica da realidade sociopolítica, que cada vez mais acentua a estratificação social ou pela luta por uma sociedade justa que a cada dia dá sinais de sua individualização. Portanto, tecer uma análise sobre as relações étnico-raciais no campo da Educação Física é uma escolha política, no sentido de ir contra todo o movimento social de exclusão.

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (MOREIRA, SILVA, 1994). Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural, a Educação Escolar Quilombola deve ser projetada de forma que além de manter as disciplinas pedagógicas, possibilitem a eles transmitir suas culturas aos seus descendentes.

A formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola certamente carece de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários e um intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas. A interdisciplinaridade torna-se necessária para a abertura de diálogos entre sociologia, história, geografia, antropologia, educação física e outras ciências que venham a contribuir com a elaboração de um currículo pertinente a essa realidade.

Apesar dos avanços estabelecidos nos últimos anos por meio de vários segmentos sociais, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a construção de uma sociedade plural. Neste contexto, a escola deveria ser um espaço de aprendizado, combatendo qualquer forma de discriminação e preconceito, promovendo o respeito às diferenças, a valorização do humano e da identidade cultural de todos os povos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Educação Física Escolar

Quando falamos em direitos no campo educacional, referimo-nos também ao currículo escolar que será abordado nessas comunidades tradicionais, pois é necessário discutir e buscar por meios de ações concretas que sejam eficazes para atender ao conjunto de especificidades desses povos.

A cultura dos povos tradicionais, seja afro-brasileira ou indígena, já possui a tradição de transmitir os conhecimentos e tradições dos mais velhos aos mais novos. Um hábito utilizado entre eles para manter a identidade do seu povo.

Dentre as várias conquistas dos movimentos sociais pelos povos africanos e indígenas, alcançadas com muita luta e resistência, faremos referência a Lei 10639/2003 e a Lei 11.645/2008, que representaram passos importantes para a visibilidade da cultura afro-brasileira e indígena dentro da escola, caracterizando a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas e valorização das línguas e conhecimentos desses povos.

A disciplina de Educação Física para cumprir a Lei Nº 10.369/2003 e a Lei 11.645/2008, que tratam sobre a inclusão da História e Cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, respectivamente, deve executá-la de forma a agregar os conhecimentos necessários das diversas culturas pré-existentes, tendo as práticas corporais como elemento a ser desenvolvido durante a aula. Dessa forma, deverá contribuir para o desenvolvimento de um currículo escolar que preserve e valorize a originalidade dessas culturas.

É preciso avançar na discussão sobre as Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08, dimensionando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendemos que “desconstruir” conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demandam uma luta interdisciplinar. Tal decisão se edificará também por meio de um processo amplo de negociação política, envolvendo a escola, a comunidade e a sociedade. Diante desta compreensão, atentamos para alguns desafios propostos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, especialmente no ensino da Educação Física e na formação de professores da área.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



É dado seu teor expressivo as práticas corporais materializam formas de interação dos diversos grupos que compartilham a paisagem social, intimamente relacionada ao contexto histórico em que foram ou são criadas e recriadas. Nessa perspectiva curricular, denominada “cultural”, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais.

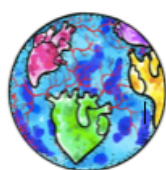
O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas e a partir delas (NEIRA, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação nacional frisa acentuar com o reconhecimento à diversidade de identidades na valorização do ser humano. Desta forma, a Educação é um ato de cultura, e segundo Santos (2011), “A escola tornou-se uma convenção de caráter social. Ela é um lócus da cultura escrita, científica e epistemológica, por isso configura-se como a cultura escolar”. Sendo, desse modo, um fenômeno que resulta na formação do sujeito, visto que educar é a arte de ensinar, viver e conviver, no qual faz a significação do indivíduo, que se materializa na sociedade e o espaço escolar demonstra esse sentido de construção e reprodução social e cultural

A escola também é um dos espaços mais importante para superar questões de discriminação racial, desta forma as propostas pedagógicas, devem acolher com autonomia e senso de justiça o princípio da identidade pessoal e coletiva de todos.

A educação Quilombola requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, materiais didáticos e paradidáticos específicos que atentem para os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e aos princípios que orientam a educação básica brasileira. Além disso, esses materiais devem ser oferecidos nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem. Segundo Silva e Melo, [...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos oficiais que orientam



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



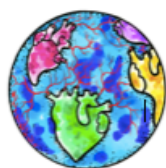
o sistema educacional no país. É a partir deles que são elaborados os planejamentos de ensino nas escolas e os critérios de avaliação de livros didáticos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). E é com base nesses documentos, ainda, que os livros didáticos aprovados pelo PNLD são orientados (SILVA; MELO, 2013).

O Currículo, e o material didático/pedagógico, deve seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e se referenciar nos valores das comunidades quilombolas, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade e a memória. Deverão se fazer presentes nos currículos a ancestralidade, o trabalho, a estética, as lutas pela terra e pelo território e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades (BRASIL, 2010).

Para Sacristán (2000), “O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história”. Segundo Sacristán para que o currículo se efetive como prática é necessário entender o contexto social e cultural das comunidades quilombolas, é preciso desenvolver uma educação que traga envolvimento com a história desses sujeitos sociais para que eles se reconheçam e queiram ser cada vez mais reconhecidos na sociedade em geral.

Entretanto, a Educação Escolar Quilombola não apresenta nenhuma perspectiva para os quilombolas, exceto incentivá-los a ler e a escrever. Percebe-se que há um baixo índice de materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino, tais materiais têm pouca visibilidade, e pouca participação das comunidades quilombolas na elaboração, são também, deficientes na demonstração das variedades e diversidades étnicas dos quilombos existentes no nosso país. Essa modalidade de ensino necessita de pesquisas que envolvem saberes comunitários, que efetivem a abertura de diálogos que contribuem com a elaboração de um currículo pertinente a essa realidade. Embora tenha ocorrido avanços nos últimos anos através de segmentos sociais, a construção de uma sociedade plural ainda está longe da nossa realidade atual.

Segundo Giroux (1997) o sistema escolar falho em reconhecer a relação entre a escolarização e a sociedade mais ampla; para o autor não seria suficiente apenas uma



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA LUNEB

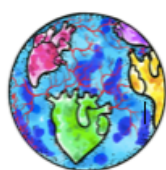
mudança no currículo, sendo necessário mudanças em vários fatores, tais como a preparação inadequada dos professores, materiais descontextualizados aos alunos e a própria cultura escolar. Fica evidente a importância de fazer um trabalho contínuo de resgate, construção e fortalecimento da identidade quilombola dentro e fora das escolas, reforçando e contribuindo na luta pelos direitos das comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado concluímos que nesse artigo foi demonstrado que a Educação Quilombola vem sendo incluída cada vez mais com o intuito de transmitir os conhecimentos e tradições de sua cultura, assim se tornando de extrema importância, tendo como meio a Educação Física uma forma incluir esses novos conhecimentos nas salas de aula, assim ampliando cada vez mais o currículo, assim não deixando de lado seus costumes, sobretudo podemos propor que com base nesse estudo que a educação quilombola deve haver mais visibilidade e participação, pois sendo assim a escola um dos espaço mais importantes para a visibilidade a essa cultura.

Com tudo frisamos que de acordo com a Resolução CNE/CEB N 3, de 10 novembro de 1999 as escolar indígenas passariam a ser reconhecidas como aquelas localizadas em terras de habitadas por comunidades indígenas, já a Resolução CNE/CEB N8 , de 20 de novembro de 2012, vem abordando que as escolas quilombolas são aquelas localizadas em quilombos, contudo a lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996) no artigo 32 vem frisando que as comunidades indígenas deve utilizar de suas línguas maternas e já no artigo número 78 vem abordando que a educação escolar dos povos indígenas deve ser bilíngue, visando assim a suas identidades étnicas, abordando assim um cunho amplo conhecimento novas experiências, sendo assim Brasil cheio de novas culturas e etnias não sendo muito estudado por falta de um currículo mais amplo.

Contudo concluímos através deste estudo frisar que a Educação Quilombola deve ser incluída e executada de forma correta assim não deixando de lado seus costumes, suas



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



tradições, abrangendo novos conhecimentos abordando de forma significativa cada pessoa sendo assim a escola um espaço de novas experiências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p.37-65.

BRASIL 2011 Boletim “**Territórios Negros**”, ano 8, nº 33. Constituição Federal (1988). Ato das disposições constitucionais transitórias.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: Acesso em: 2013-06-0

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação escolar quilombola**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jul. 2010

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 7 jun 2022.

DA SILVA GOULARTE, Raquel; DE MELO, Karoline Rodrigues. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, v. 13, n. 2.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

Giroux, H. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997

MOREIRA, Antonio Flávio; DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e Sociedade**. Cortez Editora, 1994.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreição, guerrilhas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **Os quilombos e a Rebelião Negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da educação física em ação**: uma perspectiva dos seus autores. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Antonio Carlos Banzato Afonso et al. **Educação estética e formação inicial de professores da educação básica**: um estudo hermenêutico do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia, na modalidade de educação a distância. 2011.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GT 03 - EDUCOMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A CONSTRUÇÃO NOTICIOSA DE WEBSITES DA REGIÃO DE PICOS (PI): ANÁLISE DA COBERTURA EPIDEMIOLOGICA DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVIRUS DOS PORTAIS PICOS 40 GRAUS E CIDADES NA NET

Maria Aparecida Mota da Silva

Instituto de Educação Superior Raimundo Sá.

E-mail: smaparecidamota@outlook.com

Maria Hilda de Sousa Silva Luz

Instituto de Educação Superior Raimundo Sá.

E-mail: Hildajornalista21@gmail.com

Jaílson Dias Oliveira

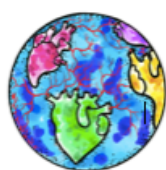
Instituto de Educação Superior Raimundo Sá.

E-mail: jailsondias2@hotmail.com.

RESUMO - O trabalho tem como propósito trazer à tona a cobertura epidemiológica da cidade de Picos (PI), levando em consideração os traços regionais e locais, no sentido de abordar o pertencimento, a notícia mais perto das pessoas, além de verificar como os portais se comportaram nesse tempo pandêmico. O motivo que justifica a construção do trabalho é o incentivo em mostrar como os veículos regionais fazem a comunicação para a população, bem como analisar o conteúdo sobre a pandemia da Covid-19 na cidade de Picos. As metodologias usadas no presente trabalho foram a pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo.

Palavras-chave: Boletim epidemiológico. COVID-19. Websites regionais. Construção noticiosa.

INTRODUÇÃO



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



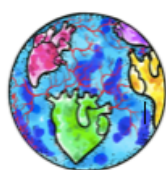
A construção do noticiário no decorrer dos últimos meses se deu em volta da pandemia do novo coronavírus, conhecida também como a Covid-19. Diante desse contexto, esse trabalho tem como propósito trazer à tona a cobertura epidemiológica da cidade de Picos (PI), levando em consideração os traços regionais e locais, no sentido de abordar o pertencimento, a notícia mais perto das pessoas, além de verificar como os portais se comportaram nesse tempo pandêmico.

Nesse sentido o conceito de território traz diversos significados. O que o artigo propõe é trazer um estudo sobre a comunicação regional e sua importância levando em consideração a cobertura epidemiológica. Devido a isso parte do pressuposto entender como se dá a comunicação local e como as empresas jornalísticas estão noticiando para seu público.

Conforme (Oliveira, 2013, p. 118) “As empresas de comunicação, dotadas de aparatos técnicos, constituem elementos dinamizadores de processos produtivos, pois que conferem visibilidade aos acontecimentos, às mudanças na economia, no ambiente social, político e cultural de certa região”.

Diante disso a pesquisa tem como objetivo geral analisar como a imprensa local fez a construção noticiosa da Pandemia da Covid-19 em Picos. Desse modo, os objetivos específicos são identificar quais aspectos da pandemia integrou a narrativa noticiosa; analisar se o contexto da pandemia foi relacionado ao contexto estadual e nacional; identificar se os veículos criaram espaços próprios para a cobertura da pandemia. A pesquisa teve como norte as seguintes problemáticas: analisar como os veículos Cidades na Net e Picos 40 Graus noticiaram o boletim epidemiológico diário; mostrar se houve uma cobertura diária e como o assunto foi abordado.

O motivo que justifica a construção do trabalho é o incentivo em mostrar como os veículos regionais fazem a comunicação para a população, bem como analisar o conteúdo sobre a pandemia da Covid-19 na cidade de Picos. Além de ser de interesse dos pesquisadores observarem como a informação é passada aos cidadãos e mostrar a importância da comunicação regional inseridas no atual contexto.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O trabalho é dividido em quatro partes, sendo elas a introdução que traz uma contextualização geral do tema, em seguida vem a construção teórica intitulada de “A construção da notícia e seus impactos”, logo depois vem um subtópico dentro da construção teórica intitulado de “Contexto regional e construção noticiosa”, seguido dos caminhos metodológicos, resultados da pesquisa e considerações finais do trabalho.

2 A CONSTRUÇÃO DA NOTÍCIA E SEUS IMPACTOS

O jornalismo tem a função fundamental de informar o que acontece ao redor, deixando a população ciente das coisas que acontecem com base nos critérios de noticiabilidade. O autor Jorge Pedro Sousa em uma de suas obras discorre sobre a teoria da notícia concluindo que a mesma é o resultado da construção dos fatos no processo jornalístico. “A teoria do jornalismo deve ser vista essencialmente como uma teoria da notícia, já que a notícia é o resultado pretendido do processo jornalístico de produção de informação” (SOUSA, 2005, p. 74).

Ademais, a construção noticiosa se dá de acordo com a editoria de cada jornal, muitas vezes obedecendo a critérios publicitários ditando o que deve ou não ser publicado. Assim, Traquina (2005) diz que segundo a teoria organizacional, o trabalho do jornalista é influenciado em muitos casos pelos meios de que a organização dispõe, como por exemplo, de contratos publicitários e a direção por traz do veículo.

O autor Nelson Traquina em pesquisas sobre as teorias do jornalismo expõe justamente isso, esse interesse que deixa muitas vezes realidades importantes descobertas, sem a devida atenção mesmo fazendo parte e se encaixando nos critérios de noticiabilidade. O conceito de seleção mencionado por Traquina na Teoria de Gatekeeper retrata em muitos aspectos daquilo que a teoria organizacional também traz que é o fato dos interesses dos donos dos veículos e a necessidade de vender a notícia como forma de produto, deixando assim muitos âmbitos descobertos quando se faz o processo de divulgação de determinada situação.



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



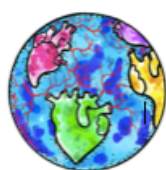
As práticas e meios de como a notícia chega às pessoas dizem muito sobre como os profissionais atuam. Em determinadas situações, conteúdos voltam ou não são publicados por não pertencer e nem ser de interesse daqueles que detém vínculo publicitário, e aqui que se pergunta: qual é o papel do jornalismo? Os interesses e visões dos jornalistas aparecem na construção noticiosa? Na teoria do gatekeeper citada em muitos trabalhos o autor expõe que “A teoria de gatekeeper analisa as notícias apenas a partir de quem as produz: o jornalista”, (TRAQUINA, 2005 p. 151).

Então, importante salientar que a forma como as notícias são produzidas tem reflexo direto em como o jornalista atua no seu meio, deduzindo que as crenças e visões que o jornalista tem ao longo da experiência, querendo ou não, tem uma pequena parcela na forma como o mesmo produz. Entende-se que a imparcialidade já é algo que se consegue alcançar 100%, segundo a Teoria do Espelho, para a qual a notícia seria um espelho da realidade. Assim o autor expõe que a Teoria do Espelho acredita fielmente na imparcialidade. Ele afirma que:

Central a teoria é a noção-chave de que o jornalista é um *comunicador desinteressado*, isto é, um agente que não tem interesses específicos a defender e que o desviam da sua missão de *informar, procurar a verdade*, contar o que aconteceu, *doa a quem doer* (TRAQUINA, 2005, p. 147).

O autor supracitado, diz na Teoria Organizacional que o trabalho do jornalista está diretamente ligado na forma como a empresa ou veículo a quem presta serviço interessa. Enquanto a Teoria do Espelho retrata o jornalista como profissional que relata com fidelidade tudo que acontece, para a Teoria Organizacional os profissionais escrevem de acordo com a organização a qual prestam serviço. A Teoria do Espelho expõe: "Com o novo paradigma das notícias como informação, o papel do jornalista é definido como o do observador que relata com honestidade e equilíbrio o que acontece cauteloso em não emitir opiniões pessoais" (TRAQUINA, 2005. p. 147).

2.1 Contexto regional e construção noticiosa



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Para compreender a regionalização é importante fazer menção ao contexto geográfico ao qual o Piauí está inserido. Orlando Berti trata sobre a definição de Sertão:

O Sertão Brasileiro (ou semi-árido) é uma das áreas mais pobres, mais esquecidas e mais desvalorizadas (em termos sociais) do País. É uma região de paradoxos, notadamente por ter forte e tradicional cultura, e ainda possuir, em relação a outras regiões do Brasil, um dos maiores potenciais de crescimento social, econômico, cidadão e, também, comunicacional, com grande ênfase à comunicação feita por instituições e movimentos sociais ligados à manutenção das tradições locais culturais e a melhoria da vida do sertanejo, (BERTI, 2009, p. 11-12).

A delimitação descrita na Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido (ComSertões) pelo trabalho de BERTI (2009) diz que a delimitação do sertão piauiense ocupa uma área de 155.762 quilômetros quadrados.

O Sertão piauiense ocupa uma área de 155.762 quilômetros quadrados (ou 61,93% do território piauiense) com 1.280.753 habitantes (42,24% da população estadual e 6,14% da população do sertão do Brasil). Antes da existência da província do Piauí, essa região sertaneja foi subordinada durante os primeiros 200 anos de colonização portuguesa no Brasil à Bahia e depois ao Maranhão. (BERTI, 2009, p. 11-12).

Assim, é importante que seja feita essa contextualização para entender a importância da comunicação regional para a população. A comunicação regional adapta-se de acordo com o local onde o veículo está situado, uma vez que mostra a realidade das pessoas mais perto delas, tendo um impacto maior e gerando identidade com o local.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia usada no presente trabalho foi a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo. A fim de fomentar mais sobre a temática pesquisando em materiais publicados como as reportagens divulgadas pelos dois portais estudados: Picos 40 Grau e o Cidades na Net. Para a análise, fez-se o recorte de quatro semanas, ao longo das quais observou-se as matérias divulgadas com os boletins. A pesquisa bibliográfica segundo Lakatos e Eva Maria:

Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS, 2003, p. 183).

A pesquisa bibliográfica tem por fundamento investigar o que já foi publicado e analisar corretamente materiais divulgados por outras pessoas em diferentes meios, no caso do presente artigo a pesquisa está sendo coletada nas reportagens postadas nos portais Picos 40 Graus e no Cidades na Net no período de reabertura do comércio da cidade de Picos, na busca de compreender a cobertura da imprensa regional sobre a COVID-19.

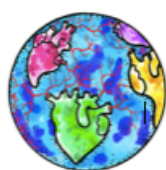
A pesquisa bibliográfica se deu através dos filtros usados para dividir a análise por semanas. Ficou dividida em quatro semanas, contando desde o início, quando começaram a serem divulgados os boletins tanto pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) como pelo Hospital Regional Justino Luz (HRJL). Na segunda parte de desenvolvimento dessa pesquisa foi feita a análise de conteúdo que segundo Minayo (1998), consiste em três fases:

a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

A análise de conteúdo seguiu nesses passos, onde foi investigado nos dois portais feito um filtro por diferentes semanas durante o período em que começou a ser divulgados os boletins epidemiológicos, depois seguiu a fase da coleta de dados onde foram analisadas as matérias dos dois portais: Picos 40 Graus e o Cidades na Net.

4 CONSTRUÇÃO NOTICIOSA DOS WEBSITES DE PICOS

Noticiar não importa requer cuidados, uma matéria para ser postada tem um jornalista por traz para pensar qual caminho a pauta deve seguir. Pensando nisso, a análise construída foi com os portais Picos 40 Graus e o Cidades na Net. Foi observado como esses portais noticiaram o boletim epidemiológico desde o início, quando a Secretaria Municipal de Saúde



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



de Picos começou a divulgar as informações da COVID-19 na cidade, se houve uma cobertura diária e como foi abordada.

A coleta do material nos portais se deu de forma igual, busca por municípios que são editorias dentro dos sites e filtro Picos. Foram escolhidas quatro semana para analisar e ter um contexto geral da construção noticiosa em um espaço de um mês que equivale ao período já citado.

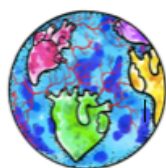
Os períodos escolhidos foram de acordo com o momento em que se começou a disseminação do vírus na cidade, foi pego a primeira semana de abril, quando se observou os primeiros casos confirmados, depois quando Picos atingiu a marca de 500 casos. Em seguida, foi a semana da reabertura do comércio, e por fim foi a semana em que os testes foram repostos logo após a remessa comprada pelo município ter acabado, que foi na data do dia 07 de julho.

4.1 Primeira semana: primeiros casos confirmados, a primeira morte e o primeiro curado. Análise dos dias 12 a 18 de abril do portal Picos 40 Graus

A primeira matéria estudada foi do dia 15 de abril, divulgando o primeiro caso confirmado na cidade de Picos, de uma profissional de saúde. O portal divulgou a nota disponibilizada pela Secretaria Municipal de Saúde. A segunda matéria divulgada no dia 17 de abril, falando sobre a cura dessa paciente. Na matéria foram dados detalhes de como possivelmente o vírus tenha agido no corpo da profissional.

4.2 Primeira semana: primeiros casos confirmados, a primeira morte e o primeiro curado. Análise dos dias 12 a 18 de abril de 2020 do portal Picos 40 Graus do portal Cidade da Net

No dia 17, o portal divulgou como notícia a primeira cura da paciente que é profissional de saúde. A matéria contendo o boletim da Secretaria de Saúde e as informações de como o vírus agiu no corpo da paciente. No dia seguinte (18), o jornal divulgou que o óbito da primeira vítima de coronavírus, uma senhora de 79 anos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



4.3 Análise da 2ª semana. Picos atingiu 100 casos: dos dias 10 a 16 de maio de 2020 do Portal Picos 40 Graus

Primeira matéria postada no dia 10 de maio com o boletim divulgado pelo Hospital Regional Justino Luz registra a segunda morte por covid-19. A vítima era da cidade de Monsenhor Hipólito. Na matéria há as informações sobre o número de pacientes na UTI: um de Picos e outro da cidade de Pio IX.

No mesmo dia o portal postou outra matéria relatando mais um óbito, dessa vez de uma senhora do bairro Junco de Picos. No final tem um *hiperlink* para o leitor lembrar o caso. No dia seguinte, 11 de maio, o portal divulgou o boletim disponibilizado pelo Hospital Regional onde foi relatada a suspeita de que duas crianças de Picos estarem com suspeitas de terem pego o vírus.

Outra matéria postada no mesmo dia (11), fala do boletim divulgado pelo Hospital Regional sobre a quarta morte, de um paciente de 51 anos. A terceira notícia foi no dia 13 e abordou treze novos casos, chegando a 85 casos confirmados e 21 recuperados. O boletim divulgado pela SMS fez um balanço dos bairros da cidade que estavam infectados.

Portal Cidades da Net:

A primeira matéria foi publicada no dia 10 de maio. Nela o portal divulgou a matéria postada pela Secretaria de Saúde sobre o balanço epidemiológico. O estudo mostra os bairros de Picos que estão infectados com gráficos detalhados. A segunda matéria do dia 10, foi outra reprodução dessa vez do portal Boletim do Sertão. A matéria traz relatos de uma paciente da cidade de Picos que veio a óbito após ter testado positivo para a COVID-19. Outra matéria divulgada também no dia 10 com reprodução do portal Boletim do Sertão, abordando mais um óbito. A vítima tinha 47 anos e era natural de Monsenhor Hipólito. A secretaria informou que estava acompanhando a família para auxiliar no velório.

No dia 11 o portal Cidades da Net compartilhou uma reprodução do portal Picos 40 Graus, onde afirmava a suspeita de duas crianças estarem com o coronavírus. As duas



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



crianças são de Picos e estariam aguardando o resultado dos exames. Na matéria divulgada no dia 11, o portal informou que a primeira paciente a ser internada na UTI, veio a óbito após 16 dias. Este foi o terceiro óbito, e a vítima tinha 51 anos. No final da matéria o jornal divulgou a nota do HRJL.

A terceira notícia publicada no dia 11 informou o boletim divulgado pela Secretaria Municipal de Saúde, constando mais nove casos confirmados e o registro de mais quatro bairros infectados, aumentando para 25. Dia 12 de maio o portal informou que os 11 pacientes curados de COVID-19 eram assintomáticos.

No dia 13 de maio a notícia postada fez referência sobre aumento de recuperados e mais nove casos atingindo 85 casos confirmados. O portal Cidades da Net postou a matéria no dia 15 de maio abordando o aumento de 13 casos confirmados, chegando a 98 casos. O portal divulgou que no dia 16 de maio Picos ultrapassou 100 casos confirmados. Outra publicação também divulgada no dia 16 relatando que sete pessoas seguem internados na área do covid-19, o boletim divulgado pelo HRJL mostra também as cidades as quais esses pacientes pertencem.

4.4 Análise da 3ª semana: reabertura do comércio dos dias 28 de junho a 04 de julho 2020 do Portal Picos 40 Graus

Na primeira matéria no dia 29 de junho a matéria traz o relato de mais um óbito, chegando 12º caso de vítimas por covid-19, a vítima foi um idoso de 89 anos. A matéria apresenta dados das últimas vítimas que na maioria são idosos com comorbidades.

No dia 29 o jornal divulgou uma nota do Hospital Regional Justino Luz, onde foi publicado o número de recuperados. A matéria informou de onde eram os pacientes, como se deu a recuperação dos mesmos e fala de alguns deles.

No dia 03 de julho o portal divulgou o boletim do Hospital Regional registrando 25 óbitos por coronavírus. O hospital informou que na UTI constava três pacientes, dois de Picos e o terceiro de Inhuma do Piauí. A nota ainda informa o número de pacientes recuperados no hospital que chegou a 52, além dos dados dos óbitos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Portal Cidades da Net:

A primeira matéria foi do dia 28 de junho e relata a suspeita da morte de uma mulher ter sido ocasionada pela COVID-19. A sequência da matéria traz informações sobre os internados na UTI e na enfermaria, apresentando mais detalhes dos pacientes por municípios. No dia seguinte, 29 de junho, o portal posta a matéria falando sobre a confirmação de mais dois óbitos por coronavírus em Picos e que o número de recuperados continua estagnado. A matéria traz as informações divulgadas pela SMS mostrando o número de casos confirmados 569.

A segunda publicação do dia 29 de junho fala do recorde de 81 novos casos em 24h. No dia 03 de julho o portal divulgou a notícia de mais uma vítima de COVID-19. Com esse óbito o número aumentou para 13 em Picos.

Nessa terceira semana foi notório como os portais abordaram o aumento drástico dos casos. O portal Picos 40 Graus postou três matérias sobre os boletins. O portal Cidades na Net postou quatro matérias. Ficou evidente a forma da divulgação dessas notícias. O Picos 40 Graus não divulga nas matérias as fotos dos boletins, já o portal Cidades da Net posta praticamente quase em todas as matérias os boletins, tanto da secretaria de saúde como do Hospital Regional.

4.5 Análise da 4ª semana: A matéria divulgada entre os dias 12 ao dia 18 de julho de 2020 do Picos 40 Graus

Foram divulgadas duas matérias no dia 15 de julho pelo portal Picos 40 Graus, nas duas foram mencionadas as duas mortes por COVID-19, elevando o número de óbitos para 22. A primeira abordou 48 novos casos e a segunda matéria 42 confirmando um total 1076. Os dados mostram que a maioria das vítimas são pessoas idosas.

No dia 16/07 o boletim divulgado chama atenção para quase 100 casos confirmados na cidade. Foram contabilizados 94 casos e mais um óbito. Foi o dia em se verificou o maior número de casos em Picos. A matéria chama atenção para o número de recuperados que



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



continua estagnado em 265 desde o dia 10 de julho. A primeira matéria divulgada foi do dia 12 de julho, sobre a morte de quatro pacientes que se encontravam na UTI.

No dia seguinte 13 de julho foi divulgado no boletim quatro óbitos, todos do sexo feminino. As vítimas possuíam comorbidades como hipertensão, diabetes e lúpus. Outra matéria publicada no dia 13 abordou o aumento de casos de coronavírus, 654 pessoas infectadas. Um total de 51 bairros foram atingidos pela doença.

No dia 14 a matéria divulgada chama atenção para o aumento de 47 novos casos. As informações apresentavam dados do boletim da Secretaria de Saúde, informando por detalhes os casos confirmados. A segunda matéria divulgada no mesmo dia (14) pelo portal Cidades na Net aborda um estudo epidemiológico realizado desde o início dos boletins até o dia 11 de julho, a matéria traz detalhes desse boletim como a taxa de incidência, fazendo uma análise de todos os casos, como o número de recuperados e óbitos.

No dia seguinte 15 de julho o portal divulgou a notícia de mais uma vítima fatal, chegando o número de 21 mortes por COVID-19 em Picos. Outra matéria postada pelo portal no dia 15 de julho tratou sobre o aumento o número de casos chegando a 1034. Com 56 locais infectados no município e o número de recuperados que era de 265. Dia 16 o portal Cidades na Net divulgou a notícia de mais uma vítima do COVID-19, outro idoso, o que elevou o número de óbitos para 22. O boletim divulgado pelo Hospital Regional trazia os detalhes das vítimas, o que mostra que a grande parte tinha problemas crônicos de saúde.

A outra matéria também do dia 16 mostra que em 24h a cidade de Picos registrou quase 100 casos confirmados com 23 óbitos, chegando ao total de 1170 de pessoas infectadas, 265 recuperados e 23 mortes. É notório observar a diferença entre o número de matérias divulgadas pelos dois portais. O Picos 40 Graus divulgou apenas quatro matérias e o Cidades na Net nove matérias. Nessa quarta semana o registro das informações entre os dois portais muda completamente de abordagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



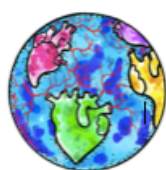
Com a pandemia todo o mercado global sofreu mudanças, incluindo as grandes emissoras de jornais. Na cidade de Picos não foi diferente, os jornais ficaram dependendo das assessorias para alimentar as redes sociais com notícias. Um trabalho que se tornou ainda mais desafiador, noticiar todos os dias, ou melhor, todas as semanas os boletins divulgando os números dos casos do coronavírus. Dessa forma, foram analisados os dois portais Picos 40 Graus e o Cidades da Net, observando os conteúdos divulgados, a diferença como os portais postaram essas notícias de forma criativa ou se simplesmente reproduziram esses conteúdos.

Então, identificou-se que a imprensa local conforme as semanas em que foram analisadas construíram algumas dessas notícias, os portais não criaram um espaço para noticiar os boletins epidemiológicos de toda a região e não somente da cidade de Picos. Diante disso, foi observado também que no contexto pandemia as narrativas noticiosas foram mais sobre as mortes e o aumento dos casos confirmados. Havendo algumas reproduções de matérias de outros portais, do Hospital Regional Justino Luz ou da Secretaria de Saúde de Picos Algumas dessas notícias havia informações do estado, sobre o número de casos no estado do Piauí e os municípios que estariam infectados.

Com isso, os objetivos foram alcançados. Fazendo perceber como essas informações foram divulgadas nas semanas analisadas. Houve essa construção noticiosa que os portais analisados divulgaram toda semana sendo matérias de própria autoria ou uma reprodução de outro veículo. O que é notório é que os veículos não divulgavam todos os dias os boletins, deixando para fazer isso quando havia um surto nos casos ou quando aconteciam óbitos.

Essa pesquisa contribuiu para perceber o quão necessário à divulgação dessas notícias. Dos espaços em que esses veículos poderiam construir na cobertura da pandemia, deixando marcas na história de um futuro bem presente. Que essa pesquisa possa abrir espaços e novas possibilidades para que outras pessoas possam abordar este tema tão importante para a sociedade.

REFERÊNCIAS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



BERTI, Orlando Maurício de Carvalho. A comunicação social nas rádios comunitárias legalizadas do Sertão do Piauí. **Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido (ComSertões)**. São Paulo, p. 01-24, 25 de junho de 2005. Acessado em: <file:///C:/Users/PSE%2005/Downloads/672-1503-1-PB.pdf> às 12h10min no dia 22 de julho de 2020.

Coronavírus: OMS registra recorde de 212 mil novos casos num só dia. **UOL**. São Paulo, 04/07/2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/2020/07/04/coronavirus-balanco-da-oms-registra-10922324-casos-e-523011-mortes-no-mundo.htm>. Acesso em: 05 de jul. de 2020.

DANILO, Bezerra; SOUSA, Iago. **CidadesnaNet**. 2018. Somente os artigos não assinados são de responsabilidade do CidadesnaNet. Os demais, não representam necessariamente a opinião desta editoria e são de inteira responsabilidade de seus autores. Disponível em: <https://cidadesnanet.com/news/> acesso em: 22 de julho de 2020 às 22h: 40min.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

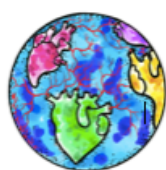
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOURA, José Gelimar de; SOUSA, João Paulo Leal de. **Picos 40 graus**. 2015. Somente os artigos não assinados são de responsabilidade do Picos 40 Graus. Os demais não representam necessariamente a opinião desta editoria e são de inteira responsabilidade de seus autores. disponível em: <http://www.picos40graus.com.br/site/>. Acesso em: 22 de julho 2020 às 22h: 50min.

OLIVEIRA, Roberto Reis de. **Espaço, território, região: Pistas para um debate sobre comunicação regional**. Trabalho apresentado no X Congresso da Lusocom_ “Comunicação, Cultura e Desenvolvimento”, promovido pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, Portugal, 27 a 29 de setembro de 2012, GT Sociologia da Comunicação.

SOUSA, Jorge Pedro. Construindo uma teoria multifactorial da notícia como uma Teoria do Jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**. Vol.II Nº 1 - 1º Semestre de 2005. Acessado em: 11 de julho de 2020, às 17h30min.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo, porque as notícias são como são**. Florianópolis: Insular, 2. Ed.2005.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



MEMÓRIA NO JORNALISMO: análise dos elementos de memória usados pela TV Picos e TV Cidade Verde na cobertura noticiosa da reinauguração da Praça Félix Pacheco em Picos (PI)

Maria Aparecida Mota Da SILVA

Instituto de Educação Superior Raimundo Sá
aparecidasilva225@gmail.com

Jackelany da Costa VASCONCELOS

Instituto de Educação Superior Raimundo Sá.
jackelanyvsc@gmail.com

Maria Hilda de Sousa Silva LUZ

Instituto de Educação Superior Raimundo Sá.
Hildajornalista21@gmail.com

Jaílson Dias OLIVEIRA

Instituto de Educação Superior Raimundo Sá.
jailsondias2@hotmail.com.

RESUMO - A presente pesquisa tem como título Memória no Jornalismo: análise dos elementos de memória usados pela TV Picos e TV Cidade Verde na cobertura noticiosa da reinauguração da Praça Félix Pacheco em Picos-PI. Busca responder a seguinte indagação: como a TV Picos e a TV Cidade Verde fez o uso da memória ao fazer a cobertura jornalística da reinauguração da Praça Félix Pacheco após o processo de revitalização? A pesquisa é de natureza qualitativa, as técnicas de estudo usadas para obtenção dos resultados foram pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo, além do método comparativo.

Palavras-chave: Memória. Praça Félix Pacheco. Reinauguração.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INTRODUÇÃO

O Jornalismo desempenha um papel fundamental no que diz respeito informar, documentar e construir uma narrativa com base em acontecimentos. Dessa maneira, é importante que muitos acontecimentos sejam documentados por meio da narrativa jornalística, contribuindo assim para a construção da história e para a preservação da memória. Logo, “A compreensão de que o jornalismo é um dos produtores das memórias culturais chega à construção e ao fortalecimento das identidades” (FERREIRA, 2016, p. 17).

Partindo desse pressuposto, vale destacar que as emissoras de TVs local e regional, respectivamente, a TV Picos e TV Cidade Verde tiveram um papel fundamental na cobertura jornalística da reinauguração da Praça Félix Pacheco na cidade de Picos no Piauí, que passou por um processo de revitalização, tendo em vista que as modificações sofridas visavam à retomada da forma original da década de 1940. A praça foi inaugurada em 1942 pelo prefeito da época Adalberto de Moura Santos, e para assegurar a preservação da memória, uma vez que durante anos esse patrimônio histórico sofreu alterações na sua forma e sendo um local de muitos encontros no passado, a Praça Félix Pacheco para os habitantes da cidade têm um grande significado, logo a reconstrução da sua forma original traz uma grande contribuição acerca da preservação desse patrimônio cultural da cidade de Picos.

À vista disso, esta pesquisa que tem como título Memória no Jornalismo: análise dos elementos de memória usados pela TV Picos e TV Cidade Verde na cobertura noticiosa da reinauguração da Praça Félix Pacheco em Picos-PI, busca responder a seguinte indagação: como a TV Picos e a TV Cidade Verde fez o uso da memória ao fazer a cobertura jornalística da reinauguração da Praça Félix Pacheco após o processo de revitalização? Além do mais, este trabalho tem como objetivo analisar a partir de vídeos presentes no canal do YouTube das emissoras de TVs a ser estudadas, os elementos de memória utilizados na cobertura jornalística da TV Picos e TV Cidade Verde na reinauguração da Praça Félix Pacheco em Picos; comparar os conteúdos divulgados por ambas TVs sobre a reinauguração da Praça supracitada; identificar a construção noticiosa usada pelas TVs no processo de relembrar o



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



formato original; e compreender a importância da reconstrução de memória durante a cobertura jornalística na entrega da Praça Félix Pacheco.

Logo, o presente estudo traz uma temática relevante, uma vez que faz uma análise sobre os elementos utilizados na construção de memória de um acontecimento importante para a cidade de Picos, além disso, contribui para as gerações futuras que desejam conhecer a história da referida cidade, tendo em vista que esta pesquisa é uma maneira de documentar como se deu a cobertura jornalística da reinauguração pelas emissoras de TVs já citadas anteriormente em prol da retomada original da Praça Félix Pacheco. E vale destacar ainda que o estudo contribui para o conhecimento dos autores sobre a maneira de como o jornalismo pode atuar na documentação dos fatos e como pode ajudar na preservação da memória de um determinado local.

Portanto, este trabalho foi dividido em introdução onde consta uma breve contextualização da temática a ser estudada, metodologia, capítulos teóricos sobre o Jornalismo como ambiente de memória em Picos Piauí, além disso, sobre o processo de produção de notícias a escolha das fontes e a atuação dos meios de comunicação na documentação de memórias.

2 O JORNALISMO COMO AMBIENTE DE MEMÓRIA EM PICOS-PI

Para iniciar a discussão teórica, primeiro vem uma breve contextualização sobre o que é memória, sendo ela coletiva ou individual. O relato destacado, as histórias contadas trazem esse aspecto de lembrança. Assim, Caxile (2019) explica que:

A memória é a vida, formada por grupos vivos, sendo assim, ela está sempre evoluindo, fazendo-se na lembrança e no esquecimento; já a memória é um fenômeno do presente, é um elo que tem sua existência no atual. A memória é mágica, ela se alimenta de lembranças vagas, particulares ou simbólicas. A memória instala a lembrança no sagrado, e tem sua raiz no concreto, no absoluto, no objeto, na imagem, no espaço e no gesto, (CAXILE, 2019, p. 9).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Ao passo que a memória se parte de lembranças de momentos bons ou ruins que alguém viveu e recorda-se, se for olhar sob a ótica de pertencimento coletivo, assim cada indivíduo pode lembrar e contar de diferentes formas o mesmo momento. Destarte, “a comemoração construída como acontecimento, restabelecendo a lógica narrativa na qual o passado pode ser utilizado concomitantemente ao presente, moldando uma realidade diferente” (BARBOSA, 2006, p. 18).

A memória ajuda a narrar algo que já passou, sendo ela individual ou coletiva. Para tanto, faz-se necessário o meio para se documentar os acontecimentos. O jornalismo entra aqui como meio de reconstrução ou rememoração de um momento. A partir disso, compreende-se que o jornalismo exerce um papel fundamental na documentação de memórias. Consequentemente, Ferreira (2016) diz que o jornalismo ajuda também no fortalecimento de identidades, notadamente no que é noticiado e a forma como o fazem. A autora faz menção ainda sobre como as pessoas buscam a informação, dando uma responsabilidade ainda maior aos meios pelo qual é buscada a notícia. Para entender melhor a dialética da importância de trazer a reconstrução de um centro de lazer em uma cidade, aborda-se também a relação direta com a memória social e assim a forma de interagir entre as civilizações que viveram determinadas situações e as novas gerações. “Portanto, a memória social que se constrói da cerimônia midiática aquela que trazida à cena pela audiência que participa de sua construção. O que se produz uma narrativização do mundo presente do próprio telespectador / leitor, como sujeito histórico e social”. (BARBOSA, 2006, p. 25).

Outrossim, se faz necessário trazer ao contexto sobre os “portões” aos quais a notícia passa, até que chegue ao público. Assim fica visível salientar a que todas as notícias passam pela linha editorial, ou seja, atende aos critérios estabelecidos pela própria produção da notícia, desde a escolha da fonte até o conteúdo final. Para Traquina, (2005, p.151), “a teoria do gatekeeper avança igualmente uma concepção bem limitada do trabalho jornalístico, sendo uma teoria que se baseia no conceito de “seleção”, minimizando outras dimensões importantes do processo de produção das notícias”.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Em suma, Ferreira (2016), explica que ao jornalismo é atribuída a função de escolher e legitimar os acontecimentos que se tornaram notícia mais tarde após a produção e veiculação. “Baseada em critérios pragmáticos e objetivos, mas também significativamente subjetivos, a imprensa é um dos meios que organiza e estrutura os fatos a serem expressos e, possivelmente, lembrados pela sociedade” (FERREIRA, 2016, p. 22).

Trazendo a discussão à tona, os meios de comunicação são tidos como ambientes de construção e propagação de memórias futuras. “Além de serem construtores privilegiados do passado, os meios de comunicação são lugares de representação do futuro. O futuro, com sua imprecisão e incerteza, passa a ser o centro de construções cotidianas que o fazem já emergirem no presente, comprimindo o tempo do agora” (BARBOSA, 2006, p. 16).

2.1 Do processo de produção da notícia a escolha das fontes

O processo de produção da notícia começa na escolha da pauta ao qual vai ser veiculado determinado assunto. Para ser escolhido o que será notícia no dia, o jornalista segue alguns critérios de seleção como escolha da pauta, possíveis fontes, seguindo a linha editorial do veículo de comunicação e os critérios de noticiabilidade. Dessa forma, para um melhor entendimento do que são as pautas, destaca-se um trecho do estudo de Nilson Lage que explica que: “As pautas de notícias (notícia é a cobertura de fatos) incluem (a) eventos programados (julgamento de acusados, votações em assembleias, inaugurações de obras etc.) ou sazonais (início do ano letivo, vendas de fim-de-ano, mobilização de boias-frias para a colheita etc.); (b) eventos continuados (greves, festejos, pontos de estrangulamento no trânsito etc.) (...)” (LAGE, 2009, p.17).

O jornalismo diariamente documenta acontecimentos que em breve servirá de conteúdo para consultas e uma lembrança escrita de algo que aconteceu. A notícia tem um viés de informar a sociedade àquilo que ocorreu. Para uma informação se tornar notícia é necessário que se encaixe nos critérios de noticiabilidade. Dentro desse entendimento, vem a seguir a escolha das fontes para a construção do material noticioso que vai ser divulgado pelos meios de comunicação, como rádios, TVs, sites e demais veículos de notícias. Partindo



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



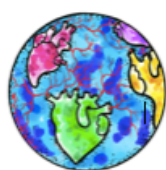
desse pressuposto, Nilson Lage (2009) classifica as fontes de notícias em três categorias, que são elas, oficiais, oficiosas e independentes. O autor mencionado acima conceitua cada categoria de fonte assim:

Fontes oficiais são mantidas pelo Estado; por instituições que preservam algum poder de Estado, como as juntas comerciais e os cartórios de ofício; por empresas e organizações, como sindicatos, associações, fundações etc. Fontes oficiosas são aquelas 28 que, reconhecidamente ligadas a uma entidade ou indivíduo, não estão, porém, autorizadas a falar em nome dela ou dele, o que significa que o que disserem poderá ser desmentido. Fontes independentes são aquelas desvinculadas de uma relação de poder ou interesse específico em cada caso. (LAGE, 2009, p. 27-28).

Ao pesquisar acerca da rememoração da Praça Félix Pacheco na cidade Picos, especificamente no dia da reinauguração da mesma, fontes que estavam ali para a cerimônia de entrega, como o atual Prefeito Municipal de Picos, um historiador, uma pessoa que viveu na cidade na época que a praça foi construída e acompanhou toda a sua modificação e agora a revitalização da mesma retomando o projeto original, ou seja, possíveis fontes para os jornalistas que estavam fazendo a cobertura do momento.

2.2 A atuação dos meios de comunicação na documentação de memórias

Os meios de comunicação atuam como fator de reconstrução, restauração e narrativas, ajudando no fortalecimento e documentação das memórias. Desse jeito o presente estudo tem como proposição a influência direta com as lembranças e de modo que as futuras gerações possam pesquisar sobre e lembrar algo que tenha acontecido e seja de interesse. Conforme a autora, “A restauração dos centros urbanos, o sucesso das narrativas históricas e da literatura memorialista, a multiplicação dos espaços de comemoração, o crescimento do documentário no cinema e na televisão são alguns exemplos do que se tem chamado cultura da memória”, (BARBOSA, 2006, p. 14).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Para entender melhor a dialética entre a importância de trazer a reconstrução de um centro de lazer em uma cidade, aborda-se também a relação direta com a memória social e assim a forma de interagir entre as civilizações que viveram determinadas situações e as novas gerações. A discussão teórica mencionada nesta parte do trabalho traz autores como Ferreira e Barbosa, contextualizando como a memória e o jornalismo se entrelaça e a ligação direta entre ambos. Para isso, agora será adentrado sobre a construção da notícia e a contribuição para uma reflexão da realidade social.

É na construção da notícia que o jornalismo dá uma dimensão notável ao acontecimento e contribui para a produção da realidade social e o jornalismo é um lugar de memória e como tal deve priorizar a investigação para que a sua produção possibilite ao indivíduo a reflexão sobre a realidade social, sem que ocorram deturpações ou equívocos que ecoarão para sempre na memória de uma coletividade. Mas o que pode ocorrer, e ocorre com frequência, é a deturpação da memória, visto que ela é passível de manipulações e que ela pode ser intencional, provocada, conforme interesses diversos. Uma vez que a notícia, assim como a memória, é um elemento construído, pode haver silenciamentos ou esquecimentos na veiculação de um acontecimento noticioso em detrimento de outros, (FERREIRA, 2016, p. 43-44).

Em concordância ao que a autora supracitada diz, Barbosa (2006) tem um discurso parecido que em um primeiro instante a questão da memória e do passado estão ligados diretamente com um esquecimento liderado por laços entre memória e a forma de abordagem que os meios de comunicação usam particularmente, os audiovisuais, como a Televisão, marcando assim as representações do futuro.

Para tanto, a televisão conta com recursos de promoção, atingindo diferentes sensores do corpo humano, possibilitando o telespectador, ver, ouvir, liberando assim sensações e emoções em quem assiste. De forma bem próxima com o principal objetivo desse estudo, a autora usa o restabelecimento da narrativa como fator que pode ser utilizado em uma vertente de restauração ou rememoração de um passado que pode ser bem distante, mas que também pode ser recente. “A comemoração construída como acontecimento, restabelecendo a lógica narrativa na qual o passado pode ser utilizado concomitantemente ao presente, moldando uma realidade diferente” (BARBOSA, 2006, p. 18).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa buscou analisar os elementos de memória utilizados pela TV Picos e TV Cidade Verde na construção noticiosa sobre a reinauguração da Praça Félix Pacheco. Esse patrimônio histórico com o decorrer do tempo sofreu várias mudanças, as quais foram deixando diferente do formato original. Nesse contexto, surge a retomada da antiga praça, fazendo memória aos anos 1942, onde as emissoras de TVs desempenham um papel fundamental no que diz respeito a cobertura jornalística, contribuindo assim para a documentação desse acontecimento, além de fazer com que o telespectador recorde ou imagine como seria viver naquela época.

Diante disso, no presente artigo foram usadas pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo, com o intuito de fomentar mais sobre o tema, observando os conteúdos noticiosos e os elementos de memória que as TVs Picos e TV Cidade Verde usaram na cobertura da reinauguração da Praça Félix Pacheco. Desta forma, a pesquisa bibliográfica para Lakatos e Marconi (2001):

Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. E sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. (LAKATOS, et al, 2001, p. 183).

É durante a pesquisa que vai discorrendo os detalhes, procurando entender os conteúdos divulgados pelas TVs Picos e Cidade Verde no decorrer da reforma da praça Félix Pacheco, onde serão feitas uma checagem nesse material para comparar a abordagem dos conteúdos de ambas as TVs e salientar a importância da retomada da forma original, entendendo os debates em volta.

Seguindo a linha de abordagem se realizou a pesquisa qualitativa que segundo Richardson (2007, p.90) pode ser “caracterizada como a tentativa de compreensão detalhada



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. A escolha dessa abordagem foi pelos critérios em que os pesquisadores do presente artigo buscaram compreender os conteúdos, as entrevistas, todos elementos noticiosos usados nas reportagens divulgadas na reinauguração da praça.

A técnica utilizada foi a Análise de Conteúdo para verificar os conteúdos exibidos pelas duas TVs durante a reinauguração da praça Félix Pacheco em Picos, Piauí. Além disso foi realizado uma comparação entre as formas de abordagem das duas TVs sobre o mesmo acontecimento. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo conceitua-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens, (BARDIN, 1977, p. 42).

Dessa forma, podemos entender que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que nos ajudam a compreender melhor os conteúdos que foram estudados, ou seja, extraindo da melhor forma os conteúdos por trás das mensagens que o texto nos diz. A análise de conteúdo pode estar presente tanto na pesquisa quantitativa, quanto na qualitativa. Sendo assim, por meio dessa proposta será discutido os conteúdos analisados da TV Picos e TV Cidade Verde.

Depois de feito as análises, partimos para o método comparativo e obtemos os resultados. Para Lakatos o método comparativo é “usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento” (LAKATOS, 2003, p. 107). Com a comparação entre os conteúdos foi possível mostrar duas óticas diferentes de um mesmo acontecimento, uma vez que são emissoras diferentes com linha editorial divergente. Além disso, com a análise de conteúdo e o método comparativo pode-se percorrer os caminhos que



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



ambas as emissoras trilharam para noticiar o assunto e como há diferentes abordagens e possibilidades no telejornalismo.

4 RESULTADOS

Os autores deste artigo optaram por analisar as emissoras TV Picos e TV Cidade Verde em busca de identificar os elementos de memória utilizados na construção da narrativa das reportagens produzidas na reinauguração da Praça Félix Pacheco. Os conteúdos analisados foram reportagens divulgadas pelas duas TVs no canal do Youtube e o recorte desta análise foram reportagens realizadas sobre a reinauguração da praça após o processo de revitalização.

Vale ressaltar que a reforma da praça Félix Pacheco foi um momento histórico, onde a praça passou por diversas mudanças, as quais permite uma preservação da história da cidade, pois com a retomada do formato original da Félix Pacheco, muitas pessoas puderam lembrar momentos que vivenciaram nos anos 1940, por meio das reportagens realizadas pelas emissoras de TVs analisadas ao longo deste estudo.

“Prefeitura entrega reforma da praça Félix Pacheco”, reportagem com duração de 5 minutos e 11 segundos, presente no canal do YouTube do Odorico Carvalho diretor geral da TV Picos, postado dia 13 de agosto de 2020, com apresentação de Sheila Fontenele, mostra a entrega da praça a população picoense. No decorrer da reportagem a âncora Sheila Fontenele fala sobre a historicidade da praça desde os primórdios, trazendo imagens da praça na década de 40, além de do depoimento de uma moradora da cidade que vivenciou muitas histórias na praça nos 1940. Como elementos de memória, podemos perceber que foi utilizado no decorrer da reportagem imagens da praça na década de 40, além de depoimentos de fontes comuns, ou seja, pessoas que vivenciaram aquela época, contribuindo assim para a rememoração da população sobre como era viver naquele período, além de evidenciar que a reforma permite fazer essa volta ao passado. A narrativa feita pela âncora sobre a historicidade também é um elemento a ser levado em consideração, pois através da narrativa,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

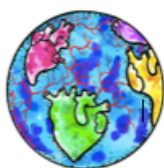


as pessoas que não vivenciaram aquela época, passam a imaginar. Dessa maneira, como aponta Barbosa (2006):

[...] restabelecendo a lógica narrativa na qual o passado pode ser utilizado concomitantemente ao presente, moldando uma realidade diferente. Mas, na presentificação do passado, os meios de comunicação apresentam também uma expectativa de futuro, (BARBOSA, 2006, p. 13-26).

Com isso, é importante salientar que a narrativa jornalística de um determinado acontecimento permite uma volta ao passado, além de fazer com que os indivíduos criem expectativa do futuro que está por vir. Nesse caso, a cobertura jornalística da TV Cidade Verde, feita em tempo real no dia da reinauguração da Praça Félix Pacheco divulgada no dia 12 de agosto no canal do Youtube da referida emissora, com duração de 4 minutos e 11 segundos, fez com que a população tivesse essa imaginação. Na reportagem, a âncora Claudia Brandão que faz um breve relato sobre a revitalização e a inauguração da praça, logo em seguida chama o repórter João Bandeira que está na praça Félix Pacheco acompanhando a entrega, onde faz uma breve alusão histórica sobre a praça. O repórter em entrevista com o prefeito Padre Walmir, fala sobre o processo de revitalização como maneira de resgatar a cultura e fazer com que os jovens conheçam a história de sua cidade. O elemento de memória presente na reportagem é somente a narrativa do repórter, quando ele traz um pouco da história da praça, fazendo com que o telespectador relembre ou imagine a Félix Pacheco na década de 40.

As duas emissoras de TVs desempenharam um trabalho importante na cobertura jornalística desse acontecimento, trazendo como elementos de memória fontes comuns, fotografias da praça antigamente como imagens de apoio, além de uma narrativa clara, com a preocupação de fazer com que o telespectador voltasse ao passado e imaginassem a Félix Pacheco na década de 40. As duas emissoras de TV fizeram sempre uma alusão histórica em suas reportagens, para que tivessem a compreensão do telespectador a respeito do significado do processo de revitalização da praça.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Em contrapartida, é notório que há uma grande diferença em relação aos conteúdos noticiosos sobre a reinauguração da Praça Félix Pacheco divulgado pelas emissoras já citadas no decorrer deste estudo. A TV Picos por ser uma emissora local, nas reportagens trouxe o depoimento de fontes não oficiais, como moradores da cidade e comerciantes que têm seus estabelecimentos ao redor da praça, como também de fontes oficiais como o prefeito, a secretária de Meio Ambiente e o historiador, já a TV Cidade Verde teve a preocupação em trazer o depoimento de fontes oficiais como o prefeito, a secretária de Meio Ambiente e o historiador. Além disso, a emissora de TV local, utilizou em suas reportagens fotografias antigas da praça como imagem de apoio, logo a emissora regional, no caso a TV Cidade Verde, trouxe somente imagens da praça após o processo de revitalização. No que diz respeito a narrativa, as duas TVs tiveram uma abordagem clara sobre o processo de revitalização e a importância desse patrimônio cultural para a cidade de Picos, a narrativa de ambas TVs também contribuiu para a imaginação do telespectador, umas vezes que fizeram uma volta no passado.

Com isso, é possível compreender que a cobertura jornalística da TV Picos e TV Cidade Verde é muito importante para a rememorar a historicidade da Praça Félix Pacheco, além de documentar esse acontecimento, permitindo que as gerações futuras possam compreender a história de suas cidades e as modificações que a Praça Félix Pacheco passou ao longo dos anos.

5 CONSIDERAÇÕES

Portando, nota-se uma usabilidade da narrativa noticiosa que permite as pessoas que já viveram na época uma lembrança e quem não viveu elementos para imaginar como era na época. Assim, o Jornalismo tem esse papel fundamental de construção e armazenamento de memórias. As duas emissoras analisadas trouxeram à tona o contexto histórico da Praça Félix Pacheco, um dos principais cartões postais da cidade de Picos no Piauí.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Em suma, a pesquisa teve sua problemática respondida, uma vez que ficou possível analisar o contexto de memória dentro dessa reinauguração da praça, identificando assim como se deu a construção noticiosa usada pelas emissoras e também a compreensão da importância na reconstrução de memória durante a cobertura jornalística, deixando evidente afirmar que o Jornalismo tem um papel fundamental na documentação e representação de memória.

No percurso ficou evidente na observação feita pelos pesquisadores da abordagem disponibilizada pelas emissoras de TV na plataforma de vídeos *Youtube* que elementos de memória utilizados foram diferentes, uma vez que a TV Picos utilizou de fotografias antigas da Praça Félix Pacheco para rememorar o formato da mesma, enquanto a TV Cidade Verde trouxe imagens da Félix Pacheco só após o processo de revitalização. Em contrapartida, ambas TVs tiveram como semelhanças na cobertura as entrevistas realizadas com fontes oficiais como o prefeito da cidade, a secretária de Meio Ambiente e o historiador, e a construção da narrativa em que a TV Picos e TV Cidade Verde fizeram uma alusão histórica para despertar nos telespectadores a lembrança ou a imaginação de como era a praça naquela época.

Por fim, essa pesquisa tem um viés metodológico e uma contribuição importante para a área da pesquisa em comunicação. Além disso, essa pesquisa serve como fonte documental para historiadores e pesquisadores, abrindo assim o leque de possibilidades sobre reconstrução de memória.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marialva. **Mídias e usos do passado**: o esquecimento e o futuro. Revista Galáxia, São Paulo, n. 12, p.13-26, dez. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAXILE, Carlos Rafael Vieira. Memória e representação: experiências e resistências numa manifestação cultural na cidade de Fortaleza. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3599/3112>



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



FERREIRA, Mayara Sousa. **Memórias da cultura**: estratégias e táticas de Revestrés na (re) construção das identidades piauienses / Mayara Sousa Ferreira. – 2016. 209 f.: il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

LAGE, Nilson. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas (et al.). 3. ed. 7. Reimpr. São Paulo: Atlas 2007.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo, porque as notícias são como são**. Florianópolis: Insular, 2. Ed.2005.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PROJETOS DE EDUCOMUNICAÇÃO

Michael Douglas Alves dos Santos - UNEB
md.pedagogia2@gmail.com

Palavras-chave: Educomunicação. Formação Acadêmica. Projetos de Educom.

INTRODUÇÃO

Este relato discorrerá sobre minha experiência enquanto discente em formação acadêmica, especificamente na disciplina Educação e Comunicação do 3º período, realizada semestre letivo de 2021.1, ofertada no curso de Pedagogia na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas, Campus III, na cidade Juazeiro-BA. Propõe refletir as oportunidades formativas que ampliaram o contato com as perspectivas teórico-metodológicas do campo/ecossistema/área da Educomunicação, para além da teoria, uma vez que foi possível colocar em prática os conhecimentos mediados, a partir de uma proposta pedagógica por projetos.

Sendo assim, através da disciplina tive a possibilidade de elaborar uma tentativa de Projeto Educom junto com demais colegas, e para além do intuito avaliativo, a proposta buscou mediar o fazer Educom, nos desafiando e enriquecendo o percurso acadêmico formativo com tal oportunidade frisando a importância da práxis, as experiências aliadas aos aportes teórico-metodológicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Observamos que nesse período pandêmico e de medidas restritivas como o isolamento social em consequência do COVID-19, as mídias tecnológicas são cada vez mais presentes, inevitáveis e essenciais na vida e na educação das crianças e dos jovens, como um importante meio para a educação, interação e contato com o mundo. Por isso, para Soares (2011) é fundamental procurar um referencial teórico que sustente a inter-relação comunicação/educação como campo de diálogo como espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade. Essa inter-relação comunicação/educação, que Soares denomina educomunicação, propõe uma intervenção a partir da educação para/com as mídias e tecnologias, pois ele ainda afirma que se educa pela Comunicação e não para a Comunicação. Tal processo proposto como uma intervenção social possibilita ampliar o diálogo, a participação e a criatividade, fazendo a gestão democrática. Soares define a educomunicação como sendo um

[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer “ecossistemas comunicativos”, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano (envolvendo, no caso, em igualdade de condições, a comunidade como um todo, seja ela educativa ou comunicativa); ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do uso dos recursos disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infantojuvenil; favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático. (SOARES, 2014b, p. 17)

Portanto, é necessário repensar as práticas de ensino e aprendizagem, reconhecendo as mídias tecnológicas como um meio para a educação e não como o próprio fim.

Nesse contexto, a educação fica cada vez mais aberta ao diálogo, à construção e aquisição de informação, conhecimentos e cultura. E é nesse Campo de Diálogos, e construção de cultura que Soares nos alerta, pois, para ele a apropriação da cultura por parte dos usuários dos meios de informação pode constituir-se em plataforma para uma ação educativa coerente com as necessidades atuais. Porém, a elaboração e execução de um



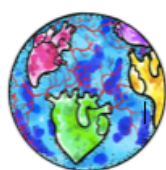
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



projeto de educomunicação não é uma tarefa fácil tendo em vista seu conceito, pois para Soares (2011, p. 36) é “[...] o conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos”.

Neste sentido, a minha experiência na disciplina Educação e Comunicação visou uma práxis pedagógica quando tive a proposta de realizar um Projeto de Educom com outros colegas que além da universidade buscamos a comunidade externa de forma virtual, mas tendo em vista o **fazer com** de forma realmente dialógica e mútua considerando os saberes deles e suas vivências baseado nas perspectivas de Paulo Freire (1983, p. 46) que referenda da seguinte forma tal ação: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”

Baseado nessa afirmação freiriana, é que começamos a pensar questões que todos do grupo de graduados e comunidade gostariam de comunicar através do projeto utilizando as tecnologias e mídias como meio e não fim. No primeiro momento o projeto foi pensado para alunos de alguma instituição escolar. Então, nas discussões enquanto grupo de trabalho acadêmico, na busca de contatar e realizar o projeto com alguma, a professora orientadora sugeriu o Colégio Estadual Misael Aguilar Silva (CEMAS), Bairro Dom José Rodrigues, no município de Juazeiro-BA, sendo que ela mesma fez contato com a direção que confirmou a parceria para o projeto e passou contatos *WhatsApp* de alguns alunos que se voluntariaram para participar. Porém, com o tempo o grupo foi diminuindo em relação aos alunos escolares voluntários quando foi sugerido que abrissemos para outras pessoas que desejassem participar que não só alunos do CEMAS, sendo que as diminuições tiveram diversos fatores como acessibilidade e sobrecarga de tempo de telas acumulando com outras atividades pessoais dos participantes, os que às vezes reverberou para todos, mas o grupo se manteve resistente.



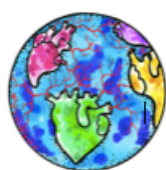
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Antes de entrarmos em contato com os alunos do colégio, fizemos um formulário com questões abertas no *Google Forms* para exercitar a escuta e deixá-los mais à vontade para dizerem quem eram e expressarem as expectativas sobre o projeto, posteriormente contatamos os alunos que se voluntariaram e após concordarem fizemos um grupo *WhatsApp* para melhor nos comunicarmos de maneira mais geral e interagimos. O grupo ficou composto por participantes de diversos anos e turmas escolares do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio e nesse mesmo grupo de plataforma digital combinamos de nos reunirmos virtualmente através do *Google Meet* para conversarmos sobre Projeto Educom, explicações sobre o que é Educomunicação e exercitar o diálogo fático, decidindo horários e dias que foram nas terças e sextas-feira às 16 horas com duração de no máximo uma hora cada reunião pensando no excesso de telas considerando que a maioria das atividades estavam ocorrendo virtualmente.

Durante os encontros usamos nuvens de ideias para construir uma rede de temas possíveis para dar continuidade ao projeto. Então, surgiram alguns temas como música, dança, poesia e desenhos/imagens, sendo que ficou mais aparente a parte da escrita em consequência das expressões que o grupo produziu como textos (poéticos) com ilustrações (desenho) nas reuniões que se seguiram e produções também em momentos assíncronos, mas socializados pelo *WhatsApp* - configurando os encontros e o projeto também em oficinas de expressões artísticas, mas sempre com questões vividas durante a pandemia, sendo evidente esse transbordamento quando alguns textos falavam de vacinas, abraços e esperança e ao final dos encontros conseguimos trazer um Cordelista nordestino, André Martins com sua participação especial elaborou um lindo cordel sobre o ensino remoto homenageando o grupo do projeto.

METODOLOGIA



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



De abordagem qualitativa, esse relato de experiências se constitui como parte das descrições, resultado do projeto, qual teve como referenciais de construção fontes, anotações e diários de bordo durante o percurso do projeto, que ocorreu de forma virtual referendado por pesquisas bibliográficas, acerca do conceito e práxis de Educomunicação. O projeto em sua realização contamos ainda com as plataformas e dispositivos utilizados para mediar a comunicação e exercitar escuta com os formulários analisamos mais as falas, de forma qualitativa, como já citados as mídias - sendo as de interação didática: *Google Forms*, *Mentimeter*, e as comunicativas: *Google Meet*, *WhatsApp*, assim como resultante do projeto um e-book organizado por mim através do *Canvas* com as produções de escrita criativa, poesia e a criação da *playlist* no *YouTube* de músicas que compartilhamos (de nosso repertório pessoal) durante os encontros.

RESULTADOS

A experiência de falar sobre educação e comunicação de forma simultânea é vivenciar a prática da interdisciplinaridade. Em cada encontro foi possível perceber que existem vários pontos que podem ser analisados (condições de acesso à tecnologia, condições sociais) e devem ser levados em consideração na elaboração do projeto.

Depois de todos os encontros compartilhando músicas e produções que foram textos de caráter poético ficou combinado com os alunos participantes que faríamos uma playlist e um ebook com todas as produções construídas ao longo dos encontros. O resultado foi ainda divulgado nas mídias sociais disponibilizadas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como o blog do Grupo de Pesquisa Polifonia.

CONCLUSÃO

Apesar das dificuldades tanto pessoais quanto formativas com o advento pandêmico, esta veio também para refletirmos, contextualizando com a formação pedagógica na



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



disciplina de Educação e Comunicação - EDUCOM, a importância das tecnologias como aparatos que nos dão suporte para o que se nomeou de ‘novo normal’. Foi trabalhoso mobilizar os participantes sem a possibilidade presencial *in loco*, até mesmo para observar suas expressões paralinguísticas, diante da real situação pandêmica e diante de todas as dificuldades reais e singulares de cada membro como falta de acessibilidade a internet e dispositivos, excesso de tela e saúde física e mental que só foi possível perceber através dos diálogos no *WhatsApp* e no formulário em que continham espaço para desabafos e que ficou evidente nas produções que resultou em um e-book.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas. 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção.** In: Roberto Aparici. (Org.). *Educomunicação para além do 2.0.1* ed. São Paulo: Paulinas, 2014, v. 1, p. 7-27, 2014b.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A GAMIFICAÇÃO COMO ALTERNATIVA NO ENSINO REMOTO

Gustavo Souza Santos

DCH III/UNEB.

gustavoss835@gmail.com

Mary Angeliki Cordeiro Ezell

DCH III/UNEB

maryangelikic@gmail.com

Palavras-chave: Gamificação. Jogos. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

O presente relato propõe uma discussão sobre os desafios do ensino remoto em tempos pandêmicos, como a utilização da gamificação pode ser uma das alternativas para problemas enfrentados nesse formato, como, por exemplo, o desânimo e a pouca participação dos discentes da educação básica nas atividades. As reflexões aqui apresentadas tem como base, a nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual sentíamos dificuldades em conseguir manter as/os alunas/os focadas/os nas atividades propostas de ‘forma convencional’, por assim dizer, sendo nós, os professores mediadores, um dos únicos ‘meios’ pelo qual o percurso didático-pedagógico encontrava o seu caminho até a/o aluna/o. Assim, a fim de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, sem deixar de trazer o conteúdo necessário para a formação escolar e pessoal foram incluídos os jogos como ‘atividade meio’ das nossas participações. O que observamos e pretendemos analisar é que, com essa decisão, houve uma melhora significativa no desenvolvimento dos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



discentes, que passaram a esperar pelas aulas, aguardando o dia do PIBID, para aprender ‘jogando’.

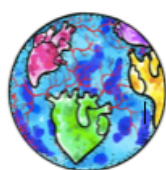
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É importante compreender que os atos de brincar e jogar são de fato muito importantes no ambiente pedagógico, por possibilitar que a criança construa seu próprio conhecimento nas interações com os outros e o mundo, sem a presença permanente do um professor, que neste momento é um parceiro e mediador de atividades que vão além do currículo formal/oficial, o qual é apresentado diversamente, com desafios que alcançam e envolvem a natureza lúdica desse encontro, desenvolvendo o raciocínio e a capacidade de solucionar problemas.

Em meio a muitas possibilidades, a ideia de jogo hoje, se tornou diferente principalmente para novas gerações, numa implicação que embora mantenha sua natureza, encontra nas interações com os dispositivos eletrônicos uma outra conotação, pela força que têm promovido nos excessos de tempos de tela e escolhas das crianças, as quais deixaram de referenciar brincadeiras e jogos ‘mais tradicionais’ e se tornaram mais comuns ao referir-se aos jogos eletrônicos. Apesar da mudança da ideia que possuímos hoje da sua relevância na educação básica, sobre o termo “jogo” Kishimoto (2017, p. 13) afirma que,

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros.

O PIBID nos anos de 2020/2021 teve que adaptar-se à pandemia causada pelo covid-19 e, com isso, os bolsistas de ID (Iniciação a docência) também foram inseridos em uma realidade nova na educação básica, o ensino remoto, que em 2020 foi praticamente nulo por falta de infraestrutura para as/os professoras/es e principalmente alunas/os da rede pública. Para lidar com esse problema, os governos federais e estaduais deveriam investir em



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

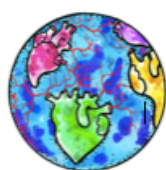


tecnologias para a educação, ação que ficou em suspenso, uma vez que neste período, o que vimos foi a revelação/acentuação de mais desigualdade e sucateamento do ensino, pois demorou-se meses para que fosse ofertado o mínimo de estrutura o que coloca em risco a qualidade de ensino.

Para aquelas/es que assistiam às aulas em tempo real também enfrentaram problemas, entre eles a metodologia de ensino proposta pelas/os professoras/es que ainda estão por compreender e não passaram pela mudança da escola para uma interação na rede virtual, assim como as/os alunas/os, assim, as escolas passaram a lidar com o aumento do número de alunos dispersos e sem motivações para assistir aula, pois muito do que se conseguiu fazer foi ‘encarar’ as mesmas metodologias do presencial no ambiente virtual, o que constitui o contrário das demandas e os ‘novos/outros’ modos de compreender a nova sociedade informacional (CASTELLS, 1999), a qual está conectada com o mundo o que gerou uma adaptação ao recebimento de milhares de informações ao dia, porém, as aulas a distância não trouxeram a mesma ideia de dinâmica encontrada nas redes virtuais, visto que, de acordo com os dados do Datafolha (Oliveira, 2020) 54% das/os alunas/os estavam desmotivados em assistir aulas.

Por conta disso, o momento proporcionado pelo PIBID nas escolas surgiu como uma oportunidade para o desenvolvimento de metodologias que possibilitassem mais qualidade de ensino e o interesse das/os alunas/os. Nesse sentido, em meio a tantos debates, a gamificação foi um termo presente e atraente para o trabalho, principalmente, neste período de busca de outros referenciais, de uma educação diferenciada que estamos vivenciando e criando no ‘calor’ do momento, com pouco tempo de elaboração e sistematização de outras metodologias.

O termo original chamado de *gamification* é considerado novo, difuso em 2002 pelo programador Nick Pelling, para explicar uma mudança na área de apresentação de *softwares*, na qual programadores utilizam elementos de *games* para demonstração. O mercado de jogos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



digitais se tornou um dos mais rentáveis do mundo e a sua influência é enorme na sociedade atual, assim, com o avanço da tecnologia os jogos saíram de consoles e computadores e transportaram também para o mundo dos celulares, toda essa popularidade está entre os mais jovens, público alvo das empresas e parcela maior que frequenta as escolas, porém a ideia de *gamification* possui vários significados a depender do seu contexto entre eles o que iremos abordar.

O termo gamificação pode ser entendido ainda como o desenvolvimento de uma estratégia de aprendizado com a utilização de um jogo digital em um contexto de aprendizagem. Em geral, esse tipo de jogo possui uma característica educacional, podendo ser definido como um jogo digital educacional de fato. (FADEL, 2014 p. 149).

A proposta do PIBID tinha como ideia inicial um simples jogo da memória virtual para revisar palavras trabalhadas por alunas/os do 1ª ano do ensino fundamental, que resultou em uma participação voluntária das/os estudantes que antes ficavam calados nas aulas, assim, a recepção para uma metodologia ativa foi surpreendente, provocando o desejo em participar das atividades, que a princípio foi motivo de alívio pela demonstração de interesse nas atividades propostas.

O próximo passo foi buscar outras maneiras como abordar as temáticas de todas as matérias, como um ‘teste’ de desafios para identificar as dificuldades e os conhecimentos da turma, para isso foi utilizado *slides* animado com perguntas e respostas que abordavam questões sobre sílaba até problemas matemáticos. O encantamento dos educandos em cada acerto e espera ansiosamente para a próxima questão reflete a possibilidade de revisão dos conteúdos de maneira que as/os alunas/os não sintam tédio ou percam o foco.

Outra situação que vale o destaque foi percebida durante uma brincadeira de “Caça ao objeto”, no qual os alunos selecionavam caixas virtuais e se deparava com uma letra, essa letra seria a inicial de um objeto qualquer que os educandos deveriam procurar em sua residência, pode-se perceber, que a mudança do modelo de aula foi bem recebido, a ideia de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



ter que acertar o objeto, da autonomia na procura de algo, investigação a respeito se aquele objeto se encaixava no que foi pedido. Assim, corroboramos com Freire (1996, p. 34), que “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando.

METODOLOGIA

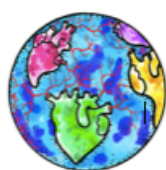
O referido projeto trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória e bibliográfica, que conforme Gil (2008, p. 50), facilitam a familiaridade do pesquisador com o problema central, podendo assim, permitir a construção de hipóteses e/ou esclarecimento da questão. Entre os exemplos mais conhecidos de pesquisas exploratórias estão as pesquisas bibliográficas e os estudos de caso.

Para a elaboração foram feitas anotações durante as aulas em período remoto, sobre o comprometimento dos educandos com ou sem a presença de um objeto gamificado, bem como a procura durante as atividades síncronas, quando não ocorre esse momento de jogos.

RESULTADOS

Durante as intervenções feitas utilizando recursos gamificados, foi demonstrado maior participação das/os alunos com o assunto trabalhado, além disso, foi comum perceber a fácil assimilação de conteúdo e principalmente maior concentração na realização das dinâmicas propostas.

A gamificação contribuiu para aumentar o engajamento dos alunos, visto a empolgação dos mesmos nos dias que eram realizadas as atividades, o *feedback* das/os alunos, pais e professores; a recepção positiva das esferas da educação possibilitou o desenvolvimento de atividades neste viés metodológico com visível impacto de suas abordagens diferenciadas, mais dinâmicas, lúdicas e interativas em sala de aula.



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



CONCLUSÃO

A utilização de *games* foi recebida de maneira positiva pelas/os alunas/os. De acordo com Gee (2009), isso se deve ao fato de aceitarem os desafios para o alcance das metas para ganhar nos jogos, a sensação de recompensa ao acertar questões estimulava a interação voluntária, incluindo aqueles mais tímidos nas aulas sem a atividade gamificada. Os jogos podem ser utilizados como um momento de refúgio para as aulas monótonas e não como principal método para a educação remota, a ideia é motivar os alunos para assistir aula com métodos educativos e que trabalhem os assuntos de maneiras mais estimulantes.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

FADEL. L. M. et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

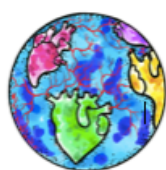
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa, 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2009v27n1p167>. Acesso em 09 de junho. 2021.

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

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**.(livro eletrônico) São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Elida. **Percentual de alunos desmotivados em estudar na pandemia chega a 54% em setembro, diz pesquisa**. G1, 09 de novembro de 2020 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml> . Acesso em: 09 de junho de 2021



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GAMES E GAMIFICAÇÃO NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Edilane Carvalho Teles

DCH III/UNEB

E-mail: ecteles@uneb.br

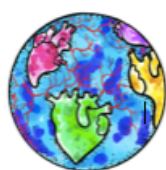
RESUMO - O presente ensaio tem com escopo promover reflexões sobre os percursos dos *games* e da gamificação na formação inicial docente, com vistas a colaborar com as licenciaturas, quanto aos estudos e usos de jogos em sala de aula, na promoção de experiências com os conceitos e usos dos meios analógicos e digitais nos percursos de aprendizagens e produção de conhecimentos, bem como um melhor entendimento das elaborações que as crianças e adolescentes fazem através destas interações. Para tanto, promove reflexões sobre tais construtos, com proposições pontuais que têm nas experiências do jogar, uma possível ruptura e superação do distanciamento com a práxis docente. De metodologia qualitativa e participante, tem na construção de um percurso formativo no currículo, elemento central e tópico especial nas graduações.

Palavras-chave: Games. Gamificação. Formação.

INTRODUÇÃO

“Não vejo, todavia, razão alguma para abandonar a noção de jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo. [...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.” (HUIZINGA, 2010, s.p)

Estamos em um enrascada! É o que pensamos a princípio, quando não sabemos o que fazer com os muitos estímulos ‘luminosos’ e de entretenimento das mídias e tecnologias, em especial, dos *games* nos contextos e interações do cotidiano de crianças e adolescentes. Cujos processos são acelerados e diferentes daqueles criados pelo/para os campos e contextos formativos, escolar e familiar, o que nos coloca em ‘lugares-tempos-espacos’ diversos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



quantos aos modos de interação, uma vez que, as proposições de cada um dos grupos apresentam distanciamentos entre as gerações quanto aos percursos de aprendizagens promovidos e/ou desencadeados. Assim, são como realidades propostas em paralelo, uma na contramão da outra, as quais são hoje ulteriormente tensionadas, por conta dos excessos nos usos dos dispositivos eletrônicos, intensificados pela pandemia do Covid-19, que nos obriga a viver as relações com os outros e o mundo através das telas.

Ao que parece, as redes que criamos através das telas dos dispositivos eletrônicos e digitais, como o computador e, em especial, os *smartphones*, ganharam mais “força e vida”, por assim dizer, uma vez que suas presenças nas mãos de crianças e adolescentes, muitas vezes não são acompanhadas e/ou orientadas por responsáveis e escolas. Aspecto que vai na contramão da maioria das propostas curriculares para a formação inicial docente, que ao abordar as TIC’s e mídias, o fez nos últimos decênios de forma distanciada daquelas que até mesmo os próprios docentes utilizam, de maneira quase “onipresente”. Assim, enquanto que na vida o uso é contínuo e, muitas vezes excessivo, na educação é limitado, por vezes até proibido, evidenciando um tópico necessário de investigação, pois é uma questão a ser resolvida, ou seja, da sua relevância e inclusão na formação inicial e continuada de professoras(es), como desafio e proposta desde a graduação, nas licenciaturas.

Hoje, por conta das aulas e trabalhos remotos, os dispositivos e aparatos tecnológicos e digitais configuram-se não apenas numa saída e meio às ações do cotidiano, inclusive as escolares, propõem ainda novos/outros desafios que ampliaram exponencialmente os entendimentos, quanto aos usos e as lacunas deixadas nas formações sobre este conhecimento específico. No momento atual, a escola encontrou nas tecnologias e rede de internet os meios para a continuidade dos processos laborais, entretanto, faz-se necessário pensar sobre os modos e formatos como tais interações promovem mudanças conceituais e de compreensões de crianças e adolescentes que as centralizam como parte de si, inclusive para brincar e interagir com os processos e meios comunicacionais.

A trajetória não foi/é fácil, pois argumento como uma docente que ‘*não jogava*’ (realidade de muitos nas escolas e universidades), assim, o princípio muda, primeiro



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

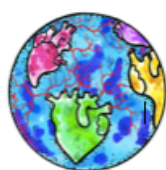


é preciso (ter tempo) ‘jogar’ para conhecer, experimentar e construir outras habilidades, competências, bem como entendimentos diversos daqueles ‘exclusivamente’ pautados numa formação didático-pedagógica ‘linear’, como a que estamos acostumados. Desta forma, é preciso afirmar que as primeiras incursões e provocações são centrais no ‘estremecimento’, por assim dizer, de uma formação inicial que ‘experimenta’ como modo de aprendizagem e mudança de atitudes, diante de tais proposições. As quais adentram a vida de muitos, em especial das crianças, adolescentes e jovens que estão conectados a maior tempo possível, cujas relações são construídas de diferentes formas, para alguns com ‘equilíbrio’, com tempos de jogo, entretenimento, estudo, aprendizagens, criação, entre outros. Enquanto que para outros, torna-se um ‘escape’, divertimento sem limites e, mesmo assim, aprendizagens diversas são construídas.

As questões que individualizam os *games* e a gamificação na educação devem ser incluídas desde a formação inicial, para que as dimensões e os princípios que os compõem, configurem-se no alcance e nos movimentos/ações que cada um pode promover nos percursos e imbricamentos da própria natureza lúdica. Assim, o presente ensaio tem como viés, o diálogo e a reflexão sobre a formação de professoras(es) com a presença dos *games*, como um dos desafios para uma educação, que hoje no período de pandemia, intensificou ainda mais o uso das telas, desafiando os entendimentos quanto a ampliação das análises e propostas formativas que vislumbrem sua inclusão nos percursos profissionais. A sugestão é de escolha, como um dos aspectos-chave para o campo, esperando ainda, que sejam vistos como parte do processo, e não uma ‘panaceia’ para resolver os problemas de uma educação que insiste em ser bancária, com poucas oportunidades “ativas” nos referenciais metodológicos do currículo, cuja compreensão busca coerência com o que é possível fazer de forma compartilhada, com os sujeitos-protagonistas dos próprios processos de aprendizagens.

DESENVOLVIMENTO

A gamificação emerge para dinamizar as aulas. Cujas sugestões e/ou construtos aos percursos didático-pedagógicos sugerem nas interações, formatos e reconhecimento dos seres



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



lúdicos. Propõe-se como um *medium* desafiador que envolve os aprendizes na busca por respostas na superação de etapas que, no processo, também promove aprendizagens e a construção de conhecimentos em diferentes áreas. Para Alves (2015, p. XXI) “[...] quando o assunto é aprendizagem, as razões pelas quais a inclusão de elementos, mecânica estética e pensamento de jogos em nossos programas de treinamento, fazem com que o processo sejam mais efetivo [...]”.

O planejamento das ações desenvolvidas pelas(os) professoras(es) é um dos principais desafios a serem compreendidos, redimensionados e até superados, quando nos referimos aos fazeres docentes ‘lúdicos’ em sala de aula. Pois, dinamizar as atividades incluindo propostas que envolvam, divirtam, desafiem e promovam aprendizagens não é uma construção feita ‘à ligeira’, ao contrário, requer estudos contínuos, assim como pesquisas sobre “os modos de fazer”, incluindo percursos lúdicos, estes como constituição/construção da mente/corpo/relações dos sujeitos com a/na vida e o mundo.

Como promover percursos formativos gamificados? É possível apenas com a inclusão de jogos e desafios nos cotidianos das aulas, durante as graduações dos licenciandos? A resposta a ser compreendida é de que não é suficiente promover oficinas, pois estas devem fazer parte dos processos e percursos teórico-metodológicos da/na formação, a qual deveria centralizar na construção de experiências como sustentação da mudança de percepção e entendimentos dos graduandos, conhecer e compreender os lugares-tempos-espacos de inclusão nos currículos, os quais estão atrelados à experimentação contínua, com reflexão e sentido do real e não do simulacro. É possível conhecer e compreender ‘fazendo’, ao invés de discursos elaborados para explicar sua aplicabilidade na educação. Para Medeiros e Cruz (2018, p. 72),

As críticas apontam a necessidade de se investigar um pouco mais como o termo vem sendo pensado e quais as implicações da utilização da gamificação na educação em seus diversos aspectos. Como área carente e muito suscetível ao encantamento das soluções mágicas, principalmente pela extrema dificuldade para uma inovação seja ali aceita, a educação tem se mostrado um campo fértil de discussão e possivelmente de experiências das possibilidades da gamificação.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nesse processo, as versões do *Game Comenius* (UFSC), por exemplo, possibilitaram para mim, como docente que não jogava uma primeira inserção com um jogo para a graduação, o qual convida à experimentação, envolvendo desde a leitura dos manuais e roteiros das explicações aos cliques das tentativas de jogar. Foram necessárias três experimentações para que finalizasse os jogos, e a cada percurso, outras elaborações de como planejar as aulas com o personagem e ‘avatar’ do jogo. Essa breve descrição introduz um tema muito relevante, que é o da inclusão de outras formas de aprender, neste caso, pensar sobre a didática e os planejamentos através de um *game*, em seguida, como este pode ser um ‘objeto’ de aprendizagem a ser incluído na graduação, seja como atividade de ensino, de pesquisa e/ou extensão.

A ampliação, assim como outros entendimentos veem com as experiências que os graduandos têm ou não com os *games*, fora da escola e contexto acadêmico, as quais são pouco referendadas ou incluídas. Como pesquisadora da interface Educação e Comunicação, em especial a inclusão e uso das tecnologias na formação e práticas docentes, observo que tal proposição tem sido apresentada sempre em pequenos grupos, geralmente através de especialistas e/ou pesquisadores, o que nos distancia de uma melhor compreensão, uma vez que não estão presentes nas licenciaturas e, conseqüentemente, na educação básica. Numa pesquisa realizada na Iniciação Científica do Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do estado da Bahia (UNEB), de investigação e análise de currículos de graduandos em diversas universidades, assim como da própria UNEB, que tem treze (13) departamentos distribuídos em diversos Campi com a formação da/o pedagoga/o, distribuído em três (3) currículos diferentes, constatou-se que não é possível encontrar a presença dos *games* como tópico de formação. O que reforça a análise anteriormente descrita.

Nesse sentido, pesquisar, definir, sistematizar e propor como tópico especial de formação é uma necessidade a ser considerada, a qual pode ser parte do componente curricular que envolve as tecnologias e mídias, com diferentes terminações. Ou seja, outra constatação é de que cada currículo propõe vieses de formação definidos de forma autoral e específica à graduação, o que sugere e reforça os diferentes modos de pensar sobre a interface



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA UNEB

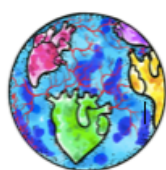
e a transversalidade dos aparatos e dispositivos tecnológicos e midiáticos nos contextos das aprendizagens. Posto isso, a presente proposta poderia ser parte de um componente curricular, aqui destaca-se que a dominação ‘games, gamificação e a relação com a formação e as práticas pedagógicas’ poderia ser um percurso de entendimento, pois sua ausência reforça que entrar como parte do currículo estaria atrelado à formação e escolha do docente, o que é diferente de constar nas ementas, assim como em bibliografias que orientarão os percursos.

Outra possibilidade é através da promoção de cursos de extensão, assim como projetos de pesquisas que superem a delimitação como tópico de formação, como um ‘Plus’ a ser compreendido, uma vez que faz parte da vida dos estudantes, exigindo compreensão. Incluindo ainda o conhecimento de suas nuances e dimensões, para questionar e propor reflexões sobre as aprendizagens, habilidades e competências construídas nas interações dos estudantes com os games, envolvendo ainda as questões da criticidade, letramento digital, (des)construção dos percursos dos jogos. Sobre a gamificação Domingues (2018, p.13) destaca que,

Entende-se a gamificação como o processo em que se aplicam elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos. Nesse sentido, conceitos e processos de um design de jogos, como progressão, organização em níveis, componentes da mecânica de um jogo, dentre outros, são aplicados em produtos — materiais ou imateriais — que não foram estruturados como tal. No sentido oposto ao processo da gamificação, os serious games (incluindo os chamados *Games for change*) são objetos lúdicos por natureza, originalmente estruturados como jogos, mas que seguem o vetor contrário: direcionam elementos pertencentes ao “universo não lúdico”, do mundo “sério”, para uma estrutura nativa de jogo.

Para isso, este breve ensaio propõe a presença de *games* e percursos gamificados na formação docente desde a graduação, como tópico especial ou parte de disciplinas que incluam e investiguem as mídias e tecnologias, assim como uma abordagem maior e aprofundada com a pesquisa e a extensão, a saber:

1. Como metodologias imersivas que incluem o engajamento e os percursos lúdicos, na construção de experiências e aprendizagens, também com as tecnologias, promovidas



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



e compreendidas através do imbricamento e o fazer em ambientes virtuais e digitais imersivos, criando assim, a gamificação como estrutura para o processo de ensino, incluindo os conteúdos e diversos projetos presentes nas interações hoje, como, por exemplo, a realidade aumentada, a realidade virtual, as simulações dos computadores em diferentes jogos, inclusive para compreensão de etapas e processos, que ‘transportam’ para outros lugares e espaços, o próprio termo e a elaboração de propostas gamificadas, trazendo (em projeto) a realidade dos jogos como estratégia presente na didática, como forma de dinamização dos modos de ensinar e aprender;

2. Que os percursos criados com e partir dos jogos (analógicos e digitais) podem configurar-se em uma metodologia para promover as aprendizagens, os quais estão centrados nos sujeitos em seu imbricamento e interações com os aparatos tecnológicos. Vale ressaltar, que nem todo jogo é adequado para todos, conhecer é fundamental para as escolhas, entretanto, somente conhecemos de fato, se jogamos ou dialogamos com outros jogadores, para compreender os objetivos e caminhos sugeridos, bem como as temáticas que os envolvem. Esta experimentação dialogada é fundamental para a ruptura das amarras de nós professores e da didática com os games digitais, por exemplo. Como afirmam Filatro e Cavalcanti (2018, p. 163) gamificar “[...] é incorporar os elementos da linguagem dos jogos em contextos externos a eles”, que “[...] visam engajar e motivar os jogadores a competir, mudar de nível, vencer desafios e superar-se.”
3. Compreender a construção dos percursos lúdicos, como demandas da própria vida, construção social e cognitiva humana, discutida e ampliada no campo pedagógico e educacional sobre a relevância da ludicidade, do ser lúdico e presença dos jogos em todos as etapas do desenvolvimento humano, portanto, sua necessária inclusão nos diversos segmentos de ensino, do ensino fundamental à graduação;



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



4. A formação com a presença das TIC's e mídias, precisa ser perpassada pela experiência, assim com a dos *games*, pois sem esta torna-se uma narrativa ou um discurso sobre formas de incluir e ensinar no currículo, entretanto, sem a experiência de fato é um discurso sem prática, o que pode reduzir e até mesmos subjugar a relevância que estas construções têm para o desenvolvimento humano, pois se fossem menores em potencial, não teriam a incursão e relevância para muitos contextos, em especial, dos estudantes, que vivem como ação do cotidiano, uns mais que outros, mas presente com crescente em potencial;

5. Aliados aos estudos e pesquisas de cunho praxiológico devem estar os de abordagem cognitiva e psicológica, uma vez que a compreensão destas interações ainda estão no início do processo de entendimento, e repetindo a crítica realizada acima, ainda fechada em círculos científicos e acadêmicos, de pouca circulação na sociedade em geral, ou seja, é preciso compreender que não trata-se um proposição à formação, mas à vida, dentro e fora das instituições formativas. Os tempos e interações com os jogos feitos pelas crianças e adolescentes necessitam de 'equilíbrio' e reflexão crítica, usos que vão da diversão à construção consciente de habilidades, competências e conhecimentos oriundos e/ou provocados na interação com os *games*. A seguir, um



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



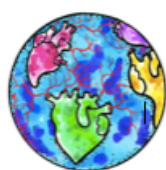
breve percurso à formação inicial docente com os games e a gamificação:



Fonte: A autora.

Games e redes fora e dentro da escola? Outros modos de aprender

É possível promover experiências que incluam os conceitos e os percursos praxiológicos nas formações com os meios analógicos e digitais, para potencializar as aprendizagens e a produção de conhecimentos, a partir de uma maior aproximação dos *games* e das redes, dentro e fora da escola? Início com a pergunta que aparentemente possui resposta óbvia de que é preciso adequar e atualizar a educação para o contexto hodierno, entretanto, para além da compreensão dos outros modos de aprender e ensinar, existem os entremeios a serem conhecidos, estruturados, criados e/ou recriados, como *inputs* iniciais à provocação e



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



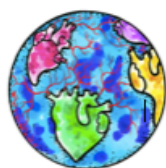
desafio das escolas e formações de professores. Nesse contexto, Tagliapietra (2017, p. 10, tradução nossa) destaca que,

Na era da internet, dos smartphones, do Google Glass e de outros dispositivos tecnológicos que sobrecarregam nosso cotidiano com a capilaridade de uma obsessão psíquica e a intromissão das próteses corporais, a experiência sempre parece ser filtrada, mediada por dispositivos compostos. A partir de telas que tocamos, mas nunca nos cruzamos e que, portanto, nunca nos deixe tocar o mundo.⁵

A questão é ulteriormente tensionada ao pouco-compreensível, principalmente por conta da pandemia que intensificou ainda mais as experimentações e usos das tecnologias, sobrecarregando as interações e tempos de telas. Assim, antes deste período, as perguntas e os desafios giravam em torno das TIC's e mídias nos contextos das formações, cuja indagação não vislumbrava uma saída de imediato, entretanto, com as excessivas práticas deste período é possível afirmar que novas/outras aprendizagens foram construídas, num contexto de muita tensão e tentativas de continuidade às ações dos profissionais na educação, intensificados por um contexto de perdas e dores, para muitos, difíceis de serem superadas, cujo fim ainda não é possível vislumbrar.

Como elaborar construtos positivos em meio ao caos? De fato é difícil saber, mas não podemos negar, por mais difícil tenha sido e ainda o é, pelo não fim da pandemia, em especial, muitos de nós professores e estudantes reinventamos, criamos e experimentamos novos formatos e possibilidades de interações antes não vistos ou posto no cenário educacional. Ainda é distante uma reviravolta maior na educação, a citar como uma das principais problemáticas, os não-acessos de muitos à possibilidade remoto que encontramos como alternativa, por muitas questões que envolvem do material ao imaterial.

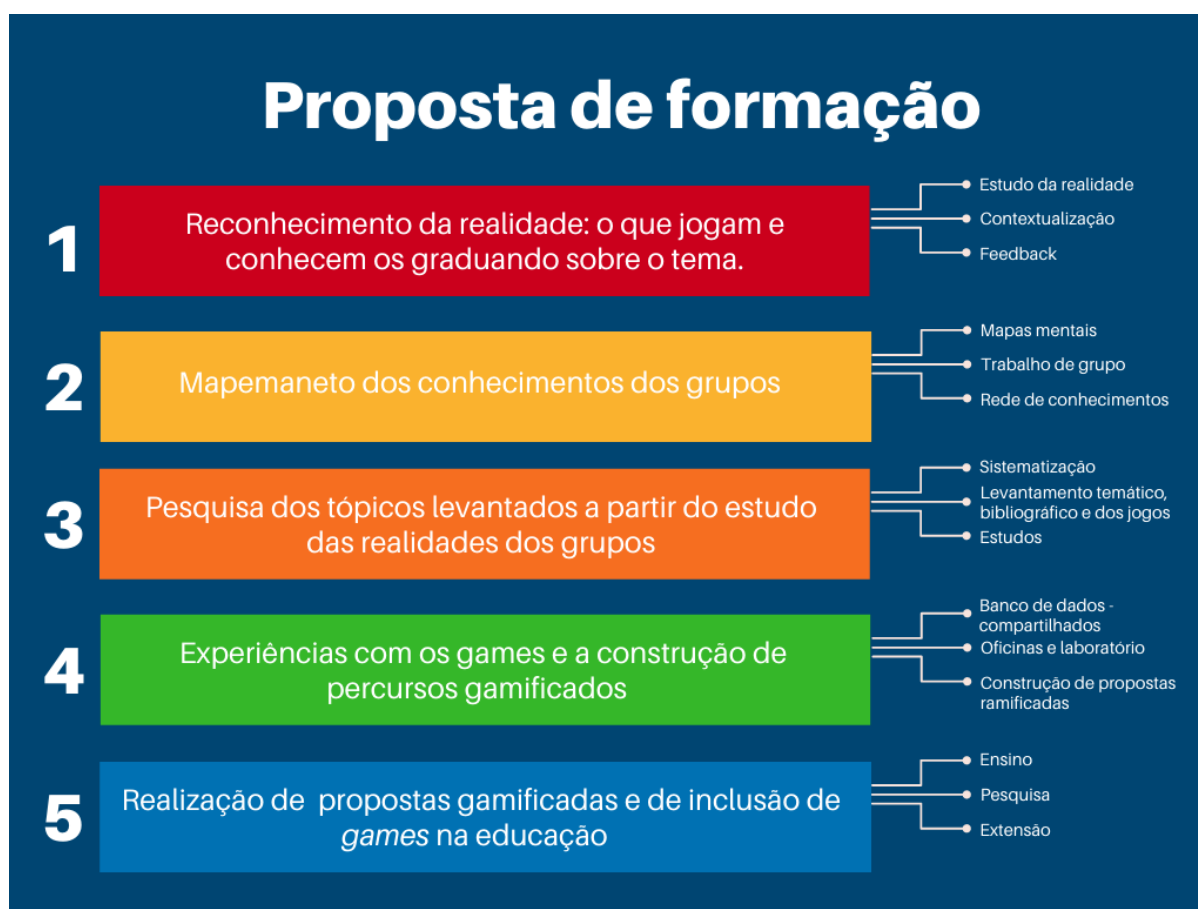
⁵ Nell'era di internet, dello smartphone, dei Google Glass e degli altri apparecchi tecnologici che affocano la nostra vita quotidiana con la capillarità di un'ossessione psichica e l'invasione delle protesi corporee, l'esperienza appare sempre filtrata, mediata da dispositivi composti da schermi che tocchiamo ma non attraversiamo mai e che, quindi, non ci fanno mai toccare il mondo.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A seguir, a continuidade do design de uma proposta:

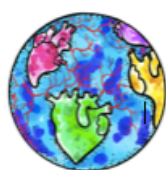


Fonte: A autora.

Nesse período, a profusão de games e os tempos de tela para o processo de ensino e aprendizagem encontram-se em patamares e escalas de usos a serem investigados e melhor compreendidos, pois passamos dos excessos que muitos estudos anteriores a este período já destacavam, a um tempo ainda maior e de interação filtrada pelas telas diariamente, para muitos, quase um percurso sem fim. Portanto, que possamos criar e/ou promover abordagem híbridas, incluindo os games e a gamificação na formação docente.

CONCLUSÃO

Diante da problemática, faz-se necessário sistematizar os conhecimentos a partir do que sabemos, mas também do que gostaríamos de saber, pois responder as demandas do



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



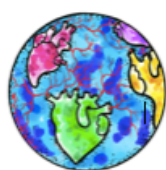
período pandêmico no campo de atuação profissional é uma ação urgente, em especial, a presença maior dos *games* e do ‘chamariz’ à gamificação como meios de dinamização e de interação, na promoção de aprendizagens com ‘engajamento’, sentido lúdico e imbricamento dos sujeitos com o próprio desenvolvimento social, cognitivo e emocional. É possível afirmar e demonstrar que os *games* e a gamificação podem promover tão audaciosos objetivos?

Quando iniciei essa jornada pelos percursos dos *games* e da gamificação, o escopo era compreender mais sobre uma ‘onda’ difusa, principalmente pelo segundo conceito/prática na promoção de aulas mais dinâmicas e coerentes com as interações dos sujeitos fora da escola e sala de aula, com vistas às elaborações sistematizadas aos cursos de formação inicial docente, como possíveis saídas e/ou alternativas para os problemas da educação que insiste na repetição e ‘ensinos’ de conteúdos como percursos principais às aprendizagens, desafiando e, ao mesmo tempo, superando o distanciamento das(os) professoras(es) dos jogos e percursos lúdicos, ampliando a inclusão das tecnologias às aulas, com vistas a torná-las mais atrativas, por conta dos construtos que vêm de um viés de entretenimento e desafios à cognição.

Os tempos vividos hoje são extremos. Pela pandemia que mudou e ainda não sabemos como os percursos que trilharemos nas formações e, as “novas\outras” experiências que construímos ao longo destes meses, a partir de uma educação formal que foi exclusivamente remota para muitos ou ainda inexistente para outros.

O objetivo, portanto, amplia-se: conhecer os potenciais que têm nas relações com os processos e ações construídas na interface Educação e Comunicação, ações que configuram-se em lugar-tempo e espaço de inclusão e (re)definição no campo. Incluindo no processo os entendimentos das elaborações que as crianças e adolescentes fazem através destas interações. Os *games* e a gamificação podem fazer parte desse processo de reelaboração e ressignificação.

REFERÊNCIAS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



ALVES, Flora. **Gamification**. Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2. Ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

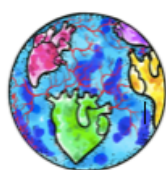
DOMINGUES, Delmar. O sentido da gamificação. In: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabricio. **Gamificação em debate**. São Paulo: Bluche, 2018. p. 11-20.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MEDEIROS, Fábio; CRUZ, Dulce Márcia. Narrativa e gamificação, ou com quantos pontos se faz uma boa história? In: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabricio. **Gamificação em debate**. São Paulo: Bluche, 2018. p.67-82

TAGLIAPIETRA, Andrea. **Esperienza**. Filosofia e storia di un'idea. Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore, 2017.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



DISTÂNCIA NÃO SIGNIFICA AUSÊNCIA: A CRIAÇÃO DA TV CEMAS COMO ALTERNATIVA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A ESCOLA E SEUS ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Michelle Cristine Laudilio de Souza

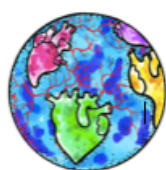
Colégio Estadual Misael Aguilar Silva
michelle.laudilio@hotmail.com

Keren Priscila da Silva Nobrega

Colégio Estadual Misael Aguilar Silva
Kerenpriscila2011@hotmail.com

RESUMO - Este artigo trata-se de uma pesquisa descritiva, participante e qualitativa. E, tem como objetivo geral: descrever como a WebTV educacional “TV CEMAS” contribuiu com a aprendizagem dos seus estudantes durante a pandemia da COVID-19. Apresentar as contribuições da TV Cemas é uma forma de compartilhar as alternativas educativas e tecnológicas encontradas pelas escolas para minimizarem a distância de seus estudantes, bem como ratificar a importância da Educomunicação como suporte teórico e metodológico para intervir em diversas realidades e contextos, garantindo narrativas democráticas dentro da escola. Para tanto, foram aplicados questionários a 226 estudantes, a partir do Google.forms, que foram analisados a partir da Análise do Conteúdo. Também participaram da pesquisa a gestão escolar e a coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Misael Aguilar Silva (CEMAS), escola responsável pela criação da TV CEMAS. A iniciativa rendeu a escola, o Prêmio Anísio Teixeira de Gestão Escolar e o título de Escola Referência Territorial em Juazeiro e mais dez municípios. Além disso, dentro das limitações tecnológicas de seus estudantes possibilitou a continuidade educativa deles, a partir da produção de 21 programas educacionais e garantiu vínculo entre eles e a escola durante toda a pandemia. E, para articular objetivos e resultados o artigo se fundamentou em teóricos como: BARDIN (1977), GIL (2008), LIMA JÚNIOR (2007), MARTÍN-BARBERO (2011), RAMPAZZO (2001), ROSSETI-FERREIRA (2005) e SOARES (2011).

Palavras-chave: Educomunicação. TV Escolar. COVID-19.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INTRODUÇÃO

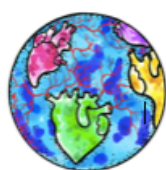
Em 18 de março de dois mil e vinte e um, as aulas das escolas estaduais da Bahia, incluindo as aulas do Colégio Estadual Misael Aguilar Silva (CEMAS), foram suspensas, devido à pandemia da COVID-19. Foram apenas 22 dias letivos e não havia perspectiva de retorno. Logo, era preciso reinventar-se e buscar caminhos que mantivesse escola e alunos próximos. E a TV Cemas foi lançada inicialmente com essa perspectiva de aproximação. Depois de quatro anos construindo e fortalecendo a identidade do Colégio CEMAS, era imprescindível não deixar que a distância enfraquecesse o sentimento de pertencimento à unidade escolar.

A TV Cemas é uma WebTV Educomunicativa, hospedada no YouTube do Colégio Estadual Misael Aguilar Silva (CEMAS), escola pública de Juazeiro, localizada no bairro periférico Dom José Rodrigues. A escola atende o Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ano ao 3º ano), com cerca de 500 estudantes matriculados.

Desde 2015 a escola tem uma trajetória educacional, com a criação de Jornal Escolar (Mais Educação, 2015), Rádio Escolar (Programa Ensino Médio Inovador, 2016) e, agora, WebTV Escolar. E, é por isso, que a Educomunicação é o principal suporte teórico e metodológico na produção dos vídeos educativos da TV Cemas, que são divididos em 17 programas, produzidos por alunos, professores, coordenação pedagógica, gestão escolar e colaboradores externos, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Nessa perspectiva, esse artigo apresenta o processo criativo e de inserção de tecnologias no processo de ensino aprendizagem do Colégio Estadual Misael Aguilar Silva, em um período atípico para toda a humanidade, em que a COVID-19 fechou as escolas de todo o mundo e tivemos que criar novas formas de ensinar, aprender e compartilhar. Incluí-se também o potencial da Educomunicação de apresentar e garantir formas democráticas de comunicação dentro do ambiente escolar ou em plataformas criadas e mantidas pela escola.

Assim, esse artigo tem o seguinte objetivo geral: Descrever como a WebTV educacional “TV Cemas” contribuiu com a aprendizagem dos seus estudantes durante a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



pandemia da Covid-19; e, como objetivos específicos: 1) Identificar os aspectos positivos e negativos da criação da WebTV; e, 2) Compreender como a TV Cemas contribuiu com seus alunos durante a suspensão das aulas, durante a pandemia da COVID-19

Apresentar a TV Cemas é uma forma de compartilhar as alternativas educativas e tecnológicas encontradas pelas escolas para minimizarem a distância de seus estudantes. No caso do Colégio CEMAS, foram 15 meses sem contato físico e exatos 12 meses sem aulas (sejam presenciais ou remotas). Ou seja, a TV Cemas durante esse tempo foi o meio mais eficaz de contato e ensino aprendizagem vivenciado pela escola e seus estudantes.

Logo, descrever a experiência da TV é demonstrar que apesar das limitações, a educação está sempre se reinventando para superar ou minimizar momentos de crise. E, que a Educomunicação, mais uma vez, se torna indispensável para permitir a criação de narrativas democráticas dentro da escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Colégio Estadual Misael Aguilar Silva desde 2015 insere os meios de comunicação nas atividades e projetos da escola. E toda inserção sempre foi pautada nos ideais de comunicação e educação proposto pela Educomunicação, que é conceituada como:

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2011, p. 36).

Assim, a Educomunicação não só preza a leitura crítica dos meios, mas também incentiva à produção de uma comunicação participativa e democrática, que pode perpassar pelo uso das tecnologias como possibilidade de potencializar práticas educativas e culturais. Nesse sentido, a Educomunicação pensa as tecnologias numa perspectiva cidadã, de transformação social, de estreitamento de distâncias e de contribuição com as aprendizagens escolares de forma contextualizada.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Existem muitas experiências significativas, sobretudo em escolas e organizações não governamentais, que se tornaram referências educacionais pelas intervenções nos contextos que foram inseridas. Uma delas é o projeto Educom. Rádio - Educação nas ondas do rádio, criado após várias pesquisas, realizadas por Educadores, sobre as relações dos jovens com a comunicação. E foi levando em consideração essas pesquisas, que o Educom.Rádio surgiu como uma iniciativa que despertasse o interesse do aluno pela escola.

No Educom Rádio:

A comunidade entrava em contato com o conceito da Educação; discutia as relações entre a comunicação e os temas transversais ao currículo escolar (examinava como os meios de comunicação tratavam os temas sobre multiculturalismo, protagonismo juvenil, saúde, meio ambiente, participação política etc.); aprendia a manejar a linguagem radiofônica, usando-a para exercitar a capacidade da comunidade de construir o caminho da integração de seus objetivos (MEC, 2006, p. 1).

As experiências realizadas pelo Educom.Rádio foram tão positivas que foi criada a Lei Educom - Educação pelas ondas do rádio. A lei foi sancionada pela então prefeita de São Paulo, Marta Suplicy, em 2004, e regulamentada em 2005, pelo prefeito seguinte, José Serra.

Além da Lei Educom, existem iniciativas não governamentais que inserem a Educação a partir do uso de mídias sociais ou tecnologias da informação para intervir em diversas realidades como: Agência Cipó, A Rádio Rural, A Voz da Liberdade e Rádio Itabuna.

A Agência Cipó, tem a ideia de introduzir metodologias em projetos políticos pedagógicos de escolas públicas. Dentro da agência há um projeto chamado Escola Interativa, que promove formações nas escolas, possibilitando que eles criem produtos comunicativos, alinhando conteúdos curriculares, mídias e laboratórios de informática (ROSSETI-FERREIRA, 2005). A Cipó foi fundada em 1999 e até hoje promove atividades que visam transformar a vida de crianças e adolescentes.

A Cipó promove uma nova maneira de ensinar em que o educando participa ativamente da produção de peças de comunicação que, uma vez disseminadas, geram novos processos de educação e/ou mobilização social. Neste sentido, vale citar a Visão da



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



organização: “Ser um dos mais eficazes laboratórios do país em experiências de educação pela comunicação, constituindo-se em centro de referência nacional nesta área (ROSSETI-FERREIRA, 2005, p. 59)

A Rádio Rural é do Pará e funciona nos municípios de Santarém e Belterra. Ela abre espaços para professores e alunos produzirem conteúdos educativos a partir da comunicação para mais de 30.000 alunos da Floresta Amazônica (MEC, 2014).

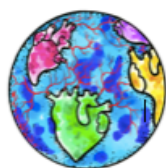
Já a Rádio Itabuna também envolve escolas, a partir da criação de rádios comunitárias educativas. A iniciativa é consequência da lei Municipal de Itabuna, estado da Bahia, que instituiu ao poder público, a criação de rádios educativas coordenadas por um Colegiado Escolar que decidiu sobre os conteúdos e programações voltadas para cultura, educação e música.

E a Voz da Liberdade é um projeto de produção comunitária, compartilhada e veiculada na frequência FM, que atinge cinco municípios do Ceará: Nova Olinda, Santana do Cariri, Crato, Juazeiro do Norte, Barbália e Assaré. A rádio é dirigida por crianças e adolescentes da Fundação Casa Grande, que criam idealizam e executam programas semanais.

Das cinco horas da manhã às dez da noite, Nova Olinda e Arredores podem ouvir programas de rádio feito pelos adolescentes como o “Submarino Amarelo” (programa educativo), o “Escala de Sol” (Blues), o “Tribo Cidadã”, sobre educação ambiental, drogas e trabalho, o “Naquele Tempo” (a era do rádio), além dos programas de jornalismo, forró, MPB, rock e até música erudita (ROSSETI-FERREIRA, 2005, p. 45)

Essas iniciativas, entre tantas experiências com objetivos similares, só ratificam as inúmeras possibilidades proporcionadas pelo uso de tecnologias e mídias na educação, principalmente em momentos de crise.

A TV CEMAS, por exemplo, foi criada em plena pandemia, como forma de aproximar seus estudantes da escola e possibilitar aprendizagem durante a quarentena. E, além de aproximar, contribuí/contribui para a valorização do contexto em que os estudantes estão inseridos, pois toda a produção é voltada para as necessidades e realidade do Colégio CEMAS. Como diz Martín-Barbero (2011, p. 130): “O cidadão de hoje pede ao sistema



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam, seja no campo do trabalho, seja no âmbito familiar, político e econômico”.

A própria trajetória da Educomunicação é de intervenção e transformação de realidades, sempre considerando a contextualização, seja da educação, seja da comunicação. Assim, a proposição da Educomunicação difundida no Brasil, tem origem na América Latina, no contexto da “educação popular” e da “comunicação alternativa”. E, propõe não só a crítica aos meios - como ocorreu na Europa e Estados Unidos na década de 80, que inseriram a comunicação na educação apenas com a intenção de ensinar a leitura crítica da mídia - mas também incentiva a produção de comunicação pela comunidade envolvida, de forma democrática e participativa (SOARES, 2011).

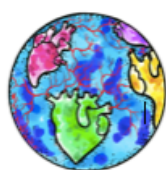
Logo, a TV CEMAS se baseia nestas premissas: possibilidade de criação de uma comunicação produzida para e pela comunidade escolar, o uso de tecnologias e outras linguagens para compartilhar conhecimento e intervenção na sua realidade (no contexto de criação, intervenção para diminuir a distância entre a escola e seus estudantes no período pandêmico).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Misael Aguiar Silva, localizada no Bairro Dom José Rodrigues, em Juazeiro-BA. O campo de análise foi a WebTV CEMAS, hospedada no *youtube* da escola.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois “ [...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). E, também é participante, já que as pesquisadoras fazem parte da pesquisa.

Já abordagem é qualitativa, pois “Tal pesquisa procura introduzir um rigor que não é o da precisão numérica aos fenômenos que não são passíveis de ser estudados



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



quantitativamente, tais como, angústia, medo, alegria [...]” (RAMPAZZO, 2001, p. 59). Ou seja, as práticas cotidianas foram valorizadas.

Participaram da pesquisa a gestão escolar, a coordenadora pedagógica e estudantes do Colégio Estadual Misael Aguilar Silva, com o objetivo de descrever as atividades desenvolvidas pela TV CEMAS e as suas contribuições durante a quarentena da COVID-19. E para realização da pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário que é:

[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

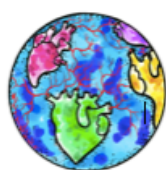
O questionário possuía questões abertas e fechadas, tendo em vista que era necessário deixar perguntas para o livre posicionamento dos participantes, bem como introduzir perguntas facilmente respondidas entre o sim e o não. E foi aplicado pelo *Google forms* a 226 estudantes da escola.

Já a análise de dados foi a de conteúdo. Esta que, é considerada “[...] como um conjunto de técnicas de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 1977, p. 42).

RESULTADOS

A TV Cemas exibe 21 programas, todos voltados para a necessidade de seus estudantes. Inicialmente, eram quatro, mas à medida que a TV ia ganhando notoriedade e adesão dos estudantes, novos programas foram surgindo. São eles:

- **Formei! E aí?** - o programa é voltado para alunos que estão encerrando ou encerraram o Ensino Médio e têm dúvidas sobre quais caminhos seguir: concurso, Ensino Superior ou Ensino Técnico. Além de trazer um perfil de várias profissões, a partir da visão de profissionais que estão no mercado de trabalho;
- **Arte faz parte** – um programa destinado à arte: produções, discussões, papel social;



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



- **TÔ de Rango** - faz parte do projeto estruturante “Saúde na Escola”, do Estado da Bahia, e aborda temas relacionados à alimentação e sua produção. O objetivo é estabelecer um processo de educação alimentar para que se compreenda a importância dos alimentos para o nosso corpo e a nossa sociedade;
- **Traça de Livro** - indicações de livros, que vão de romances clássicos da literatura brasileira a histórias em quadrinhos;
- **Se liga na Covid-19!** – programa produzido com a parceria da Agência Multiciência, com informações sobre a Covid-19 contextualizadas com a nossa realidade;
- **Caiu na Prova**- Professores revisam conteúdos em várias áreas, a partir da resolução de questões de exames nacionais como: ENEM e vestibulares;
- **Chá das Meninas** - É um espaço para ressignificar a figura feminina, visando transformar ideologias discriminatórias com base na reflexão crítica. É consequência de um Clube de Garotas que sob a liderança da coordenadora Keren Priscila, discutem temas para o empoderamento feminino;
- **Tele Pipoca** - indicação de filmes, documentários, desenhos e séries com propostas educativas.
- **Educom.Cemas** - espaço destinado para discutir os meios de comunicação e as mídias sociais quando interagem com o público jovem e com a escola;
- **Fala Aderbal!!!**, - programa de humor produzido por um funcionário da escola, baseado nas dinâmicas diárias dos alunos quando frequentavam a escola;
- **English for Cemas** - aborda o estudo da Língua Inglesa a partir da sua interação com a nossa língua e as mídias sociais.
- **Produzidos no vale**- divulgação de produções realizadas no Vale do São Francisco, produzidas pela comunidade externa do CEMAS.
- **SABE** - é um programa direcionado aos alunos do CEMAS, que traz aulas de matemática, produzidas pelo prof. Laurindo Sousa; e, aulas de história, produzidas pela professora Ailma Rocha. O SABE é baseado na prova formativa SABE que diagnostica a aprendizagem dos estudantes do estado da Bahia;



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

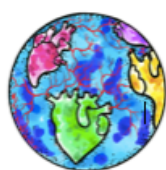


- **Cemas Cultural** - divulga as ações artísticas e culturais realizadas no CEMAS durante o ano letivo.
- **Vídeos Premiados** - compartilha as produções audiovisuais dos alunos do CEMAS que foram premiados em concursos e festivais.
- **Se liga na dica** – programa produzido por alunos do CEMAS, ao qual compartilham dicas de português, matemática etc.
- **Se cuide viu?** – programa voltado para as temáticas sobre saúde, autocuidado e bem estar;
- **Cemas Informa** – criado no início das aulas remotas com o objetivo de informar sobre o ano letivo;
- **ACC** – espaço criado para atender as Atividades Complementares Curriculares das áreas de conhecimento.
- **Tutoriais** – programas voltados para ensinar os estudantes a acessarem as plataformas e aplicativos utilizados pela escola no ensino remoto;
- **Rádio tá por dentro?** – programa de rádio, semelhante a um *podcast*;

Todos os programas, apesar da variedade, apresentam propostas educativas. A maioria deles produzidos por professores, gestão e coordenação da escola. Entretanto, hoje, estudantes também participam, colaborando com dicas de leitura e dicas de português e matemática. E, temos o programa “Se liga na Covid”, que hoje é produzido em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a nossa estudante do segundo ano do Ensino Médio, que é Cientista Júnior com bolsa CNPQ.

Um ambiente escolar educomunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos), elementos que conformam a “pedagogia da comunicação” (SOARES, 2011, p. 45).

Nessa perspectiva, a construção da TV CEMAS foi uma iniciativa docente, mas que pautada na Educomunicação, incluiu formas democráticas de manutenção, potencialização e produção de conteúdos educativos. Juntos os professores aprenderam formas e estratégias de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



gravação, edição, criação de roteiros, enquadramento e, principalmente, não apenas utilizar as tecnologias, mas a partir dela, produzirem seus próprios conteúdos.

[...] O ser humano transforma a realidade do qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado. (LIMA JÚNIOR, 2007, p. 3).

A pandemia exigiu que a humanidade se reinventar-se em várias esferas da sociedade e criasse novas possibilidades. Em relação aos estudantes, aos que tem acesso à internet, a TV tem proporcionado momentos de aprendizagem, mas também de entretenimento. Entre agosto e dezembro de dois mil e vinte, aplicamos um questionário a 226 estudantes. A ideia era perceber como eles estavam recepcionando a TV CEMAS, já que eles eram o público alvo do projeto.

A programação nos incentiva a praticar o hábito da leitura e da informação, de modo que a gente aprende se divertindo. Os programas exibidos são muito legais e os meus preferidos são o 'Tô de rango', que me mostra uma alimentação saudável, e o 'Traça de livro', que me incentiva a fazer o que eu mais gosto, que é ler (ALUNO 1, 2020).

Estou gostando muito da proposta da TV CEMAS, pois programas como 'Tele pipoca' nos fazem descontrair mais nesta quarentena. Tem ainda os vídeos sobre como ingressar no Ensino Superior, e outros temas, como violência contra a mulher e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), que são interessantes. (ALUNO 2, 2020)

Quando perguntados sobre se conheciam a TV, 68,6% responderam que sim e 63% deles estavam inscritos no canal. Apesar de o alcance se esbarrar nas limitações de acessibilidade dos estudantes, pois cerca de 280 estudantes não tinham acesso à internet rotineiramente, ter mais de 50% dos estudantes com acesso inscritos no canal, demonstra interesse deles no projeto. Já que inscritos no canal, conseguem identificar mais rapidamente as atualizações da programação.

Sobre o interesse nos conteúdos, 46,6% gostam dos conteúdos, 46,1% gostam de alguns conteúdos e apenas 7,3% não gostam. Tais percentuais gerou um formulário que solicitou a eles, ideias para novos programas, já que 7,3% mostraram não gostar dos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



conteúdos. Entre os estudantes que opinaram, 100% deles ou disseram que já sentiam contemplados ou sugeriram programas que já possuíam as temáticas sugeridas. Tal atitude é pautada nos princípios básicos da Educomunicação que segundo Soares (2011, p. 44) é “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos”.

Os dados apresentados fortaleceram a manutenção da TV CEMAS, pois conseguimos nos aproximar de uma parte dos nossos estudantes. Levamos para eles conteúdos contextualizados e emergentes com a realidade pandêmica. Também conseguimos introduzir alguns estudantes na produção dos programas, como “Se Liga na Dica” e “Traça de Livro”. Muitos deles, inclusive, queriam participar, mas a internet e a capacidade de armazenamento dos celulares, principal ferramenta de acesso dos nossos estudantes, não contribuíam e não possibilitou a participação.

Nesse sentido, levantamos dados sobre a acessibilidade dos nossos estudantes. Infelizmente, a TV CEMAS ainda não consegue ser um canal de ensino aprendizagem para todos os nossos estudantes, visto que 83,2% dos participantes disseram não ter computador em casa. E, apesar de, 96,5% dos participantes informarem que tinham acesso a internet, 16% tem uma internet limitada a dados móveis, ou seja, que não suporta vídeos e redes sociais que requerem uma internet mais eficaz. Além disso, 29% só tem acesso pelo celular de algum familiar, pois não possuem o aparelho.

Isso é um recorte da realidade de muitos estudantes de escola pública e, apesar da iniciativa docente de criar um projeto para manter contato com seus estudantes, ficamos mais de um ano distante da maioria deles. Ou seja, como não teve aula remota, eles não tiveram acesso à aprendizagem e a WebTV. Esse é o ponto negativo de criação da TV CEMAS: não chegar a todos os estudantes da escola.

Todavia, a TV CEMAS pôde contribuir com uma parte de seus estudantes, mostrou que há várias formas de aprender para além da sala de aula convencional e é um exemplo de que utilizadas de forma significativa, as tecnologias se tornam grandes aliadas da educação.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



CONCLUSÃO

A experiência da TV CEMAS trouxe muitos benefícios para a comunidade escolar, seja para os estudantes, seja para os professores. E, mesmo não atingindo os seus 500 estudantes, devido à limitação tecnológica e de acessibilidade de muitas famílias, contribuiu com a aprendizagem de muitos estudantes e se tornou um marco na formação pedagógica dos professores envolvidos com o projeto.

A WebTV CEMAS trouxe um grande impacto social, pois é a primeira TV Escolar Educomunicativa do Vale do São Francisco e rendeu ao Colégio CEMAS o Prêmio Anísio Teixeira de Gestão Escolar 2020 e de Escola Referência Territorial em Juazeiro e mais nove municípios (Uauá, Curaçá, Sobradinho, Sento Sé, Pilão Arcado, Campo Alegre de Lourdes, Casa Nova, Canudos e Remanso), devido a sua contribuição durante a quarentena da COVID-19.

Além disso, dentro dos nossos limites, garantimos a manutenção de vínculos com os estudantes, almejando minimizar a possível evasão pós-pandemia. E, garantimos uma diversidade em nossa programação, permitindo uma continuidade educativa com conteúdo atrativo e de interesse discente.

Em resumo, a TV CEMAS é um reinventar pedagógico que fortaleceu dentro da nossa unidade escolar a importância das mídias digitais na educação, em meio à complexidade deste momento atípico que foi e ainda é a pandemia da COVID-19.

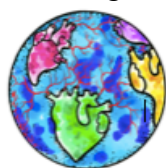
REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurance. **Análise do conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Pinheiro & Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mídias na Educação**. Módulo I. MEC, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA JR., Arnaud Soares de. As interpretações da Tecnologia na Contemporaneidade: por uma tecnogênese dos processos tecnológicos. In: VALENTE, Vânia Rita (Org.). **Educação a**



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma troca de experiência Luso-Brasileira. Salvador: EDUNEB, 2007, v.1, p. 8 – 13.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais: da comunicação à educomunicação. IN CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação.** Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 123-134.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica.** São Paulo: Stiliano, 2001.

ROSSETI-FERREIRA, Fernando. **Mídia e Escola:** perspectivas para políticas públicas. São Paulo: Edições Jogo de Amarelinha, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: **Contrato:** revista brasileira de comunicação, arte e educação, ano 1, n. 2, jan/ mar. 1999, p. 19 – 74.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



ESTUDOS DA INTERFACE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DA(O) PEDAGOGA(O)

Fabiana da Silva Leite⁶,
Universidade do Estado da Bahia
fabilogica6@gmail.com

Edilane Carvalho Teles⁷
Universidade do Estado da Bahia
edilaneteles@hotmail.com

RESUMO - O presente artigo propõe refletir a Interface Educação e Comunicação na formação inicial da(o) pedagoga(o), através da inclusão das mídias e tecnologias em graduações ofertadas em três Campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sendo eles: I, III e VII – Salvador, Juazeiro e Senhor do Bonfim – respectivamente, com o objetivo de analisar sua transversalidade nos percursos formativos dos futuros profissionais da Educação. O estudo aqui apresentado é um um recorte do subprojeto de Iniciação Científica (IC), o qual buscou compreender sua inclusão nas práticas pedagógicas implementadas dos currículos, com ênfase mais especificamente, no campus III, por se tratar do lócus de investigação; é uma pesquisa documental, com referência, compreensão e sistematização dos dados pautados na hermenêutica, como viés analítico.

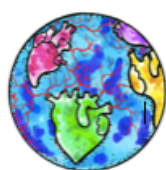
Palavras-chave: Interface; Currículo; Educomunicação.

INTRODUÇÃO

Para a realização deste estudo foi necessário delimitar em um recorte da pesquisa implementada, apenas um dos aspectos investigados, o qual busca compreender os percursos

⁶ Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia.

⁷ Professora da Universidade do Estado da Bahia.



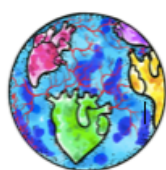
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



corroborativos quanto a inclusão dos aparatos e dispositivos tecnológicos e midiáticos, assim como as possíveis atuações descritas nas propostas, como referenciais teórico-metodológicos à formação, mais especificamente, no Departamento de Ciências Humanas, Campus III (DCH III), situado em Juazeiro (BA), lugar de partida para a realização do projeto de IC (Iniciação Científica) (2020-20021).

A proposta se justifica como um percurso em construção e colaboração com os processos e interrelações do papel social, formativo e suas contribuições para o curso de licenciatura em Pedagogia, uma vez que o objeto parte da realidade e se apresenta com as matrizes curriculares, constituindo uma gama de proposições aos entendimentos quanto aos usos e impactos das TIC's nas formações, sob o viés da interface com o campo comunicacional no DCH III/UNEB, em comparação aos demais departamentos/campi. Nesse sentido, aborda a distinção dos núcleos de “Aprofundamentos de Estudos” nas estruturas dos currículos, devido as diferenças que possuem/apresentam as três propostas selecionadas, cada uma a ‘seu modo’, com uma nucleação própria.

Para o departamento de referência (DCH III), o currículo possui uma nucleação específica direcionada a três grandes áreas: (1) Educação Infantil, (2) Educação de Jovens e Adultos e (3) Educação e Comunicação. Este último abordando uma produção de conhecimentos a respeito do imbricamento dos campos evidenciados, o qual tem como viés de compreensão e escolha, uma das áreas a ser estudada pelas(os) discentes, a partir da metade do curso concluído, no sexto (6º) semestre da graduação, optando assim, por um dos percursos _ o que mais se identificam_, sendo que no terceiro (3º) e quarto (4º) semestres também são apresentados a todos, os componentes curriculares que sustentariam a escolha pela área (Educação e Comunicação (60h); Educação e Tecnologias da Informação e comunicação (60h)), os quais incluem/propõem conceitos e práticas que referendam as bases de um dos possíveis caminhos, neste currículo, definido como Educomunicação.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

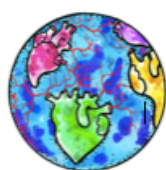


Os outros dois currículos são propostos diversamente nos documentos oficiais (publicados e disponíveis no site da instituição), o Campus I, ou seja o Departamento de Educação (DEDC I) e o Campus VII, Departamento de Educação (DEDC VII), não fazem a nucleação por área, optam por componentes curriculares específicos e pontuais durante a formação com a matriz curricular. O primeiro, propõe ao final do curso, pois consta o componente ‘Educação e tecnologia da comunicação e informação’ no 7º semestre letivo, e, o segundo, no quinto semestre com o componente ‘Tecnologias da Informação e Comunicação’. A similaridade com o DCH III é o componente Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, como abordaremos a seguir.

Importante destacar que, os currículos foram analisados a partir das ementas, que este trabalho buscou compreender e ressignificar voltados à inserção das TIC’s e mídias, com vistas a construir uma educação em que se contemple os contextos e as realidades hodiernos, de imbricamento e imersão com uma ‘era tecnológica’, por assim dizer, muito importante para a práxis docente, principalmente, na pandemia (Covid-19), já que as aulas têm acontecido remotamente e que por esta razão, as pessoas precisaram se ‘reinventar’, assim como a educação. A seguir algumas reflexões pontuais da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde que a pandemia se instalou no país, a sociedade se tornou obrigada a transformar as interações, existência e os modos como vive. Viu-se, nesse momento de caos, a necessidade de uma (re)organização para estudos, trabalhos e, até mesmo, a forma de comunicar-se uns com os outros. Agora, ‘mais’ organizada (se podemos definir assim, o longo período, mais de um ano de crise sanitária), a partir de novos/outros espaços que favorecem o compartilhamento e a construção de conhecimentos, de forma colaborativa e, em alguns casos, até mais participativa, passamos a repensar os modos de como se dá a própria educação com os meios tecnológicos que nos auxiliam a permanecer conectados à escola e a vida, de modo geral. Essa tem se configurado como o momento de (re)pensarmos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



sobre as interfaces que permeiam entre nós e os dispositivos, sem que ao menos tenhamos realizado e proposto um planejamento para tal empreendimento, pois muito do que sistematizamos hoje no que se refere a temática ‘Tecnologias e Educação’, passa por um período de (re)elaborações diversas e urgentes, muitas vezes construídas, na urgência das demandas do cotidiano, sem, contudo, serem incluídas nas matrizes curriculares. Para ROCHA e BARANAUSKAS (2000, p. 07), “Quando o conceito de interface surgiu, ela era geralmente entendida como o hardware e o software com o qual o homem e o computador podiam se comunicar. A evolução do conceito levou à inclusão dos aspectos cognitivos e emocionais do usuário durante a comunicação.”

Consoante ao pensamento dos autores supracitados, entende-se que, o conceito de interface era muito restrito e, por sua vez, visto apenas como algo que pudesse ser palpável, como o próprio computador e qualquer componente que o acompanhasse, esse elo se reduzia ao contato entre máquina e ser humano. A verdade é que não devemos pensar jamais em interfaces sem antes considerar o indivíduo que irá usá-las. Logo, interface e interação são concepções que não devem ser determinadas ou investigadas separadamente. Nesse sentido, “Pensar somente na interface é pensar pequeno, pensando nos dois podemos dar a amplitude desejada ao termo interface”. (ROCHA E BARANAUSKAS, 2000, p. 13)

A presente proposta parte de uma análise documental de um dos pontos primordiais no estudo que foi a busca por elementos que indiquem a conexão com o mundo contemporâneo, de forma a apresentar propostas que tragam uma formação imbricada também com os usos e aplicação das mídias e tecnologias, dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, para dar início aos estudos, é preciso entender os significados de currículo, já que seu conceito é muito recente entre nós, com diversas interpretações e sistematizações que tem em outros contextos culturais e pedagógicos (SACRISTÁN, 2000 p. 9). Assim, o que se fazia antes de qualquer conhecimento de currículo, se não existia uma ordenação como no próprio documento usado atualmente, tudo o que envolvia a comunidade escolar era tratado apenas como um capítulo didático. Para Grundy (1987, p. 5), “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes um modo de organizar uma série de práticas educativas.”

De acordo com Silva (2019), a definição de currículo depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias, pois uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é, etimologicamente falando, encontramos seu significado no latim, e dizemos que este quer dizer “pista de corrida”, e que ao final dessa corrida nos tornamos o que somos, pensando dessa forma, podemos dizer também que o currículo é uma questão de identidade e subjetividade, já que no fim do percurso nos tornamos o produto da corrida. Para Sacristán (2000, p. 14-15), o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a escola e a sociedade, projeto ou plano educativo pretense ou real composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos. Falar do currículo como a expressão formal e material desse projeto, que deve apresentar sob determinado formato seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo. Referem-se ao currículo os que o entendem como campo prático e entendê-lo assim supõe a possibilidade de analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo. Estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas, sustentar o discurso sobre interação entre prática e teoria em educação.

Referem-se ao currículo, todos aqueles que exercem algum tipo de atividade discursiva e acadêmica, assim como temas que também incluam temáticas contemporâneas como é o caso apresentado nesse estudo em que buscamos demonstrar as áreas de interações apresentadas nos currículos entre educação e comunicação.

Nessa perspectiva, e buscando alcançar as inúmeras possibilidades de estudos sobre a Interface apresentamos inicialmente o motivo pelo qual se dá essa pesquisa: a tentativa de desvendar os mistérios sobre o conceito de currículo; em seguida, discutiremos as matrizes selecionadas e a razão pela qual se deu a escolha, tratando sobre suas diferenças no âmbito da Educomunicação, pontuando as distinções dessa interface através dos componentes curriculares que envolvem as tecnologias e mídias, bem como seu ementário para entender



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



como se dá as construções de processos e percursos. Para finalizar, salientamos a importância da formação da(o) pedagoga(o) na área em questão, que tem se acentuado cada vez mais, devido a atual pandemia causada pelo vírus da Covid-19.

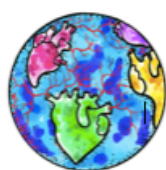
METODOLOGIA

O itinerário metodológico da pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa, com investigação documental, em que se explorou os currículos de cada um dos campus, além disso, foram analisadas também as produções de conclusão de cursos e publicações discentes na área, como elementos de identificação e estudos sobre os modos como aparecem as interfaces dos campos educação e comunicação, bem como, a inclusão das tecnologias e mídias, quanto aos seus efeitos na formação discente.

Assim, foram feitos alguns levantamentos de títulos e autores que pudessem corroborar significativamente para este estudo, bem como a análise sobre os conceitos de termos definidos como importantes para se trilhar o percurso desta investigação como: Educomunicação, currículo e interface, baseando-se em autores como Citteli, Soares e Baccega (2011) e Silva (2019). Além dos documentos oficiais da instituição BAHIA (2007), BAHIA (2008) e BAHIA (2011).

RESULTADOS

Os currículos em questão foram escolhidos por possuírem uma oferta diferenciada entre si, cada uma apresentando um percurso único quanto a proposta para a área, sendo um deles (DEDC VII) a opção da maioria dos campi/departamentos, 10 (dez) ao todo, além de oferecer componentes curriculares que tratam das questões sobre mídias e tecnologias da informação na formação inicial. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia dos Campi possuem duração mínima de oito semestres, o que contabiliza uma carga horária de 3.200 horas, exceto o departamento VII que possui uma carga horária total de 3.270 horas, além disso,



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



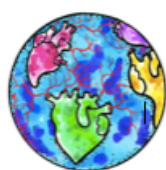
outro fator que os distingue é a forma como está distribuída a formação dos núcleos que apresentam, disciplinas e ementas oferecidas. Veja o quadro a seguir:

1. Componentes curriculares relacionados à interface Educação e Comunicação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB		
MATRIZ CURRICULAR		
DEDC I	DCH III	DEDC VII
Educação e Tecnologia da comunicação e da informação - 60h (7º período)	Educação e Comunicação - 60h (3º período). Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação - 60h (4º período)	Tecnologia da informação e comunicação (TIC) - 60h (5º período). Tópicos especiais na Contemporaneidade – 90h. (IV, V, VI, VII e VIII período).
	NÚCLEO - EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (EDUCOM)	
	6º: Educação a Distância (60h), Linguagens e Comunicação (60h) e Estágio Curricular Supervisionado II (105h). 7º: Didática e tecnologias (60h), Seminários Temáticos (60h) e Estágio Curricular Supervisionado III (105h). 8º: Laboratório de Comunicação (60h), Tecnologias na Educação (60h) e Estágio Curricular Supervisionado IV (105h).	

FONTE: BAHIA (2007, 2008 e 2011) - Elaboração: LEITE; TELES (2021)

No campus I, os processos formativos sobre tecnologias e mídias na educação são dados de forma fragmentada e bastante difusos, a primeira oferta de componente curricular voltado para o tema Tecnologias e Educação somente acontece no sétimo semestre com uma carga horária de 60 horas. Sua ementa está voltada para aprendizagem introdutória dos

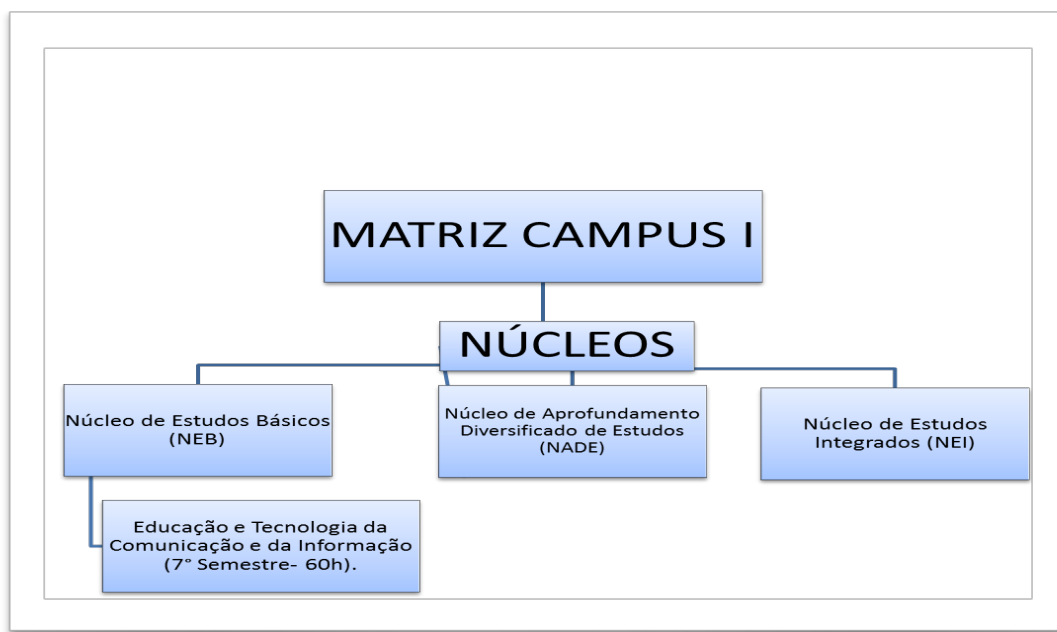


X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



conhecimentos, como: “Educação e tecnologias da comunicação e da informação: problematização da técnica e da tecnologia; elemento comum aos contextos didático-pedagógico escolar, comunicacional e informacional emergentes; ressignificação da didática e do currículo a partir da identificação, da vivência e da reflexão crítica sobre diferentes fazeres formativos e educativos; modos de elaboração de conhecimentos e comunidades epistêmicas. Os fundamentos filosófico-antropológicos, tecnocientíficos em uma perspectiva sócio histórica, das tecnologias de comunicação e informação; a formação do educador a partir dessa emergência contemporânea, a superação de processos societários capitalistas e de sua matriz tecnocientífica da modernidade”. (BAHIA; 2011 p.193). Abaixo uma figura que mostra a distribuição de componentes:-

Figura 1: Organograma com os núcleos de aprofundamentos dos estudos, incluído o componente curricular para a formação na área.



FONTE: BAHIA (2007) - Elaboração: LEITE; TELES (2021)



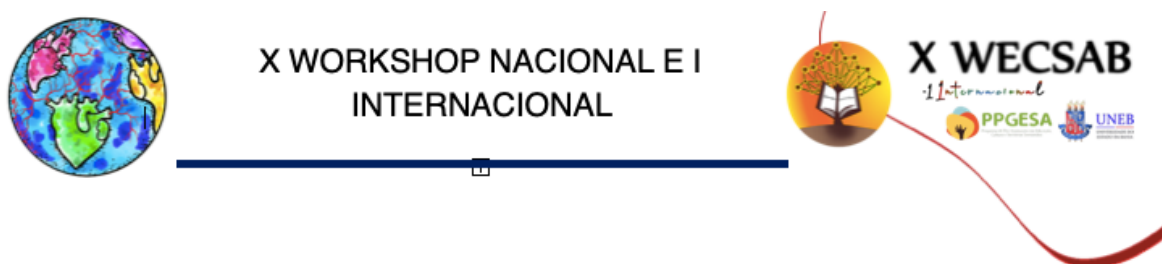
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

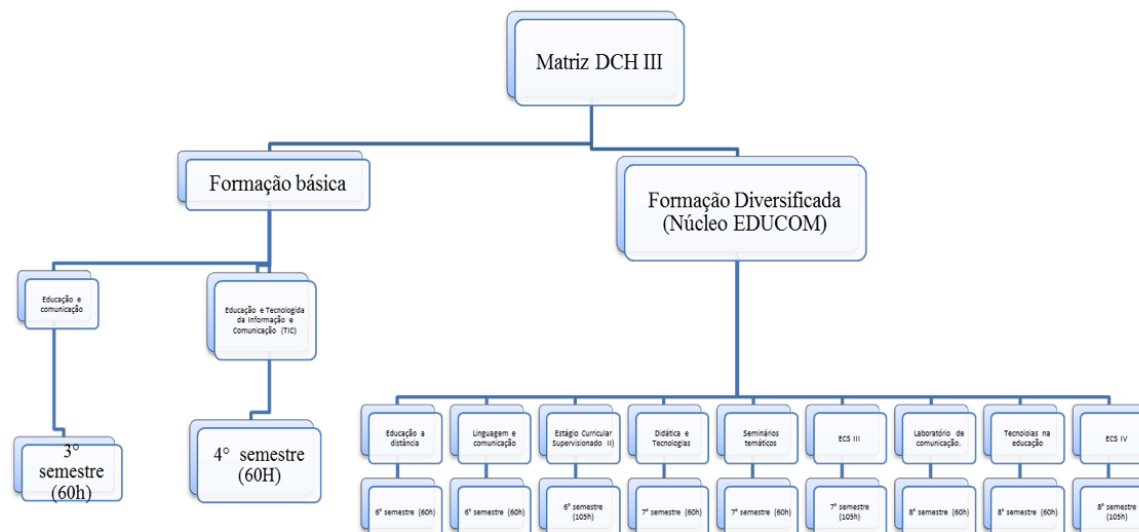


O currículo do Campus III está dividido em três núcleos: 1) Núcleo de Educação Infantil e Séries iniciais do ensino Fundamental, 2) Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e 3) Núcleo de Educação e Comunicação; Sua matriz curricular também apresenta os saberes necessários à formação inicial, assim como os demais departamentos, mas se distingue por possuir um núcleo específico para produção de conhecimento a respeito da interface, os discentes podem optar pelo núcleo que mais se interessar, a escolha se dará no sexto semestre. São apresentados no terceiro e quarto semestres, componentes curriculares que trarão conceitos e teorias importantes que introduzem os conhecimentos que serão produzidos a partir de cada núcleo, como: Educação e comunicação e Educação e tecnologia da informação e comunicação, nessa ordem.

No que concerne ao Núcleo de Educação e Comunicação, este, por sua vez, analisa os processos educativos com tecnologias contemporâneas presentes nos espaços formais e não formais empregando meios tecnológicos da comunicação e avaliando os softwares na área educacional (2011, p.193). Assim, investigam as experiências contemporâneas governamentais e também não governamentais em educação a distância, refletindo sobre os princípios básicos das teoria das comunicação. Em consonância com o que vem sendo estudado no sétimo período, observam-se as tecnologias e suas concepções nas sociedades tribais, antiguidade, modernidade e contemporaneidade numa discussão que parte das tecnologias e suas relações, implicações e impactos em cada contexto. No oitavo semestre, avaliam-se softwares na área educacional, o que serve de ponto de reflexão e apoio para elaboração de projetos que incluam a utilização dos meios tecnológicos e, a partir daí, estudar a didática envolvida com essas novas ferramentas, tudo isso se concretiza com a disciplina de Estágio, eixo que estuda, elabora e executa os projetos de acordo com cada área. A seguir, observe o organograma com os componentes curriculares do núcleo Educomunicação.

Figura 2: Organograma dos componentes curriculares que contemplam o núcleo EDUCOM





FONTE: BAHIA (2011) - Elaboração: LEITE; TELES (2021)

O campus VII, situado em Senhor do Bonfim (BA) possui apenas dois núcleos, um que trata-se dos saberes essenciais e outro dos saberes diversificados, além destes, eixos que se subdividem entre os semestres, existem ainda os seminários interdisciplinares, que possuem um $\frac{1}{4}$ da carga horária do primeiro ao quarto semestre, sobre os quais propõe uma lista de temas elencados e o docente ‘convocado a lecionar’ a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica (1º ao 4º) escolhe um desses para ser estudado na disciplina, podendo o discente escolher a maneira como quer projetar o que aprendeu durante o semestre. Nos períodos que se seguem os seminários passam a ter enfoque na disciplina chamada Tópicos Especiais de educação na Contemporaneidade (TEC), aqui a carga horária é maior, de noventa horas (90h), mas os temas continuam os mesmos, esse componente se define como conjunto de saberes relevantes para a formação plural do profissional, buscando atender as demandas regionais, aspirações e expectativas dos indivíduos envolvidos, no entanto, a escolha é feita por um docente que o leva para votação na plenária, na qual é decidido se as temáticas

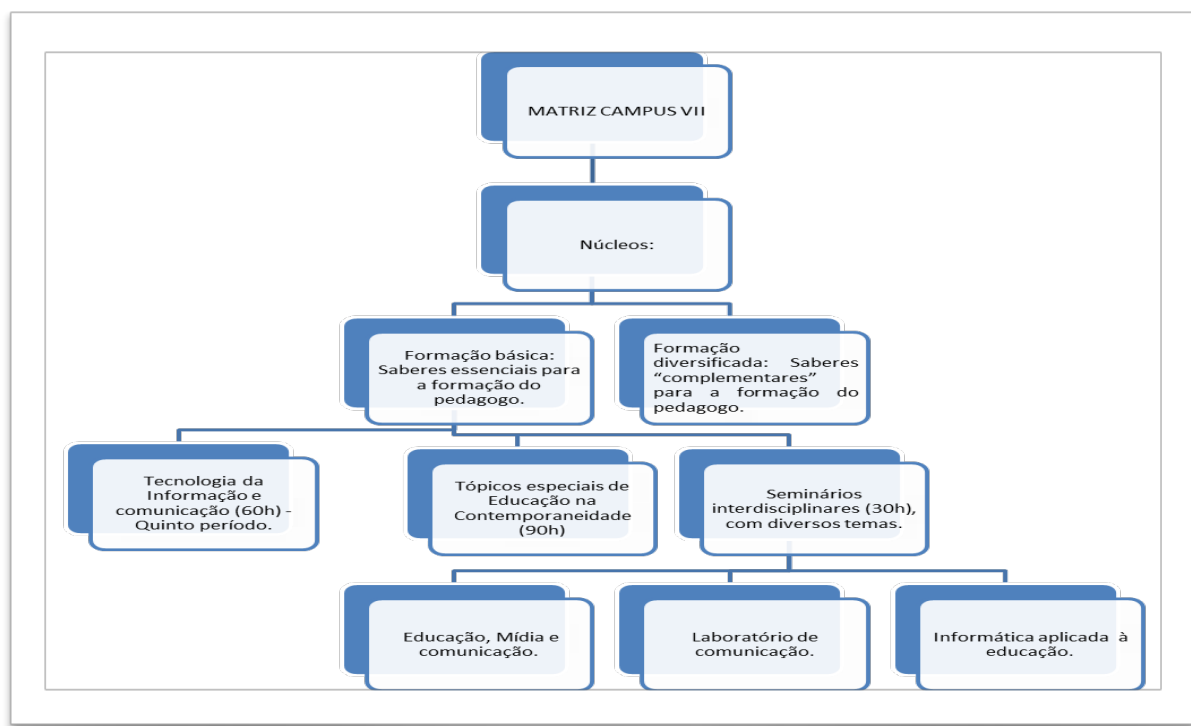


X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



escolhidas devem ser estudadas, podendo mudar o tema a cada novo período, entre os temas estão: Educação, mídia e comunicação, Laboratório de comunicação e Informática aplicada à educação. Contudo, pôde-se observar que além da única disciplina voltada para Educação e comunicação ofertada no quinto semestre, o discente se aprofundará de temas como estes apenas se houver a escolha dos mesmos, dentre os tópicos elencados para os TEC. Além disso, sua ementa se resume apenas ao componente curricular ofertado no quinto semestre que estuda enfoques diferentes sobre as tecnologias da informação e comunicação na educação. Estuda também os principais recursos tecnológicos e suas aplicações na educação, o que restringe a construção do conhecimento em relação à interface educação e comunicação, pois essa relação se dá num sentido muito mais amplo do que o que a ementa apenas apresenta. Veja na figura abaixo a distribuição dos componentes curriculares

Figura 3: Organograma com os componentes curriculares que contemplam.



FONTE: BAHIA (2008) - Elaboração: LEITE; TELES (2021)



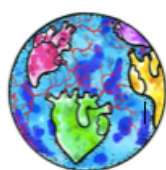
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA UNEB

Como visto, apenas o currículo do DCH III (Juazeiro, BA) contempla a interface nominada partir dos campos (Educação e Comunicação), neste além dos estudos mais específicos envolvendo as mídias e tecnologias, fica clara a escolher na matriz por um viés de entendimento específico através da emergência de uma área ou como afirma Soares (2011), a emergência de um campo de conhecimento, que interpreta e compreende como uma demanda emergente à formação da pedagoga(o). Como o presente estudo limitou-se ao estudo documental dos documentos aprovados e implementados à formação, não é possível destacar se tal proposição amplia em oportunidade e de fato a interação e mudanças conceituais e praxiológicas dos discentes em formação. A priori, do modo como se apresenta, em proposta, oferece muito além em termos de oportunidades que as demais. No entanto, deixa a desejar quanto ao Estágio Curricular Supervisionado, pois o que deveria ser a interface frente a esse problema de distanciamento entre aprendizagem e prática, se desenvolve a partir de diversas dificuldades, o ECS apresentado nos últimos semestres poderiam ser um ponto de encontro, porém, isso não acontece, a primeira dificuldade se encontra na aceitação dos estudantes em sala de aula, visto que os docentes que já se encontram nela, não aceitam muito bem a ideia de ter estagiários “vigilando” sua aula, ou se quer deem qualquer tipo de ideia que melhore a ação pedagógica. Logo, percebe-se, nesta pesquisa, a importância do Currículo para o papel docente na formação acadêmica do pedagogo graduado pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB segundo o viés da Interface Educação e Comunicação.

Em contraponto ao departamento acima, o DEDC I e o DEDC VII, embora sejam diferentes, nas matrizes e escopos formativos, ao menos nas propostas, a interface não aparece a partir do imbricamento entre os campos, os termos/conceitos que mais aparecem são aqueles relacionado à inter-relação das tecnologias com a educação. O primeiro situado no contexto e atuação dos profissionais de educação, pois tanto nominalmente, assim como na ementa, aparecem esta relação, enquanto que no segundo, no nome do componente obrigatório e na ementa disponibilizada (que não consta bibliografia básica), as tecnologias aparecem, entretanto, a relação com a educação não, o que de certa forma, evidencia um viés



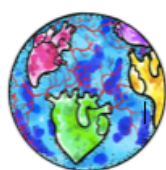
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



mais instrumental, ficando a critério do profissional que a realizar, pois as informações são reduzidas e, textualmente, a interface sequer é mencionada. Portanto, em termos de escrita das propostas, podemos concluir que: No currículo do DEDC I, a interface evidencia é com as tecnologias dentro do campo da educação, no DEDC VII a aprendizagem e usos dos dispositivos e tecnologias, sem, contudo, relacionar claramente à educação; O DCH III, fortalece como proposta e percurso extenso uma possibilidade para a área como um aprofundamento específico que poderá (para isso depende das formações e somente os sujeitos para responderem) contribuir com uma mudança significativa e ressignificada das TIC's no contexto educacional, sob o viés e entendimento da Educomunicação. Destacamos ainda, que os escopos relacionados às tecnologias e a educação são diversos daqueles da educação e comunicação, principalmente, se respeitarmos o lugar de emergência dos estudos e propostas do NCE/USP, referência clara deste currículo.

CONCLUSÃO

Nesse estudo, alguns aspectos sobre a Interface Educação e Comunicação foram apresentados a partir do estudo de três currículos de diferentes Departamentos da UNEB. É perceptível as diferenças entre os currículos dos três departamentos analisados, enquanto o currículo do DCH III se mostra diversificado quanto às inclusões e uso das TIC's e mídias durante a formação da(o) pedagoga(o), os demais se mostram com um conhecimento difuso, optando apenas por um único componente curricular, ofertados no meio ou final do curso, o que demonstra a fragmentação e fragilidade das formações que se oferece frente à realidade em que vivemos, principalmente agora com o ensino remoto ou a possibilidade híbrida. Não somente por esse motivo, mas por tantos outros que temos conhecimento, como, por exemplo, através dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) realizados pelos discentes; Uma das maiores dificuldades encontradas é justamente o uso das tecnologias na educação, seja em espaços formais ou informais. No entanto, as interfaces que permeiam o entremeio educação e comunicação se mostram insuficientes para aqueles que desejam construir um conhecimento a partir destas, pois as práxis apresentadas não condizem com o



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



conhecimento construído ao longo dos anos em sua formação, mesmo sabendo que a graduação e a realidade destoam enquanto prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado**. Campus I. Colegiado do curso de Pedagogia. Salvador: O Departamento, 2007.

_____. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado**. Campus VII. Colegiado do curso de Pedagogia. Senhor do Bonfim: O Departamento, 2008.

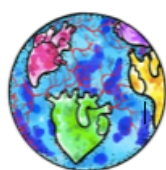
_____. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado**. Campus III. Colegiado do curso de Pedagogia. Juazeiro: O Departamento, 2011.

GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. Londres. The Falmer Press. (trad. Cast: Producto o praxis del curriculum. Madrid. Morata. 1991.)

ROCHA, Heloísa V. Da; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani. **Desing e Avaliação de Interfaces Humano-Computador**. Instituto de computação/UNICAMP, 2000.

SACRISTÁN. J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed.- Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. Contribuições para a reforma do ensino. São Paulo: Paulinas, 2011.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



PHOTOMATH E SYMBOLAB COMO PROPOSTA PARA AULA DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Eduardo Maciel da Silva⁸

Universidade do Estado da Bahia
e-mail: edumaciel76@hotmail.com

Jonas Martins Santos⁹

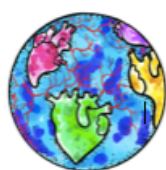
Universidade do Estado da Bahia
e-mail: jonasmartins.td@gmail.com

RESUMO - Este trabalho apresenta uma nova proposta didática em sala de aula utilizando os aplicativos Photomath e Symbolab como ferramentas de ensino de matemática. Diante do avanço da tecnologia, é importante pensar como a educação pode acompanhar a rápida evolução tecnológica. De forma que é perceptível o quanto a educação está atrasada no que se refere ao monitoramento dos avanços tecnológicos. Assim, a questão que norteia este trabalho: a utilização dos aplicativos Photomath e Symbolab pode ser uma ferramenta que contribui com o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio? Este trabalho tem como objetivo geral apresentar uma proposta de utilização dos aplicativos Photomath e Symbolab como ferramenta didática em aulas de matemática do ensino médio. A fim de buscar respostas e certezas, foi realizada uma pesquisa com professores do ensino médio do Colégio Estadual de Senhor do Bonfim (CESB), em Senhor do Bonfim,, Bahia. O tipo de pesquisa foi qualitativa para que os dados pudessem ser coletados e analisados, um questionário com 13 questões foi aplicado e enviado aos professores. Essas respostas foram analisadas, para observar se essa proposta foi acatada ou não pelos professores. Ressalta-se a necessidade de os professores terem mais conhecimento sobre as novas tecnologias, pois alguns mostraram dificuldades em tentar usar as tecnologias e outros nem teriam ouvido falar dos aplicativos trabalhados, a maioria sabia, porém nem todos sabiam como funcionavam, o que evidenciou a relevância desta pesquisa para o momento atual.

Palavras-chave: Photomath. Symbolab. Ensino de Matemática.

⁸ Discente do Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado da Bahia

⁹ Docente na Universidade do Estado da Bahia.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INTRODUÇÃO

Cada vez mais é notório que a tecnologia faz parte da vida da humanidade, por estar presente hoje em quase toda parte. Com isso, percebemos a necessidade de buscar esses avanços em favor da Educação e nos modernizar em sala de aula. Nesse sentido, entram em cena os aplicativos que estão presentes nos celulares como uma ferramenta de ensino-aprendizagem. Em face dessa realidade, PEREIRA *et. al.*, 2012, apud SANTANA, 2020, p. 02, vem afirmar que:

Como já se ultrapassou a era da informação e hoje se vive na era do conhecimento, o objetivo é tirar o melhor proveito dos milhares de celulares disponíveis, usado pela maioria como meio de comunicação, principalmente dos alunos, e inseri-los no contexto de ensino/aprendizagem como uma ferramenta de forma a compartilhar experiências, transformar o conhecimento em valor e estimular o interesse no conteúdo abordado, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja algo agradável para o aluno, bem como para o educador.

O uso de aplicativos móveis em sala de aula surge como uma contribuição a somar ao entendimento do aluno em determinados conteúdos, cabendo ao professor perceber quais são os conteúdos em que os alunos apresentam mais dificuldades e assim buscar enriquecimento da aula com o uso do smartphone que sendo este já utilizado por alguns alunos, desde o Ensino Fundamental até a universidade. Nesse sentido PEREIRA *et. al.*, 2012, apud SANTANA, 2020, p. 2, também vem enfatizar que:

Há diversas possibilidades de aliar à educação, mas para isso é necessário que o professor possua o conhecimento e o domínio do meio utilizado, além de criatividade para desenvolver atividades e entretenimento para os alunos. A ideia é incorporar as novas tecnologias, principalmente as móveis, para promover a mobilidade na educação, por meio de aplicativos específicos e recursos disponíveis.”

É importante destacar que desde os tempos antigos a matemática está presente na rotina das pessoas e sempre se aproveitou dos recursos disponíveis em cada época para utilizá-la, não poderia ser diferente em atualmente. Como a sociedade e suas tecnologias vêm



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



se desenvolvendo, o homem vê a necessidade de adequar-se às grandes mudanças e ir à busca de novas técnicas e ferramentas que o ajudem nesse processo.

Então, o grande desafio da Educação passa a ser contribuir para o desenvolvimento humano, científico, cultural e tecnológico para enfrentar o que impõe a sociedade atual, tentando adaptar e valorizar o conhecimento e as experiências alcançadas pelos discentes, sendo o elo entre o conhecimento empírico e o científico. Nesse sentido destaca Souza e Albino:

O grande desafio da Educação é proporcionar um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico para enfrentar as exigências da sociedade contemporânea adequando e valorizando as experiências e conhecimento adquirido pelos discentes, servindo como mediadora entre o conhecimento científico e empírico. (SOUSA E ALBINO, 2018, p. 10)

Este artigo apresenta dois aplicativos de Smartphones, o Photomath e o Symbolab como ferramenta de ensino-aprendizagem para contribuir com a melhoria da aula de matemática e aumentar o entendimento e interesse dos alunos pela matemática.

A metodologia utilizada teve abordagem qualitativa, valendo-se de um questionário contendo 13 perguntas referentes aos novos aplicativos para smartphones, especificamente sobre o Photomath e o Symbolab. Porém o foco principal era analisar se os professores tinham conhecimento dos tais e observar se eles aprovariam esses aplicativos como um instrumento de ensino-aprendizagem nas aulas de matemática no Ensino Médio.

Diante dessa perspectiva, questionamos-nos por que não buscar utilizar tais ferramentas tecnológicas que contribuem para o ensino-aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos, como no caso do Photomath e Symbolab e aproximar mais a escola da realidade contemporânea, aproveitando essas novas tecnologias para apresentar ao professor mais uma possibilidade de tornar o ensino de matemática mais atraente.

Nesse contexto de avanços tecnológicos intensos partindo da problemática; se essas novas tecnologias contribuiriam ou não para o enriquecimento da educação buscando envolver mais os alunos em sala de aula com os conteúdos ensinados, a pergunta que norteia



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



essa pesquisa é: O uso dos Aplicativos Photomath e Symbolab pode ser uma ferramenta que contribui no processo de ensino-aprendizagem da Matemática?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi o de apresentar uma proposta de utilização dos aplicativos Photomath e Symbolab como uma ferramenta didática nas aulas de matemática do Ensino Médio. E também destacamos que os objetivos específicos foram: Analisar o uso das tecnologias móveis, especificamente dos aplicativos para smartphones como aliados no desenvolvimento do processo de ensino da matemática; Avaliar a utilização dos aplicativos Photomath e Symbolab; Perceber a importância dessas tecnologias no ambiente escolar; Mostrar que a utilização desses aplicativos pode contribuir na transmissão alguns conteúdos de Matemática; e Indicar novas possibilidades de aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PHOTOMATH, FACILITANDO AS RESOLUÇÕES

Segundo CARDOSO (2018) a tecnologia concedeu novas transformações em nosso dia a dia, o que trouxe grande desenvolvimento para a sociedade, porém a área da educação não conseguiu aderir totalmente essa evolução. Portanto, as novas tecnologias não ganharam tanto espaço como deveriam, pois o mau uso de um aplicativo pode comprometer o desenvolvimento dos alunos. É preciso que haja interação entre professor e a tecnologia para evitar que isso aconteça.

Pensando em aplicativos que podem ser importantes para contribuir com o ensino-aprendizagem de Matemática destaca-se o Photomath que para esse propósito é um dos melhores já criado até agora, quando se fala em auxiliar os professores em sala de aula ao ensinar os conteúdos além de beneficiar também os alunos. Fácil de usar, consegue fazer coisas incríveis na resolução de alguns problemas, por solucionar questões envolvendo vários conteúdos.

De acordo com o site CANALTECH, o app foi desenvolvido por uma empresa chamada MicroBlink, e chama a atenção pelo fato de mostrar o passo a passo para a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



resolução da equação. Isso o faz ser aceito mais rápido entre os estudantes cujos professores são mais exigentes e não querem como resposta apenas o resultado final do problema.

Primeiramente, antes de falarmos o que ele é capaz de fazer e como os professores e alunos podem tirar proveito disso, vamos mostrar como é possível usar esse aplicativo. SERGIO MOTTA no site SOFTDOWNLOAD destaca que basta apenas apontar a câmera do seu smartphone em direção das operações e ele retira as fotos das operações, e aquilo que seu sistema detectar como possível de solucionar, ele o fará, resolvendo passo a passo.

Então surge a pergunta: quais operações o Photomath é capaz de resolver? MAURICIO GREGO faz a ressalva que ele suporta aritmética básica, frações, números decimais, equações lineares e diversas funções matemáticas usuais, como logaritmos, e até mesmo limite e derivada. Dando um auxílio para os alunos que não têm facilidade em resolver esses tipos de operações.

Recentemente, no ano de 2021 com uma plataforma totalmente atualizada, ele ainda se tornou melhor, pois vem recebendo muitas atualizações, fazendo com que o público aos poucos o conheça e se interesse ainda mais por esse aplicativo. É o que mostra Sousa e Albino, além de dar mais detalhes de sobre sua fundação:

Com mais de 50.000.000 de downloads, ele foi lançado em 26 de fevereiro de 2015 e sofre atualizações frequentemente, sendo oferecido por Photomath INC. Seu fundador é Damir Sabol, o app foi criado com a intuição de gerar lucros e atualmente suas ações são negociadas na bolsa de valores, o Photomath foi premiado como uma das 10 melhores inovações globais de Netexplo em 2015. (SOUSA E ALBINO, 2018, p. 31)

Uma grande evolução, pois quando surgiu apenas resolvia equações mais simples e não reconhecia escrita a mão, somente impresso, com as seguidas atualizações passou a reconhecê-la ganhando mais recursos, como a capacidade de desenhar os gráficos das funções, melhorando a sua utilidade, já que a maior dificuldade dos alunos é desenvolver os gráficos das funções.

Hoje, esse aplicativo apresenta um leque muito grande de conteúdos matemáticos, tanto quem usa Android como IOS pode baixar e pessoas que falam mais de 30 idiomas podem usufruir dele, é o que destaca CORREIA (2019).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Fica claro que, pelo fato do Photomath resolver os problemas passo a passo, passa a ser ótimo para quem está disposto a aprender a matéria, pois auxilia o aluno na hora de estudar esses conteúdos. O aplicativo pode ficar melhor, quando o mesmo passar a fazer a leitura das questões também no modo offline, visto que atualmente este somente funciona completamente estando conectado a internet.

APLICATIVO SYMBOLAB

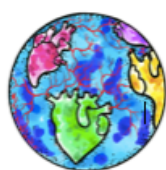
Outro aplicativo muito útil, possível de ser baixado e instalado no celular, pode ter boa aceitação também entre professores conhecendo ou não sua funcionalidade, é o Symbolab. Pela disponibilidade pode se tornar um importante aliado, quando se refere em apresentar os conteúdos de matemática aliados à contemporaneidade, contribuindo na aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos de matemática. Podendo ser utilizado para solucionar alguns exercícios que envolvem vários assuntos do componente curricular.

Em relação a sua origem e algumas das suas funcionalidades, (SANTOS, LOPO e SANTOS 2019, p. 8) destacam que o,

Symbolab é um mecanismo de resposta desenvolvido pela EqsQuest Ltda. É um serviço online que calcula soluções passo-a-passo para problemas matemáticos em uma variedade de assuntos. Eqsquest começou em 2011 como um mecanismo de busca semântica matemática. A ênfase foi gradualmente direcionada para soluções abrangentes, passo-a-passo, para problemas de matemática de nível médio e superior.

Conforme SANTANA (*et al.*, 2020) ele possui muitas funcionalidades, agindo como uma calculadora de integrais, derivadas, limites, equações diferenciais, séries entre outras. “A ideia de desenvolver a ferramenta surgiu quando um estudante terminando seu mestrado em matemática recebeu a tarefa de analisar uma equação [...]. Quem idealizou foi Adam Arnon, começando a ser utilizado em 2012”. (ROCHA; CARVALHO, 2015, *apud* SANTANA *et al* 2020. p. 13).

Por ele trazer exemplos já feitos, acaba sendo vantajoso, precisando apenas clicar em ir (GO). SANTANA *et al.* (2020). Essa fantástica calculadora matemática contribui muito



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



para o ensino e aprendizado de matemática, pois, “ela permite aos usuários, aprender, praticar e descobrir tópicos matemáticos, utilizando-se de linguagem matemática, isto é, símbolos matemáticos, e notações científicas.” (ROCHA; CARVALHO, 2015, *apud* SANTANA et al 2020, p. 13).

Percebe-se que há algumas coisas que podem ser melhoradas que são o fato de só conseguir trazer a resolução, quando estiver conectado a internet e o fato do seu sistema vir em Inglês, seria bem melhor se já estivesse em português, Isso não impede a utilização, pois é possível traduzi-lo por meio do Google Tradutor.

METODOLOGIA

A abordagem é qualitativa como meio de buscar compreender os processos de investigação que utilizamos, e assim fazer uma análise subjetiva dos questionamentos, pois o que se procura é analisar dados e informações, não apenas ficar preso a representações numéricas, fundamentados por Gerhardt (*et al*, 2009, p. 31); “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

É importante ressaltar que, ao utilizar a pesquisa qualitativa, deve-se ter em mente a busca pela explicação dos fatos pesquisados, não apenas sua quantificação de dados e aprovação dos mesmos. É o que destaca também as autoras Gerhardt (*et al*, 2009, p. 32):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fato, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Dessa forma, esse método de pesquisa nos permitiu analisar de que modo os professores demonstram conhecer as novas tecnologias e principalmente os aplicativos aqui estudados.

Ainda é importante salientar “[...] que a maioria dos trabalhos na área de metodologia, apresenta a pesquisa qualitativa como contraponto para a pesquisa quantitativa”



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



(VIEIRA, 2010, p. 87). O que mostra quanto essa abordagem de pesquisa é relevante, quando não se quer apenas quantificar números.

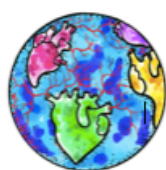
A pesquisa foi direcionada a um público de professores do Ensino Médio na cidade de Senhor do Bonfim. Tendo como alvo os professores que ensinam a disciplina de matemática no Ensino Médio dos colégios que atendem a este nível de ensino, porém apenas professores do CESB contribuíram. A escolha desse público partiu da necessidade de saber se os professores conheciam os Aplicativos Symbolab e o Photomath observando qual seria a aprovação deles em relação ao uso dos mesmos e se estes contribuiriam ou não para o ensino-aprendizado de matemática na opinião dos docentes participantes. Então a pesquisa começou a ganhar ênfase em relação aos objetivos específicos.

De acordo com (Projeto Político Pedagógico (PPP)/CESB, 2017) (apud Martins 2019) o CESB é situado na Rua Floriano Peixoto, número 150, Centro de Senhor do Bonfim/BA, pertencendo ao Território Piemonte Norte do Itapicuru. Atualmente oferece apenas o curso de Ensino Médio, mas já foi oferecido o Ensino Fundamental até o ano de 2020. É um colégio público que conta com oito professores de Matemática, a maioria com especialização, outros tinham mestrado e um tinha graduação. Todos da rede pública.

O colégio recebe incentivo do governo do Estado, vindo projetos e verbas. A internet é privada. Não há mais no colégio, uma sala específica que funcione como laboratório, porém, existe um Chromebook, uma espécie de laboratório móvel que os professores levam para dentro da sala, fazendo com que docentes e discentes tenham um fácil acesso.

RESULTADOS

Devido à dificuldade imposta pela a pandemia do novo Coronavírus, não foi possível realizar uma pesquisa de campo mais aprofundada, como uma entrevista com os professores de matemática da rede pública que lecionam Ensino Médio. Então tivemos que pensar em alternativas, desse modo chegamos à conclusão que naquele momento o melhor seria fazer um questionário e enviar aos professores pelo aplicativo Whatsapp.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Fomos a dois Colégios Estaduais da cidade de Senhor do Bonfim que oferecem o Ensino Médio, o CESB e o Colégio Teixeira de Freitas, porém só os professores do CESB responderam o questionário e nos enviaram de volta respondido. Ao todo oito professores responderam, dos quais cinco eram do gênero feminino e três eram do gênero masculino, a maioria, no caso cinco, tinha entre 40 e 49 anos, e a metade, isso é, quatro deles já lecionavam entre 15 a 20 anos. Desse total, quatro possuem formação em especialização, três em mestrado e apenas um graduado.

Dos oito professores pesquisados quatro disseram gostar muito dos novos aplicativos para Smartphones e ao adquirirem algo novo, buscam aprender a usar; outros dois responderam que se sentem desafiados e buscam sempre se apropriar das novidades; um respondeu que gosta, mas tem dificuldade em usar; e o último professor respondeu que em sua opinião esses novos aplicativos não foram feitos para a geração dele. Em relação às perguntas sobre se eles já ouviram falar ou conhecem os aplicativos Photomath e o Symbolab apenas um conhece, três já ouviram falar, um não conhece e três ficaram interessados em conhecer. Essa questão de conhecer e ouvir falar foi importante para termos uma ideia do quanto os professores conhecem os aplicativos, e mostrou ser ainda um desafio fazer com que todos os professores os conheçam.

Outro dado que nos chamou atenção, foi o fato de que nenhum dos professores respondeu que para eles esses aplicativos contribuem para o ensino aprendizagem de matemática. A grande maioria, no caso seis professores responderam: “talvez esses aplicativos contribuam para o ensino-aprendizagem de matemática”, outros dois pontuaram que contribuem pouco, mostrando a necessidade deles terem mais contato com esses aplicativos, para se certificar da contribuição dos mesmos no ensino-aprendizagem de matemática.

Por outro lado, quando perguntado qual a relevância na utilização desses e outros aplicativos no processo de ensino-aprendizagem, cinco professores responderam ser alta e três professores salientaram ter pouca. Sendo assim, é possível perceber que o uso desses



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



aplicativos teve uma aceitação, não de forma unânime, mas o suficiente para perceber um certo apreço, suscitando a possibilidade de uma utilização posterior.

Tendo uma ideia geral desse questionário, percebemos o potencial das tecnologias presente nos novos smartphones verificando que alguns professores ainda têm dificuldades e outros nem sequer usam essas novas tecnologias, porém a maior parte tem o conhecimento e facilidade em utilizá-las ou aprender como usá-las. Isso ficou claro ao vislumbrarmos com a pesquisa o quanto o Photomath e Symbolab não eram conhecidos por todos os profissionais pesquisados. Portanto, em termos gerais, podemos ter a percepção da aceitação razoável pela utilização de ambos, podendo melhorar, havendo um meio de apresentação aos professores bem como de formação para a aquisição dos conhecimentos necessários a o emprego desses aplicativos.

CONCLUSÃO

De acordo com alguns autores e tendo como base a pergunta que norteia essa pesquisa: O uso dos aplicativos Photomath e Symbolab pode ser uma ferramenta que contribui no processo de ensino-aprendizagem da Matemática? Após a aplicação da pesquisa através de um questionário para os professores do Ensino Médio, com o intuito de saber se a ideia apresentada nesse trabalho tinha aceitação ou não por eles, foi possível compreendermos que para os professores o uso desses aplicativos pode ser uma proposta como ferramenta no ensino-aprendizagem de matemática, apesar de ainda não ser de maneira unânime.

O novo é encarado como um desafio, mas precisamos pensar em como a educação deve acompanhar a evolução tecnológica. Nessa pesquisa, tivemos a intenção de apresentar uma proposta de utilização dessas ferramentas tecnológicas como uma nova didática nas aulas de matemática, mas, já tínhamos em mente a relevância de analisarmos alguns dados para termos uma ideia se os professores aceitariam, ou não, esses aplicativos como recurso pedagógico em sala de aula.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Com o resultado da pesquisa, notou-se que é preciso buscar uma forma de apresentar a todos os professores a oportunidade de aprender mais sobre essas novas tecnologias. Entender também a importância de uma boa formação para os professores, baseada nas últimas tendências tecnológicas, que evoluem muito rápido, oportunizando aos docentes uma atualização constante, tornando-os capazes de utilizá-las para o enriquecimento das aulas de matemática, visando também atrair mais o interesse dos alunos a partir das ferramentas tecnológicas disponíveis.

Vale ressaltar que os Aplicativos para Smartphones já fazem parte do cotidiano das pessoas, e isso não é diferente na rotina escolar, tanto para os professores como para os alunos, proporcionando-lhes a facilidade de ter muitas informações importantes na palma da mão, como assistir a filmes, jogos, acessar suas notas, interagir com os amigos, entre outras possibilidades.

No entanto, é importante destacar também a necessidade dos professores serem mais preparados para a pesquisa. Pois o professor pesquisador é um educador inovador que estará sempre buscando novidades para melhorar seu trabalho e seu desenvolvimento como educador. Serão essas experiências que contribuirão para uma grande melhoria na educação do Brasil. Um país com boa educação, tende a melhorar todos os outros índices.

REFERÊNCIAS

ANDROID. **SoftDownload**, 2019. Resolva problemas de matemática com o Photomath. Disponível em: < <https://www.softdownload.com.br/resolva-problemas-matematica-photomath.html> >. Acesso em: 13 dez. 2020.

CARDOSO, M. G. *et al.* O uso do aplicativo photomath potencializando o ensino de expressões numéricas. *In*: NAVARRO, E. R; SOUSA, M. C. (org.). **Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências**. Guarujá. Científica, 2021. P. 176-190. Disponível em: < <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-87196-76-3> >. Acesso em 12 jun. 2021



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



CORREIA, M. L, **Smartphones: possibilidades para as aulas de matemática**. 2019. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em:< <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212836> >. Acesso em 23 mar. 2021

GERHARDT, T. E *et al.* **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GREGO, M. App photomath e o pesadelo dos professores de matemática. **Exame**, São Paulo, 23 out. de 2014. Ciência, Tecnologia. Disponível em: < <https://exame.com/ciencia/app-photomath-e-o-pesadelo-dos-professores-de-matematica/> >. Acesso em: 06 nov. 2020.

REDAÇÃO CANALTECH. **Canaltech**, 2014. Aplicativo usa a câmera do seu celular para resolver equações. Disponível em:< <https://canaltech.com.br/apps/App-usa-camera-do-smartphone-para-solucionar-equacoes-matematicas/> >. Acesso em: 17 out. 2020.

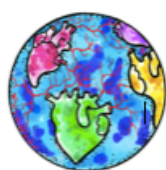
SANTANA, A. L. L. S. *et al.* A utilização dos aplicativos Malmaph e Symbolab no estudo das integrais duplas. **Avaliação Processo e Políticas**, Campina Grande, v. 2, p. 400-418. 2020. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65250> Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTOS, J. M. **Letramento informacional e dispositivo móvel como instrumentos de combate à desinformação na educação básica**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em: Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2019. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/20.500.11896/1859> > Acesso em: 14 set. 2021.

SANTOS, M. C. E. M; LOPO, A. B; SANTOS, P. C. M. A. Ensino e avaliação de cálculo diferencial e integral no ensino superior com-tic-tecnologia da Informação e comunicação. **Brasilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5 , n. 8, p. 11276-11287. 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n8-010. Disponível em: <https://1library.org/document/y9gm5xlq-avaliacao-diferencial-tecnologia-informacao-comunicacao-differential-information-communication.html>. Acesso em: 05 maio. 2021.

SOUSA, E. M; ALBINO, W. A. **Smartphones como recurso didático: proposta para aula de matemática do ensino médio**. 2018. Monografia (Licenciatura de Matemática) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/9190/1/TCC%20-%20Final%20a.pdf> > Acesso em: 22 jun. 2021.

VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de Pesquisa Científica na Prática**. Curitiba: Fael Editora, 2010.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DO INSTAGRAM NO CONTEXTO PANDÊMICO

Brenda Mauricio de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia - UNEB DCH III
brendamauricioo@hotmail.com

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Instagram. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo mostrar como ocorreu o Projeto de Estágio Supervisionado II. O estágio curricular é um processo crucial para a formação do profissional, principalmente na área da educação, pois, mesmo diante uma situação atípica de pandemia mundial, permitiu que nós alunos entrássemos em um campo de experiência até mesmo de forma remota. Diante desses novos desafios enfrentados pelos educadores, em tempo de pandemia, surgiu uma nova perspectiva nas formas de ensinar e aprender, no processo de formação e capacitação pelos estágios. A partir do viés da Educomunicação, é preciso desenvolver novas competências a partir das habilidades já existentes, com estudos e pesquisas, além de novas plataformas pedagógicas, para suprir as necessidades educacionais.

O nosso trabalho teve como principal objetivo o debate de informações sobre a Pandemia do Covid-19 e uma troca de experiências e vivências por diversas óticas. Escolhemos o Instagram como instrumento para a realização do projeto, onde publicamos vídeos, *posts*, *reels*, e algumas *lives* com participação de especialistas, alunos, familiares, etc. Estes puderam tirar suas dúvidas e relatar suas vivências diante da pandemia.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O projeto justificou-se com base na atual situação do mundo, percebendo a existência da pandemia e os efeitos que vem ocasionando na população por conta da Covid 19. Desde março de 2020 o Brasil e o mundo vivem momentos devastadores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fundamentamos nossas ações e escritas de acordo com os seguintes autores: José Carlos Libâneo (2011) e José Manuel Moran (2013). Ambos são autores que discutem a tecnologia em junção com a aprendizagem e a necessidade de os docentes se habituarem ao avanço da tecnologia. São autores que tratam sobre a incorporação e utilização dos dispositivos midiáticos aos processos educativos que são sociais, políticos e pedagógicos, visto que diante de uma pandemia o ambiente de aprendizagem deixa de ser em sala de aula, assim, as tecnologias digitais podem auxiliar os indivíduos na inovação no desenvolvimento de suas tarefas. Assim identificando cada post como sendo conteúdos pedagógicos e relevantes para as pessoas que utilizam a plataforma que tem como um público maior de usuários adolescentes e jovens.

METODOLOGIA

Compreendendo a relevância de se adentrar no campo tecnológico e utilidade dessas redes, identificamos cada post como sendo conteúdos pedagógicos e relevantes para as pessoas que utilizam a plataforma que tem como um público maior de usuários adolescentes e jovens.

A metodologia deste trabalho fundamentou-se em reunir dados das interações e de cada publicação, usando os recursos da própria rede social que envolve questionários, entrevistas e comentários, dentre outros instrumentos necessários para monitoria de dados. O propósito foi aproximar esse público às publicações e outras interações do perfil, aproximando e promovendo os conhecimentos de uma forma de aprendizagem participativa



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



através de *Lives*, postagens de imagens e vídeos, enquetes, com temas voltados para a pandemia que estamos vivenciando.

RESULTADOS

O estágio curricular supervisionado nos proporcionou vivenciar momentos únicos. Durante as reuniões que antecederam os encontros surgiram alguns impasses e inseguranças, mas acreditamos que esses sentimentos são naturais diante de novas experiências.

Ocorreram alguns impasses para que a primeira Live fosse ao Ar, à exemplo de convidados desmarcando, mudanças no cronograma e novas ideias acompanhadas de profissionais que possuem experiências nos temas propostos. Essas mudanças de plano, nos causava muita apreensão, mas confiamos em nossos convidados e nos preparamos bastante para que essa experiência fosse aproveitada e vivenciada da melhor forma.

No dia da primeira Live, a integrante do grupo Brenda Maurício perdeu um vizinho para o Covid-19, ela ficou muito sensibilizada, pois não era o primeiro caso em sua rua, o psicológico dela estava abalado, mas, não a impediu de apresentar a live que trataria justamente da saúde mental em tempos de pandemia.

Esse primeiro momento foi muito marcante para nós, pois o feedback das pessoas foi muito positivo e os apontamentos da convidada professora Edel Isamar foram extremamente necessários e preciosos, nos sentimos em uma terapia particular e almejamos que não se encerrasse, por esse motivo migramos para o aplicativo Teams e aproveitamos muito tudo o que foi discutido.

No segundo momento falamos sobre as *Fake News*, trazendo a jornalista Lara Cavalcanti, que abordou sobre as notícias falsas perpetuadas durante a pandemia, além de destacar a importância do jornalismo nesse processo, e também puxamos o gancho para a educação, visto que crianças bem orientadas se tornarão adultos responsáveis e possivelmente não contribuirão para a disseminação de notícias falsas em redes, prejudicando a veracidade das informações pertinentes.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



No terceiro e no quarto momento tivemos a oportunidade de conversar com duas profissionais da educação Yandria Pereira e Celma Vieira, que contaram pra gente como a escola está atendendo os alunos no período de pandemia, os trâmites das aulas remotas e foram momentos propícios para que alguns colegas tirassem suas dúvidas e curiosidades sobre o tema proposto.

No quinto momento tivemos a oportunidade de aprender mais sobre a nutrição e alguns alimentos que são essenciais para a nossa saúde, pensamos no tema pelo fato da alimentação ser como um “conforto” para uma sociedade isolada por conta da pandemia, então a Dra Rosangela Lopes Silva mostrou que podemos nos alimentar de maneira saudável e evitando compulsões mesmo em uma situação de isolamento.

No sexto momento, tivemos a honra de desfrutar de uma aula de Yoga com o Professor João José Santana Borges. A internet às vezes não estava ao nosso favor com algumas interrupções, mas com a calma do professor deu tudo certo e conseguimos vivenciar essa experiência.

CONCLUSÃO

Consideramos que a internet nos possibilita alcançar pessoas distantes sem perder a magia da vivência, da discussão e do conhecimento, assegurados nesta percepção tivemos a oportunidade de vivenciar um estágio curricular e compreender que o nosso compromisso e dedicação resultou em um material de aprendizagem.

A rede social Instagram foi uma ferramenta muito importante nesse processo, pois aprendemos a monitorar o andamento do projeto, visualizar números de alcance, e ter acesso a participação simultânea das pessoas que se fizeram presentes. Foi um projeto desafiador, pois exige muito planejamento, criatividade e coerência com a proposta, mas, o resultado atingiu nossas expectativas, nos tornou mais confiantes e experientes. Desenvolver práticas pedagógicas em ambientes remotos é uma realidade que devemos considerar e nos preparar teórico-metodologicamente para o exercício da profissão de professor/pedagogo.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 30-73. (Coleção questões da nossa época; v. 2).

MORAN, José. Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de novas tecnologias. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos Tarciso. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA J.A.; CUNHA, T.X.G. Jornal de Empresa. **Criação, elaboração e administração**. São Paulo: STS; 1999. <https://www.instagram.com/eai.borainformar/>. Acesso em: 21 de Outubro. 2021



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



TEMPOS PANDÊMICOS: O USO DO “PADLET” EM SALA DE AULA

Erine Estevam de Santana

RESUMO

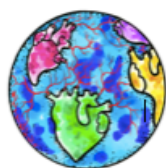
O presente trabalho é uma experiência que ocorreu em uma turma de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede privada. Em tempos pandêmicos professores se reinventaram para tornarem as aulas mais atrativas, participativas e prazerosas. O uso do “*padlet*” em sala de aula indicou que é uma plataforma simples e fácil de ser manuseada. Contribui para interação entre aluno e professor, tornando a aula mais dinâmica para ambos.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Padlet. Pandemia.

INTRODUÇÃO

O trabalho é sobre uma prática realizada em um curso de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Faculdade Domus Sapiens, em uma turma no quarto semestre. Neste tempo pandêmico muitos pesquisadores e estudiosos da área perguntam-se sobre a formação do professor, o saber sobre as plataformas que estão disponíveis para tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e interativas para ambos. Assim, é importante destacar que sobre estas discussões Teles e Santana (2020) citam plataformas mais utilizadas durante a pandemia, a exemplo do “*instagram*”, “*Skype*” e “*whatsApp*”. Além disso, indicam programas para a produção e difusão de vídeo aulas através do “*discord*”, “*streamYard*” e “*YuoTube*”.

A iniciativa de Teles e Santana (2020) é bastante interessante, já que, o momento atual exige do professor mais conhecimento sobre as plataformas, e também considero que seja um incentivo para tornarem as aulas mais dinâmica. Um estímulo à interação de todos durante o processo de ensino aprendizagem. Por isso, este relato de experiência é também neste



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



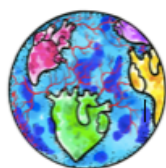
sentido, e para conhecer o “*padlet*” que foi utilizado durante uma aula na turma de Pedagogia. Foi a primeira vez que em que recorri à plataforma, pois assim como grande parte da população está aprendendo a manusear e conhecendo este novo formato de ensino, é um desejo inserir com mais frequência na prática pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Bittencourt (2008) no livro *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* menciona sobre as transformações tecnológicas. De acordo com a autora estas transformações afetam formas de comunicação e, são disponibilizados novos referenciais para a produção de conhecimento. Assim, é relevante pensar sobre estes referenciais citados pela autora, em que a informática inovaram e estão inovando as formas de conhecimento escolar, isto devido “poder em estabelecer comunicações mais pessoais e interativas” (2008, p. 108)

Teles e Costa (2020) citam que apesar da distância física existir, o contato para aquelas pessoas que tem acesso ocorre de forma contínua, uma vez que, estão sendo realizadas por professores aulas síncronas, assíncronas, atividades escritas e digitais, experiências gamificadas, e interatividade por meio de fóruns, lives, vídeo chamadas. Segundo as autoras, os gêneros digitais estão sendo explorados e proporcionam o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno. Para as autoras professor e aluno estão se reinventando, descobrindo novos suportes tecnológicos, adquiriram novas habilidades e ampliaram conhecimentos. Sem dúvida estamos ampliando conhecimentos, ou então minimamente tendo mais curiosidade em manusear, compreender sobre alguma plataforma que torne o ensino aprendizagem mais dinâmico e atrativo.

Para Teles e Costa (2020) os elementos mais desafiadores na condução do ensino remoto são: envolvimento, atenção e proximidade. O envolvimento e interação por ser uma nova forma contato através da plataforma e canal de comunicação. Contudo, estes métodos se tornaram eficazes e o vínculo é restabelecido devido à presença do professor. Ainda, a atenção que de acordo com Teles e Costa (2020) apesar de este elemento ser um dos motivos para o excesso da carga horária do trabalho, aqui ocorre o atendimento de forma



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



individualizada, e esclarece dúvidas, ajuda nas dificuldades além dos conteúdos explorados. Aqui muitos alunos podem enxergar o professor como amigo e confiante.

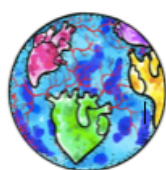
O elemento proximidade para as autoras é propiciado pelo contato individual mesmo através das telas, isto é possível devido solicitação de ajuda e atendimento. Desta forma, vale salientar que a escolha em levar para a sala de aula a plataforma “*padlet*” foi neste sentido, para proporcionar proximidade, envolvimento e possibilitar mais atenção.

Bittencourt (2008) cita que o uso das tecnologias corresponde a uma realidade em que as crianças e jovens se identificam, e, portanto, não devem ser ignoradas. Contudo, merecem atenção para que o uso não seja de forma alienada. Assim, é importante ressaltar que a escolha pela plataforma “*padlet*” se deu posterior a um levantamento realizado na turma. Foi feita sondagem com os estudantes para saber quantos acessam as aulas pelo “*smartfone*”, ou através do “*notebook*”, propiciando que todos participassem da atividade proposta, estabelecendo diálogo entre professor e aluno. Deste modo, a seguir será discorrido como se deu a experiência em sala, o uso do “*padlet*”.

METODOLOGIA

A plataforma “*padlet*” conheci em um curso de extensão intitulado *Metodologias Ativas* com carga horária de 60H, promovido pelo campus da Universidade do Estado da Bahia, (UNEB), campus XXI, que ocorreu durante o ano de 2021 devido a pandemia. Neste curso, fomos ensinados sobre, por exemplo, “*google meet*”, “*zoom*”, “*podcast*”, “*jamboard*”, “*kahoot*” e “*mentimeter*”. A partir deste curso de extensão e pensando em como possibilitar uma aula mais atrativa para os estudantes da turma de Pedagogia do 4º semestre, resolvi por em prática algumas plataformas vistas no curso de extensão mencionado.

Como afirmado anteriormente, as tecnologias não devem ser ignoradas, mas o uso não deve ser de forma alienada. Pensando nisto, antes de levar a proposta para sala de aula realizei um ensaio com duas amigas, uma que tinha disponível o “*notebook*” e outra o “*smartfone*”. O ensaio foi feito com o “*jamboard*” e “*padlet*”, isto para ter informações de como se apresentam nas telas (se havia muita mudança de um dispositivo para outro). A partir



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



deste ensaio percebi que o “*jamboard*” modifica a apresentação na tela do “*notebook*” e “*smartfone*”. Por isso para a aula foi escolhido o “*padlet*”, por se apresentar da mesma forma nos dois dispositivos.

A aula na turma de Pedagogia de uma IES foi sobre um texto indicado para a leitura. Durante a aula (“*google meet*”) os estudantes foram incentivados a participarem, a exporem sua compreensão sobre o texto. Para haver maior interação e diálogo compartilhei o link do “*padlet*” para os estudantes, e durante a aula eles faziam os comentários sobre o texto na plataforma citada, tendo a possibilidade de inserir, apagar e fazer alterações.

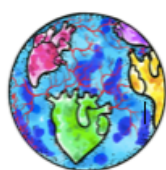
É interessante nesta plataforma que os comentários inseridos podem ser visualizados durante a aula, e assim torna-la mais dinâmica, haver mais interação entre o professor e aluno. Além disso, no “*padlet*” (mural) podem ser inseridas imagens e sites, o que possibilita o estudante acessar no mesmo momento da aula e ainda ter o envolvimento e participação de todos.

Posterior ao término da aula há possibilidade dos estudantes e professor continuarem com a discussão, e estas novas inserções serem visualizadas. Desse modo, esta estratégia para realizar atividades e avaliações é estimuladora e propicia o envolvimento de ambos.

RESULTADOS

Durante a proposta muitos estudantes relataram que não conheciam o “*padlet*”. Mas, não tiveram dificuldade em acessar e participar da aula e atividade. Indicando neste sentido, que é uma plataforma de fácil manuseio tanto através do “*notebook*” como do “*smartfone*”. Assim, foi possível ter interação e participação dos estudantes. Ainda, vale ressaltar que é uma possibilidade em realizar processo avaliativo através da plataforma, uma vez que, professores e estudantes podem inserir informações, perguntas e respostas posteriormente como ocorrido na turma de Pedagogia do 4º semestre.

CONCLUSÃO



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O uso do “*padlet*” em sala indicou que é uma plataforma simples e fácil de ser utilizada durante a aula. A possibilidade de acrescentar na plataforma, site, e imagens contribui para interação entre alunos e professor, tornando a aula mais dinâmica e prazerosa.

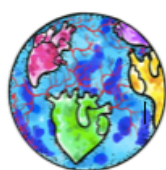
É importante citar que foi relevante ensaiar antes de levar a proposta para a sala de aula, pois a partir desta tentativa foi possível perceber que os estudantes não teriam dificuldade em acessar o “*padlet*” e realizar a atividade. Ou seja, foi propiciada a participação e o engajamento de todos. Foi um momento rico e de aprendizagem, já que, foi a primeira vez que utilizei a plataforma. Mas, afirmo que tenho muito ainda a aprender e me debruçar sobre programas disponíveis para compreender melhor sobre o Ensino Remoto e as possibilidades de lecionar, afinal há muitas opções, plataformas a serem exploradas nestas modalidades de ensino: Remoto, EAD, Híbrido, como indicados pelos autores Teles, Costa e Santana (2021), e sendo possível aproximação entre estudantes e professores..

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2.ed. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta); São Paulo: Cortez, 2008.

TELES, Edilane Carvalho; COSTA, Suéller; **Metodologias, Experiências e Aprendizagens com o Ensino Remoto**; In: [www. multicienciaonline.blogspot.com](http://www.multicienciaonline.blogspot.com); 23 de Julho de 2020. Acessado em 23/10/2021.

TELES, Edilane Carvalho; SANTANA, Gesner; **O Ensino Remoto aproxima as Tecnologias e Mídias à Formação e Prática Docente?** In: [www. multicienciaonline.blogspot.com](http://www.multicienciaonline.blogspot.com); 16 de Julho de 2020. Acessado em 23/10/2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GAMIFICAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UMA NOVA ABORDAGEM PEDAGÓGICA?

Maiara Santos Catarino - UNEB
mayaracatarino1@gmail.com

Suzana Dantas de Oliveira - UNEB
suoli1704@gmail.com

Palavras-chave: Gamificação. Ensino remoto. Abordagem Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este relato discute a gamificação em tempos de ensino remoto. Seria esta metodologia ativa uma nova abordagem pedagógica? Durante o período de realização do subprojeto “Contextualização do Currículo na iniciação à docência em meio aos desafios de implementação da Base Nacional Comum”, pelo Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), que ocorreram no formato remoto, as atividades lúdicas tornaram-se centrais nos percursos didático-pedagógicos das/os estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Os bolsistas de Iniciação à Docência (ID) desenvolveram atividades de observação e participação dentro da instituição e da sala de aula.

Ao observar o cotidiano das escolas durante o ensino remoto notamos desafios relacionados ao desenvolvimento de práticas de ensino que permitem lidar com perfis diferenciados das/os alunas/os durante esse período. Desse modo, após a aplicação dos conceitos de gamificação para identificar os problemas encontrados nas salas de aula, identificamos que o desenvolvimento dos games ampliava a participação entre discentes e docentes, devido as suas características motivacionais e desafiadoras aos jogadores. Desta



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



forma, individualizamos melhorias nas habilidades de concentração, compreensão, e engajamento, bem como um ‘instrumento’ educacional para engajar os participantes nas atividades propostas. Entretanto, vale ressaltar que o potencial para a utilização dos jogos não é apenas ensinar sobre os jogos, o objetivo dessa metodologia é promover a motivação e o envolvimento, como também na inserção de estratégias voltadas aos jogos eletrônicos em sala de aula, para trabalhar conteúdos de uma forma lúdica.

A fim de compreender o uso dos games como possibilidade pedagógica, este relato apresenta as experiências de graduandas do curso de pedagógica durante o período de realização do PIBID, no qual houve um uso crescente da Gamificação, por parte de professores e bolsista nas escolas, como ‘meio’ para encontrar possíveis problemas e propor soluções que possam contribuir para a melhoria do ensino. Destacamos aqui, que a citada metodologia imersiva veio ganhando visibilidade por sua capacidade de promover a interação, mesmo em um ensino a distância, criando experiências em contextos significativos para as/os alunas/os. Portanto, aborda a questão dos jogos como um percurso que promove ainda a ludicidade em temas remotos, potencializando os objetivos e problemas encontrados no contexto escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gamificação é entendida e apresentada como uma estratégia que proporciona o progresso das práticas pedagógicas, utilizando meios e dispositivos presentes na estrutura dos games. Uma referencia relevante para entender o universo da gamificação, é o livro “Gamificação na Educação” onde abordam autores que trazem conceitos e explicações interessantes sobre o tema, como, Zichermann e Cunningham (2011, p.15) “A gamificação explora os níveis de engajamento do indivíduo para a resolução de problema”, ou seja, dentro da esfera educacional, isto se transforma em uma proposição relevante, tanto para o processo de alfabetização, quanto para os outros níveis de escolaridade pois, a desenvoltura e a participação/colaboração dos discentes é trabalhada através dos games.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

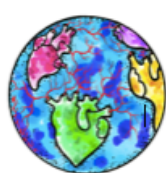


Do ponto de vista emocional, o livro apresenta o pensamento de autores renomados como o caso de Hamari, Koivisto, Sarsa (2014) onde os mesmos “compreendem que gamificação é um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos”. Ou seja, a gamificação pode ser relevante para o processo de alfabetização, a fim de manter como proposta pedagógica a ser considerada numa readaptação da cultura lúdica às novas tecnologias, os jogos eletrônicos provoca o engajamento e a sociabilização com os conteúdos trabalhados em sala de aula. O escopo é motivar e ensinar de maneira mais eficiente, fomentando a participação e interesse dos discentes, o qual potencializa o desenvolvimento de habilidades, como, por exemplo, o planejamento, a memória, a atenção, a comunicação, a resolução de conflitos interpessoais e habilidades motoras. Entretanto, essa prática deve ser desenvolvida cuidadosamente, para resolver problemas e encorajar os educandos a desenvolvê-las em contextos de aprendizagem, usando todos os elementos dos jogos digitais que forem apropriados, para isso é preciso ampliar as pesquisas na sala de aula e educação básica.

Nos últimos anos, a procura por cursos da modalidade EAD vem sendo ampliada e com os avanços das tecnologias, evoluiu celeremente, um exemplo disso são as faculdades e cursos profissionalizantes que, cada vez mais, estão apostando na modalidade a distância. O artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação brasileira classifica esta modalidade de ensino como:

A Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, s.p.).

Para tornar o ensino EAD algo dinâmico e diferenciado, a gamificação se torna uma excelente proposta neste processo, pois a interação entre games e a educação vem sendo uma das alternativas para a educação em tempos remotos e auxiliando ainda mais no ensino a distância. Alves (2015, p. 2) explica a interação da seguinte forma:



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



[...] à aprendizagem e a tecnologia tem muita coisa em comum, afinal ambas buscam simplificar o complexo. A grande diferença entre esses dois campos está na velocidade, enquanto a tecnologia evolui muito rapidamente, parecemos insistir muito na utilização de apresentação de Power point intermináveis que só dificultam o nosso aprendizado, dispersando a atenção de nossos aprendizes que encontram um universo bem mais interessante em seus smartphones. (Alves, 2015, p. 2).

O objetivo da gamificação é estabelecer um envolvimento entre o ‘jogador’ em determinada situação-problema, aumentando o interesse, o engajamento e a eficiência na realização de atividades escolares, na sistematização dos conteúdos trabalhados. Porém de nada adianta incluir e estudar os jogos para as crianças, se os profissionais não forem capazes de lidar com essa abordagem pedagógica, pois além de saber como funcionam os jogos, precisam conhecer a sua funcionalidade técnica e conceitual, a fim de utilizá-la nos ambientes de aprendizagem. Assim, eles “[...] precisam imergir nos âmbitos semióticos que entrelaçam a presença das tecnologias na sociedade contemporânea” (ALVES, 2008 apud, FARDO,2013, p. 18). Tendo em vista que os games são uma forma de entretenimento bastante popular entre os jovens e responsáveis por influenciar alguns modos de pensar e agir, pode promover práxis desafiadoras também no processo de ensino-aprendizagem, de forma ‘eficiente’ e prazerosa (espera-se) dentro do contexto escolar, dentre elas destacamos algumas plataformas digitais e seus respectivos jogos que foram bem avaliados pelos estudantes e professores.

METODOLOGIA

Por meio de uma experiência envolvendo a gamificação como uma nova abordagem pedagógica durante o contexto pandêmico, acompanhamos a educação adaptar-se a essa nova realidade, enfrentando muitos problemas, como o acesso às atividades escolares não presenciais no período de distanciamento social, ou a falta de acesso à conectividade e conhecimento das plataformas digitais, como alguns dos fatores marcantes para a falta de alunas/os durante as aulas virtuais, além disso, o relacionamento já existente entre professor, estudante e família também encontra problemas, uma vez que a escola, antes da pandemia, oferecia um ambiente seguro e totalmente voltado para as práticas pedagógicas, agora



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



ficaram a cargo dos pais assegurarem o direito dessas crianças. Entretanto, os pais ou responsáveis, muitas vezes não tem disponibilidade para acompanhar a educação dos filhos em casa, por questões trabalhistas e financeiras, dessa forma não podem se isentar das suas atividades. Assim, pela falta da supervisão de um responsável, percebemos as dificuldades dos alunos em manterem-se concentrados e participativos nas aulas. Com o intuito de criar estratégias para lidar com diferentes perfis, foram esses fatores que levaram ao desenvolvimento da metodologia gamificada, com a finalidade de promover estudos acerca da potencialidade dos jogos digitais com o intuito de garantir a formação durante essa etapa fundamental da educação básica.

Os jogos foram estudados e utilizados durante a realização das atividades, como o site *Wordwall*, cujo propósito é disponibilizar uma rede de atividades interativas feitas por outros usuários, como também pode ser utilizado para criar jogos interativos de acordo com a preferencia do professor e sua turma, e são reproduzidos em qualquer dispositivo habilitado para web, como um computador, *tablet*, telefone. Eles podem ser jogados individualmente pelas/os alunas/os, onde o professor disponibiliza a atividade por um *link*. Foi apresentada às turmas do 2ª e 3ª ano do ensino fundamental o conceito e o propósito jogos digitais durante as aulas. Nesta fase as crianças utilizaram o jogo da memória, *quiz* de perguntas e respostas, jogos de tabuleiro digital. Dentre as possibilidades experimentadas, o melhor avaliado pela turma e pelas professoras foi o jogo “perseguição ao labirinto”, por trabalhar o raciocínio lógico e o desempenho nas disciplinas.

RESULTADOS

É possível perceber que durante a prática com os jogos digitais, a criação de atividades Gamificadas na escola pode ser uma estratégia de engajamento, possibilitando assim trabalhar vários fatores, desde problemas escolares, a atividades lúdicas em sala de aula, trabalhando conteúdos, como, matemática, português, geografia. Do ponto de vista



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



pedagógico, as atividades propostas foram adaptadas à realidade das/os alunas/os em diferentes contextos, de forma lúdica e prazerosa, despertando a habilidade de conhecimentos prévios e os adquiridos ao longo das aulas. Promoveu ainda uma maior participação em sala de aula e o monitoramento e devolutiva das atividades propostas, no qual potencializou aos estudantes habilidades, como criatividade, raciocínio lógico, trabalho em equipe, responsabilidade e cooperação, o que pode contribuir no desempenho em outras disciplinas.

CONCLUSÃO

O uso da gamificação está cada vez mais frequente entre as esferas educacionais, sua eficácia e diversos benefícios trazidos para o processo de aprendizagem vem sendo muito bem vistos. Nesse sentido, pode-se concluir que o impacto das contribuições que a mesma causou nas escolas e na formação dos professores para que estes apliquem seus recursos, foi produtivo e benéfico Assim conseguimos avaliar o rendimento escolar dos alunos, o engajamento nas atividades, identificamos que os jogos é uma maneira viável de aplicar conteúdos de forma lúdica porém, deve-se sempre salientar que o fundamental para a educação não é o jogo em si, mas sim os elementos presentes nele.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Gamification** - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.
- FADEL, Luciane Maria. ULBRICHT, Vania Ribas. BATISTA, Claudia Regina. VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação** - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB (artigo 80)** (– 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A COMPREENSÃO DA MENSAGEM CENTRAL DO DILEMA REDES ENTRE OS JOVENS

Maria Radilene Lopes Gomes¹⁰, DCH III/UNEB

E-mail: m.radiwine@gmail.com

Palavras-chave: Compreensão. Discurso. Criticidade.

INTRODUÇÃO

O documentário *Dilema das Redes*, lançado em 2020, do diretor Jeff Orlowski, provocou muita polêmica entre seus telespectadores por tratar de assuntos relacionados ao uso das mídias sociais e seus possíveis efeitos, bem como, dos obscuros interesses por trás de determinadas postagens e informações divulgadas.

As temáticas abordadas e as informações que são apresentadas fazem um paralelo com a vida cotidiana de uma família comum e que enfrenta a presença constante e inconveniente das tecnologias da informação e midiáticas, representadas pelos equipamentos em destaque no longa, a saber os aparelhos móveis celulares.

O fortalecimento do discurso apresentado no documentário se dá, especialmente por vir de especialistas em tecnologia do “Vale do Silício”, situado na Califórnia-USA, os quais também, outrora, atuaram em diversas empresas e segmentos de redes de interação social, as quais são de grande domínio econômico e possuem um número considerável de usuários de seus serviços. Aqueles apresentam relatos de suas vivências profissionais e deixam claro, sobretudo, os perigos que estas redes podem representar para os indivíduos e, consequentemente, uma sociedade e sua democracia.

¹⁰ Mestranda do PPGESA - Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, DCH III/UNEB.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



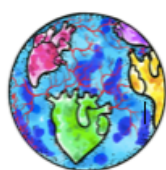
Assim, diante as provocações e afirmações que o documentário traz, surgiu um interesse em exibi-lo para meus alunos do ensino básico regular, a saber, 2º ano E e F e os 3º anos A, E e F vespertinos, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, dentro das disciplinas de redação e sociologia, a fim de refletir sobre a maneira que eles assimilariam tais discursos apresentados e se identificariam ou não como sujeitos envolvidos nos processos “persuasivos”, conforme citado no longa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O discurso seja oral ou escrito sempre é um reflexo das ideologias e do contexto de seu emissor. Assim os discursos trazidos pelo documentário são apresentados com um tom de alerta para aqueles que utilizam as redes sociais para interagir com outros indivíduos por meio de publicações de textos, vídeos, fotos e áudios. Sim, o documentário traz alguns exemplos de como aquelas publicações podem influenciar comportamentos, disseminar mentiras e ódio, polarizando a sociedade civil acerca de várias problemáticas como política, saúde, consumismo, entre outras.

Seja qual for a plataforma de rede social escolhida para sua interação, sempre haverá uma diversidade de discursos que emanam de diversas situações comunicativas, impregnadas de determinadas intenções e finalidades. Esses discursos emanados dialogam com os receptores de maneiras diversificadas, pois a profundidade dessa comunicação não se baseia apenas no código linguístico em comum, mas também na bagagem sociocultural que cada indivíduo traz consigo, existindo assim, uma subjetividade, que é um elemento importante nesse processo comunicativo. Refletindo ainda sobre a importância do código linguístico como ponto de partida, Martín-Barbero (2014, p. 31)

O símbolo é escuro, viscoso e perigoso, mas é nele que se expressa e condensa a realidade última da comunicação. Lacan não nos deixa escapar: se o homem fala é “[...] porque o símbolo o fez homem” (1966, p. 155). A etimologia lhe dá razão: *símbolo* em grego significa algo partido em dois, em que uma parte é dada por um a outro como *garantia de reconhecimento*. Cada pedaço não é nada isoladamente, mas pode ser um todo se unido ao



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



outro. É no encaixe das partes que os portadores de cada metade se reconhecem e se encontram. *Símbolo* significa, portanto, pacto, convenção, aliança. A aproximação à vida profunda de linguagem como comunicação nos descobre feito de *perguntas essencialmente ansiosas de resposta*. É essa textura de relações que constituem em *ata* e ato do pacto coletivo.

Mediação por excelência, o *símbolo* povoa o universo do homem marcando seu impossível acesso imediato às coisas (CASSIRER, 1965, p. 45), forçando-o a aceitar essa outra mediação introduzida pela decifração do sentido. E, portanto, constitutivamente ligado ao discurso: todo símbolo faz pensar, ou melhor, “dá o que pensar” (RICOEUR, 1968, p. 323). Não a partir de uma referência que se desenvolve em seu exterior, mas sim contida no enigma que o próprio símbolo contém. É aí que reside sua *provocação para pensar*.

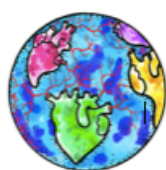
METODOLOGIA

Objetivando refletir sobre a forma como os alunos dos 2º anos E e F e dos 3º anos A, E e F vespertinos, do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, assimilariam as informações apresentadas por meios dos discursos de emissores no *Documentário Dilema das Redes*, foi pensada uma pesquisa de métodos e procedimentos qualitativos com viés de análise crítica do discurso para o tratamento dos dados coletados. Assim, num primeiro momento o longa foi exibido à cada uma das turmas separadamente e, noutra oportunidade, realizada uma roda de conversas sobre as impressões que os discentes tiveram ao assistirem-no.

Ainda a fim de avaliar se os alunos compreenderam as ideias centrais que foram postas no filme, foi apresentado a estes um formulário virtual subjetivo (*google forms*), contendo 10 perguntas, as quais foram coletas no período de 27/08 a 14/10/21, somando um total de 90 participantes e, é a partir destes dados que discorremos a seguir.

RESULTADOS

A tabela a seguir mostra as turmas que os alunos participantes da pesquisa estavam vinculados.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



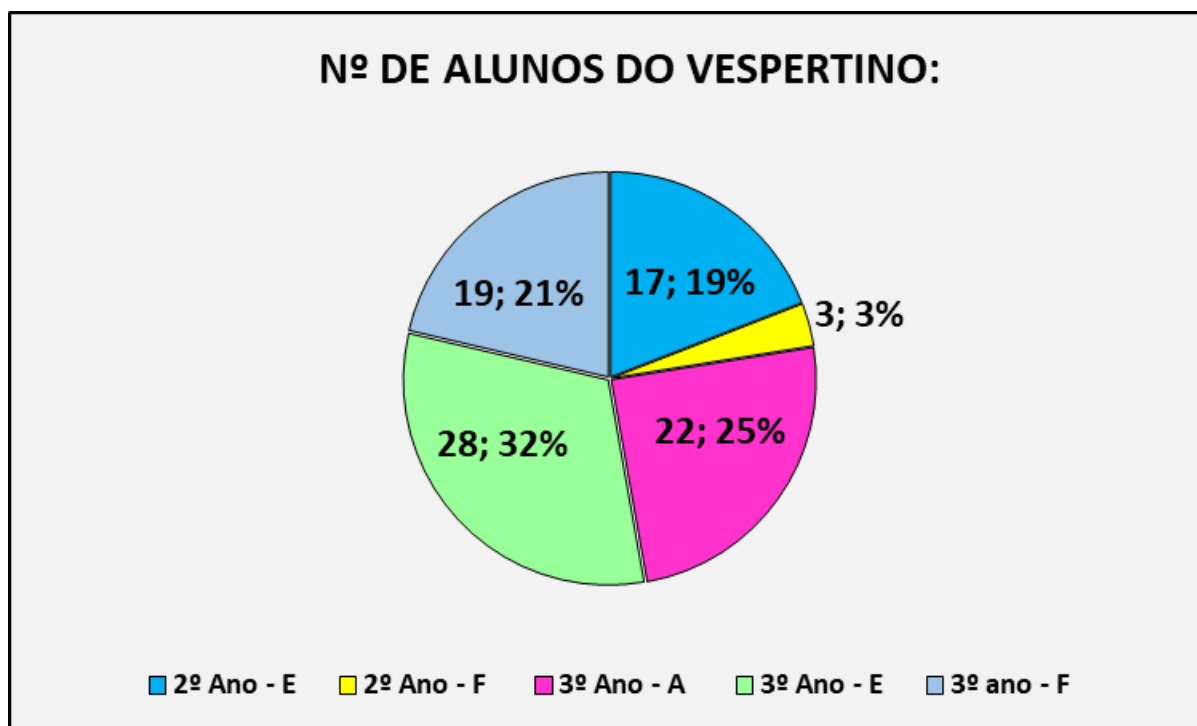
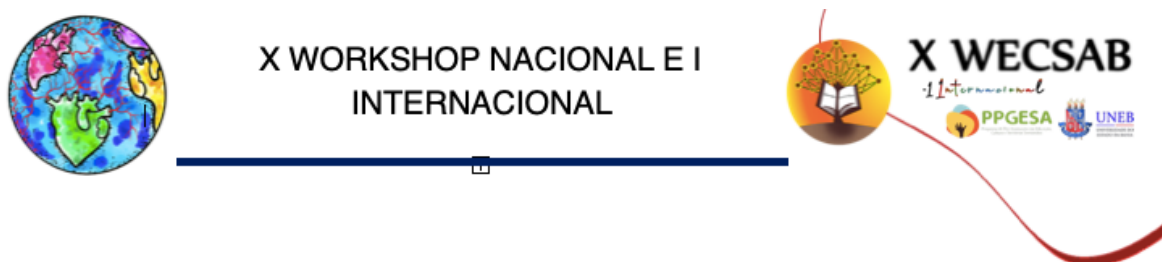


Gráfico 1 - Segmentos das turmas por séries que colaboraram com a pesquisa. /

Fonte: Autora

Na primeira interação com os discentes, foi solicitado que *justificassem o título atribuído ao documentário, de acordo com sua opinião*. Uma vez que a questão era subjetiva, foi utilizado o *Wordclouds* a fim de identificar individualmente as palavras, conceitos e/ou termos que mais se repetiram, obtendo assim a seguinte nuvem e, conseqüentemente, gráfico produzido no Excel.

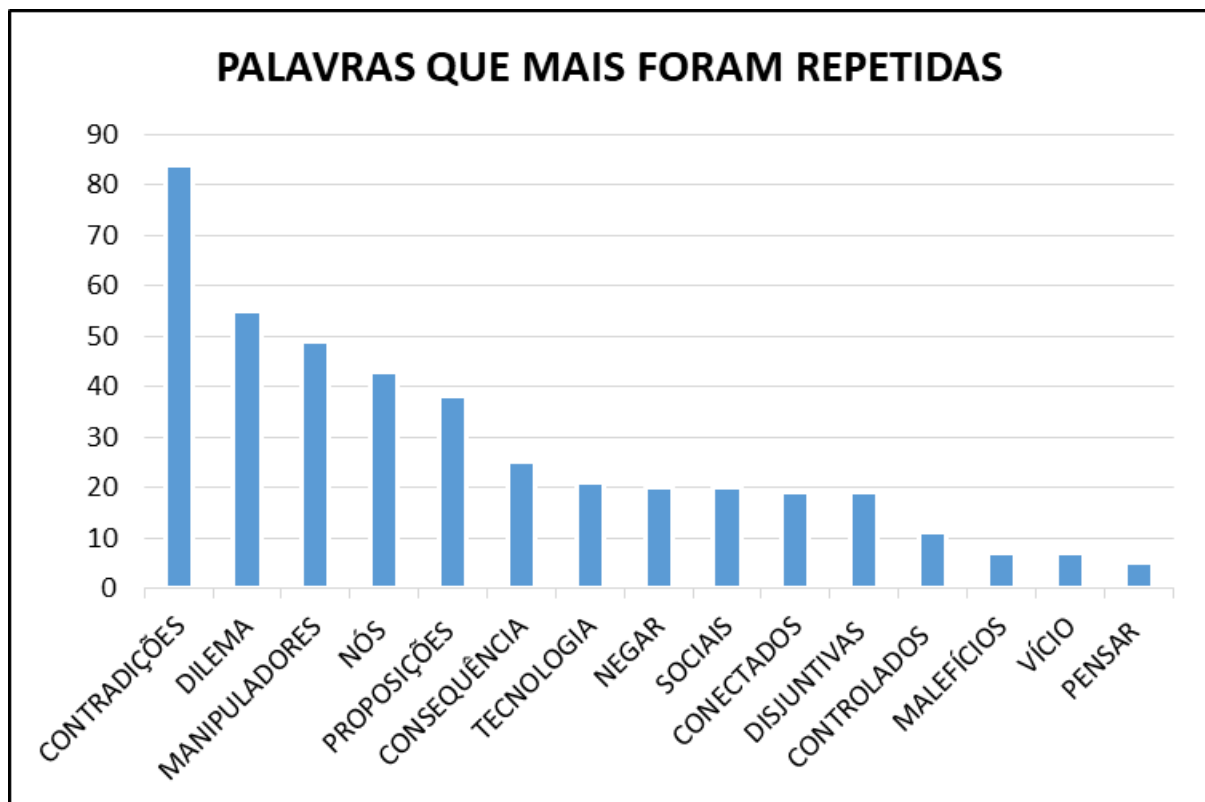
Figura 1 – Justificativa do título do Documentário – Dilema das Redes.





Fonte: A Autora.

Gráfico 2 – Repetição das palavras presentes nas respostas a partir da contagem Wordclouds



Fonte: A Autora.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

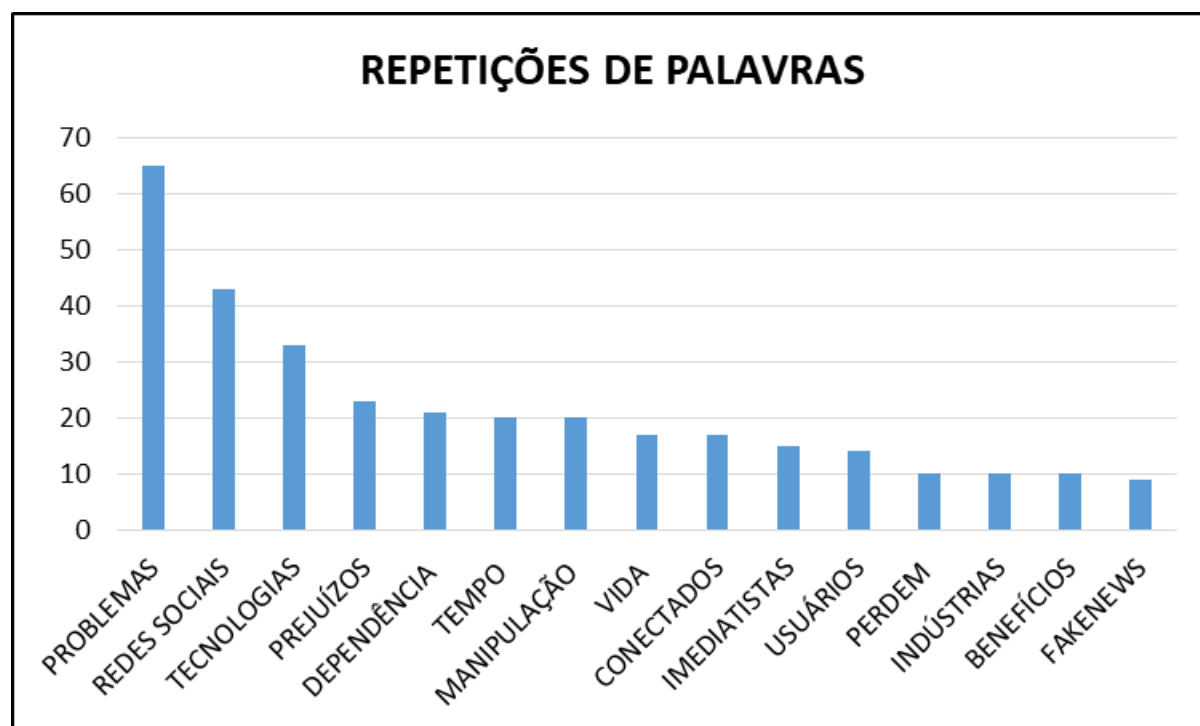


X WECSAB

11^a Internacional
PPGESA UNEB

Fonte: A Autora.

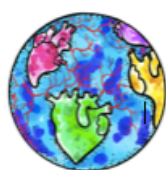
Gráfico 3 – Repetição de palavras nas respostas a partir da contagem Wordclouds.



Fonte: A Autora.

As respostas apresentadas a indagação supracitada revelam uma percepção dos riscos que a exposição não-criteriosa às indústrias da tecnologia, no caso da informação, por meio de suas redes sociais, pode causar, sobre tudo, na vida dos jovens, direcionando sutilmente seu pensamento, opiniões e comportamentos. Sobre o discurso persuasivo, em várias ocasiões, imperceptíveis para muitos, CITELLI (2002, p. 41) afirma:

Ao absorvermos os signos, incorporamos preceitos institucionais que nem sempre se apresentam tão claramente a nós. É necessário, então, indagarmos um pouco mais sobre a natureza do discurso persuasivo enquanto ponte para as falas institucionais. [...]ele (*o discurso persuasivo*) se dota de signos marcados pela superposição. São signos que, colocados como expressões de “uma verdade”, querem fazer-se passar por sinônimos de “toda a verdade”. Nessa medida, não é difícil depreender que o discurso persuasivo se dota de recursos retóricos objetivando o fim último de convencer ou alterar atitudes e comportamentos já estabelecidos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A palavra empregada no plural, *problemas*, que aparece com maior destaque de repetições, nos textos que as trazem compondo as respostas, relaciona-a com transtornos psicológicos, físicos e até emocionais. A exclusão de alguns sujeitos que, por razões econômicas, não conseguem ser incluídos nos processos educacionais e sociais que envolvem tais recursos tecnológicos da informação, também estão embutidos nos problemas. A dependência das redes sociais que consome o tempo e a atenção dos jovens não se ausentou das respostas, assim como, de alguma maneira, eles têm ciência, de que há nos conteúdos divulgados, interesses obscuros, que visam atender, entre outras demandas, às indústrias para o crescente consumo de seus produtos. Assim, há jogo de manipulação, o qual ainda precisa ser melhor compreendido, não só pelos discentes, mas também, pela sociedade de um modo geral.

CONCLUSÃO

Diante da análise das duas questões tratadas neste relato, foi possível entender que a mensagem central passada nos discursos trazidos em *Dilema das Redes* foi compreendida pelos alunos e que estes se percebem como sujeitos envolvidos nesse processo, no entanto, essa percepção não é um determinante para que os jovens adotem um uso mais criterioso das redes sociais e nem diminuam o tempo de exposição aos diversos conteúdos que lhe são apresentados incessantemente

REFERÊNCIAS

- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 15ª Edição. 4ª Impressão. Editora Ática.2002,
- MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. Tradutoras Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.
- O dilema das redes (The Social Dilemma)*. Documentário, Estados Unidos, 2020, 89 minutos
Direção: Jeff Orlowski. Distribuição: Netflix.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



LITERATURA INFANTIL, JOGOS E BRINCADEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA

Hyuri Jhonatan P. da Silva

Universidade do Estado da Bahia, DCH III
hyurijhonatan98@gmail.com

Irailde Martins

Universidade do Estado da Bahia, DCH III
martinsirailde@yahoo.com

Janicleide Silva Dos Santos

Universidade do Estado da Bahia, DCH III
avelina.jani@outlook.com

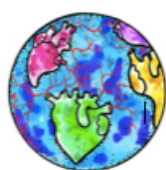
Sheila Patrícia Da Silva Santos

Universidade do Estado da Bahia, DCH III
sheilassantos@hotmail.com

Palavras-chave: Estágio. Literatura Infantil. Prática educ comunicativa.

INTRODUÇÃO

O presente Relato busca retratar a experiência desenvolvida na disciplina Estágio supervisionado II, do 6º período do curso de Pedagogia EJA/EDUCOM realizado em 2021.1, do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, ministrada pelas Professoras Dras. Aurilene Rodrigues e Eliã Siméia. Essa disciplina foi ministrada mediante aulas remotas, e o projeto de estágio teve como finalidade desenvolver a leitura e práticas educ comunicativas a partir da Literatura Infantil, jogos e brincadeiras. E de novas práticas na capacitação e atuação profissional em novos tempos, visto que estamos vivendo um período de isolamento social, e estamos passando por vários momentos



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



desafiadores, incertos e assim com várias oportunidades para a construção de novos conhecimentos.

A prática foi realizada com crianças entre 5 e 8 anos de idade. Nas aulas foram utilizados recursos tecnológicos, tudo foi realizado no formato remoto, em razão do momento atípico vivido pela Pandemia do Coronavírus – COVID-19. O objetivo geral da proposta desenvolvida foi oportunizar o desenvolvimento da literatura infantil num processo educacional por meio de aulas interativas com jogos e brincadeiras, em momentos produtivos e prazerosos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

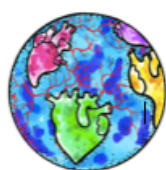
Pimenta e Lima (2004, p. 24) em seu livro *Estágio e Docência* diz que o objetivo é refletir sobre o estágio como um campo de conhecimento e espaço de formação inicial e continuada que tem como eixo a pesquisa.

Sobre a prática como reflexão lemos que:

Aqueles que não são professores, o estágio é um momento de aprendizagem utilizando os saberes acadêmicos para analisar, observar e interpretar as práticas institucionais e planejar suas intervenções e a partir delas produzir suas reflexões acadêmicas. (LOSS, SARTORI e PIEROZAN, 2015, p. 55).

A Literatura é uma manifestação artística vista através da pintura, escrita, música, dança, teatro e entre outras, ela representa comunicação, linguagem e criatividade, sendo considerada a arte das palavras. A literatura também é definida como histórias fictícias que foram criadas em determinado tempo e com determinadas características, como romances, crônicas, histórias infantis e poemas.

Essas histórias fictícias é o ponto chave desse trabalho de estágio, pois elas são grandes fontes de informações sociais, culturais e também subjetivas pois as crianças se identificam com muitas coisas que ouvem e leem nesses contos, contribuindo para a formação do leitor. A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são seus. (BRASIL, 1998, p. 143).

Os livros infantis, para chamar a atenção dos alunos, primeiro ele é contado pelos adultos de forma criativa para que assim as crianças se sintam atraídas por tal história e elas comecem a criar as cenas na sua cabeça, tornando assim algo que eles queiram se aprofundar e conhecer um pouco mais, fazendo assim o seu reconto.

A contação de histórias trazidas para o nosso estágio, foi de uma importância necessária para o desenvolvimento do nosso projeto, pois além de agregar informação e interação dos alunos, os impulsionam a participar de forma mais ativa das aulas.

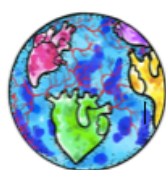
Segundo o Referencial Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita, diante disso foi pensado a contação de história e as músicas introduzidas nas aulas de forma lúdica, fez com que a gente pudesse estreitar mais ainda o laço com as crianças. Foi realmente uma experiência incrível.

Em Oliveira apud (SCAGNOLATO, 2006, s.p.):

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.

Essa autora afirma que a música é uma forte aliada no processo de aprendizagem, pois o ato de educar estimula a criança a atingir o seu máximo potencial cognitivo, e interligado ao educar a música estimula o educando a movimentar-se; por meio da psicomotricidade e atividades neuro-sensoriais levados por ritmo, som, e melodia, propiciando à criança a conhecer a sua área afetiva.

Segundo Fantacholi ([s/d], p.3), o brincar permite às crianças “[...] aprender a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro”.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Por meio do lúdico a criança começa a “expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar”, visto que permite, vivenciar a aprendizagem como processo social, emocional.

Conforme afirma LOPES (2019) a [educomunicação](#) pode servir como uma prática de quebrar os paradigmas no processo de ensino-aprendizagem, utilizando a tecnologia para colocar os estudantes como sujeitos importantes na elaboração da aula, dessa forma proporcionando a interação e o protagonismo das crianças na realização e proceder das aulas.

METODOLOGIA

O presente projeto desenvolveu-se a partir de atividades de leitura e escrita em um contexto de pandemia. Para tanto, a prática educativa se deu por meio do ensino remoto, na qual formamos um grupo de 10 crianças na faixa etária entre 5 e 8 anos; apresentamos a ideia do projeto e convidamos os pais para participar com seus filhos; foi criado um grupo de *WhatsApp* para que houvesse interação entre equipe e pais. O grupo serviu para manter os pais informados sobre horários das aulas, envio de atividades, recebimento do retorno das atividades sugeridas e outros pertinentes ao projeto; as aulas foram acompanhadas pela plataforma do *Google Meet*, das 18:00 às 19:30 horas; explicamos como seriam desenvolvidas as atividades, daí discutimos os temas com eles. Nessa conjuntura fez-se uso de tecnologias em sala de aula, levando em consideração que nesse período pandêmico todo corpo das instituições escolares teve a necessidade de usar tais recursos e perceber sua relevância, pois com o uso das TICs tornou-se possível fazer uma intervenção mais eficaz nas aulas, atrelando à Literatura, Música e Contação de História.

Cada temática usada em cada aula era contextualizada uma história, pensamos em histórias que pudessem trazer um cunho social em que levassem as crianças para uma reflexão sobre diversos temas que afetam a parte da sociedade menos favorecida. Cada história foi contada de forma dinâmica, usamos cenário para contar a história da Dona Baratinha. Nessa história, usando a roda de conversa, levamos as crianças a refletirem de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



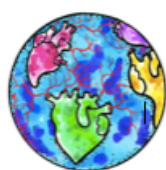
quem é a obrigação de manter a casa limpa bem como sobre, as prioridades de uma mulher contemporânea em relação ao casamento. Na história A Princesa Maribel, foi contada num cenário bem infantil, essa história nos trouxe uma reflexão sobre qual tipo de princesa idealizamos, falamos que independente de palácio e vestimentas, cada menina é uma princesa. Na história Dona Maricota, a qual fazia um sanduíche, levamos a reflexão das pessoas que passam fome e da desigualdade social. Cada história uma reflexão e uma análise de como estamos lidando com esses “problemas”, se estamos fazendo nossa parte no sentido de contribuir para o bem de todos ou se estamos fechando nossos olhos para aqueles que mais precisam da nossa ajuda. Também no uso do produto as crianças tinham a oportunidade de se fazerem protagonistas do processo de ensino/aprendizagem, participavam ativamente das rodas de conversas e das produções que eram sugeridas. Assim foram desenvolvidas as outras histórias, sempre levando em conta a temática do dia e a realidade de todos.

RESULTADOS

Por meio do Projeto, conseguiu-se despertar nas crianças a curiosidade e o gosto pela leitura, além de estimular às crianças a imaginar, criar, desenhar, desenvolver textos pequenos, como também enxergar na literatura um meio de diversão e crescimento pessoal, buscando compreender a sociedade no todo, e desenvolver na criança o pensamento teórico-crítico que encontram-se na literatura, propiciando competências e habilidades para as mesmas.

No tocante à história, nota-se a sua importância de poder nos levar a um mundo encantador e de proporcionar a criança assim como o adulto ou jovem de embarcar na história juntos. A leitura de mundo que as crianças faziam através das histórias, era encantador. Em cada devolutiva do trabalho que era passado para casa, pôde-se perceber o empenho e dedicação em cada tarefa.

CONCLUSÃO



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Por meio do Projeto de Estágio pudemos viver sentimentos antes não estimulados, no tocante ao trabalhar com ensino e literatura para com educação infantil, nisso compreende-se a importância do trabalhar a Literatura Infantil para os segmentos de ensino, como também trabalhar e proporcionar à criança o ato de utilizar e sentir o uso das TIC's para uma atividade mais leve, produtiva propiciado pela ludicidade e criticidade.

A literatura proporciona um desenvolvimento e desempenho na criança estimulados pela leitura e compreensão prazerosas, conciliando a perspectiva de uma educação mais promissora, por trazer ao aluno a imaginação e reflexão, o possibilitar a sinergia do pensamento, a socialização, o desempenhar tal função como uma ação protagonista e importante na educação. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas educacionais são fundamentais na construção de aprendizados lúdicos e significativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

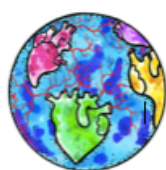
FANTACHOLI, *Fabiane Das Neves*. **O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico**. Acesso em: 02 de junho de 2017. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78>>.

LOPES, Paulo. **O uso de tecnologias para educação de todas e todos**. Acessado em: 17 de novembro de 2021. Disponível em: < [O uso de tecnologias para educação de todas e todos \(diversa.org.br\)](http://diversa.org.br) >

LOSS, Adriana Salete; SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. **Estágio supervisionado em Pedagogia: concepções e práticas**. Editora Appris, 1 de jan. de 2015.

OLIVEIRA, Luciana Somões de. **A importância da música na educação infantil**. Acessado em: 24 de outubro de 2021. Disponível em: <[A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Brasil Escola \(uol.com.br\)](http://www.uol.com.br)>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



SCAGNOLATO, Lindací Alves de Souza. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil.** Acessado em: 24 de outubro de 2021. Disponível em: < [A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil \(netsaber.com.br\)](http://netsaber.com.br)>.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



AS REPRESENTAÇÕES DO GREMIO POLYMATHICO MANUEL XAVIER NAS PÁGINAS DO CORREIO DO S. FRANCISCO (1903/1904)

Ingryd Hayara dos Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB,
ingryd.hayaracs@gmail.com

Carla Conceição da Silva Paiva

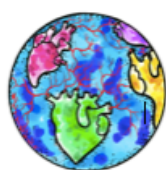
Universidade do Estado da Bahia – UNEB,
ccspaiva@gmail.com

RESUMO - Este artigo apresenta as principais representações sociais do Gremio Polymathico Manuel Xavier no jornal *Correio do S. Francisco*, durante os anos de 1903 e 1904, período concomitante ao funcionamento dessa instituição educacional, fundada em 1903, em Petrolina. Por meio da pesquisa documental e análise de conteúdo dos fragmentos das edições desse periódico, foi possível notar que essa gremiação tinha como missão a formação da mocidade petrolinense, fomentando valores e condutas morais que estavam em ascensão durante os primeiros anos do período republicano no Brasil.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educomunicação. Pesquisa Documental.

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, o campo da historiografia passou por diversas modificações que alteraram significativamente suas práticas de pesquisa, como a ascensão de novas/outras discussões analíticas e metodológicas e a contribuição interdisciplinar de outras áreas de investigação dentro das Ciências Humanas. Nesse processo, as discussões voltadas para a compreensão do passado também se expandiram, partindo da ampliação do que os pesquisadores consideravam como fontes documentais. Se antes esses materiais eram limitados a documentos considerados “oficiais”, as fontes de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



pesquisa passaram a ser vistas como arquivos que são compostos de fragmentos das expressões particulares das atividades exercidas no passado por homens e mulheres, podendo ser “documentos, vestígios, indícios, produzidos com o propósito de registro ou não, que se acumularam ou foram guardados” (TOLEDO e SKALINSKI JÚNIOR, 2012, p. 257).

Lowenthal (1998) afirma que o passado é constantemente revisitado para dar de conta dos fatos subsequentes, tornando-o compreensível para as novas gerações. Os documentos escritos preservam alguns dados sobre como os fatos ocorreram originalmente, mantendo, assim, certa estabilidade histórica. Nesse cenário, o caráter investigativo da pesquisa histórica se baseia nas informações obtidas em fontes que, de acordo com Saviani (2006 apud TOLEDO, SKALINSKI JÚNIOR, 2012), devemos compreender como registro ou testemunho de algum fenômeno histórico. Dentre eles, destacamos, neste artigo, a imprensa brasileira que se tornou uma das principais fontes de pesquisa, visto que os conteúdos presentes nos periódicos podem nos oferecer não apenas os registros dos acontecimentos, como também possibilidades de construir novos entendimentos, do passado e do presente, sobre aspectos culturais, identitários e educacionais.

De acordo com Regina de Luca (2020), através das publicações dos periódicos, é possível notar os reflexos do processo de seleção, ordenação, estruturação e narrativa dos acontecimentos que o jornal julgava importantes para a divulgação naquela sociedade. No campo da Educação, por exemplo, os jornais têm sido utilizados para ampliar concepções sobre a formatação de instituições educacionais, a formação docente, práticas educacionais, além de outras temáticas. Mesmo os periódicos que não têm o intuito de educar ou formar pessoas, de uma perspectiva pedagógica, detém um caráter educativo. Toledo e Skalinski Júnior (2012) reforçam essa perspectiva ao observarem que mesmo jornais e/ou revistas que não tratam diretamente de questões educacionais podem oferecer interessantes debates relativos à educação, uma vez que os veículos de comunicação podem levar essas discussões para atingir amplos setores populares. Ao tratarem do campo da historiografia da educação, esses dois autores destacam que



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

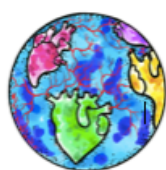


A utilização da imprensa periódica em geral como fonte para a escrita da história da educação, mostra-se pertinente mesmo quando a temática não é tratada de modo explícito na publicação, uma vez que é possível investigar os aspectos formativos presentes nos textos. Sob esta perspectiva, o conteúdo dos periódicos deve ser entendido como portador de ideias capazes de direcionar a formação dos homens em um sentido amplo (TOLEDO; SKALINSKI JÚNIOR, 2012, p. 266).

A partir desse panorama, que reconhece os jornais como mediadores de discursos e representações do campo educacional, nos inspiramos a dar início a uma pesquisa voltada para a análise das representações de educação presentes no jornal *Correio do S. Francisco*, que circulou na cidade de Juazeiro-BA, durante as duas primeiras décadas do século XX. Inaugurado em novembro de 1900, por Jesuíno Ignácio da Silva, a ascensão desse periódico simbolizou um marco significativo na história do jornalismo juazeirense, uma vez que abriu espaços para que a imprensa se consolidasse definitivamente na cidade. Por meio de quatro folhas, o jornal relatava, semanalmente, os acontecimentos pertinentes à sociedade juazeirense e demais cidades ribeirinhas, como Petrolina, Remanso, Sento Sé. Assim, pautas voltadas para a política, economia, educação se faziam presentes em suas edições.

Neste artigo, iremos destacar a produção jornalística voltada para educação, especialmente as notícias que pautavam o Gremio Polymathico Manuel Xavier. É interessante ressaltar que esse veículo se desenvolveu concomitantemente a ascensão do discurso republicano, que via na educação, a força motriz para o progresso e civilização da população brasileira, quando as instituições educativas foram vistas como entidades responsáveis por propagar o crescimento da nação. Em paralelo a isso, outros meios e veículos também serão usados para finalidade semelhante e os jornais irão ganhar um caráter educativo, exercendo o papel de canal de informação e transmissão de valores do período.

É possível notar vestígios dessas temáticas presentes no *Correio do S. Francisco*, que imprimiu em suas páginas a Educação em suas mais diversas vertentes, pautando-a em espaços formais e não formais. Especificamente, neste texto, apresentamos as representações da Educação Formal contidas na produção jornalística do *Correio*. Aqui, associamos a Educação Formal às instituições escolares que são reconhecidas por lei e seguem diretrizes nacionais. De acordo com Gohn (2006, p. 29), nessa modalidade, enfatiza-se os objetivos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



“relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo”.

Nas edições analisadas do *Correio do S. Francisco*, as notícias que se enquadram na modalidade de Educação Formal são predominantemente voltadas para a atuação do Gremio Polymathico Manuel Xavier, localizado na cidade de Petrolina-PE. Ainda são poucos os registros a respeito dessa instituição escolar nos campos da educação, comunicação e história, bem como estudos de história da educação dos primeiros anos de república em Juazeiro-BA e Petrolina-PE. Por isso, neste artigo, propomos analisar as principais representações sobre educação presentes no jornal *Correio do S. Francisco*, a partir das notícias que pautam a atuação do Grêmio Polymathico Manuel Xavier.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para dar início às análises das representações acerca da educação nas páginas do *Correio do S. Francisco*, é necessário, antes de tudo, estabelecer como compreendemos as representações sociais e como elas estão articuladas na sociedade. Para isso, iremos nos basear na Teoria das Representações Sociais (TRS), que foi desenvolvida pelo pesquisador Serge Moscovici (2007). Esse conceito irá aparecer pela primeira vez na década de 1960, como uma possibilidade de conhecimento e investigação sobre a sociedade em sua dimensão coletiva, opondo-se as análise das micro relações dos indivíduos que a Psicologia Social propunha até então.

Para Moscovici (1976 *apud* DUVEEN, 2007), as representações sociais compreenderiam um sistema de valores, ideias e práticas que tem como finalidade orientar as pessoas no mundo social e material, possibilitando com que a comunicação entre seus membros fluísse de tal forma que os códigos sociais poderiam ser nomeados e classificados de forma ampla. Jodelet (2001) reforça essa questão ao ratificar que esses fenômenos, apesar de complexos, estão inerentes à vida social, uma vez que, através dele que a sociedade iria guiar suas condutas, tomando decisões e se posicionando sobre os aspectos que estão a sua



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA LUNEB

volta. Ou seja, um “sistema de interpretação” que norteia a relação das pessoas com o mundo e com os outros.

A perspectiva fundamentada nas representações sociais ganha tamanha relevância teórica – e metodológica – por serem um conhecimento elaborado coletivamente, refletindo aspectos sobre determinado conjunto social. Todas as visões partem de memórias e conhecimentos preexistentes no senso comum, buscando compreender e explicar a realidade social, isto é, tornar familiar. Moscovici (2007) irá afirmar que a dinâmica das representações sociais diz respeito a um processo de familiarização que ocorre através de duas fases: a ancoragem e a objetivação. Na primeira, ideias “estranhas” a um conjunto passam a ser introduzidas em um contexto familiar ou que remetem a algo próximo. Ainda de acordo com esse autor, a medida que esse processo avança, a sensação de estranhamento em relação a certo objeto é paulatinamente transformada. Já na objetivação, se tem o desafio de transformar algo abstrato em concreto, tal como reproduzir um conceito através de uma imagem. Isso ocorre através de uma seleção de informações acerca de objetos que serão simplificadas e associadas a experiências prévias para, assim, serem identificadas como elementos familiares, palpáveis.

Dessa forma, cada sociedade desenvolve os próprios instrumentos para transformar as representações em realidade (MOSCOVICI, 2007), inserindo-as no cotidiano, de forma naturalizadas. Para isso, muitas vezes se apela para a disseminação delas através de discursos, mensagens, palavras e imagens. É nesse contexto, que Jodelet (2011) irá atribuir à comunicação social – e ressaltamos aqui, também, os veículos de comunicação – como capazes de viabilizar e determinar representações sociais na esfera pública. Ainda de acordo com ela, a comunicação irá desempenhar um papel significativo nas trocas e inteirações entre pessoas, fortalecendo a construção de um universo consensual. Sintetizando:

Primeiro, ela [a comunicação social] é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que explicam, juntamente como



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade, comuns e partilhadas (JODELET, 2001, p. 32).

Devido a essa relação de proximidade, muitas pesquisas foram desenvolvidas ancoradas na análise de certas representações sociais presentes nos veículos de comunicação, inclusive, o próprio Moscovici (2001; 2007) se utilizou da imprensa para observar as representações da psicanálise. De forma semelhante, nos interessa averiguar as possibilidades de análise e interpretação das representações sociais, especialmente para a compreensão de fenômenos educativos, que ocorreram no passado, indícios de caminhos e mecanismos voltados para as significações sociais contidas sobre o processo educativo presentes nas páginas do *Correio do S. Francisco*. Também nos instiga a refletir sobre o papel educativo que os jornais ocupam na sociedade, enquanto mediadores de discussões, ideias, propagando conhecimentos e informações.

Atribuir aos jornais o papel de mediador no processo educativo nos permite observar outras possibilidades de integração entre a Comunicação e a Educação, que não aquelas mediadas por novas tecnologias ou através da influência de espaços formais. Mesmo quando não tem o intuito exclusivamente pedagógico, isto é, de educar ou formar indivíduos, esses veículos podem trazer vestígios da atuação de instituições educativas, pautando atividades e calendários escolares ou até mesmo indicando nomes de personagens que foram esquecidos ao longo do tempo.

METODOLOGIA

Nossa investigação adotou uma perspectiva quanti-qualitativa, seguindo a compreensão que, se trabalhadas de forma complementar, essas abordagens oferecem uma possibilidade mais abrangente dos fenômenos investigados. Nesse processo, o pesquisador inicia sua jornada através da consciência dos dados levantados, podendo organizá-los e classificá-los de forma a torná-los mais compreensíveis para, assim, observar o universo de significados e complexidades que não podem ser quantificados em números ou equações (MINAYO e SANCHES, 1993).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Levando em consideração a natureza do *Correio do S. Francisco*, utilizamos a pesquisa documental ponderando que esse jornal se apresenta como fonte e objeto historiográfico. Esse periódico irá se destacar como um dos poucos documentos, que se tem conhecimento, a registrar as atividades do Gremio Polymathico Manuel Xavier, ainda durante sua atuação na cidade de Petrolina-PE. Esse fato evidencia a importância que Cellard (2012) atribui aos documentos escritos que desenvolvem um papel insubstituível na reconstituição do passado distante, especialmente por se apresentarem, em muitas das vezes, como o único vestígio da atividade humana.

Além disso, destacamos que análise das representações da educação contidas no *Correio do S. Francisco*, especificamente sobre o Gremio Polymathico, foi realizada a partir das técnicas da Análise do Conteúdo (AC) que permitem descrever, indicar e analisar conteúdos contidos em mensagens em diversos formatos – escrito, sonoro, visual -, assim como realizar inferências nas condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 1977). Na pesquisa com jornais, Herscovitz (2007) destaca que ainda é possível realçar aspectos latentes da produção jornalística, como detectar tendências, avaliar características da produção de um indivíduo ou sociedade, assim como identificar representações presentes em determinados veículos.

Para isso, foram analisadas 44 edições do *Correio do S. Francisco*, correspondente aos anos de 1903 e 1904. Nesse processo, foram encontradas 35 notícias que se enquadravam no campo da educação formal, segundo os critérios estabelecidos por Gohn (2006). Dessas matérias, 15 faziam referência direta ao Gremio Polymathico. Para este artigo, iremos observar as representações de educação atreladas a essa instituição, partindo da análise da produção jornalística do periódico.

RESULTADOS

O Grêmio Polymathico Manuel Xavier foi inaugurado em 24 de agosto de 1903, pelo então juiz de direito da cidade de Petrolina, Manuel Xavier Paes Barreto. Atualmente, existem poucas referências bibliográficas que detalhem o funcionamento dessa instituição,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



com exceção de algumas fontes documentais que trazem vestígios de suas atividades, a exemplo do *Correio do S. Francisco*. Diante desse panorama, é difícil afirmar a natureza e finalidade desse estabelecimento. No jornal, o Grêmio aparece como uma associação, mantida por seus sócios, que era responsável por instruir a mocidade, incentivando atividades que tinham como intuito promover espaços de discussões intelectuais. Assim, era comum a divulgação de cursos, reuniões literárias, atualizações sobre as obras contidas na biblioteca, além da promoção de saraus e peças de teatro.

A primeira aparição do Gremio no *Correio do S. Francisco* ocorreu na edição de 22 de dezembro de 1903, no qual o periódico trazia informações sobre os resultados dos exames finais. Na ocasião, irão se destacar nome dos alunos, exclusivamente do sexo masculino, assim como as pessoas responsáveis por participar da comissão examinadora:

A 13 do fluente, ante selecto concurso de pessoas gradas, tiveram lugar os exames de portuguez do Instituto de Humanidades, a cargo desta benemerita associação. A comissão examinadora, composta dos drs. Joaquim Wanderley, José Candido de Freitas e Manuel Xavier P. Barreto, proclamou o resultado seguinte: Manoel Francisco de Souza Filho e Francisco Febronio de Souza, aprovados com distincção e louvor, José Domingos dos Santos Filho, aprovado plenamente.

Aos exames da aula primaria presidiu a comissão formada pelo dr. Manuel Xavier P. Barreto e os srs. Professor Laudolino de L. Freire Filho e Francisco Febronio de Souza, foram aprovados plenamente os srs. José Dias da Silva e João Saldanha Braga. (CORREIO DO S. FRANCISCO, 1903, p. 2).

Nesse primeiro momento, chama nossa atenção à lista de nomes que estão relacionados à associação. Da parte dos alunos, especialmente, os que compõem o curso de português, é possível notar a presença de sobrenomes que faziam parte da elite política e econômica da cidade, a exemplo da família Souza, que elegeu o primeiro prefeito do município, Manoel Francisco de Souza Júnior, exercendo o mandato entre 1893 e 1895 (CHILCOTE, 1991). Outro aspecto que desperta nosso interesse está relacionado ao nome dos mestre/professores que fazem parte da comissão examinadora, observando a aparição de figuras como Joaquim Wanderley e Manuel Xavier Paes Barreto, que marcaram o cenário local por exercerem o papel de juiz de direito na comarca. Nessa época, não existia uma



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



formação voltada para o ofício de professor, então era comum que intelectuais que tinham acesso à cultura letrada desempenhassem o papel de instrutores.

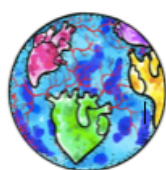
Assuntos ligados ao Gremio Polymathico irão voltar a aparecer com certa frequência no jornal. Esse aspecto se atribui ao fato de que a instituição seria uma das principais responsáveis por encaminhar notícias sobre suas atividades, como a divulgação do calendário de ações escolares e organização de eventos. Em seus relatos, também terão espaço acontecimentos a comarca de Petrolina que, na época, era considerada um município pequeno e com pouca atividade mercantil, comparada a Juazeiro (CHILCOTE, 1991). Em geral, as notícias não eram assinadas por uma pessoa em específica, sendo atrelada ao coletivo da associação. A relação com associação estará presente nas páginas do *Correio* sempre como uma menção fraterna e reconhecimento de sua atuação substancial para o progresso da cidade. Esse vínculo estará presente na edição de 17 de janeiro de 1904, quando o jornal traz notícias sobre a biblioteca da gremiação:

A biblioteca tem tomado grande incremento, graças ás valiosas ofertas recebidas, sendo a mais recente a da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro enviada pelo correio ultimo (de 16 do andante).

A frequência dos leitores aumenta de modo cada vez mais satisfactorio.

Congratulamo-nos como Gremio que impulsiona com vital empenho o progresso desta bela Petrolina (CORREIO DO S. FRANCISCO, 17 jan. 1904, p. 2).

Apesar do texto não trazer mais detalhes, é possível traçar algumas reflexões acerca da aquisição de livros para a manutenção da biblioteca do Gremio e como irá refletir na ampliação de leitores, especialmente, nesse período, que corresponde aos primeiros anos do regime republicano. De acordo com Schueler e Magaldi (2018), as representações atreladas a Republica giram em torno de uma ruptura com o passado. Certamente, nesse processo que ganha ascensão às discussões voltadas para um projeto modernizador que iria se promover através de diversas vertentes na sociedade, especialmente a educação. Assim, discussões como a ampliação da escolarização e reformas do ensino serão pautadas, na esperança que a educação teria uma finalidade sociopolítica, propagando os signos e ritos do novo regime, desenvolvendo um caráter patriótico no qual as virtudes morais da época seriam assimiladas.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O espaço físico de instituições escolares seria, então, um modelo exemplar de conduta e formação do indivíduo.

Diante desse processo, faz sentido atribuir a constituição de bibliotecas como uma oportunidade para fortalecer a disseminação desses ideais, uma vez que livros, revistas e periódicos passavam a ganhar o papel de mediadores da educação, difundindo ideias e práticas para formar a opinião pública. Também é bastante emblemático que a doação tenha sido feita a partir do acervo da Biblioteca Nacional, localizado no Rio de Janeiro, que era palco das mudanças realizadas no país, uma “vitrine do novo regime”. Dessa forma, esses rastros noticiosos evidenciam como a esfera pública de Petrolina e Juazeiro estava sob a influência dessas mudanças que aconteciam no país, mudando sua percepção sobre sua cotidianidade e transformando seu modo de existência (SANTOS, 2016).

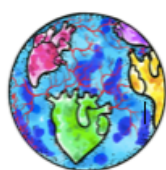
Essas observações também ficarão evidentes em outros momentos. Na edição do dia 07 de fevereiro de 1904, por exemplo, o periódico noticiou que estavam abertas as matrículas para o Curso Geral de Humanidades, coordenado pelo Grêmio. No texto, podemos observar e coletar outras informações acerca do Gremio Polymatico. A partir da divisão dos cursos entre primário, intermédio e secundário, notamos as áreas de conhecimento que eram socializadas nas aulas, além dos educadores que eram responsáveis por ministrá-las:

O primario, para crianças de ambos os sexos, - confiado ao zelo e a competência da illustrada professora D. Maria dos Santos da S. Menezes, digna esposa do distincto engenheiro Drº Diogenes da S. Menezes, - será reaberto a 15 do corrente funcionará de 9h da manhã ás 3 da tarde.

O intermedio (curso elementar de Educação Cívica, Portuguez, Geographia e Historia do Brasil) regido pelo Dr. Manoel Xavier funciona das 9h as 10 1|2 da manha tendo tido durante o mês passado 7 alumnos de frequencia diaria.

O secundario já mantem as aulas de: Portuguez, das 3 as 4 1|2 da tarde, com 10 estudantes de frequencia constante durante o mez de Janeiro: Arithmetica, ás terças, quintas e sabbados de 2 ás 3h da tarde, frequentada por 7 estudantes; Geographia, ás segundas, quartas e sabbados de 2 a 3h. da tarde, frequentada por 4 estudantes: regidas pelo Dr. Manoel Xavier; Francez, de 1 ás 2h. Da tarde, frequencia de Janeiro, 2 alumnos; Escripuração Mercantil, de 9 ás 10h. Da manhã, frequentada por 2 alumnos, ás terças e sextas feiras, regidas pelo Dr. Joaquim Wanderley (CORREIO DO S. FRANCISCO, 07 fev. 1904, p.2).

Essa configuração na divisão escolar também reflete alguns debates que estavam sendo feitos na sociedade brasileira. Ainda com a intenção de promover o novo regime



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



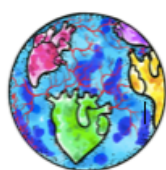
através da educação, foram feitas uma série de decretos que ficaram conhecidos com a “Reforma Educacional de Benjamin Constant” que influenciava na dinâmica do ensino primário e secundário. A “Reforma” ficou centrada na Capital Federal, não chegando a ser amplamente difundida no país, no entanto, serviu como parâmetro para inspirar instituições escolares no território nacional (DELANEZE, 2007). Essas aspirações iam desde a serialização da escola até a adoção de algumas disciplinas para atender o papel da educação patriota, como Educação Cívica, Português, História do Brasil e Geografia, que foram citadas na notícia sobre o Grêmio no *Correio do S. Francisco*.

Em uma perspectiva microssocial, também podemos refletir sobre a acessibilidade dos alunos as aulas ministradas pelo Grêmio Polimático. Em cada disciplina do ensino secundário, por exemplo, a frequência não supera o número dez alunos, revelando uma quantidade muito inferior, considerando que a população petrolinense beirava os sete mil habitantes. Mesmo não tratando dos preços, o texto sinaliza a informação de que as aulas são gratuitas para os associados. Já os parentes e/ou tutelados dos sócios recebem um abatimento de 50%, diante da tabela de valores. Assim, fica evidente que a acessibilidade à instituição demandava certo poder aquisitivo, fato esse que explica a participação de membros da elite política da sociedade, como trazido anteriormente na notícia do dia 22 de dezembro de 1903.

CONCLUSÃO

Esses fragmentos contidos na produção jornalística do *Correio do S. Francisco* trazem indícios do cotidiano e atividades desenvolvidas por homens e mulheres, no início do século XX, tornando possível analisar e interpretar certas representações que o periódico trazia através de sua produção jornalística. De certa forma, é possível notar que o jornal apresenta um conteúdo que dialogava com as discussões presentes na esfera pública brasileira, especialmente as temáticas voltadas para a educação, que ganham destaque neste artigo por meio da análise da representação do Grêmio Polymatico Manuel Xavier.

Nas três edições investigadas, correspondentes aos anos 1903 e 1904, algumas impressões sobre a instituição se tornam mais evidentes. A primeira, certamente, diz respeito



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



a sua atuação enquanto entidade que estava preocupada em formar uma “mocidade” que cultivasse conhecimentos práticos, virtudes morais, sentimentos patriótica, preparando, assim, futuros cidadãos consciente. Também havia a promoção de outros espaços e materiais que auxiliassem nesse processo educativo, como no caso da biblioteca da agremiação que contava com livros, revistas e jornais que foram doados da capital federativa.

Esses aspectos também refletem uma forte inspiração com as ideias promovidas pelo período. É possível constatar que o Grêmio se aproxima das aspirações cultivadas pelo “sonho republicano”, especialmente, as que pautam o progresso e civilização através da escolarização. Através desses fragmentos, há fortes indícios que, em Petrolina, essa concretização irá ter grande apoio político e econômico das elites locais que tinham fortes aspirações de se aproximarem das mudanças que ocorriam nas grandes capitais brasileiras, que serviam como “vitrine” para a fomentação de ideais educativos no país.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

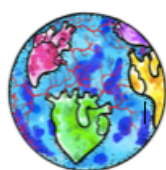
CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHILCOTE, Ronald. **Transição capitalista e a classe dominante no Nordeste**. São Paulo: Edusp. 1991.

DELANEZE, Taís. **As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) de Francisco Campos (1930- 1932): o projeto educacional das elites republicanas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2007.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em : https://www.academia.edu/25698906/MOSCOVICI_S_Representa%C3%A7%C3%B5es_Sociais. Acesso em: 04 jun. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, p. 27-38, 2006.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



HERSCOVITZ, Heloisa Golbspan. Análise de conteúdo em jornalismo. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Márcia. **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. São Paulo: Projeto História, vol. 17, nov. 1998.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/25698906/MOSCOVICI_S_Representa%C3%A7%C3%B5es_Sociais. Acesso em: 04 jun. 2021.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 48, p. 255-268, dez. 2012.

REGINA DE LUCA, Tânia. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 3. Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SANTOS, Andrea Cristiana. **Travessias Comunicacionais de um Tipógrafo-Jornalista: José Diamantino de Assis e as Tessituras do Moderno**. 2016. Tese (Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

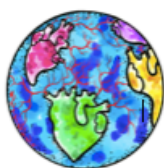
SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: **Tempo**, v. 13, p. 32-55, 2009.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GT 05 - PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS NO SEMIÁRIDO



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



MOVIMENTOS SOCIAIS: TRAJETÓRIA DE RESISTÊNCIA E LUTA EM UMA COMUNIDADE ATINGIDA POR BARRAGEM

Roseli Ramos de Oliveira (UESB/PPGMLS)

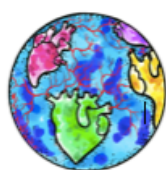
E-mail: roseramos41@gmail.com

José Alves Dias (UESB/PPGMLS)

E-mail: jose.dias@uesb.edu.br

RESUMO - O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é fruto de uma ação coletiva, organizativa e de resistência, surgido na década de 1980, para combater as ameaças dos projetos de barragens impostos às populações em diversas regiões do Brasil. Esses projetos alteram, de forma drástica, o modo de vida e causam ruptura nos contextos sociais aos quais se impõem. O presente artigo traz a seguinte questão-problema: Como ocorreram os movimentos de luta e resistência vivenciados pelas famílias da Lagoa do Mato ao serem desapropriadas? O objetivo deste trabalho é analisar a trajetória dos movimentos sociais no processo da desapropriação da comunidade Lagoa do Mato, atingida pela construção da barragem Zabumbão. Acerca da metodologia, propomos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com análise documental e revisão teórica, baseada no conceito de movimentos sociais definido em Gohn (1997). Como instrumento de coleta, priorizamos a entrevista realizada com um ex-morador da Lagoa do Mato que traz à tona as suas memórias para elucidar o fenômeno estudado. Os resultados apresentados referem-se à desapropriação de 52 (cinquenta e duas) famílias que lutaram e se mobilizaram para terem direito à moradia, ao trabalho e às condições dignas, para que pudessem se reorganizar em outro território. A resistência e o enfrentamento marcaram o ideário coletivo dessa comunidade, vítima de um projeto idealizado pelos interesses econômicos particulares, em que a água se transforma em mercadoria, fruto de uma lógica capitalista, deixando à própria sorte os atingidos por barragens.

Palavras-chave: Barragem. Movimentos Sociais. Resistência.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



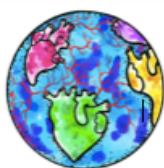
INTRODUÇÃO

É no contexto das décadas de 1970 e 1980 que vários conflitos ocorreram em todas as regiões do Brasil, quando muitas barragens foram construídas simultaneamente. Estas grandes obras desalojaram milhares de pessoas que perderam suas casas, seus trabalhos, suas histórias de vida. Como movimento organizativo e de resistência contra os projetos de barragens, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é fruto de uma ação coletiva que surge da necessidade de organização, de mobilização e de luta que comunga com o ideário comum de resistir em prol dos atingidos por barragens no Brasil (MAB, 2021).

Mediante o exposto, a história do MAB foi construída a partir da negação de direitos às populações atingidas por barragens, quando, em 1991, as Comissões Regionais de Atingidos por Barragens (CRMAB) deram origem ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Esse movimento foi construído, coletivamente, com a união e com o apoio de entidades que expõem, criticamente, as consequências da construção de barragens e os impactos sociais, ambientais, econômicos e culturais sobre as populações atingidas.

Diante dos fatos apresentados, é importante questionar sobre quais interesses tem o Estado ao instalar uma barragem, num lugar onde os recursos naturais estão preservados e são importantes para assegurar a sobrevivência de agricultores, de pescadores, entre outros. Busca-se responder a tal pergunta, trazendo à luz elementos do capitalismo que produzem uma realidade antagônica e gera conflitos entre os setores mais vulneráveis da sociedade e dos interesses agrários representados nos poderes constituídos. A esse respeito, Karl Marx tece uma crítica ao Estado capitalista que aparentemente beneficia a sociedade como um todo, mas a sua ação política, na verdade, favorece as classes dominantes. Segundo ele, a riqueza de uma sociedade capitalista “configura-se em uma imensa acumulação de mercadorias”, sendo a mercadoria a “forma elementar dessa riqueza” (MARX, 2010, p. 57).

À vista disso, é notório o interesse do Estado em construir barragens, pois a água passa a ser uma mercadoria que oferece lucro e acumulação de riquezas em prol de uma determinada classe. Nesse caso, a burguesia se beneficia com a criação desse mercado da água que permite a grupos econômicos atuarem tanto no agronegócio como em setor de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



eletricidade, , de mineração e de saneamento, controlando e se apropriando de forma privada dos rios e das águas subterrâneas do Brasil, por meio do que eles chamam de “negociação sobre o direito de usos das reservas disponíveis de água” (CALISTO; ALVES, 2020). No caso em análise, tal qual ocorre em muitas outras situações, o Estado se apropriou da água e a transformou em valor de troca para beneficiar os capitalistas na sua jornada incessante pelo lucro.

O artigo que ora apresentamos se insere na categoria de movimento social abordada e apresentada por Maria da Glória Gohn como ação que emerge de “manifestações concretas dos próprios movimentos, vistos como processos sociopolíticos e culturais da sociedade civil, num universo de forças sociais em conflito” (GOHN,1997, p. 245).

Para tanto, apresentamos a seguir a fundamentação teórica embasada na teoria dos movimentos sociais; na sequência, evidenciamos a metodologia com a qual desenvolvemos a pesquisa, prosseguindo com as considerações possíveis de serem feitas, e, por fim, as referências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os movimentos sociais levam-nos a refletir sobre as tendências contemporâneas que ocorreram a partir das décadas de 1960 e 1970 e que evidenciaram o movimento dos trabalhadores que se impunha sobre os modelos de produção capitalistas. A construção de grandes empreendimentos barrageiros, seja para geração de energia elétrica, para irrigação e/ou abastecimento de água no meio urbano, tem sido uma das formas do capital desrespeitar os direitos humanos, envolto no discurso de progresso e modernidade. (FOSCHIERA, 2017, p. 39).

A revolução dos novos movimentos sociais no Brasil ocorreu, em especial, com a derrocada da ditadura militar e a redemocratização do país, fruto, em parte, de um enorme processo de mobilização e de participação popular que, ao lado das grandes greves operárias, movimento representado pela figura do sindicato, assumiu um papel relevante nesse processo de abertura democrática. Nesse sentido, torna-se necessária a análise deste tipo de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



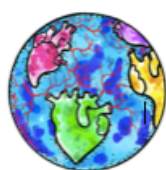
organização social para compreendermos a dimensão da atuação deste ator social na busca pela redemocratização do país. (PINHEIRO E FABRIZ, 2017, p 316).

Podemos considerar que todo esse processo descrito anteriormente evidenciou um conjunto de inovadoras formas de associativismo, de ação coletiva, de comunidades de base e de movimentos sociais, nas mais diversas áreas. Exemplo disso foi o período que compreendeu o final dos anos 1970 e a década de 1980, quando emergiram outros tipos de movimento como o feminismo, o movimento negro, o movimento em defesa do meio ambiente, o movimento estudantil, os movimentos organizados ou os de ocupação de terras, inclusive, o movimento de atingidos.

Contudo, o que nos chama atenção são os impactos gerados pelas construções das grandes barragens, objeto de estudo do Banco Mundial, que apresentou em relatório que a cada ano, em todo o mundo, deslocam, compulsoriamente, nada menos que 4 milhões de pessoas (VAINER, 2016, p. 821). Os dados nos permitem evidenciar que o padrão vigente de implantação de barragens tem propiciado de maneira recorrente graves violações de direitos humanos, cujas consequências acabam por acentuar as desigualdades sociais, traduzindo em situações de miséria e desestruturação social, familiar e individual. (CONSELHO DE DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA HUMANA, 2010).

Para tanto, as lutas sociais, motivadas por demandas comuns, decorrem da solidariedade construída a partir de valores culturais e políticos compartilhados pelo coletivo. Essa questão explica a maneira como a comunidade da Lagoa do Mato lutou contra o projeto da barragem em Parmirim-BA. Para Gohn (1997), nessa circunstância, a identidade coletiva compartilha desejo de transformação decorrente de qualquer insatisfação quando o “sujeito coletivo se dilacera, fragmenta-se em múltiplos campos isolados. Sozinhos, esses múltiplos sujeitos não têm força coletiva, e o ponto de convergência entre eles é o próprio Estado” (GOHN, 1997, p. 311).

Resta-nos esclarecer que o Estado é uma “associação” da classe dominante (MARX; ENGELS, 1986) e, nesse contexto, a luta popular é um bálsamo para conter a ganância do sistema que tem por pressuposto fundamental a produção dos excedentes de mercadorias.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nesse caso, o planejamento de barragens é responsável por motivar um enredo de conflitos e lutas decorrentes da imposição do capital, associado ao Estado, para o desenvolvimento desses projetos.

Contudo, a Comissão Mundial de Barragens defende uma forma de definição mais ampla para a categoria que pensa para além do deslocamento do atingido de sua propriedade. Para a autora Dos Santos, é inegável que,

O termo atingido é disputado em diferentes instâncias: (i) no campo da afirmação de direitos, do reconhecimento de violações, rebatendo sobre processos indenizatórios, (ii) no seio dos movimentos sociais como identidade política coletiva e na disputa por contra-hegemonia na sociedade; (iii) no meio acadêmico, na busca por sua afirmação como conceito. (DOS SANTOS, 2015, p. 116)

Por concordar com a autora Mariana Corrêa dos Santos e para evitar interpretações divergentes, trataremos também do conceito de “atingidos”, conforme apresentado por Carlos Bernardo Vainer (2004, 2008). Tal definição pode ser analisada no contexto da desapropriação da comunidade Lagoa do Mato quando atingida pelo processo de construção da barragem. Segundo o autor,

[...] estabelecer que determinado grupo social, família ou indivíduo é, ou foi, atingido por certo empreendimento significa reconhecer como legítimo – e em alguns casos como legal – seu direito a algum tipo de ressarcimento ou indenização, reabilitação ou reparação não pecuniária. (VAINER, 2008, p. 40).

Termo originalmente técnico, a palavra “atingido” ganhou enorme centralidade nos debates e nos conflitos relativos à identificação e reparação de grupos sociais, de famílias ou de indivíduos prejudicados pelo planejamento, implementação e operação de barragens “[...] atingidos são todos os que sofrem modificações diretas nas suas condições de vida”. (VAINER, 2004, p. 203). Desse modo, os que se mantêm à frente da luta da qual decorre tal centralidade são resultados do fato incontestável de serem atingidos, visto que a definição do termo decorre da amplitude do reconhecimento e da legitimidade de direitos. (CONSELHO DE DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA HUMANA, 2010).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



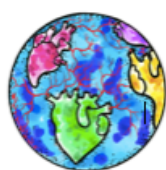
Segundo o relatório da Política Nacional de Direitos das Populações Atingidas por Barragens (PNAB), dadas às circunstâncias dos fatos, o contexto dos atingidos por barragem no Brasil é preocupante, considerando que, além das graves violações de direitos humanos, praticamente inexistem um marco legal que assegure os direitos dos atingidos. Em contrapartida, as conquistas de direitos pelas populações atingidas dependem, unicamente, de suas lutas sociais.

Nos empreendimentos de barragens existem muitos interesses escusos e, na via contrária ao MAB, o Estado capitalista transforma o “valor de uso” da água no “valor de troca” ou mercadoria. Quando se refere à água como um recurso natural, está intrínseco o valor de uso determinado pela importância que ela tem para a sobrevivência dos seres vivos. No modo de produção classista, a água passa a ter um valor de troca, principalmente pela privatização de seu uso para finalidades econômicas dentro ou no entorno de propriedades particulares e, no caso das barragens, tais interesses são direcionados e geridos pelo Estado.

Tomando como base o fenômeno da sociedade capitalista, consoante um estudioso do tema, “[...] o conceito de mercadoria como a riqueza se apresenta nas sociedades em que dominam o modo capitalista de produção” (VICENTE, 2016, p. 72). De acordo com Marx, o conceito de mercadoria está na essência da sociedade capitalista. Nesse sentido, a água torna-se uma mercadoria quando sobre seu uso se incorporou o lucro e a expropriação da mais-valia da sua riqueza intrínseca para operar a acumulação do capital que permitiu o desenvolvimento social com característica da dominação. Todavia, o que menos importa ao capital, ao realizar empreendimentos de barragem, é quem será deslocado, como será deslocado e quais condições terá um deslocado para sobreviver. Na lógica do capital, o que de fato é imprescindível são os lucros que, nesse caso, são advindos da água, enquanto recurso natural.

METODOLOGIA

Na construção do percurso metodológico deste estudo, elegemos uma abordagem qualitativa utilizando como método a história de vida que traz à tona as memórias que



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



emergiram dentro do contexto social, econômico e político. Como nos diz Bosi (1994), o que interessa quando trabalhamos com história de vida é a narrativa da vida de cada um, da maneira como ele a reconstrói e do modo como ela seja narrada.

Com relação ao referencial teórico, buscamos a utilização do conceito de “movimentos sociais” em Maria da Glória Gohn (1997), e de “atingidos”, em Carlos Bernardo Vainer (2004; 2008).

Também foram realizadas buscas em artigos publicados em sites como: *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*; *Scopus e google acadêmico*. Com relação às informações em documentos, também foram realizadas buscas em sites da CODEVASF e do MAB para acessar dados sobre o tema da pesquisa.

Quanto à investigação de campo, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista que foi realizada via plataforma *Google Meet*, no mês de outubro de 2021, com duração de 20 minutos. Para tanto, constitui sujeito da pesquisa um ex-morador da Lagoa do Mato que vivenciou a experiência de ser desapropriado em função da construção de uma barragem denominada Zabumbão. As análises de dados possibilitaram organizar as informações e o fornecimento de respostas propostos para esta investigação. Nesse sentido, as informações extraídas foram obtidas da narrativa e analisadas, possibilitando contar e descrever. Posteriormente, as informações selecionadas foram interpretadas e transcritas de modo a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto na investigação. (GIL, 1999, p. 168).

RESULTADOS

A nascente do rio Paramirim encontra-se entre os municípios de Paramirim, Érico Cardoso e Caturama, a cerca de 1.200 metros de altitude, e cai para alcançar a calha principal do rio Paramirim na cota de 600 metros. A bacia tem uma superfície de 17.601 km², e o curso principal mede 365 km de extensão (CODEVASF, 1960). Os cursos de água vêm da comunidade de Morro do Fogo e vai até Érico Cardoso, desembocando na barragem do Zabumbão. A construção da referida barragem para contenção e acumulação das águas do rio



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Paramirim-BA trouxe como consequência a desapropriação das famílias de uma comunidade rural chamada de Lagoa do Mato. Posteriormente, nasceu o Bairro São Vicente, denominado pela comunidade de Bairro Vila Nova. Os conflitos sociais, então, se iniciaram.

Em entrevista, um dos moradores relata:

Me lembro que em 1989 começou refazendo a topografia do solo da área da barragem que já havia feito alguns anos atrás, mas antes de concluir foi impedidos pela comunidade. Em 1992 começaram o desmatamento da área e as pressões continuavam para as pessoas procurarem o órgão da Codevasf para acertar. Como os acordos não correspondiam aos valores das benfeitorias que os moradores tinham a comunidade já estava acostumada a se reunir toda semana em prol dos seus direitos cada vez mais forte. Em 1992, a obra continuou mesmo sem indenizar as famílias da comunidade, mas sempre havia um protesto as famílias que iam para o escritório da firma que residia no pé do morro hoje denominado de vila nova. Bloqueamos a pista, fechamos as estradas e saída dos alojamentos que dava acesso ao escritório onde apareceu a polícia de Paramirim e de Livramento (cidade vizinha), mas eles não interviam. Em 1993, a nossa luta continuava e se torava cada vez mais intensa pelos nossos direitos, os acordos ainda não tinham sido cumpridos. (A. A. pesquisa de campo, 2021).

Os resultados obtidos na pesquisa de campo, a partir da coleta de dados demonstraram de forma cronológica as lutas, as mobilizações e as tensões ocorridas com a desapropriação das cinquenta e duas (52) famílias que viveram na comunidade da Lagoa do Mato.

A trajetória de conflito social iniciada ainda no período dos estudos de viabilidade para construção da barragem trouxe como consequência as lutas, os protestos e as mobilizações que perduraram por quatro anos. Os resultados apontam que, a respeito da comunidade, havia um sentimento de desconfiança no órgão da Codevasf, pois os acordos firmados não eram cumpridos, o que provocou nos moradores angústia, medo e indignação. A cada dia, a história da Lagoa do Mato era marcada por um cenário de descaso operacionalizado por um Estado que motivou a injustiça e a violação de direitos sociais, civis e políticos.

As famílias desapropriadas lutaram e se mobilizaram para serem ouvidas e atendidas nas reivindicações que tratavam das seguintes questões: perda do território, demora nos acordos, desvalorização das propriedades, danos ambientais, sociais e econômicos. Esses fatos registraria a história e a memória dos moradores que viveram a experiência de uma desapropriação.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Além das perdas, como já referido, as famílias afetadas perderam não somente bens materiais, os quais foram ressarcidos, mesmo não no devido valor, mas tiveram de se desfazer também de suas culturas, de suas tradições, de suas vivências, enfim, de sua essência. Tais constatações só ressaltaram a necessidade organizativa para manterem força nos enfrentamentos com o órgão da Codevasf, pois a obra continuou mesmo sem indenizar as famílias, levando a comunidade a se organizar de forma coletiva para protestar.

Ficou evidenciado neste estudo que os movimentos eram organizados pelas famílias afetadas que iam para frente do escritório da firma, bloqueavam a pista, fechavam as estradas e saídas dos alojamentos que davam acesso ao escritório. Nessa luta, tiveram como apoiadores nas mobilizações e reivindicações para estabelecer as negociações com a Codevasf: o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, as Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGS), liderança religiosa local, alguns representantes da sociedade civil, entre outros.

Vale ressaltar que outros estudos que apresentaram os conflitos em torno das barragens também retratam a incapacidade dos defensores dos atingidos e dos órgãos de financiamento cumprirem os compromissos assumidos, respeitarem os regulamentos estabelecidos e se aterem às diretrizes e às normas internas de suas instituições. Esses déficits nas relações são reconhecidos também pelo Segundo Relatório da Comissão Mundial de Barragens.

Os achados ainda sinalizam uma vacância com relação ao conceito de “atingido” no que diz respeito à falta de informação, à definição restritiva e limitada, acrescida a isso a omissão das especificidades socioeconômicas e culturais das populações atingidas. Diante do exposto, podemos confirmar que o poder público, fatalmente, representa a violação de direitos ao forçar o acirramento de conflitos, o que revela que há uma disputa econômica por parte do Estado ao propor e viabilizar a construção de barragens. O que se conclui nos estudos de forma recorrente e que concordamos é a falta de uma legislação específica que proteja os atingidos da ação danosa proveniente de tais empreendimentos capitalistas.

Na perspectiva da comunidade Lago do Mato, as questões relacionadas à desapropriação retratam a vivência de um povo, principalmente no que se refere à trajetória



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



de lutas relacionadas à água/território. Assim sendo, é preciso dar voz à história, à cultura e à memória de uma comunidade, impactando de forma direta nos direitos, no respeito e na dignidade humana. Contudo, fica evidente que ainda prevalecem os efeitos devastadores dos lucros empresariais que fundamentam a lógica do capital em que a água se transforma em mercadoria.

CONCLUSÃO

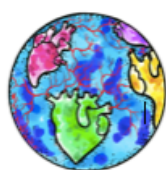
O movimento de resistência e luta no percurso da desapropriação, motivado pela construção da barragem Zabumbão, revelou a força coletiva da comunidade Lagoa do Mato no enfrentamento aos interesses econômicos e à política do Estado. O que fica evidente neste estudo e constatado na narrativa do entrevistado é que foi uma trajetória de sofrimento e perdas ocasionadas pelo órgão do governo, no processo da desapropriação. As lembranças do ex-morador têm indícios de uma luta social intensa ocorrida em Lagoa do Mato, tanto quanto em diversas partes do território brasileiro, por populações atingidas por barragens. Por isso mesmo, as ações dos movimentos sociais, intercambiados pelo MAB, evidenciam que é possível cultivar a esperança e persistir na luta em oposição a empreendimentos de barragens aos quais importam aspectos econômicos privados.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALISTO, Dalila. ALVES, José Josivaldo. O avanço da estratégia de privatização da água no Brasil. **MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens**, 26 de jun. de 2020. Disponível em: <https://mab.org.br/2020/06/26/o-avanco-da-estrategia-de-privatizacao-da-agua-no-brasil/>. Acesso em: 27 set. de 2021.

CODEVASF – COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DOS VALES DO SÃO FRANCISCO E PARNAÍBA. **Possibilidades de aproveitamento do rio Paramirim nos locais de Balaios e Água Quente, no Estado da Bahia**. Rio de Janeiro: Hidroservice, 1960.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



CODEVASF – COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DOS VALES DO SÃO FRANCISCO E PARNAÍBA, 23 de ago. de 2006. Disponível em: <http://www.codevasf.gov.br/noticias/2006/pagamento-de-indenizacao/?searchterm=barragem%20do%20zabumb%C3%A3o>. Acesso em: 27 set. de 2021.

COMISSÃO MUNDIAL DE BARRAGENS. **Barragens e Desenvolvimento: Um Novo Modelo para Tomada de Decisões**. 2000. Disponível em: https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/41/cmb_sumario.pdf. Acesso em: 20 ago. de 2021.

CONSELHO DE DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA HUMANA. **Comissão Especial “Atingidos por Barragens” Resoluções nos 26/06, 31/06, 01/07, 02/07, 05/07**. 2010. Disponível em: <https://mab.org.br/publicacao/relatorio-violacao-de-direitos-das-populacoes-atingidas-cddph/>. Acesso em: 13 de ago. de 2021.

DOS SANTOS, Mariana Corrêa. O conceito de “atingido” por barragens-direitos humanos e cidadania. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 113-140, 2015. DOI: 10.12957/dep.2015.12698. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/12698>. Acesso em: 27 set. 2021.

FOSCHIERA, Atamis Antônio; JUNIOR, Antônio Thomaz. **A luta dos atingidos por barragens no Brasil: o caso dos atingidos pela usina hidrelétrica de Barra Grande**. *Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)*, Sobral-CE, v. 14, n. 1, p. 17-26, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Volume 1: O Processo de Produção do Capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3ª edição, São Paulo: Ciências Humanas, 1986.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB): Brasil. **Quem somos**. Disponível em: <https://mab.org.br/quem-somos/>. >Acesso em 20 ago. 2021. Pagamento de indenização.

PINHEIRO, Priscila Tinelli; FABRIZ, Daury César. Movimentos sociais no contexto operário e o impacto na redemocratização. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 5, n. 10, p. 306-331, jul./dez, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21527/2317-5389.2017.10.306-331>



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



VAINER, Carlos. Bernardo. **Conceito de "Atingido": uma revisão do debate.** In: Franklin Daniel Rothman. (Org.). *Vidas Alagadas - conflitos socioambientais, licenciamento e barragens.* 1 ed. Viçosa: UFV, 2008, p. 39-63.

VAINER, Carlos Bernardo. **Águas para a vida, não para a morte: notas para uma história do movimento de atingidos por barragens no Brasil:** p.185 – 215. In: *Justiça ambiental e cidadania / Org.: Acelrad, H.; Herculano, S.; e PÁDUA, J., Ed. Relume - Dumará, 2004.*

VAINER, Carlos B. **Deslocamentos compulsórios, restrições à livre circulação:** elementos para um reconhecimento teórico da violência como fator migratório. *Anais*, p. 819-835, 2016.

VICENTE, José João Neves Barbosa. **Uma leitura filosófica do conceito de mercadoria.** *Textos e Debates*, v. 1, n. 29, 2016. Disponível em: XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE ACERCA DO USO DE COPOS DESCARTÁVEIS NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) CAMPUS VII/UNEB

Felix Augusto do Carmo Silva

Universidade do Estado da Bahia

E-mail: facsilva@uneb.br

Gabriella Eldereti Machado

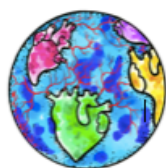
Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: gabriellaeldereti@gmail.com

RESUMO - O presente artigo tem o objetivo de discutir o uso de copos descartáveis no Departamento de Educação (DEDC) Campus VII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na cidade de Senhor do Bonfim, e suas considerações a respeito dos impactos ambientais que esse tipo de material pode causar ao meio ambiente quando usados de forma indiscriminada e irresponsável. A pesquisa teve um caráter documental e bibliográfico, documental porque exigiu consultas a documentos dos setores Administrativos, RH, Secretaria Acadêmica e Almoxarifado, e bibliográfico porque fez um percurso nos mais variados autores e materiais relacionados ao tema, sites especializados e artigos. A proposta de trabalho trouxe ainda informações relevantes sobre os impactos ambientais que esse material pode causar ao meio ambiente a curto e longo prazo, e também a importância de se preservar o meio ambiente no sentido de garantir que o planeta Terra não seja destruído no futuro, por isso, esse trabalho procurou trazer contribuições teóricas para uma conscientização de todos aqueles que desejam viver em mundo onde todos respeite a natureza.

Palavras-chave: Copos descartáveis. Impactos ambientais. Preservação.

INTRODUÇÃO



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



A UNEB tem mais de três décadas de existência, consolidados na atuação social na interiorização da educação superior, com a consolidação dos seus 24 campi (em 19 territórios de identidade do estado) e a recente criação de dois campi avançados. O foco principal desse trabalho teve como objeto de estudo o consumo de copos descartáveis no DEDC/Campus VII que é um dos 29 departamentos da UNEB espalhados em todo estado da Bahia.

Atualmente é um grande desafio conviver de forma harmoniosa com o meio ambiente sem antes de tudo causar algum dano ao mesmo, seja de forma direta ou indireta. O uso de copos descartáveis tornou-se um problema mundial levando muitas nações a tomarem sérias providências quanto ao seu uso, reduzindo ou até eliminando completamente objetos de uso descartável que agridem diretamente o meio ambiente.

Segundo Bauman (2008, p. 31):

Entre as maneiras com que o consumidor enfrenta a insatisfação, a principal é descartar objetos que a causam. A sociedade de consumidores desvaloriza a durabilidade, igualando “velho” a “defasado”, impróprio para continuar sendo utilizado e destinado a lata de lixo. (...) A sociedade de consumidores é impensável sem uma florescente indústria de remoção de lixo. Não se espera dos consumidores que jurem lealdade aos objetos que obtêm com a intenção de consumir.

Vivemos em uma era em que o consumo em grande escala se destaca pela praticidade, comodidade e rapidez nas necessidades diárias, sem levar em consideração os efeitos negativos que isso gera. Foi pensando nesse comportamento consumista, oriundo das sociedades atuais, que esse trabalho se propôs a adentrar nas relações de consumo de uma instituição pública estadual.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os desafios atuais que a sociedade contemporânea enfrenta para preservar o meio ambiente é resultado do consumismo exacerbado, da comodidade, da rapidez e praticidade, ditas hoje, como necessárias para a sobrevivência humana, não levando em consideração os impactos negativos que isso causará ao meio ambiente, não só para a geração atual, mas alcançando também as gerações futuras.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Diante da alarmante escalada do consumo acelerado é imprescindível que a geração atual se aproprie dos conhecimentos necessários para uma conscientização clara e objetiva no que diz respeito ao uso desses materiais, e suas implicações no meio ambiente. Uma vez que, a sociedade atual tem contribuído de todas as formas para o consumismo em todo mundo, e esse consumismo desenfreado se deve ao fato de hoje as pessoas estarem vivenciando a era da sociedade de consumo caracterizada pelo grande consumo de bens e serviços para satisfação imediata.

No Brasil infelizmente projetos de leis sobre produtos descartáveis ainda estão a passos lentos, com exceção de alguns estados como São Paulo que segundo o Portal G1 reduziu o consumo de sacolas plásticas em aproximadamente 70%.

Segundo fragmento de um texto retirado de um projeto que veda o uso de copos plásticos no poder público municipal da cidade de Curitiba “O consumo excessivo e indiscriminado de tais produtos descartáveis os tornaram um passivo ambiental. Recipientes utilizados nas atividades cotidianas têm sido substituídos, sem necessidade, por objetos de plástico descartável. Um exemplo disto são os copos e garrafas plásticas”.

E para entender melhor o conceito e estrutura dos copos descartáveis a Copobrás uma empresa especialista na fabricação de produtos descartáveis explica em seu site que os plásticos têm seu nome originário do grego *plastikós*, que significa capaz de ser moldado. Plásticos são materiais formados pela união de grandes cadeias moleculares chamadas polímeros que, por sua vez, são formadas por moléculas menores denominadas monômeros, e são produzidos através de um processo químico conhecido como polimerização, que é a união química de monômeros que forma polímeros.

A Copobrás explica ainda que o material que é produzido os copos descartáveis é o PS ou poliestireno que é um homopolímero resultante da polimerização do monômero de estireno. É o material utilizado na maioria dos copos descartáveis no Brasil.

Neste aspecto esse trabalho se torna interessante, pois enfoca o prazer que o ser humano tem em descartar com muita facilidade objetos, e assim, partir em busca do que ele acredita ser atual, quando na realidade esse objeto chamado de atual, logo será defasado.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Quando utilizamos os copos descartáveis, estamos diante de dois dilemas, o primeiro é a degradação ambiental em longo prazo, o segundo é os malefícios que esse tipo de material pode causar ao organismo do ser humano.

Um dos motivos para não usar copo descartável citado no Projeto “Meu Copo” do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Amapá é porque quando o material entra em contato com líquidos quentes como o café e chá, podem liberar o estireno que é tóxico e pode causar câncer em altas concentrações. São feitos de poliestireno e são identificados pelo número 6 ou pela inscrição “PS” dentro do símbolo de reciclagem.

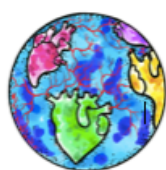
Segundo dados do Projeto de Desenvolvimento de Ações de Preservação Ambiental da UFCSPA (Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre), na pesquisa realizada pelo Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com financiamento da Fapesp e do CNPq, revela que os copos descartáveis possuem elementos cancerígenos em sua composição.

Segundo o estudo, a quantidade de estireno liberada pelos copos descartáveis está acima do recomendado pelo Ministério da Saúde (20ng/ml-I). O contato com estes copos, por 10 minutos, libera cerca de 13,6 e 49,3ng/l-I de estireno.

O projeto da UFCSPA ainda afirma que os copos plásticos possuem poliestireno (derivado do petróleo) que, submetido ao calor, libera o estireno, monômero tóxico apontado como cancerígeno. O contato com o estireno ocorre no momento em que se bebe um líquido quente, como o café ou chá. Outros estudos indicam que a liberação de substâncias cancerígenas se dá, também, quando se utilizam essas embalagens para líquidos frios.

O consumo desses produtos precisa ser discutido em todos os meios da sociedade, pois faz parte diretamente das questões socioambientais. É de suma importância a sociedade entender, discutir e buscar soluções para os problemas vigentes, o uso de copos descartáveis é um problema que há muito preocupa.

Neste sentido, Ruscheinsky (2012 apud CNUMAD, 1997) afirma que “a educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em um contexto social e histórico”.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O consumo exagerado de copos descartáveis hoje, pode até parecer uma justificativa relacionada à pressa do mundo globalizado, porém não se leva em consideração os prejuízos que ações desse tipo podem trazer em longo prazo. Na vontade consumir muitas vezes o homem não reflete sobre os danos que esse tipo de produto pode causar ao meio ambiente.

Pedrini (1997, p. 16) afirma:

Assim, cada cidadão deveria buscar a transformação da realidade perversa a que possa estar submetido, tanto o ambiente natural (sem o homem) como o meio social humano (sem a natureza não humana), pois este não sobrevive sem aquele. Buscar, portanto, conceber um mundo viável para esta e as próximas gerações, sendo partícipes esclarecidos da construção do presente e futuro.

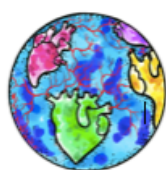
É essa busca incessante pela transformação da realidade que deveria permanecer nas ações diárias de cada cidadão, que seja jovem, adulto ou idoso, não importa a faixa etária, o importante é pensar num mundo no qual o binômio homem/natureza caminhe harmoniosamente.

Assim, quando se usa algo que causa prejuízo ao meio ambiente simplesmente pela rapidez e praticidade como é o caso dos copos descartáveis, o gesto cidadão que cada ser humano deveria ter, é simplesmente ignorado e deixado em segundo plano. E essa rapidez e praticidade nas atividades do dia a dia terá um preço muito alto para a humanidade.

Quirino e Ramos (2018, p. 391) afirmam que:

Dentre os principais resíduos sólidos observados na composição do lixo urbano brasileiro, os copos descartáveis ocupam posição de destaque, ainda mais considerando o tempo prolongado de decomposição no ambiente e as dificuldades na reciclagem do resíduo, tendo em vista o retorno mínimo do seu processo de destinação. No tocante à universidade, percebe-se que é grande o consumo de copos descartáveis no exercício e no desempenho das atividades administrativas, contribuindo para o crescimento dos dados sobre geração de resíduos sólidos urbanos (RSU).

Um das facilidades no uso de copos descartáveis no dia a dia em toda e qualquer instituição é o preço da unidade que aparentemente não representa muito, porém pelo montante que essas instituições compram anualmente gera uma despesa no orçamento que poderia sofrer uma boa economia se houvessem medidas legais de contenção e campanhas de conscientização para o não uso de copos descartáveis.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Contudo, só as leis e as campanhas não seriam bastante, ou seja, as pessoas precisam entender que comprar um produto apenas pelo preço baixo que ele representa como é o caso dos copos descartáveis não vai diminuir os impactos ambientais que esse produto trará no futuro, com isso, será mais um problema que poderia ter sido evitado simplesmente se as pessoas agissem em consonância com as ações de sustentabilidade.

METODOLOGIA

Diante da abrangência regional da Universidade do Estado da Bahia - UNEB em consonância com sua relevância acadêmica e social buscou-se entender com essa pesquisa se essa universidade como instituição pública de fato coaduna com propostas de sustentabilidade, uma vez que, a sustentabilidade é também dever da Administração Pública.

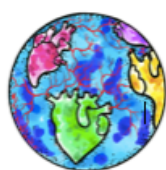
A fundamentação deste trabalho baseou-se na análise *in loco* e foi pautado na pesquisa documental e bibliográfica.

Segundo Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.

Dentro da proposta bibliográfica houve a seleção de artigos, livros e sites relacionados ao tema nos quais foram de suma importância para concretização do embasamento teórico. Köche (2015) afirma que o objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

Partindo desse pressuposto, na coleta de dados foi necessário buscar informações nos setores responsáveis pela compra e distribuição dos copos descartáveis para todo Departamento, a saber, o setor administrativo e almoxarifado. No viés documental houve a consulta das notas fiscais para tabulação dos dados a serem pesquisados para o posterior fechamento das informações.

RESULTADOS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O DEDC/Campus VII da UNEB está localizado na cidade de Senhor do Bonfim no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, território que abrange nove municípios baianos. O DEDC/Campus VII da UNEB abrange 06 (seis) cursos, a saber, Pedagogia, Matemática, Biologia, Enfermagem, Ciências Contábeis e Teatro.

Neste sentido, a escolha do DEDC como *locus* da pesquisa trouxe bastante significado para a própria universidade, uma vez que o resultado dessa pesquisa servirá de parâmetro para os 29 Departamentos da UNEB em todo o Estado. Os dados da tabela 1 aponta que todos os cursos funcionam em dois turnos com exceção do curso de Teatro que por ser um curso recém-criado no Departamento está funcionando apenas no turno da tarde.

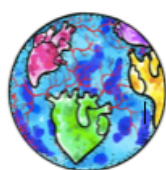
Tabela 1: Turnos e cursos

	Manhã	Tarde	Noite
Pedagogia			X
Matemática	X		X
Biologia	X		X
Enfermagem	X	X	
Ciências Contábeis			X
Teatro			X

Fonte: Secretaria Acadêmica do DEDC/Campus VII/UNEB (2019).

O uso de copos descartáveis para o consumo de água, café e chá no Departamento é muito elevado por parte dos técnicos, analistas, professores, alunos, estagiários, prestadores de serviço e visitantes durante toda semana de segunda-feira a sábado. Os setores administrativos não funcionam aos sábados, apenas o setor acadêmico, biblioteca, sala de aulas e laboratórios.

Tabela 2: Quantitativo de técnicos, analistas, professores e alunos em 2019.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Técnicos e analistas	professores	Alunos	TOTAL
31	79	783	893

Fonte: RH do DEDC/Campus VII/UNEB (2019).

O Departamento ainda dispõe de estagiários e prestadores de serviço que também usam copos descartáveis para as necessidades diárias, sem contar que o Departamento recebe diariamente visitantes que usam também copos descartáveis.

Observando a tabela 3, em 2019 houve a compra de 100.000 copos de 200 ml e 10.000 copos de 50 ml, tendo um gasto total de R\$ 2.849,00.

Tabela 3: Quantidade de copos comprados (2019)

Item	Quantidade	Valor unitário R\$	Valor total R\$
Copo descartável 200 ml	1000 pacotes= 100.000 copos	2,69/pacote	2.690,00
Copo descartável 50 ml	100 pacotes= 10.000 copos	1,59/pacote	159,00

Fonte: Almoxarifado do DEDC/Campus VII/UNEB (2019).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Com base nos dados coletados na Secretaria Acadêmica, RH e Almojarifado é imprescindível fazer uma análise criteriosa dos pontos que merecem uma reflexão sobre as ações que podem alterar diretamente o curso normal da vida na Terra.

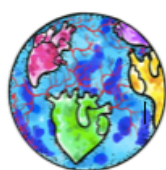
Planejamento de compras de material de consumo

O Departamento de Educação/Campus VII da UNEB não tem um planejamento para compra de material de consumo, pois a compra especificada na tabela 3 foi no ano de 2019, sendo que em janeiro de 2020, mês do fechamento dos dados da pesquisa, o responsável pelo Almojarifado informou que o Departamento teria ainda disponibilizado para 2020 cerca de 1/5 da compra de 2019, ou seja, 22.000 copos. Com isso, nota-se a falta de planejamento das ações de preservação ambiental, falta de um planejamento estratégico e compromisso com a sustentabilidade, pois a compra foi feita de forma aleatória com a preocupação exclusiva de abastecer o almojarifado.

Impacto ao meio ambiente

O DEDC/Campus VII/UNEB, localiza-se na cidade Senhor do Bonfim que não tem coleta seletiva nem aterro sanitário, o Departamento não tem um programa de reciclagem nem coleta seletiva, ou seja, serão jogados diretamente no meio ambiente 110.000 copos descartáveis que levarão muitos anos para entrarem em processo de decomposição na natureza, trazendo uma série de prejuízos a geração atual e as futuras gerações.

Segundo dados do Projeto de Eliminação dos Copos Descartáveis de Uso dos Funcionários do CECOM elaborado pelo grupo de Gestão Ambiental do CECOM/UNICAMP o uso de derivados do petróleo na fabricação dos produtos descartáveis consome água, e que devido ao baixo valor pago para a reciclagem, em média de R\$ 0,20 por quilo, eles acabam não sendo reaproveitados. “Este material plástico pode ser facilmente substituído por objetos não descartáveis, como recipientes de vidro, cerâmica, ou plástico não descartável. A decomposição dos descartáveis plásticos pode demorar de 100 a 400 anos, dependendo da composição química do produto e do local em que é despejado.”



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Apesar de ser 100% reciclável o projeto do CECOM afirma ainda que “a escolha indiscriminada por copos descartáveis acontece, sobretudo, devido ao relativo conforto e higiene proporcionados, uma vez que não exige o gasto de tempo e recursos com lavagem. Além disso, o poliestireno é considerado uma matéria-prima barata. Portanto, no que tange ao aspecto comercial sua reciclagem a partir de copos descartados não se apresenta economicamente viável”.

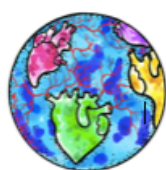
Malefícios a saúde dos envolvidos

Em longo prazo o consumo de café e chá nesses copos descartáveis por parte dos professores e técnicos do Departamento trará uma série de problemas de saúde que levará a afastamentos e aposentadorias antecipadas em virtude das substâncias químicas cancerígenas que os copos descartáveis liberam quando aquecidos a certas temperaturas. Isso significa mais despesas para previdência e a necessidade de mais pessoal para funcionamento da máquina administrativa do estado.

Segundo o portal digital Conexão Planeta inspiração para a ação “a cada ano, mais de 8 milhões de toneladas de plástico acabam nos oceanos, provocando prejuízos à vida marinha, à pesca e ao turismo. O custo desses danos aos ecossistemas aquáticos gira em torno de, pelo menos, US\$ 8 bilhões por ano. Só em 2016, a produção mundial de materiais plásticos foi de 280 milhões de toneladas, das quais cerca de 1/3 eram de uso único, aqueles descartáveis, que após poucos minutos de utilização, são jogados no lixo e raramente, reciclados.”

Segundo esse mesmo portal “os dados acima são do estudo internacional “Limites Legais sobre Plásticos e Micro plásticos de Uso Único: Uma Revisão Global das Leis e Regulamentos, elaborado pela ONU Meio Ambiente, em parceria com o *World Resources Institute* (WRI).

O levantamento analisou legislações referentes ao plástico em 192 países. Em julho de 2018, 66% deles, ou seja, 127 nações já tinham aprovado leis e restrições, incluindo aí



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



taxas e impostos, sobre o comércio e a distribuição de produtos fabricados com esse tipo de material”.

É importante levar em consideração não só os impactos ambientais que esses materiais causam, mas também os malefícios para as pessoas que fazem uso de copos descartáveis.

CONCLUSÃO

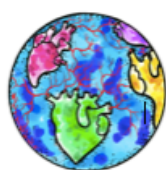
O meio em que vivemos é sem sombra de dúvidas essencial para nossa existência, dessa maneira, tem que ser protegido e usado de maneira responsável e sustentável por todos. Ao longo dos anos o meio ambiente vem sofrendo uma série de transformações e agressões, e diante do crescimento da população mundial essas modificações tende a aumentar ainda mais.

Dessa maneira, o uso de copos descartáveis tem sido motivo de preocupação não só pela sociedade civil, mas também por algumas instituições públicas e privadas de ensino e até mesmo pelos governos. Contudo, essa preocupação na maioria das vezes fica só na teoria, pois falta boa vontade na execução das ações de preservação do meio ambiente.

Espera-se que uma instituição pública de cunho acadêmico como a UNEB cumpra seu papel de disseminadora de boas práticas e que trabalhe em consonância com a sustentabilidade, porém, com essa pesquisa ficou claro que ainda falta muito para a instituição aqui pesquisada aportar com os ideais de preservação da natureza. Por fim, espera-se num futuro bem próximo, que as instituições de ensino superior que tanto dissemina o ensino, a pesquisa e a extensão cumpram o verdadeiro papel de planejar, criar e executar ações cidadãs que realmente faça desaparecer o hiato entre a teoria e a prática quando se fala em preservar o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: A transformação das pessoas em mercadorias.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



CONEXÃO PLANETA - **Inspiração para a ação** <<http://conexaoplaneta.com.br/blog/127-paises-do-mundo-ja-tem-leis-com-restricoes-ao-plastico-o-brasil-nao-e-um-deles/>>. Acesso em 15 fev. 2020.

COPO DESCARTÁVEL: Impactos e Alternativas. Disponível em: <<https://www.ecycle.com.br/3475-copo-descartavel.html>>. Acesso em: 14 set. 2019.

FATOS E MITOS. Disponível em: <<http://www.copobras.com.br/pt/fatos-e-mitos/materia-prima-embalagens-descartaveis>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FOGGIATO, Fernanda. **Projeto veda uso de copos plásticos no poder público municipal da Câmara Municipal de Curitiba** Disponível em: <https://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=29749#&panel1-1>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PORTAL G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/sp-reduz-em-70-uso-de-sacolinhas-um-ano-apos-lei-diz-associacao.html>>. Acesso em 25 nov. 2019.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

O IMPACTO DO COPO DESCARTÁVEL NO MEIO AMBIENTE. Disponível em: <<https://beegreen.eco.br/impacto-copo-plastico-descartavel/>>. Acesso em: 20 ago. 2019

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PROJETO DE ELIMINAÇÃO DOS COPOS DESCARTÁVEIS DE USO DOS FUNCIONÁRIOS DO CECOM. Disponível em: <<https://www.cecom.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/06/PROJETO-DE-ELIMINA%C3%87%C3%83O-DE-COPOS-DEZ-2017.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

PROJETO MEU COPO. Disponível em: <http://www.creaap.org.br/_arquivos/requerimentos/download545776183d9e2.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL NA UFCSPA. Disponível em: <http://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/institucional/politicas_gestaoambiental.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



QUIRINO, Cláudio Alberto de Sá; RAMOS, Renatha Dayane C. de A. Ações sustentáveis e suas implicações no trabalho: Uma análise acerca do uso de copos descartáveis. In: **Ver. Mult. Psic.**, 2018, vol. 12, n. 41, p. 390-413. ISSN: 1981-1179

RUSCHEINSKY, Aloisio (Org). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. 2. ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/noticias/2019/05/31/uneb-completa-36-anos-de-institucionalizacao-uma-historia-de-toda-a-bahia/>>. Acesso em: 24 ago. 2019.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GT 06 - POLÍTICAS DE LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA COMO MEIO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Clarizo Matias dos Santos¹¹

E-mail: clarizosantos13@gmail.com

Viviane Brás Santos¹²

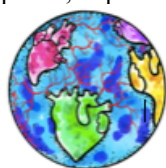
E-mail: vivianebras.pedagogia@gmail.com

RESUMO - Este texto foi desenvolvido com a finalidade, de refletir sobre a importância da leitura e escrita na vida dos/as estudantes jovens e adultos na sociedade atual. Sendo assim, analisaremos de maneira mais profunda e sistemática um estudo sobre as autobiografias como elemento de formação docente do Curso de licenciatura em Pedagogia, ressaltando a necessidade da aquisição da leitura e da escrita na vida das pessoas das escolas de educação de jovens e adultos (EJA), como uma ferramenta transformadora no meio social. E neste contexto prioriza-se a educação como sendo o caminho de transformação dos indivíduos, onde o/a estudante seja o/a autor/a, criador/a de conhecimentos, a partir de sua cultura, suas experiências e seu desenvolvimento, alinhando-se com as novas tecnologias educacionais existentes no avanço do conhecimento. Apresentaremos resultados lineares, tem em vista que a educação é o caminho transformador das vidas dos sujeitos. Ressaltamos que utilizamos a pesquisa qualitativa como método investigativo das escritas autobiográficas pois, é o que melhor nos embasa para o caráter da subjetividade humana, possibilitando conhecer melhor as particularidades e experiências individuais de trajetórias de vidas. Pretende-se com esse trabalho, refletir sobre a importância da leitura e escrita na vida dos/as estudantes jovens e adultos/as na sociedade atual, e apontar para o debate desafiador que é a Educação de Jovens e Adultos como processo de ensino-aprendizagem capaz de superar as descrenças do fracasso escolar impostos sobre esta modalidade de educação.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Jovens e Adultos. Sociedade.

¹¹ Discente no Curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB Campus VII 2018.2, 5º Semestre.

¹² Professora na Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus VII Sr do Bonfim, Doutoranda em Educação - PPGED/UFS. Mestra em Educação, Cultura e Território Semiárido - PPGESA, UNEB Pedagoga, especialista em Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Especialista em Metodologia do Ensino Superior; Especialista em Atendimento Educacional Especializado.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INTRODUÇÃO

No mundo atual e com os desafios de compreender ou saber ao menos o básico no domínio das tecnologias operacionais que temos disponíveis em nossas vidas, a partir do desenvolvimento social e tecnológico, saber ler e escrever se tornou quase que obrigatoriamente um quesito de sobrevivência humana nas diversas classes sociais e culturais do mundo, e principalmente quando se vive em uma cidade mega metrópole, que se tem o contato direto com os diversos meios tecnológicos e sub-desenvolvido disponíveis ao alcance no dia-a-dia da vida.

A partir dessa reflexão venho fazer uma narrativa pessoal em torno da importância da escrita e da leitura em minha vida, pois ainda não totalmente alfabetizado, saí de um contexto de vida o qual vivia na zona rural do município de Ponto Novo, Estado da Bahia, para morar na Cidade de Campinas, Estado de São Paulo, onde descobri que saber ler e escrever no mínimo era primordial, até mesmo para conseguir se deslocar nos transportes públicos..

Foi no Centro Estadual de Educação Supletiva para Jovens e Adultos Paulo Decourt, o qual funcionava dentro do Campus da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, onde concluí os estudos no Ensino Fundamental e Médio, adquirindo não só o saber ler e escrever mas, uma visão crítica do mundo e da sociedade, o que me proporcionou adquirir conhecimentos de poder sonhar um dia frequentar um curso universitário.

Agora discente do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, compreendo que, é a partir da educação que teremos transformação social e cultural nas vidas dos indivíduos os quais tenham acesso a educação, afirmamos também que só a partir da educação é que teremos melhores condições de vida e um maior grau de conhecimento.

É motivo de reflexão apontar para o amplo debate existente em uma grande parcela da população brasileira ainda não alfabetizada, isso incluindo crianças, jovens, adolescentes e adultos que somam praticamente 11,8 milhões de brasileiros/as analfabetos/as, e a maior parte dessa população 14,8% na região Nordeste, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Para a esfera educacional é motivo de se inquietar, pois vista como meio de transformação social e desenvolvimento socioeducacional a educação tem como objetivo primordial proporcionar a obtenção de melhor identidade e cidadania para as pessoas, pois o simples fato do/a cidadão/ã, adquirir o conhecimento de saber ler e escrever é para a sua vida motivo de orgulho pessoal tanto no âmbito familiar quanto no meio social em que vive.

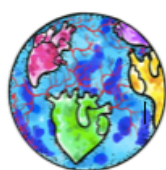
Pretende-se com esse trabalho, refletir sobre a importância da leitura e escrita na vida dos/as estudantes jovens e adultos na sociedade atual, e apontar para o debate desafiador que é a Educação de Jovens e Adultos como processo de ensino-aprendizagem capaz de superar as descrenças do fracasso escolar impostos sobre esta modalidade de educação.

O aprendizado de estudantes jovens e adultos

Sabemos que nas sociedades atuais e de modo particular no Brasil, ainda existe uma grande quantidade de jovens e adultos/as analfabetos/as, ou que mesmo alfabetizados/as são considerados/as analfabetos/as funcionais, isso são crianças, jovens e adultos que passaram pelo sistema público escolar e sequer conseguem interpretar ou sistematizar com facilidade a escrita e leitura dentro das normas técnicas.

Essa fragilidade no aprendizado, seja por parte dos jovens, ou entre adultos, compromete cada vez mais o grau de conhecimento e de desenvolvimento social, tornando-os em uma nação robótica e alienada à certas convicções de atrofiamento frente ao conhecimento, pois para Boff (2012, p. 71): “A educação pode jogar um papel decisivo no crescimento da cidadania, na formação da consciência da dignidade humana e, num estágio mais avançado, na consciência da grandeza de todos os seres, como expressão cósmica da criação”.

Sendo assim, é de grande importância que a educação entre jovens e adultos garanta em suas vidas o conhecimento de novos caminhos, de novos conceitos, de novas decisões, novas organizações sociais, e novos conhecimentos tecnológicos, garantindo-lhe melhores condições de vida, vale destacar a importância das escolas de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que têm como principal objetivo levar educação a todos/as que por algum



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



motivo pararam seus estudos, jovens repetentes de ano, idosos/as, deficientes, jovens em conflitos com a lei e etc. Segundo a Constituição Federal da República Art. 208:

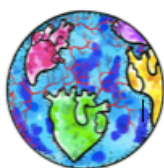
O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1988, p. 215)

Entende-se que são as escolas de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que na maioria das vezes acolhem e alfabetizam estudantes, com métodos simplificados e adequados às experiências de vida, são as escolas de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que conseguem atingir um número de mais de 1,5 milhões de estudantes alfabetizados/as (BRASIL, 2016), e isso é motivo de comemorar, segundo o Ministério da Educação.

A inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi um passo importante nesse sentido. Além disso, foi ampliado o financiamento para abertura de novas turmas de educação de jovens e adultos, com foco nas populações do campo, quilombolas, indígenas, egressos do Brasil Alfabetizado e pessoas em privação de liberdade. (BRASIL, 2016, p. 54).

As escolas de Educação para Jovens e Adultos, vem cada dia mais se destacando e sendo reconhecidas, pois são elas quem mais têm acolhido jovens e adultos, que estão fora do sistema educacional comum, com horários de turmas flexíveis, em locais mais próximos às comunidades, métodos mais simples e professores/as com metodologias adequadas à realidade discente. Esta proposta de alfabetização para estas classes parte de paradigmas que (FUCKE, 2001, p. 28) afirma: “É preciso que o professor seja senhor da teoria, que embasa a proposta de ensino-aprendizagem, mas nunca o senhor da verdade”.

Cabe então afirmar que, a educação na fase adulta ou juvenil, tem como objetivo principal o ingresso ou melhora dos/as estudantes no campo do mercado de trabalho, pois muitas vezes esses/as que não foram escolarizados/as na idade considerada adequada para o sistema comum educacional, se encontram em ambientes ligados ao trabalho no período que dificulta suas permanências nas salas de aulas, sobrando-lhes a opção de poderem estudar em



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



turno contrário ao seu trabalho, com isso essa flexibilidade proporcionada pelas escolas de educação de jovens e adultos (EJA), possibilita o acolhimento em diversas situações de suas vidas, também por estarem instaladas em locais mais próximos às comunidades e bairros, facilitando o acesso.

A educação como meio de transformação social

Ao refletir a sociedade periférica dos grandes centros urbanos, muitas das vezes aglomerado de contrastes sociais e culturais, e excluída pelo poder público, que deveria criar mecanismo de inclusão de crianças, jovens e adultos. Atribuiu-se à educação ou a falta de educação, (falamos aqui de educação pedagógica, letramento, educação técnica, graduação etc.), grandes acontecimentos de mudanças de comportamentos humanos na vida social. A exemplo disso, é a educação popular que visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito. “A conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 2012, p. 65).

A Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Não é uma educação fria e imposta, pois baseia-se no saber da comunidade e incentiva o diálogo. Não é “Educação Informal” porque visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social. A principal característica da Educação Popular é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. (p.65).

Procurando poder entender a sociedade, o homem e suas relações, Freire preocupou-se em refletir a educação a partir das características locais, buscando contribuir para que o/a educando/a se torne sujeito/a de seu próprio desenvolvimento, formador/a de suas próprias opiniões, responsável pelas suas convicções, diante da presença do/a educador/a.

Assim como a História, o próprio ser humano é uma **possibilidade**. Ninguém nasce bandido, ninguém nasce santo. Ninguém nasce sequer humano, arriscaria eu, no sentido cultural da palavra: humano, como um ser dotado de inteligência, a quem se atribui racionalidade, subjetividade e, por isso, até uma certa superioridade (será?) em relação



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



aos demais seres vivos. Melhor do que falar em natureza humana, portanto, é, falar em condições humanas. Somos filhos do tempo, da cultura e... dos processos educativos que as sociedades criam e recriam. “*Humus*” que podem fecundar ou apodrecer. (GENTILI e ALENCAR, 2007, p. 99, grifo do autor).

Portanto, é natural que dotado dos conhecimentos, avanços tecnológicos, desenvolvimentos culturais, científicos e filósofos os métodos educacionais aplicados hoje em salas de aulas pouco se leva em conta, o tempo e a capacidade de aprendizado do/a estudante, considera-se mais prioritário a pontualidade do tempo e a aplicação de conteúdo, podendo assim desde cedo a capacidade de criar por parte do/a educando/a as possibilidades de desenvolver conhecimento é o mesmo que:

Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade. (LIBERALLI, 2008, p. 38).

Compreende-se que a partir dessa ótica, precisamos proporcionar ao indivíduo um olhar pra si mesmo e o tornar capaz de questionar e criticar sua própria atuação, e nesse contexto focamos na ideia da responsabilidade, no entanto, poucas são as atividades dos/as professores/as que causam reflexos de responsabilidades e transformações sociais, no contexto local das escolas.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Queremos refletir de forma mais consciente sobre metodologias aplicadas nas narrativas das autos-biografias escritas e expostas, por diversos/as autores/as, em trabalhos de artigos, conclusões de cursos (TCC), capítulos de livros, e até mesmo nas teses de defesas das próprias autos-biografias, em um contexto mais epistemológico enfatizamos a respeito das pesquisas desenvolvidas e aplicadas nestes trabalhos acima já citados, por Ludke e André (1986, p. 47): “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções”.

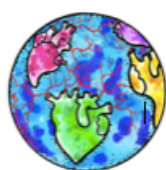
Sendo assim, se evidencia que os dados expostos nas escritas das autos-biografias têm como caráter principal as narrativas das histórias de vidas dos/as autores/as ou de pessoas próximas a eles/as, pois sem a verdadeira convicção dos/as mesmos/as essas narrativas deixariam interrogações equivocadas aos olhos dos/as leitores/as.

A escrita da narrativa remete ao sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contanto para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao enfocar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras. (SICARDI, 2008, p. 2-3 grifo do autor).

Em concordância com Sicardi, retorno a minha narrativa autobiográfica de vida estudantil, expressando sentimentos de lutas aguerridas e determinação ousada, quando em meados dos anos noventa já com quase quinze anos de idade, na Escola Municipal da Fazenda Mamota, zona rural do município de Ponto Povo, a qual frequentava, aprendi a desenhar o nome em letras bastão, e a partir dali pude dar os primeiros passos rumo à escrita e a leitura, da “cartilha Caminho Suaves”. Sem muito incentivo por parte da família, pois filho de pai e mãe analfabetos/as, davam pouco incentivo aos filhos/as buscarem o estudo, pois entendiam que o filho deveria estar sempre na roça e a filha a cuidar da casa.

NARRATIVAS DE VIDA DE UM ESTUDANTE SERTANEJO

Tendo terminado os níveis Fundamental e Médio no ano de dois mil e sete, percebi que não usufruía o suficientemente de conhecimentos, e formação voltada para o mundo do trabalho, mas junto com o diploma do Ensino Médio recebi uma base social crítica transformadora, capaz de me estimular querer cursar o Ensino Superior, retornando a sonhar com o que já era sonhado quando adolescente, percebi também que existe uma grande lacuna



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



deixada pelo Ensino Médio, que é a formação para o mundo do trabalho, que deveria começar logo nos anos iniciais da Educação Básica, pois enquanto a formação deixa a desejar, as exigências do mercado de trabalho e outras mais, neste mundo globalizado só aumentam.

A ideia do termo educação, quer dizer: “[...] ato ou processo de educar; ou ainda, aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano”. (XIMENES, 2000, p. 344). Neste sentido é preciso, que ao trilharmos os caminhos educacionais seja como educando/a ou educador/a possamos adquirir e socializar as marcas transformadoras do que entendemos por educação, e se fala de uma educação pedagógica e didática, que leva o/a estudante a se transformar e transformar vidas através da produção e reprodução do conhecimento educacional mudando redirecionando seu comportamento no espaço em que vive.

Admite-se ainda que, a educação deve ser compreendida como instrumento a serviço da democratização, que contribui pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, no entendimento das ideias, na compreensão das palavras e na contribuição de como formar pessoas participantes ativos/as na dinâmica que as mudanças do mundo atual requer.

A educação é ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate. O que requer o olhar para os saberes dos homens e mulheres, já que não ignoramos tudo, da mesma forma que não dominamos tudo. Cabe a nós a compreensão de que a história é um processo de participação de todos, e neste sentido é na escola que encontramos mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem. Local que deve ser constituído pela sua natureza e especificidade. (FREIRE, 2011, p. 116).

Ao concordamos com Freire, é preciso dizer que a escola deve estar atenta às mudanças, que chegam rápidas e invadem as salas de aulas, sejam elas sugeridas ou impostas por parte das famílias e até mesmo os/as adultos/as estudantes que na angústia vivida do dia-a-dia não conseguem educar-se e dar a educação de regras, valores, disciplinares a seus/as filhos/as, e os transferem para a responsabilidade das escolas, esquecendo que a escola no papel dos/as professores/as, os educa no sentido da escolarização, ou seja, o estímulo a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



criação e a socialização de conhecimentos, matemáticos, filosóficos, científicos, história, português e etc.

A novidade não é a mudança no mundo, é a velocidade da mudança. Uma parte das famílias acabou perdendo um pouco a referência dada à velocidade das mudanças e à rarefação do tempo de convivência com as crianças. Isso fez com que muitas acabassem terceirizando o contato com os filhos e delegando à escola aquilo que é originalmente de sua responsabilidade. Só que isso perturba a formação das novas gerações. É claro que criar pessoas dá trabalho e exige esforço. Acontece que, no meio de todas essas mudanças, alguns pais e mães ficam desorientados. Por isso, é necessário que eles encontrem apoio, em livros, revistas, grupos de discussão. Não é só a educação dos filhos que é necessária, mas a dos pais também. (CORTELLA, 2010, p. 23)

É necessário que, os métodos educacionais se adequem integralmente às inovações tecnológicas e, se tornem para o/a estudante e professor/a uma ferramenta indispensável no desenvolvimento e criação do conhecimento, a fim de poderem se alinhar ao crescimento educacional, tornando com que estudantes e docentes possam fazer uso e poder dinamizar a criação e socialização do conhecimento.

Neste sentido podemos afirmar categoricamente que o/a estudante que tem o contato com a educação, terá sua vida transformada de alguma maneira no ato, próximo ou mais tarde, pois as marcas da educação deixarão sequelas na vida daqueles/as que a encontra ou que se dispõe a conhecer. Para Freire, “o papel da verdadeira educação consiste na mudança do mundo. Assim, o professor dentro da sala de aula não deveria transferir conhecimento, mas comunicar seus valores políticos transformadores aos estudantes”. (FREIRE, 1996, p. 90). Neste sentido, o que se entende por educação, é que seja feita uma mudança direcional da qual estudante/docente façam em sua vida.

IDEIAS CONCLUSIVAS

O ato de desenvolver este artigo a partir da minha história de vida acadêmica fez com que pudesse refletir sobre a necessidade constante do aprimoramento da leitura e da escrita em sala de aula com estudantes, pois o exercício de escrever requer sensibilidade da leitura e domínio do que se escreve, situações pouco desenvolvidas nas escolas, e esta impossibilita



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



muita das vezes que os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) avancem em seus estudos. A partir das análises feitas sobre leitura e escrita, aprendizado de Jovens e Adultos, e educação na sociedade, é possível concluir que existem inúmeras vertentes de discussões sobre uma educação e ensino-aprendizagem que contemplem de forma integral e inclusiva as necessidades de cada setor destas demandas, além de poder proporcionar com essas reflexões uma readequação de acordo com os novos desafios tecnológicos e sociais existentes no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. São Paulo: Vozes. 2012.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 1988. Senado Federal: Brasília/DF, Emendas Constitucionais Revisadas nos Decretos Legislativo 186/2008/2016. <http://www.canalciencia.ibict.br/personalidades-galilei.html> acesso em 09 de out, 2018.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, disponível página oficial, <http://portal.mec.gov.br> , acesso em 25 de out. 2016.

CORTELLA, Sergio Mario. **A escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. Rio de Janeiro/RJ: Cortez, 2010.

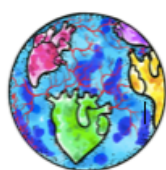
FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FUCK, Terezinha Irene. **Alfabetização de Adultos: Relatos de uma Experiência Construtivista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em página oficial, <https://www.ibge.gov.br> , acesso em 23 de out. 2018.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LUDKE Menga, e/ André, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

SICARDI, Moreira Cristina Bárbara. **Biografias Educativas e o Processo de Constituição Profissional de Formadores de Professores de Matemática**. disponível em http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/346-1-A-gt01_SICARDI_TC.pdf, acesso em 12 de jul. 2019.

XIMENES, Sérgio, 1954. **Minidicionário da língua portuguesa – 2ª – ed. Reform.** – São Paulo: Ediouro, 2000.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



AFETIVIDADE: A ESCRITA DE CARTAS COMO ESTRATÉGIA DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Josiane Xavier Theláu Campos - PPGEEDUC/ UFES

josianexcampos@gmail.com

João Paulo Casaro Erthal- PPGEEDUC/UFES,

jperthal@gmail.com

Palavras-chave: Afetividade. Leitura e escrita. Cartas.

INTRODUÇÃO

Retornar ao ensino presencial trouxe novos desafios à prática docente. Após um longo período, era preciso resgatar vínculos perdidos ou esquecidos com o tempo. O relato que é objeto deste texto foi desenvolvido em uma turma do 5º ano de uma escola pública de Vitória, ES. Demonstra como a atividade de escrita de cartas possibilitou o resgate da aprendizagem e a motivação para escrever.

O desenvolvimento da atividade ancorou-se nos estudos de Henri Wallon sobre a importância da afetividade no desenvolvimento humano, e em Vygotsky sobre o papel do outro na construção do conhecimento e na constituição do sujeito e de suas formas de agir.

Com essa experiência, resgatou-se aspectos motivadores para o desenvolvimento dos alunos, a interação e experiências significativas de leitura e escrita

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Wallon (1995), a afetividade refere-se a uma gama de manifestações, demonstrando a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, pelas reações das outras pessoas, assim como por disposições internas do indivíduo que desempenham papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Vigotski (1991) também defendeu a integração dos aspectos afetivos e cognitivos, ao afirmar que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas, colocando em destaque o papel do outro, da mediação, na construção do conhecimento e na constituição do sujeito e de suas formas de agir.

Wallon e Vigotski enfatizaram o papel da linguagem e sua estreita relação com os progressos do pensamento. Para os autores, a linguagem tem ainda a função de lidar com os objetos em sua ausência, abstrair e generalizar qualidades.

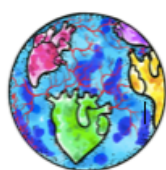
Tassoni (2013), ao refletir sobre o que motiva o pensar, o agir e o falar de professores e alunos, revela que professores sentem-se motivados no desejo de ensinar bem, na concretização da aprendizagem, na necessidade de ser compreendido pelos alunos e no interesse em lhes proporcionar experiências de sucesso. Já os aspectos motivadores dos alunos, de maneira articulada ao dos professores, seriam o desejo de aprender de fato, a necessidade de compreender o professor e o interesse em vivenciar experiências de sucesso.

METODOLOGIA

Ao perceber a desmotivação em que se encontravam os estudantes e como a ausência dos colegas estava interferindo no movimento natural de interação em sala de aula, iniciamos a escrita de cartas nas aulas de Língua Portuguesa. O intuito era promover a interação entre os alunos que não se encontravam há mais de um ano. Os textos eram escritos em papéis de carta selecionados na internet, depositados em uma caixa de papelão enfeitada e com a identificação Correio da Amizade, para serem entregues na semana seguinte.

RESULTADOS

Inicialmente, pensava-se apenas que a escrita das cartas oportunizaria o diagnóstico dos níveis de escrita e de leitura dos alunos, e permitiriam a interação entre as crianças. Contudo, a troca de mensagens promoveu também o despertar das relações de amizade rompidas pelo distanciamento e o tempo; e estimularam a verbalização das emoções.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A esse respeito, Tassoni (2013) explica que as relações entre alunos, professores, conteúdos não acontecem somente no campo cognitivo. O trabalho que o professor realiza, a forma como ele interage, como trata o conteúdo, as atividades que utiliza, influenciam a construção dessa relação. Bakhtin acrescenta que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 113). Apoiar-se nessa concepção significa considerar que a língua (não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói; que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros; que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta (GERALDI, 2017).

A carta a seguir foi uma das primeiras a serem escritas. Observa-se algumas das dificuldades compartilhadas pelo grupo.

Olá, Y!

A gente está sentido falta de você e de todos os colegas. A gente está muito bem e como vai aí? O pessoal estava dizendo para que você e os outros colegas voltar logo. Aqui está meio chato porque vocês não estão aqui para conversar e brincar com a gente. Hoje nós fizemos uma aula com argila e a gente tinha que fazer nosso nome nas argilas. elas sujaram nossa mãos. Foi muito engraçado. Nós rimos, nós brincamos, tipo as argila parece massinha. Só que é duro um pouco. Espero que você esteja bem e todos os outros.

Me conta mais sobre você. Se pudesse te abraçar eu abraçaria, mas como você tá longe e por causa da pandemia eu não posso.

Um abraço da sua amiga.

H.

Foi possível identificar em todas as cartas sentimentos agradáveis e desagradáveis que perpassaram os processos de aprendizagem nesse período. Alguns textos, evidenciaram o



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



valor atribuído à escola, ao ensino e a valorização das relações construídas no contexto escolar, faziam referências às experiências familiares, demonstravam reflexão sobre as mudanças que estavam acontecendo, relatavam com frequência a saudade que sentiam. Também pode ser observada nos textos em sentimentos relacionados ao medo, à insegurança e à tristeza causada, em alguns casos, pela perda.

O momento da espera das cartas e da leitura eram marcados por manifestações de alegria, sorrisos, surpresas. As cartas constantemente apareciam enfeitadas com adesivos, desenhos, e alusões à influências musicais típicas da idade.

Queridíssima amiga, C.

Estou muito feliz que você me respondeu, “menina” quase chorei, juro por tudo, é sério, quase chorei, porque 1 ano sem se falar e agora a gente só se fala por carta 😞

Mas né, é melhor que nada.

A inveja bateu quando você falou que ia ver as baleias, cara, nossa mano, eu quero saber de tudo! OUVIU? KKKKKK

A única novidade que eu tenho é que vou me mudar para a, mas meus pais vão tentar ao máximo me deixar no “A” até o fim do ano.

Por enquanto é só isso, beijos.

Com amor;

M.

Assim, a atividade que seria desenvolvida em um único mês, estendeu-se a pedido das próprias crianças. E no decorrer da experiência, adotavam novos recursos linguísticos para interagir com os colegas, assumindo o estilo próprio, sendo possível constatar algumas apropriações para se atingir os objetivos da escrita.

A realização dessa atividade com os alunos do 5º ano possibilitou, de acordo com o que defende Wallon (1995), promover um contágio emocional positivo e contribuir para o desempenho cognitivo. Observou-se a (re)significação do uso da língua nas atividades



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



escritas. Mas, essencialmente, resgatou-se a função da escola como espaço privilegiado para as interações.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da atividade de escrita de cartas leva-nos a entender como os aspectos afetivos e cognitivos estão interligados. Logo, conhecer os sentimentos dos alunos, é essencial para se pensar nas práticas escolares de leitura e escrita, principalmente no contexto de distanciamento social, ocasionados pela pandemia.

Nesta experiência, constatou-se a evolução dos textos que progressivamente apresentavam melhorias no aspecto formal para atender à necessidade de interação.

Por fim, destaca-se nessa experiência a importância do olhar sensível do professor, o estar atento às dificuldades e problemas dos alunos e a necessidade de autonomia para mudar percursos, como formas de comunicação afetiva.

REFERÊNCIAS

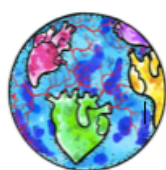
BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

TASSONI, E. C. M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estud. pesquis. psicol.** [online]. 2013, vol.13, n.2, pp. 524-544. ISSN 1808-4281.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1995.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O DIREITO AO LETRAMENTO VERNACULAR, A EDUCAÇÃO E SEUS CAMINHOS PARA AS PRERROGATIVAS HUMANAS

Alexandra Gomes dos Santos Matos

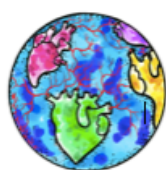
Universidade do Estado da Bahia / Secretaria de Educação do Estado da Bahia
allmattos@yahoo.com.br

RESUMO - O presente trabalho tem como escopo demonstrar como o baixo nível de letramento vernacular tem comprometido a efetividade da democracia brasileira, com enfoque especial para os tempos de pandemia, sob o (des)governo de Bolsonaro. Para tanto, serve-se da teoria de Bonavides (2006), ao tratar dos direitos fundamentais à pessoa humana, bem como dos estudos de Bahia (2020), ao abordar sobre os remédios constitucionais, forma pela qual o indivíduo pode assegurar a violação de uma prerrogativa essencial à humanidade, acionando o Poder Judiciário, vide o que postula a Lei Maior. A pesquisa é bibliográfica, nos termos de Gil (2002), com coleta de dados qualitativa, como leciona Moíta Lopes (2003), em se tratando de pesquisas em Linguística Aplicada, assim como em Ciências Sociais. Por essa via, verifica-se que a educação é fundamental na persecução de demais bens sociais, sendo a grande promotora do letramento vernacular, vide os estudos de Matos (2020) e de Matos e Quadros (2021). A pesquisa tem caráter inovador por não aderir a mesma acepção de letramento vernacular de Rojo (2009), demonstrando a necessidade da aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa como forma de que o educando tenha o exercício pleno de sua cidadania. Destarte, tem acesso aos gêneros secundários, como leciona Bakhtin (2011), rol no qual se incluem os jurídicos, pela sua complexidade, sem os quais não se tem o pleno entendimento da democracia no Brasil.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

Os direitos educacionais possuem relação intrínseca com os econômicos e com os culturais, sendo todos concebidos sob a ótica da segunda dimensão das prerrogativas fundamentais, que devem ser visualizadas, em sua acepção coletiva, diferente das



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



consideradas individuais, as de primeira dimensão, vide a teoria dos direitos essenciais à pessoa humana, vide Bonavides (2006). O artigo 170, caput, da Constituição da República Federativa do Brasil, doravante CRFB/88, descortina a normatização do direito econômico, como se nota: “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existências dignas, conforme os ditames da justiça social”. (BRASIL, 1988, p. 88). A tutela da economia é garantida pelo articulado constitucional por meio da “livre iniciativa”, todavia é diretamente delimitada pela observação de que o trabalho precisa se pautar na justiça social e na dignidade da pessoa humana.

Dessa forma, é feita nítida intersecção com as liberdades individuais, bem como com a educação; já que, através dela, é possível fomentar seres pensantes e, por isso, aptos a promoverem a justiça social, no combate a toda prática de relações abusivas. O fato de a CRFB/88 apresentar garantias dos direitos fundamentais, via remédios constitucionais, nada resolve para o povo brasileiro, se lhe falta conhecimento e/ou um nível de letramento vernacular que lhe possibilite acesso a todos os gêneros que circulam na vida, sobretudo os mais complexos, geralmente, apresentados na norma padrão da Língua Portuguesa (LP). Exemplo primaz desse tipo de gênero, que Bakhtin (2011) denomina de secundários, está na ordem jurídica brasileira, via CRFB/88, leis, decretos, além de outros. Garantir direitos ou declará-los por meio da CRFB/88, por meio desses remédios, não satisfaz nenhum deles, caso não haja uma educação que possibilite maior efetividade do direito ao letramento vernacular do indivíduo. Se de um lado as práticas educativas o viabilizam; de outro, o letramento vernacular também enseja um ensino cidadão e, por isso, promove a inclusão social, segundo aduzem Matos e Quadros (2021).

Com a CRFB/88, a educação é elevada ao rol de direito público subjetivo sendo a forma pela qual se processa não apenas o direito ao letramento vernacular como também os demais direitos sociais, além dos civis e políticos. Essa dimensão é constante no Brasil, desde a era Vargas, quando da promulgação da Constituição de 1934, século XX, visando à satisfação da pessoa humana. Nesse momento, por exemplo, a educação torna-se obrigatória,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



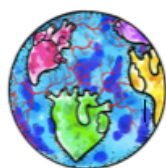
embora a prática das relações em sociedade não esteja em plena sintonia com o arcabouço teórico desse direito, como assinalam os estudos de Ferraro (2008). Ao contrário da Constituição de 1934, a CRFB/88 declara o direito à educação, associando-o a formas de assegurá-lo, os remédios constitucionais. Dessa forma, o indivíduo pode fazer valer os seus direitos fundamentais à pessoa humana e, assim, tornar a sociedade brasileira um pouco mais efetiva. Por isso, a necessidade de que o educando de escola pública os conheça.

A eleição de Jair Bolsonaro ao cargo de presidente da República Federativa do Brasil faz, ainda mais, evidentes as contradições do ensino público desse país, ao evidenciar um povo que elege um candidato, mesmo o vendo declinar de sua presença em todos os debates, durante a sua pré-candidatura, além de incitar o ódio, a intolerância à diversidade, dentre outras posturas que violam direitos fundamentais à pessoa humana, consagrados pela CRFB/88. A cronotopia contemporânea do Brasil faz reverberar as consequências de uma educação que tem, como público-alvo, um povo com baixos níveis de letramento vernacular, como atestam os estudos de Bortoni-Ricardo (2004), de Matos (2020), entre outros.

A vulnerabilidade socioeconômica da população brasileira é, potencialmente, agravada, em virtude da pandemia que se alastra, no país e no mundo, desde 2020. O Brasil, sob a gestão de Jair Bolsonaro, vive esse momento do pior modo possível; uma vez que o próprio presidente trata com descaso o *coronavírus*, em total desrespeito à morte de inúmeros brasileiros e às famílias que perderam seus entes queridos, vítimas desse vírus. Esta pesquisa é desenvolvida, no contexto dessa pandemia, que segue uma escala mundial. Por isso, esse momento é abordado, sob diferentes perspectivas, ao longo deste trabalho, sob o cotejo dos baixos índices de qualidade do ensino público no Brasil, importante fator de contribuição para a fragilidade democrática do país, como se pode observar a partir do tópico vindouro.

2 UMA ABORDAGEM DO LETRAMENTO VERNACULAR A PARTIR DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

O letramento vernacular, concebido por esta pesquisadora, locutora deste discurso, não se confunde com o defendido por Rojo (2009), por se deter ao sentido terminológico da



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



forma como esse letramento é nominado, língua de uma nação. Em outras palavras, como defende Bakhtin (2011), existe uma certa “unidade nacional linguística”, em que pese o fato de esse filósofo russo defender o plurilinguismo linguístico. Nesse entendimento, não cabe entender o “vernáculo”, como uma a língua dos marginalizados, nos moldes de Rojo (2009), sem nenhuma pretensão de desmerecer o trabalho dela, como lecionam os estudos de Matos (2020), bem como os de Matos e Quadros (2021).

O letramento vernáculo, ao aderir as variadas formas de se expressar em um dado país, nesse caso, o Brasil, congrega falares diversos, embora com não se confunda com os letramentos múltiplos. Estes deixam “[...] de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes [...]” (ROJO, 2009, p. 107), o letramento vernacular busca valorizar todos esses falares para, a partir disso, identificar a relevância da compreensão linguística, em sua vertente padrão, refletindo sobre as relações sociais, regionais, dentre outras, que o contexto situacional oportunize, e as suas respectivas implicações linguísticas, enquanto instrumentos de poder.

Desse modo, o educando se habilita tanto para o exercício tanto das práticas comunicativas formais, quanto das informais, conforme abordagem próxima. Essa concepção tem sido defendida por esta pesquisadora, em suas pesquisas mais recentes, publicadas em diferentes periódicos, bem como em capítulos de livros, além de ter sido tema de sua dissertação de mestrado, aprovada com Distinção e Louvor pela Universidade do Estado da Bahia, no *campus V*.

2 UMA BREVE APRESENTAÇÃO DOS REMÉDIOS CONSTITUCIONAIS

Os remédios constitucionais buscam assegurar os direitos fundamentais à pessoa humana, de modo a tutelar e a coibir a sua violação no intercâmbio das relações sociais, conforme leciona Bahia (2020). A CRFB/88 os apresenta, a saber: *habeas data*, *habeas corpus*, ação popular, ação civil pública, mandado de segurança e mandado de injunção. Não é objetivo deste trabalho pormenorizar esses institutos. Mas, importa a breve apresentação de cada um deles, como forma de fazer evidenciar a relevância de que todo brasileiro,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

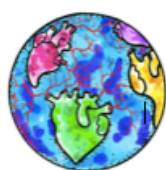


principalmente o educando de escola pública, conheça os meios pelos quais possa se valer para garantir os direitos fundamentais à pessoa humana e, assim, tornar a democracia brasileira mais efetiva.

De acordo com os estudos de Bahia (2020), o *habeas corpus* tutela o direito de livre locomoção de todo indivíduo, ao passo que o *habeas data* protege o direito à informação do impetrante sobre dados pessoais que estejam em arquivos ou em posse de entidades públicas. A ação popular, por sua vez, busca uma proteção coletiva de atos ou ameaças lesivas, feitos por quaisquer agentes públicos, bem como por pessoas a eles equiparadas, tanto por lei quanto por delegação. Esse remédio constitucional pode ser utilizado por qualquer cidadão brasileiro, desde que esteja em pleno gozo de seus direitos políticos. A ação civil pública, diferente da popular, apresenta rol taxativo de legitimados que dela pode se servir, em caso de flagrante violação à tutela coletiva.

Outrossim, a ação civil pública também se distingue da popular pelo fato de poder ser usada tanto contra a administração pública como contra a privada, dentre outras diferenças. O mandado de injunção, por seu turno, busca satisfazer direito, previsto pela CRFB/88, cuja regulamentação não é feita por inércia legislativa. O mandado de segurança assegura, por sua vez, direito líquido e certo, que sofre violações ou ameaças de autoridade pública, desde que devidamente comprovados, bem como de pessoas jurídicas no exercício das funções de Poder Público. Diante de tantos ataques do próprio presidente do Brasil à democracia, é urgente que o aluno comece a saber do seu lugar no mundo, enquanto sujeito de direitos e deveres. Ausente essa consciência entre os brasileiros, com baixos níveis de letramento vernacular, não costumam se valer, por exemplo, da ação popular como forma de frear os constantes ataques ao meio ambiente, que tem empreendido o Governo Bolsonaro, em plena pandemia do *coronavírus*.

O *habeas corpus*, por exemplo, é um remédio constitucional que pode ser impetrado sem advogado, dada a magnitude do bem tutelado, a liberdade, na perseguição por coibir a prisão ilegal. Todavia, ele pouco serve, se o cidadão brasileiro, na maior das vezes, sequer tem o conhecimento de que dispõe dessa prerrogativa, apresentada pelo articulado textual da



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



própria CRFB/88, quanto o mais tenha o nível de letramento vernacular necessário para a construção desse gênero.

O baixo nível de letramento vernacular dos educandos de escola pública brasileira atrela-os a um contexto de democracia fragilizada pela corrupção, violando o bem comum, em constante governança que se restringe ao privilégio de “alguns”, por óbvio, os da classe dominante, a elite. Nesse contexto contemporâneo, os direitos são garantidos como mero dever jurídico formal, sob o pretexto de uma “igualdade” mitológica, segundo define Grau (2012), portadora de uma ideologia dominante que se fecunda em uma democracia, de pouca efetividade, contrariando os princípios de humanidade, evocados pela CRFB/88.

3 DAS VIOLAÇÕES DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS À PESSOA HUMANA

Segundo Casado (2021), a vacina chega ao Brasil em 2021, mas o *coronavírus* já devasta a população brasileira, desde o ano anterior, exigindo o isolamento social, que tem feito suspender as aulas presenciais, validando o ensino remoto, mesmo na educação básica. A educação pública do país tem sido, ainda mais, sucateada; já que seu público-alvo é privado de acesso aos bens tecnológicos que viabilizam o ensino à distância. Nesse contexto, a democracia inefetiva do país é mais realçada, fazendo evidenciar a relevância de uma educação, com o mínimo padrão de qualidade, para o Brasil, inclusive com a abordagem dos gêneros jurídicos nas aulas de LP.

O aluno precisa se reconhecer como sujeitos de direitos e deveres, aprendendo a norma padrão de LP, criticamente, forma pela qual tem acesso aos gêneros mais complexos, nos quais se incluem a CRFB/88 e as leis, de modo geral. Em um Estado regido pela lei, o indivíduo não pode evocar o desconhecimento dela, como forma de se eximir da sua coercitividade, é incoerente que o educando de escola pública, com baixos níveis de letramento vernacular, não tenha acesso à norma padrão de LP, linguagem pela qual é apresentado o ordenamento jurídico de seu país. Impera a efetivação desse direito, em níveis satisfatórios e compatíveis com a etapa da educação básica em que esteja vinculado o educando, independente de quem seja ele, já que seu acesso deve ser democrático e universal,



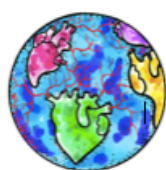
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



para todos os brasileiros. Para tanto, é preciso sempre partir das habilidades mais simples àquelas de maior complexidade, como ensina Freire (2019).

O artigo sexto da CRFB/88 anuncia, no seu *caput*, em rol exemplificativo, quais sejam os direitos sociais: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988, p. 56). As liberdades civis, a que tem direito toda vida humana em território de circunscrição brasileira, estão positivadas, no artigo quinto da CRFB/88, como anuncia o *caput* desse dispositivo, que já ilustra, pela contemporaneidade do momento histórico em que está inserida, uma igualdade material, estendendo-se a todos do ponto de vista social e econômico também. Da leitura dos incisos que compõem essa normativa constitucional, nota-se um extenso rol, não taxativo, de escolhas que cada pessoa humana pode fazer na sua convivência em sociedade, sob a ótica das suas premissas individuais, como também da sua liberdade religiosa, dentre outras. Trata-se, pois, do respeito à diversidade e à opção individual de cada ser humano, desde que não traga danos para a coletividade. São direitos, meramente, civis e políticos, se analisados sob o enfoque que a primeira dimensão do direito adere durante a Revolução Francesa, no século XVIII.

Entretanto, sob a ótica da CRFB/88, esses direitos são também compreendidos a partir de suas dimensões sociais e econômicas, que não se separa de nenhuma outra, salvo para fins acadêmicos, em virtude de os direitos fundamentais à pessoa humana serem indivisíveis, como destaca Bonavides (2006). Os direitos políticos, por exemplo, têm seu valor agigantado, positivamente, caso sejam focalizados pelo impacto social que podem promover, se operados sob os contornos de uma educação cidadã, maximizando a plenitude democrática do país. A CRFB/88 tutela esses direitos, formatando os mecanismos de funcionamento da democracia nacional. Tal premissa sobreleva a educação, como importante direito social que determina o grau de efetividade de demais direitos, inclusive os de âmbitos civis e políticos, que perfazem a primeira dimensão jurídica, acima analisada. A educação é um direito humano através do qual se viabiliza o letramento vernacular que, enquanto bem social,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



reveste-se de constitucionalidade material, sendo um direito fundamentalmente humano, disseminador dos ideais de uma educação cidadã.

Na mesma linha, o bem patrimonial não tem primazia sobre o direito à vida, que potencializa os valores humanos cotejados por uma sociedade que pretende se tornar justa, desvelando a solidariedade, a eticidade e a fraternidade como direitos corolários à dignidade da pessoa humana. Ao abordar essas temáticas em sala de aula, o aluno fomenta a consciência cidadã, potencializando o letramento vernacular por meio da leitura e da escrita como práticas sociais, fundamentalmente humanas. Compagnon (2009), ao empreender a sua defesa à literatura na contemporaneidade, desvela um de seus poderes, a saber: desenvolver o potencial crítico necessário para que o homem não se permita ser enganado pela língua. Por isso mesmo, Candido (2017) notabiliza o direito à literatura como fundamental à existência humana, como ocorre com o direito à educação e ao letramento vernacular, todos defendidos, nesta pesquisa, como direitos fundamentais de segunda dimensão.

Por isso, a Corte Interamericana dos Direitos Humanos - CIDH – (2017) estabelece que há, na liberdade de expressão, uma prerrogativa individual e outra social (segunda dimensão dos direitos fundamentais à pessoa humana que engendra todos os direitos sociais, inclusive a educação, dentre outros). Sem conhecimento, sem formular um ponto de vista sobre um determinado assunto, resta cerceada a liberdade de expressão. Logo, um povo que não se posiciona geralmente (ou quase sempre), para não espriar em um radicalismo, assim o faz pelo baixo nível de instrução.

Outrossim, em uma sociedade, marcada pelo temor a uma terceira guerra mundial, que faz dar origem a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, valorizando sobremaneira os direitos humanos e o respeito à diversidade, é de se esperar que a paz seja uma de suas balizas. Apesar disso, ainda há nações em guerras bélicas, deflagrando a existência de outras formas de embates, eivados de tecnologia, intoxicação, além de outros, os quais não dispensam nem mesmo um vírus (*coronavírus*), fazendo o mundo viver uma “pandemia globalizada”, sem correspondente, em 2020, que vem se prolongando no curso do ano de 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



4 METODOLOGIA

A pesquisa é bibliográfica, nos termos de Gil (2002), com coleta de dados qualitativa, como leciona Moíta Lopes (2003), em se tratando de pesquisas em Linguística Aplicada, assim como em Ciências Sociais.

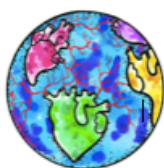
5 DA TEORIA À PRÁTICA: O MANDADO DE INJUNÇÃO COMO UM EXEMPLO NA DEFESA PELOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

O Mandado de Injunção, é criado pelo constituinte para dificultar a ineficácia de direitos esculpido pela CRFB/88. Esse remédio constitucional, cumpre elucidar, encontra respaldo, para sua concessão, no artigo quinto, inciso LXXI, da CRFB/88. Um exemplo que afeta, diretamente, os professores, em se tratando dos que se vinculam à rede pública de ensino, caso desta pesquisadora, jaz na ausência de lei que regulamente a greve para o referido público.

O direito à greve não apenas é conferido pela redação constitucional, como também é regulamentado por lei específica, em se tratando da iniciativa privada, conforme esculpido pelo artigo nono, *caput*, parágrafos primeiro e segundo, da CRFB/88:

É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender. A lei definirá os serviços ou atividades essenciais e disporá sobre o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade. Os abusos cometidos sujeitam os responsáveis às penas da lei. (BRASIL, 1988, p. 58).

Como observado, essa prerrogativa é fundamental a toda categoria profissional, inclusive aos servidores públicos, salvo expressa vedação legal. Essa norma constitucional é regulamentada, no que tange aos empregados de empresa privada, pela Lei 7.783, de 28 de junho de 1989, ou seja, realizada um ano após a promulgação da CRFB/88; não o sendo, de igual modo, no que se refere ao servidor público. Apesar dessa declaração de direito fundamental se valer tanto para a esfera pública quanto para a privada, até o presente



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



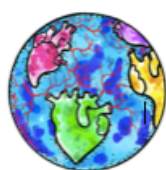
momento, no qual é realizada esta pesquisa, o Congresso Nacional, por mera conveniência, resta evidente, não se presta a regulamentar o artigo 37, inciso VII, da CRFB/88. Por isso, inexistente lei que discipline a greve no contexto do serviço público.

Por essa linha, verificam-se os contra-sensos da pós-modernidade, declaram-se muitos direitos, que são, por vezes, negados, inviabilizados, dificultados ou, até mesmo, violados, contrariando a isonomia, por meio de atitudes racistas, que podem envolver diferentes formas de preconceito, homofobia e demais atos desumanos. Buscando evitar situação injusta, que fragiliza os anseios democráticos da CRFB/88, imperativo do direito, o STF, em 2007, torna legal a greve em serviço público. Erdelyi (2007) comenta essa decisão, demonstrando que ela é válida enquanto esse direito não for regulado por lei específica, devendo o servidor, categoria à qual também se filia o docente da rede pública de ensino, valer-se da mesma lei de greve, disciplinada para trabalhadores da iniciativa privada, como se verifica:

A Corte finalizou o julgamento de Mandados de Injunção movidos por três sindicatos, que pediram solução para a omissão do Poder Público em regulamentar o direito de greve no funcionalismo público. Até que o Poder Legislativo regule este direito previsto na Constituição de 1988, vale a decisão do Supremo, segundo o ministro Eros Grau. Ele acompanhou a corrente que defendeu a aplicação Lei 7.783/89 que regula o exercício do direito de greve no setor privado. (ERDELYI, 2007, s.p., on line).

O descaso com o servidor público, em geral, ganha relevo contumaz quando se visualiza, nessa condição, o professor. A categoria docente, sob uma aparente “profissionalização”, que é reconhecida após a promulgação da CRFB/88, está movida pelos constantes entraves que disciplinam interesses opostos entre o binômio, “Estado e Professor”. Na verdade, os objetivos deveriam convergir, por envolver um bem social, de natureza coletiva, como o é a educação.

Tal análise vai apontar para os baixos salários dos educadores, o sucateamento dos seus planos de carreira, as péssimas condições de trabalho nas quais estão inseridos, a vulnerabilidade socioeconômica que compromete a aprendizagem dos alunos e a inércia estatal a esse cenário, que mais responsabiliza e pune o professor do que promove efetiva mudança no panorama educacional do ensino público. Por isso, Raimann (2015), dentre



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



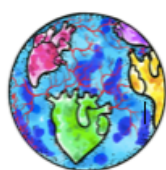
outros pesquisadores, fala em “desprofissionalização” docente que, distante da legalidade, arregimentada pelo direito educacional, tem contribuído com os baixos indicadores de qualidade do ensino público brasileiro, vide Matos (2020) e demais estudiosos do assunto, evocados por esta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, importa considerar que os letramentos múltiplos buscam colocar toda a comunidade escolar “[...] em contato com os letramentos valorizados [...]” (ROJO, 2009, p. 107), o letramento vernacular, não apenas se propõe a isso, como também pretende, a partir da realidade linguística dos educandos, tornar apta a sua inserção em situações comunicativas mais formais, fazendo-os pensar a língua, em suas infinitas variedades, e, assim, efetivar o aprendizado da norma padrão da LP. Para tanto, é essencial o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, como leitura, interpretação e produção de gêneros discursivos recorrentes nos contextos formais, comparando-os com os mais simples, de menor complexidade, por vezes, mais presentes na realidade fática dos estudantes da escola pública, de acordo com os ensinamentos de Freire (2019).

É importante que o educando note a interação entre língua e sociedade, compreendendo as suas respectivas implicações discursivas. Logo, o letramento vernacular é formado pelos múltiplos letramentos, respeitando as peculiaridades da realidade linguística de cada indivíduo, as línguas cooficiais, sem perder de vista a necessidade de viabilizar a cultura letrada também pela via padrão da LP. É preciso que todos tenham a faculdade de escolher como se portar no mundo, não tendo esse direito cerceado por conta de um não letramento, ou seja, de uma negação da garantia educacional proposta pela CRFB/88 e regulamentada pela LDB.

REFERÊNCIAS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAHIA, F. **Constitucional Prática**. 14. ed. Salvador: JusPODIVM, 2020.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. 19. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: República dos Estados Unidos do Brasil, [2003]. 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 19 mai 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. In: SARAIVA. *Vade Mecum Saraiva*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2021, p. 1-137.

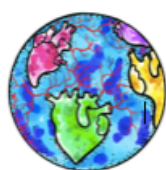
BRASIL. **Lei n.º 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jul 2019.

BRASIL. **Lei n.º 7.783**. Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. Brasília, 28 de Junho de 1889. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7783.HTM. Acesso em: 24 out 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017, p. 171-193.

CASADO, J. **Falta de vacina complica a eleição para Bolsonaro e aliados**. [s. l.]: Veja, 30 de maio de 2021. Disponível: <https://veja.abril.com.br/blog/jose-casado/falta-de-vacina-e-problema-eleitoral-para-bolsonaro-e-aliados/>. Acesso em: 8 jul 2021.

CORTE INTERAMERICANA DOS DIREITOS HUMANOS (CIDH). **Sentença**. Peru, 31 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaInternacional/anexo/ConvenoAmericanasobreDireitosHumanos10.9.2018.pdf>. Acesso em: 7 jul 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



ERDELYI, M. F. STF impõe limites para a greve de servidores públicos. **Revista Consultor Jurídico**, 25 de outubro de 2007. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2007-out-5/supremo_impoe_limites_greve_servico_publico. Acesso em: 29 jun 2021

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP. v. 34, n.º. 2. p.273-289, maio/ago.2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200005>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200005. Acesso em: 23 mar. 2021.

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

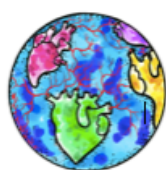
MATOS, A. G. S. **O letramento vernacular e o acesso à educação**: o direito a serviço de quem? 2020, p. 21. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Ciências e Empreendedorismo - Santo Antônio de Jesus, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Trabalho%20de%20Conclus%C3%A3o%20de%20Curso%20-%20Faculdade%20de%20Ci%C3%AAncias%20e%20Empreendedorismo%20-%20Santo%20Ant%C3%B4nio%20de%20Jesus%20-%202020.1%20-%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Trabalho%20de%20Conclus%C3%A3o%20de%20Curso%20-%20Faculdade%20de%20Ci%C3%AAncias%20e%20Empreendedorismo%20-%20Santo%20Ant%C3%B4nio%20de%20Jesus%20-%202020.1%20-%20(1).pdf). Acesso em: 21 out 2021.

MATOS, A. G. S.; QUADROS, C. O letramento vernacular e o acesso à educação no Brasil: o direito a serviço de quem? **Diké Revista Jurídica do Curso de Direito da Universidade Estadual de Santa Cruz**. Ilhéus, n.º 18, p. 303-326, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/dike/article/view/2809>. Acesso em: 23 mar 2021.

MOÍTA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 10, n.º 02, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 23 mar 2021.

RAIMANN, E. G. A profissionalização docente e seus desafios. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII, 2015, Goiás. **Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**. [s. l.]: PUC-PR, 2015, p. 13887-13907. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22668_10962.pdf. Acesso em 29 de out de 2020.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



POR QUE FALAR SOBRE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A)?

Jeanderson de Jesus Santos - UNEB¹³

Universidade do Estado da Bahia

E-mail: je_2012santos@hotmail.com

Edilane Carvalho Teles - UNEB¹⁴

Professora da Universidade do Estado da Bahia

E-mail: ecteles@uneb.br

RESUMO - Os últimos decênios têm sido de muitas investigações sobre os modos de interação e apropriação das mídias e tecnologias pelos estudantes de pedagogia e, conseqüentemente, os profissionais de educação. Apesar disso, a práxis formativa é questionada pelo distanciamento entre os discursos e as práticas instituídas, principalmente no que se referem a estes aparatos e dispositivos no campo. Nesse sentido, o presente ensaio propõe refletir fragmentos da pesquisa de IC (iniciação científica) sobre os “Multiletramentos, mídias e tecnologias na formação inicial docente”, com vista à ampliação dos estudos e análises, quanto aos percursos propostos nos currículos, os quais as incluem como área e/ou tópico especial de educação, sendo, entretanto, no decorrer de sua história, proposição pontual que não transversaliza a graduação; é uma pesquisa bibliográfica, com referência, compreensão e sistematização pautada na hermenêutica, como viés analítico.

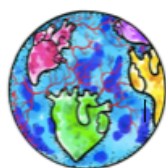
Palavras-chave: Multiletramentos. Formação inicial. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A presente produção espera traçar algumas possibilidades de respostas à pergunta feita no título, através do breve estudo sobre a conceituação de letramento e alfabetização,

¹³ Graduando do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia

¹⁴ Professora da Universidade do Estado da Bahia.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



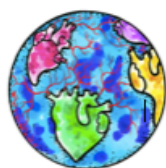
evidenciando/ampliando para o conceito de multiletramentos. Nesse sentido, as explicações sobre esses conceitos por meio de pesquisadores como Soares (2003; 2009), Kleiman (1995), Street (2014), entre outros, são importantes para compreendermos o processo de formação, considerando as mudanças sociais e tecnológicas, que diversificam os modos de leitura e interpretação.

Quando nos referimos ao contexto escolar, nos reportamos aos principais integrantes que compõem essa instituição de ensino, são eles: docentes e discentes. Em específico, os profissionais da educação, as/os pedagogas/os que têm um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens das/os alunas/os. Sendo assim, é necessário refletir também sobre o processo de formação desses profissionais, propor e refletir numa perspectiva multiletrada ou como poderíamos definir, uma formação-multi. Assim, antes mesmo de traçarmos as possíveis respostas para o questionamento desse trabalho, precisamos entender os conceitos de letramento (s) e alfabetização.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, os estudos acerca do letramento consolidaram-se como um ramo de pesquisa de grande interesse, principalmente pela preocupação com os grupos que eram marginalizados por não conhecerem a leitura e escrita do sistema alfabético. O termo surgiu na década de 80, partindo da tradução do termo *literacy*, do inglês ou *literacia*, como é chamado em Portugal, e distinguindo-se do vocábulo alfabetização. Para Soares (2003, p. 6), a *invenção* desse termo, entre nós brasileiros, surgiu em um momento histórico com: “[...] a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Em outras palavras, letrado é aquele que é capaz de compreender as funções da leitura e escrita, a depender do contexto social e cultural em que os indivíduos vivam e o modo como eles se apropriam das mesmas. Tais práticas estariam presentes na busca por informações em um jornal, divertir-se com as histórias em quadrinhos, na leitura de placas ou



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

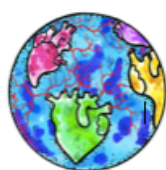


rótulos de produtos, ao acompanhar instruções de um manual; constituindo-se como interações com os diversos gêneros em que a leitura e escrita estejam presentes (Ibid. 2009, p. 42-44).

Ampliando essa definição, Street (2014) reconhece a necessidade de focarmos na natureza social do letramento, considerando as modalidades de escrita e leitura como práticas socioculturais, mas que também estão ligadas às relações de poder. Ele aponta que existem muitos letramentos em que o indivíduo está exposto e que são determinados de acordo com o contexto em que ele está presente. Quanto a esse fato, Kleiman (1995) menciona que a escola, umas das agências do letramento, atenta-se apenas para um tipo de prática: o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) – alfabetização - enquanto outros espaços de convivência social, tais como igreja, rua (enquanto local de trabalho) e família, tem orientações distintas.

Tfuoni (2006) referendando a Vygotsky traz a abordagem do letramento, de representação das elaborações sofisticadas do comportamento humano, o que inclui processos como raciocínio abstrato, resolução de problemas, imaginação, memorização ativa, representação simbólica e etc. A seguir, alguns dados dos estudos citados na pesquisa, sobre letramento/ alfabetização, poderíamos traçá-lo assim:

SOARES (2003; 2009)	KLEIMAN (1995)	STREET (2014)	VYGOTSKY/TFOUNI (2006)
--------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	---



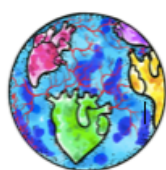
**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



<p>A aprendizagem inicial do sistema de escrita envolve dois processos indissociáveis: alfabetização – aprendizagem de uma tecnologia em que envolve a representação dos sons da fala por meio de grafemas/letras – e letramento: o uso da leitura e da escrita aprendidos no primeiro processo em situações e contextos culturais do indivíduo;</p> <p>(SOARES, 2016)</p>	<p>O letramento refere-se aos usos da leitura (e da escrita) não somente na escola, mas em qualquer lugar.</p> <p>As práticas escolares, porém, não se concentram no letramento, mas em apenas uma única prática: o processo de aquisição dos códigos, que se torna de fato um modelo dominante ou autônomo, como define Street;</p> <p>(KLEIMAN, 1995)</p>	<p>Os usos sociais da leitura e escrita são associados ao contexto sócio-histórico-cultural dos indivíduos e são ligados às relações de poder, muitas vezes com modelos dominantes e outros subjacentes.</p> <p>Letramento não se configura como uma técnica neutra e descontextualizada;</p> <p>(STREET, 2014)</p>	<p>Letramento envolve “processos mentais superiores” tais como: resolução de problemas, memorização ativa, estabelecer relações, imaginação, uso da linguagem, lembrança voluntária e etc.</p> <p>(TUFOUNI, 2006)</p>
--	---	---	---

Podemos falar também sobre um outro modelo: o letramento digital. Com o advento das chamadas “novas tecnologias digitais” os modos de interação e interpretação nos usos da linguagem escrita e da leitura também foram se modificando e demandando habilidades no uso dessas tecnologias. Com isso, a expressão foi sendo usada para definir as práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, propiciados pelos dispositivos tais como *tablets*, *smartphones*, computadores, redes sociais da *web*, entre outros. Logo, “[...] ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais”. (RIBEIRO; COSCARELLI, (2013, s.p.)

Consoante a isso, Pinheiro (2018) apresenta a definição de Buzato, em que o letramento digital deve ser pautado por outros usos além dos textos escritos. O autor referendado acredita que as práticas sociais se entrelaçam e se transformam por meio das tecnologias digitais e que incluem construções de sentido a partir de textos multimodais –



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



composto por uma mescla de linguagens verbais e não verbais tais como textos, vídeos, imagens, sons e etc. – e a as habilidades de localizar, filtrar e avaliar as informações.

Considerando essas definições acerca do(s) letramento(s) podemos também associá-las às concepções de *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. O primeiro conceito refere-se àquilo que é observável, enquanto atividades que abrangem os usos de leitura e escrita e o segundo, às práticas sociais que envolvem a grafia e leitura e as concepções destas em um determinado grupo social. Essas definições estão presentes nas abordagens de Heath e Street. (STREET; CASTANHEIRA, 2021)

Os eventos de letramento acontecem em espaços diversos e assumindo formas variadas. Nos envolvemos em eventos de letramento ao lermos uma carta ou simplesmente discutirmos sobre um determinado livro em uma roda de conversa, fazendo anotações ou listando materiais e, ao perceberem essas atividades presentes na rotina diária, os profissionais da educação podem fazer uma análise acerca dos usos da linguagem escrita e/ou da leitura. Em se tratando da formação inicial de professores tais abordagens são válidas, pois nesse trabalho focaremos em como os saberes dos docentes podem se tornar um ponto de partida para ressignificar as formas de ensinar e aprender, tendo em vista a formação-multi.

POSSIBILIDADES DE RESPOSTA

Não há como negar que o mundo passou por várias transformações sociais, tecnológicas, ideológicas, culturais que configuram novos modos de interagir, compreender, interpretar e até mesmo de aprender e, essas mudanças perpassam o cotidiano escolar, familiar, religioso e entre outros ambientes de convivência humana. Situar-se quanto a isso, deve levar a/o pedagoga/o a refletir sua própria atuação enquanto profissional, como também em sua formação. LIBÂNEO (2010) aponta que a preparação profissional da/o pedagoga/o deve qualificá-la/o a atuar em diversas áreas e para atender às demandas socioeducativas, consequentes das “[...] novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças dos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental [...]” (LIBÂNEO, 2010, p. 38-39).

Diante dessas definições apresentados anteriormente e, considerando as mudanças mencionadas por Libâneo, podemos falar sobre os multiletramentos. O vocábulo foi proposto por um grupo de pesquisadores e professores chamado Grupo Nova Londres (que incluíam teóricos da Linguística e da Educação), que na década de 90 se reuniram para discutir problemas do sistema de ensino. Após alguns estudos, o grupo formulou uma proposta de Pedagogia dos Multiletramentos, em face da multiplicidade dos canais de comunicação e a crescente e acentuada diversidade linguística e cultural (GAYDECZKA; KARWOSKI; GRACIOLI, 2017, p. 319)

Sendo assim, o termo multiletramentos surge com a necessidade de expandir a visão do letramento tradicional – focado nos usos da escrita e leitura da linguagem verbal – para uma proposta mais abrangente, considerando a amplitude de recursos semióticos e as mudanças tecnológicas no mundo marcado pelo fenômeno da globalização e, de acordo com Catto (2013, p. 159),

Apesar dessa ampliação na noção sobre a linguagem, a proposta dos multiletramentos reconhece o papel do letramento tradicional e enfatiza a complementaridade entre formas mais tradicionais de letramento, as quais envolvem leitura e escrita da linguagem verbal, como processos socialmente constituídos, em interação com novas formas de negociação de significado, baseadas na manipulação de diferentes recursos semióticos, como imagens e sons.

Essa abordagem acerca dos multiletramentos permite (re)pensar sobre as práticas de ensino e aprendizagem e como trilhar novos caminhos frente às mudanças nos vários âmbitos sociais, que impactam as formas de pensar, construir e reconstruir sentidos. Por conseguinte, podemos responder o questionamento: *Por que falar sobre multiletramentos na formação do pedagogo?*

PARA ROMPER COM O MODELO TRADICIONAL

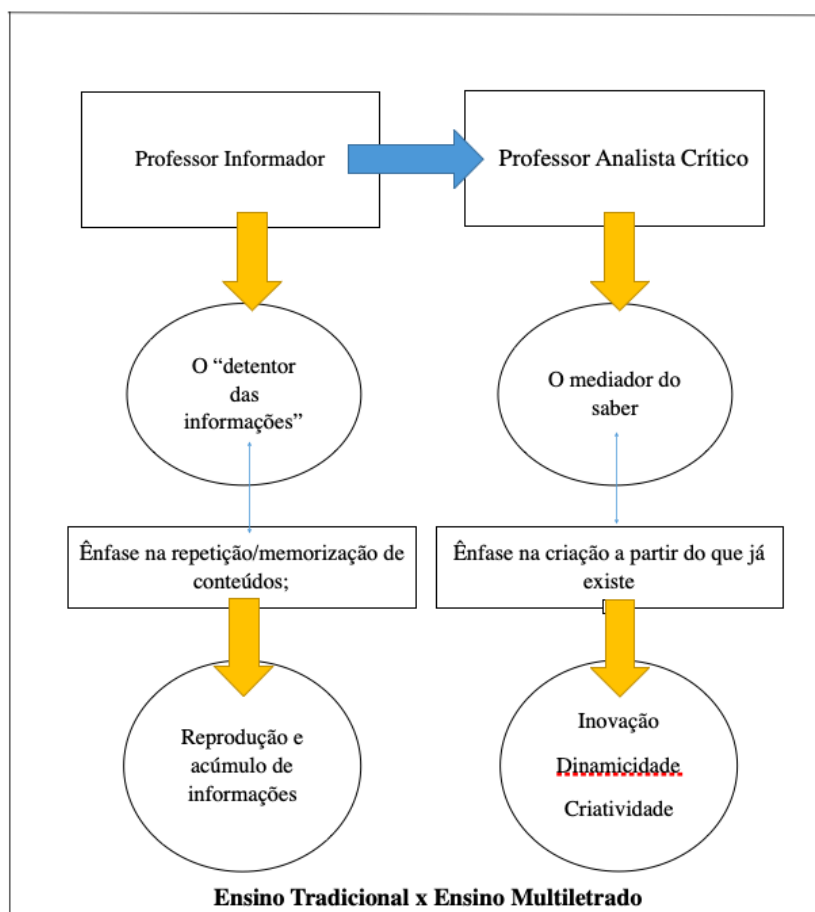


X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O ensino tradicional é pautado pela verticalização das relações entre docentes-discentes e na ênfase pela repetição/memorização dos conteúdos de modo sistemático. Porém, diante da realidade atual e pensando nos aspectos apresentados nesse artigo, podemos perceber que essa prática não consegue atender às demandas sociais, culturais, escolares e afins. O ensino multiletrado, por sua vez permite aos professores e alunos trabalharem juntos, de modo colaborativo e onde o professor como um *analista crítico*, “[...] constrói filtros éticos e estéticos e amplia as buscas pelo saber”. (ROJO, 2013, p. 10).

Nessa nova dinâmica, existe um deslocamento de posições tanto dos discentes como dos docentes. Exigem-se mudanças nas práticas escolares, rompendo com modelos de ensino como tradicional. Com base nas entrevistas de Roxane Rojo, concedidas ao Cadernos AFT e ao Programa Pesco e Pnaic, poderíamos construir o seguinte esquema:



Fonte: Os autores.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA UNEB

Partindo de uma perspectiva tradicional, estática, monocultural, monolinguística e focada em regras gramaticais e aspectos da linguagem verbal, podemos passar para uma perspectiva que requer um preparo do indivíduo para transitar-se em variados ambientes, estando em contato com diversos gêneros discursivos, interagindo com recursos plurais e, sobretudo, desenvolvendo modos de agir crítico.

Rojo (2013, volume 3) destaca a importância para o trabalho com multiletramentos, considerando que com as novas mudanças tecnológicas, os textos deixaram de ser apenas escritos e mesclados com figuras, gráficos, infográficos, além dos vídeos e sons. Nos espaços de convivência humana, crianças e jovens estão sempre em contato com tais recursos multissemióticos, e por que não trabalhar com tal perspectiva no contexto educacional? Isso demanda alguns desafios:

1. Os professores são “migrados digitais” (ROJO, 2013). Muitos não nasceram em um mundo digital tal qual os alunos do século XXI, mas precisam acompanhar as novas mudanças, os novos meios de interação, leitura, construção de sentidos e produção de conteúdo (algo que também que deve ser desenvolvido pelas/os discentes). Para tanto, a escola deve ser provida com os recursos necessários para que professores e alunos ampliem a utilização das novas tecnologias, *softwares* e dispositivos.
2. Para o trabalho em sala de aula, se faz necessário o desenvolvimento de outras habilidades, além dos recursos impressos como livros e textos. Rojo traz como exemplo os professores de Língua Portuguesa, que devem conhecer um pouco mais acerca da semiótica, que pela definição de Santaella (1983, p. 13) “[...] é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis e de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido”. Compreendendo que os recursos, textos, vídeos estão mesclados de imagens, ícones e palavras – são multissemióticos – é requerido dos docentes para que possam trabalhar com o desenvolvimento de outras habilidades além do *letramento das letras*.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



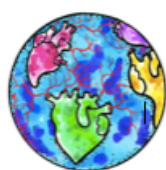
PARA QUE NOSSOS ALUNOS SEJAM DESIGNS

O conceito de *Design*, se configura como um sustentáculo da teoria dos multiletramentos. Segundo Cope e Kalantzis (2009 apud BEVILAQUA 2013, p. 106) seu conceito foi instituído para romper com a visão estática e monomodal do ensino tradicional e definido como um ato de construção de sentidos. Dessa forma, podemos entender sua conceituação a partir de três elementos: o *Available Designs* ou Desenhos disponíveis, que consiste naquilo que está presente no contexto e na cultura do indivíduo e que permite a construção de sentidos; *Designing* um modo de *revozeamento* a partir dos desenhos disponíveis e o *Redesigning* ou Redesenhando, produto final da ação do *Designing*, ao disponibilizar ou construir outros desenhos.

Esse movimento ou maneira de agir, de acordo os autores, deve incluir quatro orientações ou caminhos que possibilitem atribuir significações e construir outras novas. Rojo e Moura (2012) apresentam essas orientações como estando interligadas: “prática situada”, que envolve a imersão nos contextos reais dos discentes – e docentes – e os desenhos disponíveis, usando-os para relacionar com outras práticas, estabelecendo conexões com outros espaços, contextos e experiências.

A partir disso, temos a segunda orientação denominada “instrução explícita” ou aberta, que permite analisar de forma sistemática tais experiências como também os gêneros e *designs* que são de conhecimento do grupo discente e a forma como os conceitos são apropriados pelos mesmos e “[...] tudo isso se dá a partir de um enquadramento crítico” (Ibid. p, 30) que é a terceira orientação, em que se busca interpretar os contextos sociais, culturais, políticos em que circulam as produções de significados. Desse modo, os discentes podem perceber, mediante aquilo que foi interpretado, quando os designs são ou não significativos. Tudo isso converge para a “prática transformada” ou também chamada de *Aplicação* e se encaixa com a definição do *Redesigning* mencionada anteriormente, que inclui a construção e o uso de novos desenhos, por parte dos discentes.

Para tanto, o desenvolvimento de um trabalho com essa perspectiva do *Design*, deve focar no protagonismo discente, impulsionando-o à criatividade, participação, pesquisa,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



resolução de problemas e posicionamento crítico como também prepará-lo para ler imagens, interpretar vídeos, músicas, legendas, mapas e gráficos e não se restringir apenas ao texto impresso e escrito. Porém, diante disso, existem outros desafios a serem superados, além daqueles apresentados por Rojo (2013).

CONCLUSÃO

Concluimos que é deveras importante tratarmos sobre os multiletramentos no contexto de ensino, mais especificamente na formação da/o pedagoga/o, iniciando por ampliar os conhecimentos sobre o conceito e práticas de letamentos, que envolve além de decodificar e codificar as letras, números e fonemas, para isso, faz-se necessário estudos comparativos sobre as definições que constituem o campo, bem como o entendimento dos modelos de letramento digital, os eventos e práticas. Este estudo propõe ainda entender o surgimento do vocábulo multiletramentos, na tentativa de responder o questionamento que é título desse trabalho, relacionando com uma Pedagogia dos multiletramentos, o conceito de *Design* e as orientações para uma prática pedagógica multiletrada.

A proposta é trazê-los às discussões do ambiente de formação das/os pedagogas/os, principalmente para desmistificar a compreensão e a relação existente entre alfabetização e letramento, mostrando que ambos são processos que “caminham” lado a lado. Enquanto a alfabetização se preocupa com aprendizagem da escrita e da leitura, o letramento permite dar significações à escrita e inserir os indivíduos na sociedade e nos contextos sócio-culturais.

Quanto aos multiletramentos, trazem um novo foco para além do material impresso e escrito, envolvendo os elementos como imagens, gráficos, vídeos e entre outros recursos multimodais, que já fazem parte dos círculos de convivência dos discentes, e são contribuintes para integração com os assuntos dos componentes de ensino, sempre tendo em vista que um ensino multiletrado deve contribuir para construções de pensamento crítico, resolução de problemas e preparando os discentes para se tornarem autônomos, conscientes e capazes.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



REFERÊNCIAS

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: an international journal, nanyang walk*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. In: BEVILAQUA, Raquel. *Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências*. **Revista Virtual de Letras**. Goiás, v. 05, nº 01, p. 99 -114, jan./jul, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em 26 de Abr de 2021.

CATTO, Nathalia Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, SC. v. 10, n. 2, p. 157-163, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p157>. Acesso em: 04 de Abr de 2021.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Asir Mário; GRACIOLI, Jéferson Muniz Alves. *Pedagogia dos multiletramentos e novas tecnologias digitais da informação e comunicação na educação em tempo integral*. In: BARBOSA, Juliana Bertucci. SIMÕES, Regina. (org.) **Formação de professores na educação básica: trabalhando as linguagens verbais e corporais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. (*Coleção Perspectivas e Desafios na Formação de Professores da Educação Básica*)

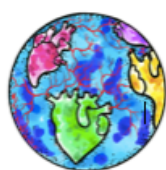
LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Angela B (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. *Coleção Letramento, Educação e Sociedade*.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. Tubarão, SC, v.18, n.3, p. 603 – 622, set. /dez. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: **Glossário CEALE – termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 04 de mai de 2021.

ROJO, ROXANE. Outras maneiras de ler o mundo. Entrevista cedida ao Cadernos AFT. **Educação no Século XXI**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf. Acessado em: 12 de Abr. de 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



_____. MOURA, Eduardo. [orgs.] **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG de 5 a 8 de outubro de 2003.

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

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. In: **Glossário CEALE – termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 04 de Abr de 2021.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006. *Coleção Questões da Nossa Época*, vol. 47.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GT 07 - TECNOLOGIAS SOCIAIS DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

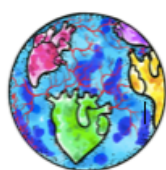


VIVÊNCIAS DISCENTES NO SERTÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: Um relato a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos na UNEB/DCH Campus III em Juazeiro/BA, perspectivas e realidade

Maurício Pereira Barros (UNEB/UPE/SEDUCE)
profmauriciobarros2020@gmail.com

RESUMO - A pandemia que assolou o mundo inteiro provocou mudanças radicais e drásticas nos setores sociais, econômicos e culturais da sociedade. Dentre essas, o isolamento social em escolas e universidades, implicando em mudanças nas formas de estudar e trabalhar. Ela vem mostrando, sobretudo, como alterações no mundo externo à realidade da escola ou universidades podem modificar processos formativos que ocorrem nestes espaços. Neste contexto, a pergunta norteadora deste estudo foi como a pandemia causada pelo novo coronavírus pode influenciar o processo formativo dos estudantes do PPGESA/UNEB?. Nesse sentido, com o intuito de compreender como estão ocorrendo às interações acadêmicas em meio ao distanciamento social proporcionado pelo SARS-CoV-2. A presente produção tem como objetivo geral, investigar como a pandemia influenciou o processo formativo dos estudantes do Curso de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – UNEB/PPGESA/CAMPUS III. Endossam a pesquisa os autores (FORMIGA, 2009), (GOMES, 2004), (IBERNÓN, 2009), (MOREIRA, 2006) dentre outros. Urge ainda pesquisar como estes (as) discentes estão vivenciando o novo formato de estudo, ensino e aprendizagem imposto pelo contexto pandêmico. É um estudo quali-quantitativo, de cunho descritivo advindos de um questionário respondido através do google forms (formulário online), por alunos dos cursos regulares das turmas (2019, 2020 e 2021) os quais estão tendo aulas de forma remota. Os dados demonstram resultados positivos, pelos quais é possível compreender que os estudantes estão conseguindo, de certo modo, continuar com suas atividades acadêmicas.

Palavras Chaves: Pandemia. Isolamento social. Processo formativo.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INTRODUÇÃO

Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia devido à incidência de infecção pelo vírus SARS-CoV-2 (novo coronavírus). A partir da segunda quinzena de março, o Brasil passou a adotar orientações de distanciamento social como medida para desacelerar a transmissão do novo vírus e, conseqüentemente, evitar o colapso do sistema de saúde.

Foi ainda em março que, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) comunicou que 776 milhões de estudantes do planeta deveriam ser afastados do contexto escolar devido ao número de casos infectados pelo Sars-CoV-2, um novo coronavírus causador da doença Covid-19, transmitida entre seres humanos. Esta situação repercutiu no isolamento social, resultando na implementação de aulas remotas emergenciais em detrimento de encontros presenciais, tanto em escolas como em universidades (ARRUDA, 2020; SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020; VERCELLI, 2020).

No Brasil, com o fechamento das Instituições de Ensino Superior, providências emergenciais foram tomadas pelos reitores, no caso, o uso da tecnologia, até então muito mal aceita por grande parte dos educadores, porém, solução fundamental em face desse cenário. Adotaram-se aulas remotas para que as atividades não fossem paralisadas e os estudantes prejudicados em seu processo de aprendizagem, conforme previsto na portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”, autorizando, em seu artigo 1º, aulas que utilizem as Tecnologias de Comunicação e de Informação (TIC), “[...] nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrantes dos sistemas de ensino”. Esse limite seria encerrado em 18 de abril, mas, infelizmente, o cenário vivido não é ainda satisfatório e, em função disso, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 395, de 15 de abril de 2020, prorrogou o prazo por mais trinta dias, ou seja, até dia 17 de maio.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



No que se refere ao Programa de Mestrado Acadêmico, foco deste estudo, as aulas remotas são realizadas com utilização da plataforma Teams, disponibilizada pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB, e ministradas pelos mesmos professores que as iniciaram presencialmente, cumprindo os horários de início e término estabelecidos no calendário do programa, enviado previamente aos discentes. Vale lembrar que não apenas as disciplinas obrigatórias e eletivas são oferecidas remotamente, mas também os seminários de pesquisa, as orientações de dissertação e, para os alunos.

Concomitantemente, as universidades e demais estabelecimentos de ensino suspenderam as atividades presenciais. No entanto, cumpre ressaltar que o Ministério da Educação recomenda a substituição das atividades presenciais por atividades à distância enquanto perdurar a situação de pandemia do novo coronavírus, conforme consta na portaria nº343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

Diante desta mudança de rotina na organização das atividades desenvolvidas nas universidades, questionamos: como os estudantes do Programa de Pós-graduação da referida universidade vêm interagindo durante o distanciamento social? Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo investigar como a pandemia influenciou o processo formativo dos estudantes do PPGESA e como estes estão vivenciando esse novo formato de estudo imposto pela pandemia.

A Comissão instituída pelas Portarias Nº 133 e Nº 224/2020 recomenda à Reitoria da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), salvo melhor juízo, que até que seja seguro o retorno, as atividades presenciais se mantenham suspensas. Nenhuma atividade, mesmo as essenciais, deve ser realizada presencialmente nos próximos quinze (15) dias. A exceção deve se configurar apenas para as atividades acadêmicas de graduação – modalidade internato e estágio de formandos da área da saúde – desenvolvidas nos estabelecimentos de Saúde, *extracampi*, desde que docentes, discentes, técnicos administrativos e toda comunidade universitária estejam adequadamente imunizados contra a Covid-19, e sejam respeitadas e cumpridas rigorosamente as diretrizes e protocolos que orientam as medidas de segurança.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Desde 18 de março de 2020, a UNEB está com as atividades presenciais suspensas, o que repercutiu no Calendário Acadêmico de 2020: adiou o início do semestre de 2020.1, na graduação (cursos regulares presenciais e a distância e de programas especiais²) e, alterou o andamento das atividades nos Programas de Pós- graduação stricto sensu. Além disso, atividades de pesquisa e extensão se mantiveram em execução a partir do uso de diferentes mídias e tecnologias por docentes, técnicos-administrativos e discentes.

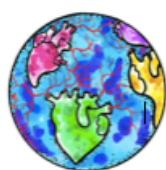
As Orientações Gerais são: Cumprimento dos protocolos de segurança a serem implementados nos campi e prédios administrativos da Universidade, de acordo com as orientações da Comissão COVID-19 UNEB³ com a finalidade de acompanhar e orientar as condutas institucionais relativas à pandemia, no âmbito da UNEB e do Comitê de Biossegurança da Universidade.

Vale lembrar que não apenas as disciplinas obrigatórias e eletivas estão sendo oferecidas remotamente, mas também os seminários de pesquisa, as orientações de dissertação e, para os alunos que ingressaram nos anos de 2019 e 2020, houve recentemente as bancas de qualificação e de defesa, com a participação de familiares e amigos. A hipótese do estudo foi que a situação de pandemia ao provocar mudanças no processo de ensino aprendizagem alterou o processo formativo dos mestrandos em relação à gestão do tempo, produção de dissertação e de concepção de produto educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma breve apresentação sobre o programa

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), se propõe a promover uma formação geral, tendo como fundamento a compreensão da contextualização dos conhecimentos e saberes escolar e das políticas educacionais inerentes aos territórios nos quais essas são construídas ou para os quais são direcionadas, o que influencia diretamente na abrangência dos processos educativos e nas concepções conceituais que norteiam o fazer docente.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Assim, a intenção não é adentrar na especificidade de áreas de ensino (Língua Portuguesa, História, Ensino Religioso, Matemática, Ciências e demais), mas expandir a apreensão de que um docente deve entender o processo de ensino e os conhecimentos fundantes da sua área de formação, passando a envolver a relação desses saberes específicos com a perspectiva da complexidade e do desenvolvimento de práticas de ensino que tenham como ponto de partida os conhecimentos e saberes diversos (da ciência, dos seus alunos, da comunidade, dos grãos, da sabedoria popular) como possibilitadores da concepção macro do mundo, da comunidade em que a escola está inserida, e dos processos de aprendizagens.

O objetivo geral do programa é compreender os processos educativos formais e não formais que se estabelecem em contextos de regiões semiáridas de diversas partes do mundo, com ênfase no Brasil, observando as mediações entre educação, ensino, cultura e contextualidade, na formação de pesquisadores para atuarem na área de Educação, Cultura e Territórios Semiáridos

Os vestígios do cenário pandêmico, em detrimento as metodologias educacionais no ensino remoto.

A educação a distância é uma modalidade de ensino já praticada há muitos anos no Brasil. Não sendo simples passagem de conteúdos para um ambiente virtual de aprendizagem, mas sim agindo como mediação didático-pedagógica utilizando tecnologias. De acordo com Landim (1997), o termo Ensino está direcionado para atividades de treinamento e instrução. Já quando tratamos do termo Educação, nos referimos à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender construir conhecimentos, inovar e participar ativamente de seu próprio conhecimento.

A pandemia de coronavírus SARS-Cov2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020a). Até meados de abril de 2020, havia projeções que indicavam que as medidas de controle da pandemia poderiam se prolongar por 2 ou 3 meses. Todavia, projeções científicas publicadas a partir desse mesmo mês indicam a necessidade de ampliar os períodos de quarentena, ainda que de modo intermitente, e de que



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



o retorno às atividades presenciais ocorra de forma controlada, com minimização de riscos de contágio (KISSLER et al., 2020). Isso impõe uma nova realidade às Instituições de Ensino Superior (IES) para os próximos anos.

Silva (2012) usa as expressões “nativos digitais” e “imigrantes digitais” para delinear os principais comportamentos em relação a comportamento frente às novas tecnologias. Segundo ele os nativos digitais são aquelas que nasceram após 1980, e possui conhecimento tecnológico, além desse fato, eles são multitarefas. Em contraponto a isso, os imigrantes digitais nasceram até o ano de 1980 e estão aprendendo a lidar ainda com as novas tecnologias e suas utilidades.

Com a urgência para a implementação do Ensino Remoto Emergencial, é possível que as limitações de tempo, planejamento, treinamento e suporte técnico para a oferta dos cursos tenham comprometido a qualidade do ensino. De acordo com Hodges,

Embora ainda não se possa evidenciar os efeitos do Ensino Emergencial Remoto, é possível que consequências sejam percebidas nas instituições que o adotaram já com o fim do primeiro semestre acadêmico afetado pela pandemia. Como exemplos de possíveis consequências estão: a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior; e, d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino. (2020, p. 38).

Se as IES tivessem planejado adaptar a oferta das atividades presenciais para algo mais próximo do que é realizado na modalidade EaD, ainda com todas as possíveis limitações que isso implicaria, seria possível sustentar a ideia de manutenção, em algum grau, da qualidade do ensino. A formação docente é um ponto imprescindível para a utilização das TIC's , visto que não é somente usar os recursos, mas sim adequá-los aos conteúdos, aos currículos e ao planejamento. Também é importante frisar que sem formação docente, não há como realizar educação a distância responsável e de qualidade. Mugnol (2009) chama a atenção para a necessidade de discussão dos principais pontos estratégicos da educação à distância.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Adicionalmente, são facilmente identificados, em reportagens nos jornais diversos, novos projetos de pesquisa e extensão, relacionados à pandemia e promovidos pelas universidades públicas. De acordo com levantamento divulgado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020), 78% das IES privadas estão com aulas por meios digitais e 22% delas optaram por suspender as aulas.

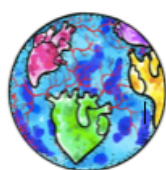
Da suspensão das aulas presenciais nas universidades públicas e privadas decorre a necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais. Essas tentativas, por sua vez, acabam por expor diversas (“novas”) problemáticas. Entre elas encontram-se: a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias.

Segundo Shirigatti e Kasprzak:

O home office ou teletrabalho pode ser considerado como um modelo flexível, capaz de descrever e abordar todas as práticas executadas em um escritório, dentro da casa do trabalhador. Ainda segundo esses autores esse tipo de modelo permite que o profissional exerça suas atividades dentro de seu ambiente doméstico. (2007, p. 12).

Porém, essa forma de trabalho exige do colaborador mais responsabilidade e principalmente disciplina em relação à gestão de tempo e meios de comunicação, portanto pode promover a autonomia. André Miceli, coordenador do MBA de Marketing Digital da Fundação Getúlio Vargas (FGV), estima que haja crescimento de cerca de 30% do *home office* no Brasil em um cenário pós-pandemia. Uma pesquisa realizada com gestores de mais de 100 empresas sobre o assunto, mostrou que 30% deles pretendem manter o trabalho remoto pelo menos uma vez por semana após a pandemia.

Além de manter o faturamento, o *home office* é uma boa saída para a economia das empresas pelo fato de os funcionários não estarem na sede física utilizando recursos como



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



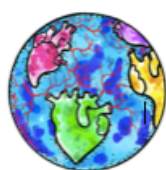
energia e água, reduzindo assim essas despesas. Além disso, algumas medidas foram lançadas via Governo para tentar minimizar impactos e assim auxiliar as empresas para que não precisassem fechar as portas e encerrar suas atividades. De toda forma, a pandemia demonstrou como o sistema *home office*, apesar de ainda necessitar de adaptação e capacitação na relação empresa-funcionário, é uma nova tendência no cenário de crise pós pandemia.

No entanto, é impossível negar que o ambiente virtual de aprendizagem ocupou seu lugar durante a pandemia. Alguns desses ambientes possuem opções de tarefas que vão desde fóruns, postagem de vídeo aulas, textos e links para materiais externos até estudos dirigidos. Foi necessário se reinventar para que as várias formas de ensino não parassem, e milhões de alunos pelo mundo não fossem totalmente prejudicados.

Apesar disso, uma dificuldade enfrentada e que pode ser obstáculo para o aprendizado online é a carência de acesso à internet e/ou equipamentos como computador. O Comitê Gestor de Internet do Brasil (CGI.br), em pesquisa realizada em 2018, apresenta que 30% dos domicílios brasileiros não possuem nem computador nem Internet. Pode-se ressaltar, portanto, que a internet ainda não é um meio democratizado nos domicílios brasileiros. É preciso ter consciência das condições de acesso dos estudantes às tecnologias disponíveis e à internet para a continuidade dos seus estudos na modalidade à distância.

Necessita-se ainda haver garantia de acesso a todos, de forma igualitária, para não gerar processos de exclusão durante o ensino. Acessibilidade na EaD pressupõe eliminar barreiras comunicacionais, metodológicas e instrumentais, e é preciso compreender e acolher as necessidades de todos os estudantes, para que todos possam participar, independente da sua condição para aprender.

Concordamos com Formiga (2009), ao afirmar que a educação, de modo geral, vai além dos muros escolares ou de universidades, e compreende todos os processos formativos que os sujeitos passam ao longo da vida. Neste sentido, ao discutirmos sobre formação de professores não estamos reduzindo-a a prática de ensinar, mas a uma complexidade que envolve o ensino e outros fatores.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



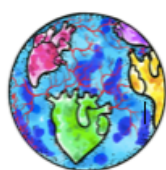
De acordo com Imbernón (2009), o percurso formativo depende das mudanças que ocorrem em contextos sociais, políticos e educativos. A formação, para o autor, não está desvinculada da realidade externa que a cerca e a formação permanente está ligada à capacidade dos professores em compreenderem o que vão ensinar, mas também como irão ensinar. Assim, a metodologia de ensino não está desarticulada dos conteúdos.

Ensino remoto e educação à distância são dois conceitos importantes de serem conhecidos e discutidos no contexto atual, uma vez que aquele pode ser facilmente confundido com esse. O ensino à distância se caracteriza por possuir um projeto de ensino e de aprendizagem que se diferencia do presencial, uma vez que adota diferentes metodologias e didáticas para subsidiar as práticas mediadas na internet. Assim, é uma organização que conta com apoio e estrutura pedagógicos e tecnologias diversificadas tanto para docentes como para alunos, em que esses estão preparados e ambientalizados com os espaços em que circulam.

Os referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas das duas linhas estão voltados, principalmente, aos autores da Pedagogia crítica, Psicologia sócio-histórica, Teoria crítica e, principalmente, na teoria de Paulo Freire, sendo que o autor pernambucano permeia a maioria dos estudos por ser o pensador que sustenta os ideais propostos pelo Programa.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, uma vez que foram utilizados procedimentos quantitativos e qualitativos. No que tange à caracterização da pesquisa segundo o objetivo geral, trata-se de uma pesquisa descritiva, cujo objetivo macro é apresentar as interações de estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) durante a pandemia. No que se refere à caracterização da pesquisa segundo os procedimentos técnicos, está consubstanciada em dois grupos de delineamentos: aqueles que se valem das fontes de ‘papel’ (pesquisa bibliográfica) e aquele que se vale de dados fornecidos por pessoas (GIL, 2006).



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



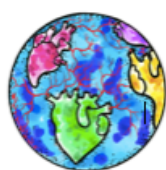
Para a realização desta pesquisa, ressalta-se a importância de se definir a metodologia do estudo proposto. Nesse entendimento, na perspectiva dos objetivos, a pesquisa se classifica também como descritiva, uma vez que busca descrever determinada realidade, a partir de observações, análises e descrições minuciosas (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 70).

O estudo apresenta abordagem qualiquantitativa, na medida em que foram usados métodos tanto qualitativos, quanto quantitativos, como diz Flick (2004) no sentido de que os referidos métodos podem trabalhar juntos, de diferentes formas, considerando o planejamento do trabalho. Para esse autor, a união dos resultados qualitativos e quantitativos apresenta alguns objetivos. São eles: “[...] obtenção de um conhecimento sobre o tema do estudo que seja mais amplo do que uma única abordagem proporcionaria; ou validação mútua das descobertas de ambas as abordagens.” (FLICK, 2004, p. 276).

Assim, diante das explicitações acima relatadas, reitera-se que o estudo foi realizado nos meses de abril e maio de 2021, utilizando como técnica de produção de dados um formulário online produzido no Google Forms, que se apresenta, nesse contexto de pandemia, como lócus da pesquisa. Participaram da pesquisa de forma direta, os alunos das turmas regulares de (2019,2020 e 2021) do PPGESA. É importante ainda mencionar, que a coleta de dados se deu de forma totalmente voluntária por parte dos discentes envolvidos, respondendo estes um questionário com perguntas abertas e fechadas referente seus anseios enquanto alunos que estão tendo que assistirem aulas remotas. A pesquisa contou com um quantitativo bem expressivo de alunos, compreendendo um total de cinquenta e uma (51) respostas sem a necessidade da auto identificação por parte dos mesmos.

RESULTADOS

Ao que tange os resultados elencados, os mesmos foram realizados de forma qualitativa e quantitativa sobre o segmento proposto. De modo geral, entende-se que analisar dados é empregar o raciocínio crítico, idealmente sem vieses, sobre um conjunto de dados,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



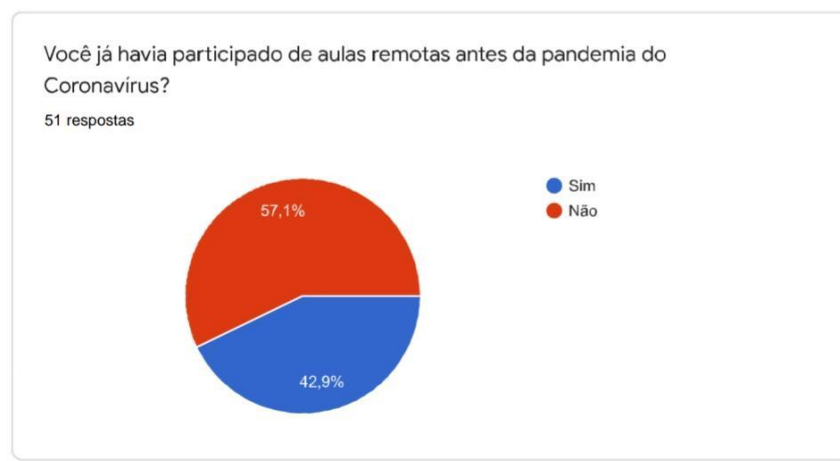
com o objetivo de extrair conhecimento. Esse "conhecimento", que refere a uma representação abstrata (mental, por exemplo) do fenômeno que deu origem a esses dados.

Segundo Minayo (1992, apud GOMES 2004), podem ocorrer três tipos de obstáculos a uma análise efetiva dos dados, são eles:

O primeiro diz respeito à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como “transparentes”, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida aos seus olhos [...]. O segundo obstáculo se refere ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados [...]. Por último, o terceiro obstáculo para uma análise mais rica da pesquisa relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos. Esse fato pode produzir um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa (p. 68) [grifos nosso].

Como respostas, foram elencados os gráficos de pizza, esse gráfico também conhecido como gráfico de setores ou gráfico circular é um diagrama circular onde os valores de cada categoria estatística representada são proporcionais às respectivas frequências. Este gráfico pode vir acompanhado de porcentagens. É utilizado para dados qualitativos nominais.

Gráfico 1:



Fonte: Própria do autor/ **Google Forms**



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O primeiro gráfico elencado traz uma constatação, onde **57,1%** dos alunos entrevistados apontaram que nunca tinham tido experiências com aulas de forma remota, até a presente oportunidade. As aulas nesse contexto se evidenciam, pela impossibilidade dos encontros presenciais entre professores e alunos, devido às medidas de isolamento social, as aulas remotas surgem como alternativa para reduzir os impactos negativos no processo de aprendizagem.

Entre os benefícios do ensino a distância está à flexibilidade de horários e localização, Por outro lado, a interação com colegas e professores é diferente e é preciso saber se organizar para cumprir tais responsabilidades. A aprendizagem confere aos seres humanos uma posição privilegiada na condução do mundo e da história, o que exige do professor uma postura adequada a essa demanda.

Lembrando que esse formato de ensino, exige mais organização e planejamento do estudante. O sucesso do aprendizado depende da organização e planejamento desse aluno(a) em definir e cumprir os horários e uma rotina de estudo bem elaborada.

Gráfico 2



Fonte: Própria do autor/ **Google Forms**

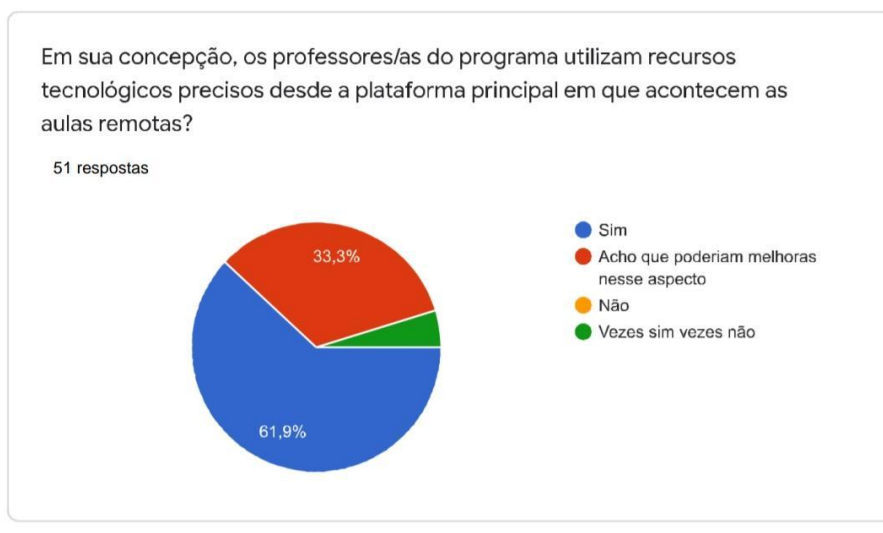


X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Fruto de uma das indagações iniciais apresentadas aos entrevistados, sobre suas perspectivas com relação ao programa nesse formato de ensino, se o mesmo estar contemplando todos os seus anseios em relação ao programa, a maioria destes, mais exatamente **42,9%** pontuam que sim, mas em partes, e não em toda conjuntura.

Gráfico 3



Fonte: Própria do autor/ **Google Forms**

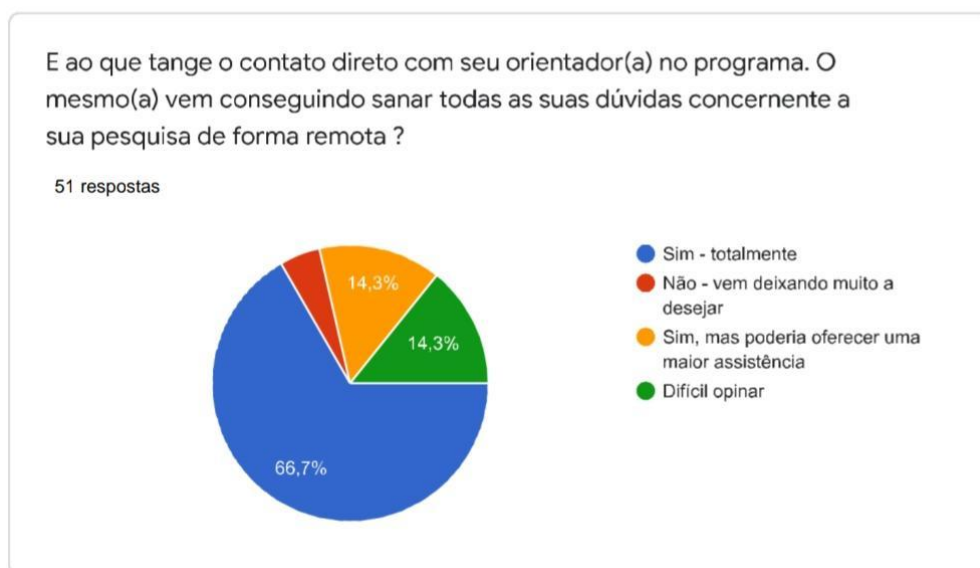
Acerca dos recursos tecnológicos utilizados pelos docentes no programa, **61,9%** dos alunos entrevistados consideram que estes são precisos, embora uma outra parte acreditam que ainda tem o que ser melhorado nesse aspecto. O uso da tecnologia favorece a interação entre alunos. Ao fazerem atividades em pares ou grupos, a internet permite que todos expressem seus conhecimentos e deem opiniões, o que traz à tona a experiência prévia dos alunos, o que os motiva ainda mais, pois se sentem parte ativa e importante do processo de aprendizagem.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



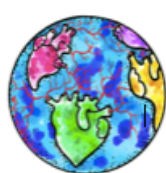
Gráfico 4



Fonte: Própria do autor/ **Google Forms**

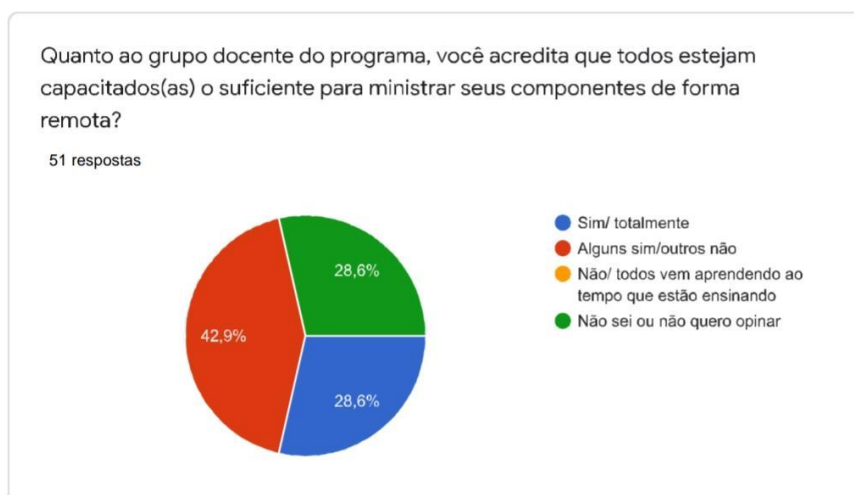
Outra problemática comum e bastante discutida entre os alunos de pós-graduação nesse período pandêmico, é a preocupação quanto as orientações advindas de seus orientadores sobre suas pesquisas e resultado final que estes precisam apresentar ao programa. Preocupação essa que **66,7%** dos 51 alunos entrevistados não aparentam ter, denotando assim que seus orientadores vêm conseguindo se fazer presentes mesmo que de forma remota.

Gráfico 5



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

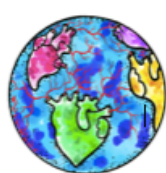




Fonte: Própria do autor/ **Google Forms**

Os discentes entrevistados acreditam que **42,9%** dos professores que estão trabalhando com aulas de forma remota no programa não estejam totalmente capacitados para ministrarem seus componentes curriculares. O professor enxerga nessa modalidade eficácia tanto para os estudantes quanto para os professores. Alguns até conseguem ver com bons olhos a permanência das aulas on-line, acreditando que essa modalidade vai permanecer. A pandemia mostrou que as aulas on-line podem ser eficazes, sim, se feita da maneira certa e bem entendida por todos.

Gráfico 6



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA UNEB

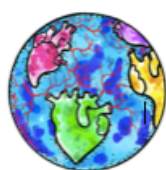


Fonte: Própria do autor/ **Google Forms**

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* possui coordenação e regimentos próprios, em consonância com este regimento interno, e são constituídos por docentes, com reconhecida capacidade técnica profissional e com atribuições de realizar pesquisas, orientar alunos e ministrar disciplinas sob-responsabilidade direta dos respectivos coordenadores que os elegem, destituem, substituem e distribuem tarefas e funções com as devidas prestações de contas.

Quando questionados sobre seus níveis de satisfação para com a cobertura advinda da coordenação do programa a qual fazem parte **76,2%** dos alunos entrevistados colocam que se sentem totalmente satisfeitos com a assistência prestada pela coordenação do curso nesse período delicado ao qual estão passando. É válido destacar, que um coordenador(a) de curso de Pós-Graduação é co-responsável pelo reconhecimento e credenciamento do curso na CAPES. Deve, portanto, conhecer as normas institucionais de curso apresentadas pela CAPES/MEC, de forma a propor alterações e modificações no Projeto Pedagógico do curso dentre outras atribuições internas relevantes dentro do curso.

CONCLUSÃO



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Os achados nas entrevistas permitem concluirmos que existe uma dicotomia dos impactos da pandemia em torno do processo formativo dos mestrandos ao programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA. Foi visto o quanto essas aulas foram e vem sendo importantes para esse grupo de estudantes e o quanto eles se surpreenderam em participar dessa modalidade de ensino, sendo envolvidos em aspectos favoráveis e outros que podem ser encarados como obstáculos.

A partir dos achados neste estudo, recomendamos que outras investigações sejam realizadas em outros programas de mestrado em educação, ou em outras áreas do conhecimento, a fim de comparar resultados. Por fim, concluímos que em meio ao caos da pandemia Covid-19, novas visões sobre a educação e práticas envolvendo Tecnologias Digitais posam ser desenvolvidas nos cursos de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

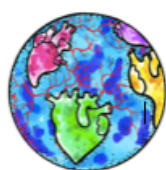
ARRUDA, Eucídio P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19.** Revista de Educação a Distância, v.7, n.1, p.257-275, 2020. Disponível em: ISSN: 2526-849X Revista Devir Educação, Lavras, vol.2, n.4, p.80-103 jul./dez., 2020. 102 <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/issue/view/15>> Acesso em: 13 de jun 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 29 abr 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, sessão 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. acesso em: 26 maio 2021.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EaD. In: LITTO, Frederico M.; FORMIGA, Marcos. **Educação à distância: o estado da arte (Org.)**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 39-46.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

IBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> » <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 26 maio. 2021.

KISSLER, S. M.; TEDIJANTO, C.; GOLDSTEIN, E.; GRAD, Y. H.; LIPSITCH, M. **Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period**. Science, v. 368, n. 6493, p. 860-868, maio 2020. <https://doi.org/10.1126/science.abb5793> » <https://doi.org/10.1126/science.abb5793>. Acesso em: 26 maio 2021.

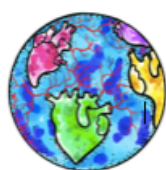
LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: s.n., 1997.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUGNOL, Márcio. **A educação à distância no Brasil**: conceitos e fundamentos. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, 2009.

SANTOS JÚNIOR, Veríssimo B.; MONTEIRO, Jean. **Educação e Covid-19**: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v.2, p.1-15, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>> Acesso em: 22 jun 2020.

SILVA, Ketia Kellen. Araújo. **Mapeamento de competências**: um foco no aluno da educação à distância. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



SHIRIGATTI, Elisangela Lobo; KASPRZAK, Luis Fernando Fonseca. Home Office: origem, conceito e inferências sobre o significado social do novo modelo de trabalho flexível. **Revista Científica de administração**. Paraná, v.8, n.8. jan/jun 2007.

VERCELLI, Lígia C. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em Educação. **@ambienteeducação**. v.13, n.2, p.47-60, 2020. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932>> Acesso em: 20 jun 2020.

_____. <https://portal.uneb.br/prograd/wp-content/uploads/sites/63/2020/08/1423-consu-Res.-Documentos-Referenciais-Acad.-e-Adm.pdf>; acesso dia 26 de mai de 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GT 08 - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



EQUIDADE DE GÊNERO E SISTEMA PRISIONAL FEMININO: NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

Ebbe Humberta Fernandes Lima

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

ebbelima@hotmail.com

Prof.ª. Dr.ª. Edonilce da Rocha Barros

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

ebarros@uneb.br

Prof. Dr. Pedro Paulo Souza Rios

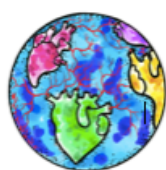
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

peudesouza@yahoo.com.br

RESUMO - Esta pesquisa se propõe a analisar quais foram/são as trajetórias de vida e formação de mulheres privadas de liberdade na Cadeia Pública Feminina de Petrolina, no estado de Pernambuco. Optamos por uma abordagem qualitativa que recorre as narrativas (auto)biográficas, tanto como método quanto instrumento de investigação. Foram adotadas técnicas de construção de dados por meio de cartas e entrevistas narrativas auto(biográficas) com as mulheres privadas de liberdade e a observação direta. O aporte teórico perpassa pelo sistema prisional com Michel Foucault (2014), na perspectiva de gênero com Ângela Davis (2014), Djamila Ribeiro (2019) e Guacira Lopes Louro (2000) e com a educação libertária de Paulo Freire (2020). Os resultados desta pesquisa apontam conhecimentos acerca das questões de gênero e das vivências formativas de mulheres em uma cadeia pública feminina. Espaço constituído pela lógica punitiva e da vigilância que reproduz sobre os corpos femininos, adoecimentos e diversas problemáticas nas relações interpessoais.

Palavras-chave: Sistema Prisional. Gênero. Educação.

“ELA É TÃO LIVRE QUE UM DIA SERÁ PRESA”: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A frase acima do poema de Clarice Lispector “Um Sopro de Vida” (1978) traz a tona enfrentamentos vividos por boa parte do universo feminino quando exercemos nossa liberdade. Principalmente, quando compreendemos as normativas sociais e os procedimentos comportamentais desumanizantes que coloca a liberdade não como uma condição humana, mas como um privilégio. E ao exercê-la nos tornamos uma ofensa, um perigo.

E ao participar como pesquisadora bolsista de um projeto de pesquisa conheci de perto realidades de mulheres privadas de liberdade e seus enfrentamentos em sistemas prisionais. No decorrer dos processos das entrevistas ouvi sobre as suas trajetórias de vida e os atravessamentos das opressões de gênero, desde a participação na atividade ilegal até o encarceramento.

Nessa perspectiva define como objeto de estudo as trajetórias de vida e de formação de mulheres privadas de liberdade, reclusas na Cadeia Pública Feminina de Petrolina-PE. Essa cadeia é situada em uma cidade na região semiárida do Vale do São Francisco. Já existem, ainda que de forma incipiente, estudos em torno do sistema prisional feminino na perspectiva de gênero e do acesso à educação nesses espaços (SANTOS; SANTOS, 2014, DIUANA; CORRÊA; VENTURA, 2017). Acredito que o crescimento de 656% do encarceramento feminino, conforme afirmam os dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), seja um dos fatores para o desenvolvimento de pesquisas nesse sentido. (BRASIL, 2017).

No entanto, ao fazer um recorte de pesquisa sobre essas temáticas na área municipal e região do Semiárido brasileiro pude perceber a insipiência ou, até mesmo a inexistência de estudos que discutam o sistema prisional feminino na perspectiva de gênero e do acesso à educação. Sendo assim, por meio das narrativas (auto)biográficas, buscamos responder a seguinte questão-problema: Qual/ais as trajetórias de vida e formação de mulheres privadas de liberdade na Cadeia Pública Feminina de Petrolina – PE? Assim, trarei reflexões acerca de seus protagonismos e suas vivências.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



“ELA DESATINOU, DESATOU NÓS”: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E AS TRAJETÓRIAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS DA PESQUISA

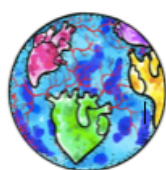
Ao traçar os caminhos a serem percorridos para a realização desta pesquisa tive que queimar os mapas mentais adquiridos nas vivências acadêmicas, seguindo por novas estradas e me reinventando, desatando nós em relação a uma produção científica tradicionalista e, muitas vezes, excludente, conforme a frase da música acima, “Triste, louca ou má” de Francisco El Hombre.

Para dar conta da proposta seguimos a abordagem qualitativa, uma importante escolha, pois compreende a totalidade dos fenômenos sociais e de gênero sem deixar de enfatizar as subjetividades como meio de interpretar as experiências. Segundo Martin W. Bauer e George Gaskell (2008), essa abordagem segue uma perspectiva de querer entender os diferentes ambientes sociais, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas.

Nesse sentido, buscamos nas narrativas (auto)biográficas, enquanto método e instrumento de investigação, base para conhecermos as histórias de vida das participantes e, posteriormente refletir sobre elas. Ressaltando também o lugar de fala que parte do pressuposto do nosso lugar de vivências e resistências, valorizando histórias de vida que, geralmente, não são contadas.

No processo de construção de dados seguimos por três técnicas de pesquisa acerca das trajetórias de vida e formação delas: primeiro, as cartas (auto)biográficas. A carta por ser um gênero do discurso torna-se “propício para refletir a individualidade daquele que escreve” (Moraes, 2006, p. 172), permitindo escritas de si. Em segundo, temos as entrevistas narrativas realizadas apenas com algumas das participantes que sinalizaram dificuldades no desenvolvimento da escrita. E em terceiro a observação direta, neste momento trago minhas escritas enquanto pesquisadora acerca das vivências adquiridas naquele espaço e nas relações com as participantes.

Em relação ao aporte teórico caminhamos por teorias críticas e pós-críticas, trazendo as contribuições dos estudos feministas e dos estudos de gênero. Rompendo definitivamente,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



com as teorias universalizantes e com a desconstrução e desnaturalização da noção binária entre masculino/feminino e sexo/gênero. Segundo Guacira Lopes Louro (2003, p. 21), é fundante observar os sexos para além do que está posto, nos importa compreender “o que socialmente se construiu sobre os “sexos””. Nesse sentido, Carla Conceição da Silva Paiva e Edonilce da Rocha Barros (2015) afirmam que essa perspectiva concebe gênero em um novo campo de pesquisas capaz de redefinir paradigmas dando visibilidade a grupos oprimidos.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: “O ECO DA VIDA-LIBERDADE”

A fala e o ato devem ecoar das vozes das mulheres para que assim alcancem a liberdade e rompam com os discursos hegemônicos, assim, apreendemos da frase acima do poema “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo. Vozes que ao serem estendidas a todas nós mulheres ecoam algum tipo de sofrimento vivido como a privação de liberdade ou o nosso lugar de fala subalternizado, bem como resistências e lutas por liberdade. Segundo Djamilia Ribeiro (2020) o lugar de fala é uma ferramenta que possibilita dar voz a quem historicamente foi silenciada, teve sua fala interrompida e/ou desautorizada ao longo da história.

A partir dessa perspectiva, compreendemos a relevância em adotar as narrativas, tanto quanto método quanto instrumento investigativo, pois as mulheres participantes podem discorrer ou relatar de maneira livre os acontecimentos que consideram mais marcantes na sua trajetória de vida. Ressaltando também o potencial formativo, pois ao construírem suas narrativas (re)produzem conhecimentos praticando a dupla ação de formar e formar-se, “colocar o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo de investigação” (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4105).

As narrativas na perspectiva (auto)biográfica valorizam, não apenas os saberes constituídos e produzidos por elas, como também colabora com a educação nos sistemas prisionais femininos ao trazer novas/outros paradigmas. Para Pedro Paulo Souza Rios e Alfrancio Ferreira Dias (2017), narrar a própria história de vida, suas subjetividades e potencialidades podem ser instrumentos permanentes de formação, pois, juntamente com a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



educação possibilitam processos de autotransformação provocando novas formas de viver no mundo.

NARRADORAS DE SI: QUEM SÃO ELAS?

A aproximação com as participantes se deu por meio de uma roda de conversa na qual apresentei a pesquisa trazendo minhas narrativas pessoais e algumas explicações acerca das temáticas discutidas. Posteriormente abri para diálogo, opiniões e troca de saberes. Das nove mulheres presentes na roda de conversa seis aceitaram participar da pesquisa, são elas: **Xique-xique**, 20 anos de idade, negra, não tem filhos, não completou o ensino médio, mas tem frequentado a sala de aula dentro da cadeia a fim de concluir os estudos. Cumpre prisão preventiva por tráfico de drogas.

Flor de Mandacaru tem 22 anos, parda, tem duas filhas, sempre recorda da família com bastante carinho. Mas, infelizmente não recebe visitas, pois vivem em outro município a mais de 100 km da cadeia. Não concluiu o ensino médio e vem tentando completar os estudos aqui na cadeia, porém tem sofrido muito com a convivência e nem sempre consegue manter a frequência escolar. Cumpre pena preventiva por tráfico de drogas. **Malva** de 25 anos, branca, solteira, sem filhos e com ensino médio completo lamenta-se por viver naquele lugar. Acusada de latrocínio ou roubo seguido de morte recebeu uma pena de 27 anos em regime fechado.

Bromélia tem 25 anos, parda, sem filhos, nascida em Juazeiro no estado da Bahia, fala pouco, tem ensino fundamental completo e cumpre prisão preventiva por associação ao tráfico. Sua pouca vivência escolar reflete na sua baixa participação nas atividades e sala de aula. **Angico** é bem comunicativa e preferiu recorrer à entrevista narrativa, afirma que a cabeça dela não funciona bem ali dentro para escrever. Tem 32 anos, é parda, tem dois filhos e ensino fundamental completo. Cumpre prisão preventiva por tráfico de drogas pela terceira vez. **Coroa de frade** é bem articulada, tem 43 anos, negra, cinco filhos, mas chama atenção pela sua postura e suas narrativas afirmando um lugar de liderança. Acusada por tráfico de drogas recebeu uma pena de 13 anos em regime fechado.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



E por último, temos a **Ipê Amarelo** com 53 anos, parda e com uma filha. Acusada por homicídio recebeu uma pena de 17 anos em regime fechado, no entanto afirma que “não fiz o que me acusam, disseram que eu fiz, mas eu sei que não fiz”. As atividades laborais exercidas antes de serem privadas de liberdade, segundo consta em suas fichas cadastrais, são em sua maioria informais como autônoma, doméstica e trabalhadora rural ou agricultora, sendo que algumas delas chegaram a assinar uma declaração de pobreza para definir suas condições financeiras. Fazendo-nos refletir sobre os impactos das vulnerabilidades sociais e de gênero em suas trajetórias de vida.

“VOCÊ NÃO TEM IDEIA DE COMO É VIVER AQUI”: (CON)VIVÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS EM SISTEMAS PRISIONAIS FEMININOS.

Em meados do século XVIII e XIX, filósofos, iluministas e teóricos do direito articularam debates contra as barbáries dos suplícios e a atuação do Estado em relação a penas e delitos que segundo Michel Foucault (2014, p. 74; p.143) passou a ser a “[...] fronteira legítima do poder de punir”. Um poder disciplinar que “[...] tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”.

Essa compreensão aponta que a origem dos sistemas prisionais está atrelada ao processo disciplinar do poder/saber e aos modos de desenvolvimentos das sociedades. Principalmente em sistemas prisionais que se constituem pela lógica punitiva das pessoas subalternizadas em territórios colonizados, como é o caso do contexto brasileiro. Com sua história prisional atravessada pelos processos de colonização, percebemos na nossa política punitiva mecanismos de poder que perpetuam sofrimento em corpos vulneráveis nos âmbitos sociais, raciais e de gênero. Afirma Rodrigo Roig (2005) que muitas dessas ações vinham das elites rurais e urbanas que visavam a expansão cafeeira e a industrialização do país, considerando as pessoas negras, indígenas e mulheres ditas “perigosas” pessoas destoantes do progresso econômico.

Só em meados da década de 1940 é que surgem os primeiros sistemas prisionais femininos nacionais voltados para mulheres. Jéssica Santiago Cury e Mariana Lima Menegaz



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

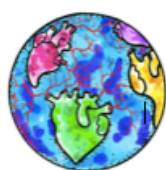


(2018,) destacam que em 1937 foi criado o primeiro estabelecimento prisional para mulheres, chamado de Reformatório de Mulheres Criminosas e depois, intitulado de Instituto Feminino de Readaptação Social, na cidade de Porto Alegre. Seguido pelo Presídio de Mulheres de São Paulo (1941), conforme Decreto n. 12.116/41 e a Penitenciária Feminina do Rio de Janeiro (1942), Decreto 3.971/41 (BRASIL, b/c, 1941).

Os discursos hegemônicos religiosos presentes na base da criação dos sistemas prisionais femininos seguem até os dias atuais, propagando forças normalizadoras acerca das condutas e dos comportamentos. Percebidas tanto nas ações de igrejas cristãs nos espaços prisionais as quais usam abertamente discursos moralistas, quanto nas narrativas de vida das mulheres em privação de liberdade, muitas, por exemplo, trazem a religião e os sentimentos de fé ao esperar por dias melhores naquele espaço ou na antecipação da sua saída, **Xique-xique** escreve: “tenho fé em Deus que logo irei embora”. Como se aquele sofrimento vivido já fosse um resposta do perdão de Deus que logo lhe ajudará a sair dali.

E o lócus desta pesquisa, a cadeia Pública Feminina de Petrolina é um espaço precário o que acaba aumentando o sofrimento e as relações interpessoais. Isso porque era para ser um espaço provisório, mas foi adaptado para ser um estabelecimento de permanência devido à falta de um local adequado para o cumprimento da pena. A cadeia é composta por doze celas, tendo em cada uma quatro camas ou “jegues”, como popularmente são chamadas, e com um banheiro. A cozinha improvisada é um pequeno espaço ao lado do banheiro, com um fogão elétrico de duas bocas no qual produzem suas refeições e algumas compartilham entre as companheiras da mesma cela e outras com companheiras de outras celas.

A alimentação é adquirida por meio de um seguro alimentício que cada uma recebe do governo estadual no valor de R\$ 215,00. Ali, elas compartilham uma parte desse dinheiro, realizam as compras com o auxílio de familiares ou amigas e asseguram suas próprias refeições. Até o ano passado a cozinha era coletiva, algumas mulheres atuavam no cozimento dos alimentos que no horário das refeições eram compartilhadas, mas devido à precarização dos preparo dos alimentos e conflitos entre elas foi decidido pela coordenação o fechamento desse espaço e o redirecionamento do preparo das refeições a cada cela.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

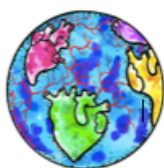


Mesmo com a existência das Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusas (Regras de Nelson Mandela), em 1955 e da Lei de Execução Penal nº 7.210/84, percebemos que as menções são quase imperceptíveis em se tratando das mulheres e da equidade de gênero em contexto prisional. Segundo Marlene Helena de Oliveira França (2014), a mulher em privação de liberdade é mencionada apenas uma vez no texto penal, no Artigo 19º referente à assistência educacional, comprovando o descaso e a exclusão vivenciada por elas. “O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico, e o parágrafo único acrescenta: A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição” (BRASIL, 2012).

A não observância da garantia desses direitos reflete também em processos desumanizantes. Segundo Jéssica Santiago Cury e Mariana Lima Menegaz (2018), esses espaços produzem uma “coisificação” do ser humano, que o nega enquanto indivíduo e o transforma em um objeto passível de descarte pelo sistema. E sobre as mulheres essa desumanização está atrelada diretamente as questões de gênero e suas intersecções com as questões raciais, de classe e identitárias, bem como os seus papéis sociais e sexuais. Ao ressaltar, nas rodas de conversas realizadas com as mulheres na cadeia a questão dos Direitos das Mulheres em sociedade surgiram, na maioria, das narrativas delas a compreensão da importância de termos direitos, porém elas demonstraram que em diversas situações sentiram seus direitos violados ou até mesmo inexistentes. Como, por exemplo, em situações de violência doméstica ou até mesmo na abordagem truculenta dos policiais ante as suas prisões.

GÊNERO E CRIMINALIDADE: “EU SEI QUE EU COMETI UM CRIME. TRAFIQUEI? TRAFIQUEI. MAS TAMBÉM SEI QUE NÃO SOU DAS PIORES”

Em concomitante ao surgimento dos primeiros sistemas prisionais voltados para as mulheres e a relação com a violência, com o crime e o poder punitivo estudos começaram a surgir sobre essas questões. Segundo Marlene Helena de Oliveira França (2014), o campo da criminologia, embora as mulheres apresentassem baixa percentagem em relação aos homens



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



sobre atuações no crime, passou a realizar estudos científicos que partiam de pressupostos baseados na vertente psico-orgânica.

Assim é o estudo de Cesare Lombroso e Giovanni Ferrero, a Teoria da Caracterologia (1893, p.239), representantes das correntes evolucionistas e com grande influência nos meios jurídicos no fim do século XIX. Para esses autores, havia uma ordem biológica entre os seres humanos na qual alguns grupos são considerados inferiores representados pelas pessoas negras e as mulheres que cometem crimes.

Tal teoria de ordenação biológica teve influências sobre os estudiosos/as brasileiros/as como Nina Rodrigues que apontava o fator biológico deformado inerente à condição humana de indivíduos inferiores. E a insipiência de estudos em torno da criminalidade feminina e as questões de gênero nos tempos atuais permitem que teorias como essas ainda prevaleçam, reforçando discursos hegemônicos inferiorizantes.

Diante disso, percebemos consequências agravantes como a criminalização da pobreza e reprodução de estereótipos que para Barbara Musumeci Soares e Iara Ilgenfritz (2002), as definições das decisões/sentenças que podem passar por esses vieses presentes nos imaginários sociais e de gênero da justiça criminal brasileira. Nesse sentido, **Malva** (25 anos) afirma que “passar pela audiência de custódia foi como eu tivesse sido condenada toda minha vida, promotores estavam pedindo 30 a 40 anos, me desesperei, cai aos *plantos*”.

As dificuldades vivenciadas por mulheres em privação de liberdade nos espaços prisionais revelam desigualdades de gênero, mas que ganha maior proporção, se considerarmos as desigualdades sociais, econômicas e étnico-raciais. (FRANÇA, 2014, p.219). Ante a isso, Ângela Davis (2014) evidencia que os sistemas prisionais são regidos pela lógica capitalista com o intuito de aprofundar o racismo, o sexismo, a dominação masculina e a homofobia. Temos a compreensão de que esses elementos também se fazem presentes nas trajetórias de vida e de formação das participantes da pesquisa, pois suas narrativas trazem vivências de violências, de pobreza e de opressões em relação as suas sexualidades.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Apenas nas últimas décadas do século XX se verifica avanços nos estudos sobre a criminalidade feminina, considerando as necessidades e problemas na perspectiva de gênero em prol das rupturas com os paradigmas dominantes sobre o caráter biológico da ação criminal. Assim sendo, torna-se fundamental para compreendermos a criminalidade como um elemento socialmente construído e que se relaciona com diferentes vertentes provocando reflexões sobre o tema, sobre a vida de mulheres privadas de liberdade e sobre as estratégias acerca da equidade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões expostas nesta pesquisa acerca das trajetórias de vida e formação de mulheres privadas de liberdade em sistema prisional feminino perpassam de diversas maneiras pelas vidas de todas as pessoas pertencentes ao universo feminino que em algum momento sentiu as opressões de gênero em nossa sociedade.

Principalmente ao ressaltar a insipiência de produções acadêmicas em torno de gênero enquanto objeto de estudo e das mulheres que vivenciam o sistema prisional feminino. Nesse sentido, procuramos fortalecer o protagonismo das participantes da pesquisa por meio das narrativas (auto)biográficas. Mais que um método e/ou um instrumento de investigação, as narrativas convertem-se em lugares de falas que valorizam as pessoas que a narram e, ao mesmo tempo, é uma ferramenta política capaz de desconstruir as vozes hegemônicas racistas, sexistas e excludentes.

Tendo em vista que a pesquisa de campo está em andamento, as narrativas das mulheres privadas de liberdade aqui apresentadas são pequenos fragmentos extraídos de suas falas que serão interpretados com profundidade ao final da pesquisa. No entanto, já é possível percebermos que essa produção científica, para além de assegurar direitos básicos, produzir conhecimentos e dados expõe fragilidades e violências e traz reflexões acerca dos processos formativos vividos por elas.

Pois ao seguirmos a perspectiva do livre pensar ou a educação libertária de Paulo Freire (2020), torna-se um desafio enorme concretizar as construções de conhecimentos em um



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



espaço tão adoecedor e que não valoriza os saberes e as vivências das mulheres. Por isso essa pesquisa segue um percurso científico que vai além das questões academicistas, é sobre vida, é sobre nas relações de poder erguer vozes que rompem paradigmas, constituam políticas públicas e descolonize os ser/saber nos espaços sociais e prisionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm .Acesso em:09 de set. de 2021.

BRASIL. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias **INFOPEN mulheres** – 2ª Edição/ organização, Thandara Santos; colaboração Marlene Inês da Rosa [et al]. Brasília; Ministério da justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. Acesso em: 21 de jun. de 2020

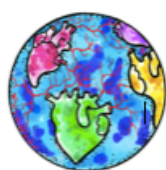
BRASILb. Ministério da justiça. **Decreto Lei nº 12.116, de 11 de agosto de 1941**. DEPEN, Departamento Penitenciário, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN Mulheres – julho de 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-nobrasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

BRASILc. **Decreto Lei 3.971, de 24 de Dezembro de 1941**. DEPEN, Departamento Penitenciário, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN Mulheres – julho de 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-nobrasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

BAUER, Martin. W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto**: Imagem e Som: Um manual. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7º edição. Petrópolis. RJ: Vozes. 2008

CURY Jéssica. Santiago; MENEGAZ, Mariana Lima. Mulher e o Cárcere: uma história de violência, invisibilidade e desigualdade social. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469506_ARQUIVO_ArtigoFazendoGenero-enviar.pdf Acesso em: 12/12/2020

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



DIUANA, Vilma; CORRÊA, Marilena Côrrea, VENTURA, Miriam. Mulheres nas prisões brasileiras: tensões entre a ordem disciplinar punitiva e as prescrições da maternidade. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, 27, 727-747. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/EBBE/Downloads/1809-4481-physis-27-03-00727.pdf>. Acesso em: 14 de jun. de 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução Raquel Ramalhete. 42. Ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 65ª ed-Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRANÇA, Marlene Helena Oliveira. Criminalidade e prisão feminina: uma análise da questão de gênero. **Revista Ártemis**, Vol. XVIII nº 1; jul-dez, 2014. pp. 212-227. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/532dbcf758d86f0d369228fde9f7959c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4708196> Acesso em: 02 de dez. de 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Um Sopro de Vida**: (Pulsações). 8a. ed. Editora Nova Fronteira. 1978

LOMBROSO, Cesare; FERRERO, William. **The female offender**. Colorado: Fred B. Rothman & Co. 1980.

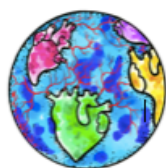
LOURO, Guacira Lopes. Uma epistemologia feminista. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª edição. Editora Vozes, Petrópolis, 2003.

MORAES, Ana Alcídia Araújo. Tarrafa de pescaria: o uso de carta na pesquisa.. MORAES, A. A. A. Fishing cast net: the use of letters in a study. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.10,n.19, p.169-84, jan/jun 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1801/180114102012.pdf> Acesso em: 10 de jan. de 2021.

PAIVA, Carla Conceição da Silva; BARROS, Edonilce da Rocha. Gênero, Sexualidade e Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido: reflexões e desafios. In. **Paradigma Cultural II**: gênero, educação, trabalho e etnias. Org. Edonilce da Rocha Barros Carla Conceição da Silva Paiva, Curitiba: CRV, p.15-34, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro. Polén, 2019.

RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira. Trajetórias de vida de professores homossexuais no Semiárido Brasileiro: as narrativas (auto)biográficas enquanto instrumento



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



de formação docente. In. **Paradigma Cultural II**: gênero, educação, trabalho e etnias. Org. Edonilce da Rocha Barros Carla Conceição da Silva Paiva, Curitiba: CRV, p. 69-84, 2017.

ROIG, Rodrigo Duque Estrada. **Direito e prática histórica da execução penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Renavan, 2005.

SANTOS, Jahyra Helena P. dos; SANTOS, Ivanna Pequeno dos. **Prisões**: Um aporte sobre a origem do encarceramento feminino no Brasil. História do direito. Florianópolis: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito-CONPEDI, 387-401. 2014 Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c76fe1d8e0846243> Acesso em 10 de jan. de 2021.

SANTOS, Héllen Thaís dos; GARMS, Gilza Maria Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas**: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf . Acesso em: 05 de set. de 2021.

SOARES, Barbara Mussemeci; IL GENFRITZ, Iara. **Prisioneiras**: vida e violência atrás das grades. Rio de Janeiro, Garamond, 2002.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GÊNERO E SER MULHER: UMA ANÁLISE DE VIDEOCLIPES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA CHAPÉU DE PALHA MULHER

Raiane Barboza de Sousa¹⁵

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

E-mail: sousa_raiane@hotmail.com

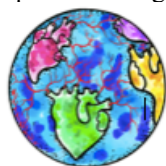
RESUMO - Este artigo faz parte da dissertação “Processos Formativos das Trabalhadoras da Fruticultura Irrigada no Programa Chapéu de Palha Mulher (PETROLINA-PE)”, apresentada no Programa de Pós-Graduação Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) em 2020 e tem o objetivo de apresentar as análises realizadas de três vídeos utilizados como recurso pedagógico dos Cursos de Sociopolítica do Programa Chapéu de Palha Mulher da Fruticultura Irrigada (PCPMFI), para apresentar as mulheres trabalhadoras rurais uma reflexão sobre o que é ser mulher e as desigualdades existentes entre homens e mulheres presentes na nossa sociedade e traçar o perfil das mulheres que são atendidas nesse Programa. Para tanto, nossa pesquisa está ancorada nas metodologias feministas, aliadas com os princípios da interseccionalidade, com base na Análise de Conteúdo (AC), que permitiu a exploração do material estudado, por meio das regras de pertinência, exaustividade e representatividade. Obtendo como um dos principais resultados que a exibição desses vídeos gerou relevantes conhecimentos para as trabalhadoras rurais, sinalizando mudanças significativas sobre seu olhar em relação a algumas questões do seu cotidiano, como é ser mulher na sociedade e o reconhecimento da atividade que desempenham como profissão.

Palavras-chave: Gênero. Semiárido. Trabalhadoras Rurais.

INTRODUÇÃO

A palavra gênero, normalmente, é utilizada como sinônimo de mulheres ou faz referência apenas as relações entre os sexos. Contudo, para nós, ter gênero como método de

¹⁵ Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pesquisadora do grupo Educação, Sociedade e Desenvolvimento..



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



análise implica clarificar os nossos objetivos e explicar como pensamos os diversos processos ligados entre si, que não poderiam ser separados, como as questões de gênero, classe social e divisão sexual do trabalho. Assim, concordamos com Scott (1986, p. 3), que pontua a introdução de uma noção relacional no vocabulário, o que permite a ampliação de novos temas e também estabelece uma “reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente” à luz do gênero.

Com base nessas premissas, neste artigo, analisamos três videoclipes identificados entre os principais conteúdos do Curso de Sociopolítica do Programa Chapéu de Palha Mulher da Fruticultura Irrigada (PCPMFI), executado em 2018, pela Associação das Mulheres Rendeiras do Bairro José e Maria (AMR/JM), para as mulheres trabalhadoras rurais beneficiadas pelo Programa do Governo de Pernambuco, e as mulheres indicadas por elas. Os videoclipes analisados foram “Triste, louca ou má”, de autoria de Francisco El Hombre (2016), “Deixa Ela em Paz”, interpretada por Joana Flor (2018) e “Maria da Vila Matilde” (2015) da cantora Elza Soares, ambos estão inseridos na categoria de análise “Gênero e Ser Mulher”, definidos previamente como teor programático do Curso.

O Programa Chapéu de Palha Mulher (PCPM) foi criado também em 2007, com o objetivo de atender a demandas específicas das trabalhadoras rurais das culturas da cana de açúcar, da fruticultura irrigada e também da pesca artesanal, tanto no interior como no litoral pernambucano. Por meio da proposta de empoderamento social e político, e da valorização da mulher rural, surgiu a versão do Programa Chapéu de Palha Mulher da Fruticultura Irrigada (PCPMFI), que só foi instituído através da Lei n.º 13.766/2009 pernambucana, passando a beneficiar as mulheres das cidades de Petrolina, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Belém do São Francisco, Cabrobó, Orocó e Petrolândia na promoção do recorte de gênero.

Com a aproximação da Secretaria da Mulher com os movimentos sociais rurais e as organizações de mulheres, como no caso da Associação das Mulheres Rendeiras do Bairro José e Maria (AMR/JM), foi possível uma maior atuação no campo sociopolítico. Visto que esta instituição atua há mais de 20 anos na luta a favor dos direitos das mulheres, promovendo o seu empoderamento e autonomia, por meio da geração de renda, tendo como



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



elemento principal o artesanato, o corte e a costura, os bordados, cursos de alimentação. A Associação ainda possui diversas parcerias com órgãos públicos e privados, do município e do Estado de Pernambuco, tem assento no Conselho Municipal da Mulher de Petrolina, integra junto a outras Organizações Não Governamental (ONG's), a Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher no município, unida com várias organizações públicas e privadas formou a Rede de Mulheres do São Francisco e realiza as formações de sociopolítica desde a implementação do PCPMFI.

A Formação da Rede de Agentes de Políticas Públicas para as Mulheres Rurais, mais conhecido como Curso de Sociopolítica, ofertados pelo Programa Chapéu de Mulher (PCHPM), tem como objetivo principal aproximar as mulheres e as temáticas que perpassam sua identidade de gênero na sociedade. Os Cursos de Sociopolítica, ministrados pela equipe da AMR/JM, foram realizados entre os dias 30 de junho e 05 de agosto de 2018. Ao todo, foram realizados cinco encontros, os quais aconteciam aos sábados na sede da instituição e também em escolas estaduais, das 8h às 16h, com café da manhã e intervalo para almoço, os quais faziam parte da execução do Programa. Prioritariamente, a abordagem dos conteúdos de Sociopolítica aconteciam pelo turno matutino e, no período da tarde, eram realizadas as aulas de Artesanato, totalizando assim a carga horária de 40 horas/aula. Desse total, apenas 16 horas/aula eram destinadas à Oficina de Sociopolítica, onde foram abordados além de outros conteúdos, gênero e ser mulher.

Nesse Curso, os vídeos foram utilizados como recurso pedagógico para apresentar as mulheres trabalhadoras rurais uma reflexão sobre o que é ser mulher e as desigualdades existentes entre homens e mulheres presentes na nossa sociedade. Nosso intuito, especificamente neste texto, é sinalizar se esse objetivo foi cumprido e se houve diálogo entre os conteúdos exibidos e o perfil das mulheres que são atendidas nesse Programa. Para tanto, com base nas metodologias feministas, aliadas com os princípios da interseccionalidade, os vídeos foram analisados com base na Análise de Conteúdo (AC), que permitiu a exploração do material estudado, por meio das regras de pertinência, exaustividade e representatividade.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

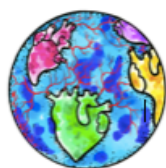


FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É por meio da experiência de vidas das mulheres trabalhadoras rurais e sua relação com o ambiente em que vivem, que elas constroem diariamente as suas identidades sociais, políticas e afetivas. Relacionados a esses aspectos, observamos que as reivindicações de direitos são constantes por parte das mulheres trabalhadoras rurais e que suas pautas estão em consonância com às histórias das lutas feministas, uma vez que entre as suas principais bandeiras de luta estão o auxílio creche; igualdade de oportunidades; estabilidade no emprego para as mães trabalhadoras; garantia de repouso em caso de aborto, bem como do período de amamentação e acesso médico. Portanto, nos utilizamos da pesquisa feminista como indagação crítica para compreendermos o contexto histórico de luta por direitos das mulheres trabalhadoras rurais.

Nessa perspectiva, a Convenção Coletiva de Trabalho (CCT) de 2018 do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Assalariados Rurais de Petrolina-PE (STTAR PETROLINA), em formato de cartilha, destaca os principais pontos que ligam as lutas de direitos das mulheres trabalhadoras rurais e as pautas feministas. A princípio a Convenção estabelece que a empresa instale um local destinado a guarda de crianças em idade de amamentação, ou que ainda, firme convênios com creches. De acordo com Giulani (2011, p. 648), desde a década de 1970, que as mulheres trabalhadoras se organizam em sindicatos na busca por melhores condições de trabalho e cidadania, exigindo abertura de creches nos locais onde se realizam as frentes de trabalho.

A cartilha (STTAR PETROLINA, 2018, p. 27) ainda traz como pauta a relação da igualdade de oportunidades nas relações de trabalho, que determina o combate da discriminação sexual para permanência das trabalhadoras no emprego, além de exigir punição para agentes de assédio sexual e moral. A imprensa operária já abordava o assédio sexual das mulheres trabalhadoras nas primeiras décadas do século XX, conforme afirma Rago (2011), mas, como não existia nenhuma legislação trabalhista que protegesse o trabalho feminino, as reclamações contra as péssimas condições de trabalho eram acompanhadas por relatos de assédio sexual, realizados pelos homens em cargos de direção como mestres,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



contramestres, patrões e assistentes. “[...] fechava as moças no escritório para forçá-las à prática sexual. [...] Chegava a aplicar punições de dez a quinze dias pelas menores faltas, e até sem faltas, para forçar as moças a ceder a seus intentos” (p. 584). No Brasil, segundo Giuliani (2011, p. 660), a divulgação e os primeiros levantamentos sobre casos de assédio sexual sofrido por mulheres no ambiente de trabalho só foram realizados no final dos anos 1980, através de pesquisas acadêmicas e análises quantitativas realizadas pelos meios de comunicação de massa, ministérios, prefeituras, organizações profissionais e entidades sindicais.

Diante dessa situação vivenciada pelas mulheres em seus postos de trabalho, Giuliani (2011, p. 660) frisa que estava numa crescente a taxa de esterilização definitiva de mulheres, incentivadas pelos empregadores e, muitas vezes, executadas à revelia das pacientes. Isso explicava a luta pela estabilidade da mãe trabalhadora, a garantia do emprego da gestante e o acesso aos direitos relativos à maternidade e também trabalhistas como temas centrais entre as pautas de reivindicações da Convenção Coletiva do STTAR PETROLINA.

Esse documento ainda assegura as mulheres trabalhadoras rurais o direito de repouso remunerado em caso de aborto não criminoso e sua permanência no posto de trabalho. Essa pauta está diretamente relacionada com a bandeira do “aborto livre e gratuito”, que, segundo Pedro (2012, p. 120), teve início, no país, na metade do século XX, com o feminismo de “Segundo Onda”, mas já era “uma das reivindicações do feminismo internacional”. A pauta principal versava sobre o direito sobre os seus corpos, que ainda de acordo com Pedro (2015, p. 33), pediam a descriminalização do aborto e contracepção segura, além de denunciar o estupro e a violência doméstica.

Assim, o documento elaborado durante a Convenção Coletiva das trabalhadoras e trabalhadores assalariados rurais de Petrolina buscou garantir todos os direitos às mulheres, introduzindo uma cláusula que determina que o trabalho delas seja executado em conformidade com a legislação vigente, considerando as peculiaridades físicas e fisiológicas. Dessa forma, prevalece os direitos sociais descritos no Art. 7º da Constituição Federal de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



1988, que versa sobre direitos referentes ao piso salarial, seguro-desemprego, décimo terceiro salário, etc., o qual contou com a efetiva participação feminina.

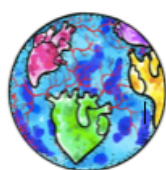
Os pontos aqui elencados demonstram que as pautas das trabalhadoras rurais ainda são as mesmas estabelecidas pelo movimento feminista, principalmente, em relação ao mundo do trabalho. Essa fundamentação apresenta parte do contexto em que as mulheres trabalhadoras rurais estão inseridas.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa se baseia na abordagem qualitativa, que conforme Groulx (2010, p. 96), busca “produzir um novo discurso sobre o social, que esteja em consonância com a vida democrática”. Dessa forma, para Somekh (2015, p. 27), o estudo deve ter como principal característica “as pessoas e seus contextos de vida, bem como questões filosóficas relacionadas à natureza do conhecimento e da verdade (epistemologia), dos valores (axiologia) e do ser (ontologia) que embasam critérios e as atividades humanas”.

Nesse sentido, compreendendo gênero como uma categoria analítica, com base nos estudos da historiadora norte-americana Joan Scott (1986), assim traçamos a perspectiva de seu uso como método de pesquisa, a partir dos parâmetros sugeridos pelas metodologias feministas, destacando as principais bandeiras de luta das trabalhadoras rurais. A abordagem feminista de pesquisa, conforme adverte Sandra Harding (1993), são teorias totalizantes, de modo que os temas das teorias feministas estão ligados a todos os aspectos da vida social. Portanto, são sempre estudos interdisciplinares, por interpelarem um conjunto diferente de saberes e olhares. São feminismos porque tratam de lutas distintas.

Seguindo esse pensamento, Haraway (1991) defende uma perspectiva feminista que privilegie uma prática de objetividade voltada para a contestação, para a desconstrução e para a construção de novos conhecimentos e das maneiras de ver e perceber o mundo. Ela ressalta ser de fundamental importância que o/a pesquisador/a feminista se posicione, afirmando que é nos posicionando que podemos encontrar uma visão mais ampla do contexto geral. Para Lozano (2017), a perspectiva feminista não procura apenas revelar os saberes dominados,



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



mais ainda, procura enfatizar os saberes localizados, que requerem que o sujeito, objeto do conhecimento, seja visto como agente e não apenas como mero recurso para obter conhecimento acadêmico.

As metodologias feministas, conforme descreve Chandler (2015, p. 113), estão ancoradas em quatro características fundamentais, são elas: “a) pesquisa feminista como indagação crítica; b) pesquisa de “voz” e fundamentada das experiências das mulheres; c) reflexividade; d) uma ética do cuidado”. Avaliando o perfil das mulheres que são atendidas pelo Programa, percebemos a necessidade de refletir sobre as relações de gênero presente entre as próprias mulheres, tendo em vista as discrepâncias existentes entre mulheres do campo e da cidade, mulheres brancas e negras, mulheres heterossexuais e lésbicas, por exemplo. Por isso, nossa escolha, para analisar se os videocliques dialogam com a multiplicidade de vozes das mulheres trabalhadoras rurais da fruticultura irrigada, tornaram os princípios da interseccionalidade fundamentais para compreendermos as experiências, percepções e relações de poder, em que essas mulheres estão condicionadas, visto que esses parâmetros revelam os diferentes aspectos da vida social. Nesse sentido, os resultados obtidos foram confrontados com a perspectiva de gênero, classe, raça, e outros fatores discriminatórios, a exemplo da vulnerabilidade, que sinalizaram o contexto social, político e identitário que essas mulheres estão inseridas.

A interseccionalidade, conforme descreve Moreira (2018, p. 18), surgiu em meados dos anos 1970, a partir da indagação do feminismo negro sobre a identidade feminina universal, sinalizando as especificidades das mulheres negras em relação às mulheres brancas. Para Chandler (2015, p. 114), ela se “baseia no ponto de vista e no pós-estruturalismo feminista para moldar um espaço que procura evitar exclusões enquanto se mantém fiel ao ideal de transformar a vida social”.

[...] sugere várias formas de entender como as experiências únicas de mulheres étnica e racialmente identificadas são por vezes obscurecidas ou marginalizadas nos discursos sobre direitos. Onde os contornos específicos da discriminação de gênero não são bem compreendidos, as intervenções para tratar de abusos aos direitos humanos das mulheres serão provavelmente menos efetivas. Portanto, seria útil que aqueles que esperam articular e/ou responder às necessidades das mulheres marginalizadas



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

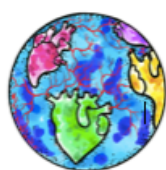


antecipassem as várias formas pelas quais as vulnerabilidades de raça e de gênero podem se entrecruzar (CRENSHAW, 2002, p. 174).

A Análise de Conteúdo (AC), conforme Fonseca Júnior (2005), permite extrair conhecimento das informações levantadas no contexto em que o sujeito está inserido. Suas principais características estão baseadas na pré-análise dos dados, a exploração do material a ser estudado, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação desses. É na fase de pré-análise que se dá a organização e sistematização das informações principais, que, para Bardin (1977, p. 95), caracteriza “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Essa autora ressalta ainda que é necessário ler o material previamente para obter impressões e hipóteses para daí realizar a escolha, que, no caso de nossa pesquisa, teve como base a regra de pertinência, ou seja, “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98).

Bardin (1977) explica que é preciso partir para a exploração do material, que é “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 101). Passada essa etapa, é preciso tratar os resultados brutos já coletados e realizar a sua interpretação, confrontando-os sistematicamente com o material utilizado previamente. Dessa forma, utilizamos a codificação, que, para Bardin (1977, p. 103), consiste em transformar – segundo regras precisas – os dados brutos do texto por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, elaborando assim, “deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes” (BARDIN, 1977, p. 115).

ANÁLISES



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Com a exibição de videocliques das músicas “Triste, louca ou má”, de autoria de Francisco El Hombre (2016) e “Deixa Ela em Paz”, interpretada por Joana Flor (2018), as discussões foram direcionadas, conforme o entendimento e posicionamentos das participantes dos Cursos de Sociopolítica sobre aquilo que mais se aproximava da realidade das beneficiárias do Programa Chapéu de Palha. Percebemos que as temáticas levantadas pelas mulheres estavam relacionadas a padrões corporais, principalmente, porque as imagens dos videocliques exibiam mulheres negras gordas, realizando coreografia de dança.

Sobre esse aspecto, Sant’Anna (2011, p. 106) afirma que, desde o início do século XX, que cabia as mulheres conservarem a beleza física, que era vista como dádiva divina. Ainda de acordo com essa autora, no Brasil, por volta dos anos de 1900, os padrões de beleza femininos eram atribuídos as mulheres de cintura apertada, fina e quadris largos, com cabelos longos presos no alto da cabeça e com roupas mais apropriadas para o clima europeu. O uso da balança não era comum, pois não havia um controle sobre o peso diário, nem a celulite havia sido descoberta, visto que os corpos não eram submetidos a sessões de depilação e bronzeamento como, atualmente, ocorre.

Assim, as mulheres magras eram sinônimo de doença e pobreza, correndo o risco de permanecerem solteiras, por não estar de acordo com os padrões de beleza estabelecidos pela época e sua aparência física ser associada a apelidos pejorativos, como “vara pau” e “palito esturricado”. Sant’Anna (2011, p. 108) ainda descreve que, com a criação do cinema, do automóvel e a concretização da modernidade, as revistas femininas da época começam a incitar novas tendências, como roupas leves e cabelo curto, agora relacionados com saúde e a higiene. Dessa forma, nos anos 1920, a vida exigia das mulheres corpos leves, lisos e esguios. A magreza começa a ser valorizada, contudo, as jovens deveriam apresentar aparência de mulher-flor, que misturavam meiguice com uma sexualidade provocante.

Com o apoio da publicidade, as revistas elegem as manequins como modelagem a ser seguida por todas as mulheres e as roupas ganham descontração, iniciando, por volta de 1960, a popularização das balanças, que passaram a ser disponibilizadas em drogarias de todo país. Conceitos como “boa forma”, “diet”, “ligh” e diversos outros termos e procedimentos



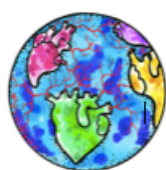
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



estéticos passam a ser massivamente divulgados pela publicidade brasileira, que institui o emagrecimento como um dos maiores conselhos direcionado à mulher. Ressalvamos, que os corpos de mulheres negras não aparecem nesse contexto, eles são invisibilizados, pois, conforme Moreira (2018, p. 34), a mulher negra vai ser atribuída a dois papéis, sendo eles: o de mulata, objeto de desejos sexuais de outros; e o de corpo-trabalho destinado a servir, conforme (Figura 11), função naturalizada na sociedade. Para essa autora, esses papéis “são frutos atuação conjunta do sexismo e do racismo” (MOREIRA, 2018, p. 34), já que a primeira atribuição designada a mulher negra estaria como referência de supervalorização a identidade mestiça, requerida pela nação brasileira, como forma de descaracterizar o racismo, recaindo sobre essas mulheres o estereótipo da sexualidade.

Sobre o papel do servir, Moreira (2018) defende que a mulher negra diretamente associada a figura de “mãe preta”, que serve e acolhe a todos, inclusive amamentando filhos de outrem se perpetuou até os dias atuais. Portanto, não houve, historicamente, uma representatividade ou expressão do corpo de mulheres negras que não remetesse a escravidão, a objetificação de seus corpos ou a servidão. Esses aspectos trazidos por Moreira (2018) não são apresentados e explorados na construção dos conteúdos de “Gênero e o Ser mulher” na sociedade brasileira.

As imagens do videoclipe “Deixa Ela em Paz” também exibido nessa aula, provocaram uma discussão diferente, relacionada à violência, como assédio no ambiente de trabalho, estupro e violência doméstica. Nesse vídeo, podemos observar que cantora está com um vestido com uma cor vibrante e batom vermelho, demonstrando que a mulher pode se vestir como quiser e fazer o que desejar. Ela está no alto de um prédio, fazendo uma coreografia que passa a sensação de liberdade a partir do movimento de seus braços e roupas. De acordo com Paiva (2019, p. 52), após a atuação do movimento feminista na Assembleia Nacional Constituinte, que criou a Constituição de 1988, as mulheres passam a adquirir direitos e dessa forma também uma certa liberdade, à exemplo da extinção da tutela masculina em caso de separação conjugal e a liberdade para planejamento familiar, mas permanece até os dias atuais o controle sobre os corpos femininos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Para Perrot (2017, p. 76), os corpos das mulheres são “dominados, subjugados e muitas vezes roubados”, pois o que muda é o olhar durante os períodos da história e a tolerância da sociedade para determinadas violências exercidas sobre as mulheres. Ainda segundo a referida autora, há um tabu sobre a menstruação, uma cobiça sobre a virgindade das moças, a ponto do seu corpo correr grande risco de ser violado, porém, quando apenas um homem comete estupro a uma mulher, essa é quase sempre considerada conivente, pois “ela poderia ter se defendido”. “O estupro é julgado em tribunais correcionais, a título de “agressão com ferimentos.” E só passou a ser crime em 1976 (PERROT, 2017, p. 45).

O videoclipe da música “Deixa Ela em Paz” ainda apresenta outras mulheres de diferentes idades, estilos e corpos, que aparecem em close no vídeo, demonstrando sua expressão e declarando “Deixa ela em paz”, que remete a ideia de que é preciso dar voz as mulheres. Durante essa representação da música, a cantora também mostra as mãos com nomes de mulheres vítimas de feminicídio, “considerado como mortes de mulheres decorrentes de conflitos de gênero, ou seja, pelo fato de serem mulheres” (SANTOS, 2014, p. 93). Nesse sentido, as abordagens do conteúdo eram apoiadas em conhecimento do dia-a-dia das participantes do curso e nos conceitos estudados, com apoio do material didático.

Devido as discussões sobre violência doméstica, estupro e assédio no ambiente de trabalho, veio a tona o tema da violência contra a mulher, que chegou a gerar alguns conflitos de opiniões, visto que algumas mulheres teciam críticas para com as mulheres vítimas de violência, chegando a culpá-las, sendo necessário, por algumas vezes, a intervenção das educadoras para pontuar a importância de fortalecer as mulheres vítimas de violência e a necessidade de exercitar a empatia. Segundo Saffioti (2015, p. 24), “as mulheres são treinadas para se sentir culpadas” pela violência que sofrem, principalmente, as mulheres pobres, visto que em parte, as agressões partem do próprio pai ainda na infância/adolescência, induzindo na vítima a culpa por se sentir sedutora e ter despertado essa emoção no seu genitor. Por isso, na sociedade machista e patriarcal, as mulheres tendem a replicar esse discurso, acusando assim as mulheres vítimas de violência. A violência, para Saffioti



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



(2015, p. 18), se caracteriza pela ruptura da integridade da vítima, seja ela, moral, sexual, física e/ou psíquica.

Paiva (2019, p. 62) comenta que a violência física é proveniente de um abuso estrutural, pois como já citado anteriormente, contava com o aval do Código Penal Brasileiro, que permitia que aos homens “disciplinar” suas esposas com espancamento ou até matá-la caso seu comportamento fugisse às regras estabelecidas. Ainda conforme essa autora, no que se refere à violência associada a práticas sexuais e reprodutivas estão diretamente relacionadas à saúde feminina, visto que devido a infidelidade masculina, as mulheres passaram a ser estatísticas em número de contaminadas pelas Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) gerando ainda outros danos a saúde das mulheres, como “corrimentos, infecções, dor pélvica crônica e gravidez indesejada; abortos espontâneos; incapacidade física parcial ou permanente. (...) estresse pós-traumático; depressões; ansiedade; câncer de mama e útero, entre outros. (PAIVA, 2019, p. 62 e 63).

Nesse sentido, Saffioti afirma que essas violências, que não são palpáveis, como a moral e a psicológica, podem desencadear na vítima diversas consequências, ou até mesmo levar a loucura. Ainda para essa autora (2015, p. 79), é importante lembrar que, nos casos de violência moral e psicológica, em 90% dos casos, as vítimas são sempre mulheres. Além disso, seja qual for o tipo de violência concretizada contra a mulher, a emocional e a moral estão sempre presentes, principalmente, em se tratando da violência intrafamiliar ou doméstica, onde os limites entre a quebra de integridade da vítima e a sujeição das mulheres aos homens são muito tênues.

O último videoclipe analisado, da música da cantora Elza Soares, “Maria da Vila Matilde” (2015), foi utilizado como suporte para abordar as estratégias de enfrentamento e possibilidade de denúncia de violência contra a mulher. Esse videoclipe, assim como os já mencionados, traz mulheres de diversas idades e estilos, sempre com o enquadramento em close e fazendo expressões de denúncia. A música narra justamente uma mulher se impondo diante de uma situação de violência doméstica, informando o número para denúncia, no caso 180, que é do Centro de Atendimento à Mulher, válido em todo território nacional, e a forma



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



de proceder, como, por exemplo, informar o nome do agressor, explicar o endereço, mostrar as marcas da violência quando a polícia chegar ao local. Por vezes, a letra mostra uma mulher que não aceita de forma alguma a violência doméstica e chega a ameaçar o agressor, dizendo “cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim” e menciona que vai contar tudo para a mãe do seu agressor, além de expulsá-lo da residência.

CONCLUSÃO

Concluimos que a exibição desses vídeos geraram relevantes conhecimentos durante os encontros do Curso de Sociopolítica, sinalizando mudanças significativas das trabalhadoras rurais sobre seu olhar em relação a algumas questões do seu cotidiano, como é ser mulher na sociedade e o reconhecimento da atividade que desempenham como profissão. Percebemos que, apesar da utilização dos vídeos, ainda é necessário redimensionar os conteúdos e as próprias turmas para que facilite o processo de assimilação desses conteúdos e na destreza para lidar cotidianamente com as adversidades do ser mulher, trabalhadora rural, negra e periférica.

Também observamos que há uma valorização do conhecimento ofertado por meio dos Cursos de Sociopolítica do PCPMFI por parte dessas mulheres. Durante a coleta de dados, todas foram unânimes em pontuar que se sentem valorizadas, que o curso funciona como o único espaço educativo na sua vida e que esses momentos ainda estão se constituindo como local de compartilhamento de experiências de vida, criação de laços afetivos e trocas de informações sobre os diversos ambientes profissionais que elas atuam. No entanto, a mesma diversidade que favorece a troca de conhecimento entre essas mulheres, educadoras e recreadoras do PCPMFI, interfere no nível de aprendizado de cada mulher, se constituindo como algo que precisa ser melhor pensado.

Assim, sugerimos a produção de materiais didáticos e paradidáticos por meio do audiovisual, que considerem diferenças importantes, como grau de escolaridade, capacidades distintas de aprendizado, tempo de participação no Programa e atuação profissional etc., que promovam a expansão da reflexão sobre o lugar e o papel das trabalhadoras rurais no



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Semiárido. É preciso ainda incentivar a difusão dos diálogos dentro e fora dos espaços de realização dos cursos de Sociopolítica, Artesanato e Beneficiamento de Alimentos, favorecendo o tratamento dos temas como relações de gênero, violência, raça, divisão sexual do trabalho, autonomia e empreendedorismo, inclusive, consolidando novos caminhos e perspectivas de atuação dessas mulheres nos seus ambientes de trabalho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70. 1977. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.

CHANTLER, K. e BURNS, D. **Metodologias Feministas**. In: Bridget Somekh, Cathy Lewin (Org.). Teoria e métodos de pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 1º semestre de 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26366613_. Acessado em 7 de jan 2020.

FONSECA JÚNIOR, Wilson Côrrea da. Análise de conteúdo. In: Jorge Duarte, Antonio Barros (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

GIULANI, Paola Cappellin. Os Movimentos de Trabalhadoras e a Sociedade Brasileira. In: **História das Mulheres no Brasil**. Mary Del Piori (Org.) 10ª Edição, 1ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2011.

GOVERNO FEDERAL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 10 de jan 2020.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-H. Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer, Álvaro Pires (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**. V.1. N.1. 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15984>>. Acesso em 15 de jan 2020.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



HARAWAY, Donna. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. In: HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres - La reinención de la naturaleza**. Valência: Ed. Catedra / Universitat de Valência / Instituto de la Mujer, 1991. P. 313 – 346.

LOZANO, Marie-Anne Stival Pereira e Leal. **Políticas Públicas e Mulheres Trabalhadoras Rurais Brasileiras**. 2017. Tese, (Doutorado em Ciências Humanas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2017.

MOREIRA, Núbia Regina. **A Organização das Feministas Negras no Brasil**. 2ª edição. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.

PAIVA, Carla Conceição da Silva. **Feminismo no cinema brasileiro: a representação das mulheres nordestinas nas telas**. Salvador: Eduneb, 2019.

PEDRO, Joana Maria. Corpo, Prazer e Trabalho. In: Carla Bassanezi e Joana Maria Pedro (Org.). **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo : Contexto, 2007.

RAGO, Margareth. Trabalho Feminino e Sexualidade. In: **História das Mulheres no Brasil**. Mary Del Piori (Org.) 10ª Edição, 1ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I. **Gênero patriarcado violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANT'ANNA, D. B de. “Sempre bela”. In: Carla Bassanezi e Joana Maria Pedro (Org.). **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Cândida Ribeiro. **Políticas e modelos de abrigo de mulheres em situação de violência de gênero: um estudo exploratório e comparativo Salvador-Madrid**. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia. PPGNEIM. Salvador-BA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23880>. Acessado em 10 jan 2020.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995. Disponível em: https://archive.org/details/scott_gender. Acessado em 5 jan 2020.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO DE PERNAMBUCO. **Programa Chapéu de Palha**. 2018. Disponível em: https://www.seplag.pe.gov.br/?option=com_content&view=article&id=51. Acessado em 10 de jan de 2020.

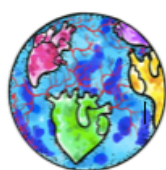
_____. Gerai. **Série Histórica do Chapéu de Palha Mulher**, 2017. Disponível em: http://www.portaisgoverno.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=ec329bde-192d-4823-8c08-9509f9487196&groupId=30863. Acessado em 5 de jan 2020.

SOMEKH, B. e JONES, L. Observação. In: Bridget Somekh, Cathy Lewin (Org.). **Teoria e métodos da pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUSA, R. B. **Processos Formativos das Trabalhadoras da Fruticultura Irrigada no Programa Chapéu de Palha Mulher (PETROLINA-PE)**. Dissertação de mestrado, Educação, Cultura e Territórios semiáridos. UNEB, 2020.

08 DE MARÇO, **Anuário da Secretaria da Mulher**, Ano 01, 2007. Disponível em: http://www.portaisgoverno.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=1a8a0a9a-3803-4ee7-b4b9-22852c61a7fc&groupId=30863. Acessado em 5 de jan 2020.

STTAR PETROLINA. **Convenção Coletiva de Trabalho da Hortifruticultura Irrigada do Vale do São Francisco Pernambuco**. Petrolina, 2018.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



GT 09 - PROBLEMÁTICAS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



PARA ALÉM DAS TELAS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO

Adriana Maria Santos de Almeida Campana – UNEB

didacampana@yahoo.com.br

Elissandra Brito Costa - UNEB

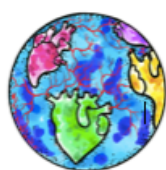
elissandrabcost@gmail.com

Sheila Lidiane Jatobá- UNEB

sheilinhajatoba@gmail.com

RESUMO - Devido a pandemia causada pelo COVID-19 e mudanças que impactaram toda a população em nosso país, incluindo a paralisação de aulas presenciais, desde março de 2020, para que as crianças não deixassem de estudar, o ensino remoto tornou-se uma possibilidade. No entanto, com esta nova modalidade, surgiram muitas questões a respeito da educação infantil, uma vez que esta etapa é considerada de suma importância no desenvolvimento educacional. Mas como ofertar possibilidades de interação e aprendizagens através do ensino remoto? Essa e outras indagações nos motivaram a buscar e investigar experiências que retratassem o fazer pedagógico remoto na Educação Infantil, através de uma pesquisa bibliográfica realizada no banco de dados do *Google Acadêmico*. Por meio das vozes de outros pesquisadores destacamos as fragilidades e possibilidades percebidas neste momento presente, que são trazidas por eles em seus trabalhos. Os resultados alcançados mostraram que é importante refletir sobre esse momento pandêmico para que se possa obter novos caminhos para o contexto da educação infantil, em vista que muitas instituições se encontram à deriva, em busca de novos ideais sobre as práticas a serem desenvolvidas para uso diante das telas. Evidenciou-se, muito além das fragilidades esperadas, mas a parceria que foi construída entre as famílias e as instituições, os laços afetivos entre professores e alunos e o fortalecimento dos vínculos familiares ao longo dessa caminhada.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino remoto. Educação infantil.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por um acontecimento singular, a chegada do vírus COVID-19 que causou e ainda vem causando, fortes impactos no meio social e educacional. O país foi colocado em estado de emergência sanitária, utilizando-se de medidas preventivas como o uso de máscaras e do álcool em gel. Com isso, para evitar a propagação da pandemia, muitos estabelecimentos foram obrigados a fechar, deixando de prestar atendimento ao público e levando as pessoas a se adequarem ao distanciamento social para combater a pandemia.

Dentre esses estabelecimentos, as instituições de ensino foram bastante afetadas, pois cancelaram o atendimento presencial, adequando-se à um novo formato, quando possível. Nesse sentido, precisaram, com urgência, encontrar práticas diferenciadas para o suporte eficaz aos seus alunos e famílias.

Direcionando o foco para as crianças de 0 a 5 anos e segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), os eixos estruturantes da Educação Infantil são as interações e brincadeiras. É com o outro que a criança percebe o seu lugar no mundo, é brincando que esta criança da Educação Infantil aprende e se desenvolve. Mas como garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017) de forma remota?

Nesse momento, a Educação Infantil precisou se reinventar e se fortalecer a partir de bases teóricas para encontrar soluções e afirmar seu papel primordial na Educação Básica. Pesquisas indicaram o fechamento de muitas escolas de Educação Infantil privadas por falta de alunos (INSPER, 2020). Aquelas que conseguiam ou tentavam se manter, apesar das condições limitantes, orientavam seus alunos pelas telas. Muitas escolas não aderiram a esse formato de ensino, julgando necessário e imprescindível o contato direto como forma interativa de aprendizagem e socialização para os pequenos que se apresentam na etapa inicial da Educação Básica.

Assim, todos fomos conduzidos a refletir a necessidade urgente de se adotar estratégias que minimizassem os possíveis danos que pudessem ser causados no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças em período de isolamento.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Para refletirmos sobre o referido assunto, partimos dos trabalhos que foram escritos, a partir das experiências de professores, gestores e instituições no período de isolamento.

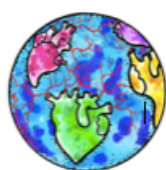
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trazer questões sobre a Educação Infantil exige uma compreensão do conceito de criança. Ao falarmos da criança nos fundamentamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, compreendida como um

[...] 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, 2010, p. 12).

Partindo desse entendimento, questionamos neste artigo, a possibilidade de interação e brincadeiras, pensando na aprendizagem e desenvolvimento das crianças de até 5 anos neste momento de distanciamento e buscando a nossa fundamentação nos próprios atores da prática pedagógica. De tal modo, este trabalho entende a importância epistemológica da experiência de cada professor, coordenador, gestor e de cada instituição que identificou limitações e possibilidades na prática da Educação Infantil nesse período de distanciamento e ensino remoto e compartilhou registros.

Pelos relatos, pudemos perceber a importância que a família teve nos momentos de ausência das aulas presenciais, mesmo com suas singularidades e limitações físicas e emocionais, segundo o trabalho Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social (CASTRO et al, 2021). Ele tece algumas reflexões a partir da relação peculiar entre família e escola, construída nas interações remotas. A presença importante da família também está no artigo Educação infantil x pandemia: desafios e possibilidades no ensino aprendizagem (DEUS, L.M., 2021), que aponta que a escola, mais do que nunca, precisa do apoio familiar neste momento tão difícil no qual todos passamos. O autor relata que com os meios de comunicação a escola mantém contato com os responsáveis para não perder o foco do objetivo que é manter a escola junto à família, sem perder o ensino dos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



alunos. O papel fundamental da família também foi trazido no artigo Educação em tempos de pandemia:(re) vivências na educação infantil durante o distanciamento social (ADERNE, A.S.F, FERREIRA, T. S, 2021), com a conclusão de que o ensino remoto tem sido positivo porque, segundo relatos das famílias, apesar das tensões e preocupações, as crianças têm se divertido e os vínculos familiares têm se fortalecido.

Além da importância da família, foram observados pontos positivos como a manutenção do vínculo com a escola e professoras. Conforme preconiza a Constituição Federal (1988), a educação deve acontecer em regime de colaboração entre Estado e família, sendo assim, é necessário manter uma parceria essencial com as famílias e buscar a promoção dos vínculos com as crianças nesse tempo tão incerto, ponto abordado em A educação infantil no contexto da pandemia: manter vínculos é garantir os direitos (GOMES, R. A, SILVA, T.B., 2020). O vínculo também é trazido em Educação infantil em tempos de pandemia: contribuições das pedagogias da autonomia e da infância para a formação humana (ALVES, K. K.; VIEIRA, M. N. de A, 2021) que abarca possibilidades de manutenção de vínculos com os dispositivos digitais, entre educadores, crianças e suas famílias. Em O cenário desafiador da pandemia e a educação infantil, (ARAUJO, A.C.A, 2020) foi destacado o desafio em buscar alternativas para que a escola continuasse a existir na vida da criança.

Outro destaque trazido pela nossa pesquisa bibliográfica foi a importância do ensino remoto para revisitar as práticas pedagógicas. Em E agora? Vivências e ressignificações das práticas pedagógicas na Educação infantil em tempos de pandemia e isolamento social (SOARES, A, FREITAS, A.C, GUIMARÃES, Y, 2020), trouxeram experiências ricas e a importância da ação-reflexão-ação no fazer pedagógico a partir de novas demandas. Em Reinventar a prática docente na Educação infantil: experiências de ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19 (SOUSA, K. C., 2020), o autor mostra que através de grupos criados no *WhatsApp*, as professoras tentam assegurar o direito das crianças à educação e ao ensino, oferecendo, através de postagens, conteúdos e atividades que contemplem as necessidades e os processos formativos das crianças, dialogando com as orientações previstas nos documentos oficiais.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A percepção da importância da escuta na Educação Infantil, por meio da tecnologia digital, também ficou bastante evidente nos trabalhos selecionados. Em A Educação infantil no cenário desafiador da pandemia da covid-19 (SALOMÃO, D.A., 2021) notou-se a promoção de interações e interlocuções por meio da troca de mensagens (textos, áudios e vídeos), de ligações, de chamadas de vídeos e de encontros virtuais viabilizando a escuta às crianças e às famílias e favorecendo a manutenção de diálogos permanentes para apoiá-las em suas demandas e interesses. Percebeu-se que tais ações foram imprescindíveis para dirimir a ociosidade das crianças, as possíveis situações de violência doméstica e a falta de informações sobre a pandemia. A escuta também é descrita em Educação Infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. (CERQUEIRA, M.M, 2021), que destaca que os encontros virtuais com crianças pequenas estão longe de ser o ideal, mas é através deles que se consegue valorizar as vozes das crianças, o imaginário criativo e o brincar como ferramentas de mediação de aprendizagem. No trabalho A Educação infantil e seu histórico olhar para e pelas infâncias brasileiras: como fica seu lugar de fala em tempos de pandemia? (FREITAS, D.L.C; GONTIJO, T.S.P., 2020) compreendemos que qual seja a ferramenta ou o método, ou a prática, a se experimentar para superar os desafios impostos pela pandemia, ela precisa emergir do “lugar de fala” das crianças e da disposição coletiva/participativa dos seus responsáveis sociais (famílias, professoras/es, gestores e instituições) de traçar as vivências possíveis.

Outro aspecto suscitado nas escritas das professoras pesquisadoras foi a importância da mediação do professor para um cotidiano de aprendizagens. Em Educação Infantil em tempos de pandemia (JACOBI, E.G., FERNANDES, M.E, 2020), os autores descrevem que os pais não se tornaram pedagogos, não devem querer dar conta das especificidades escolares, devendo-se atentar ao papel de pais. Nesse sentido, considera-se essencial o fazer cotidiano, envolvendo as crianças na organização da casa, na manutenção da rotina, no estreitamento dos laços familiares e na presença com os filhos, atitudes que farão toda a diferença para que a criança retorne à escola mais tranquila. Dizem que aos docentes, cabe colocar-se à disposição para as famílias, apoiando, informando, fazendo presença, mantendo



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



a fidelidade com as propostas pedagógicas e as especificidades da educação. Neste mesmo direcionamento o trabalho Educação infantil em tempos de pandemia: em busca das borboletas (GUIMARÃES, C.S.C., MATTOS, M.M, 2020) aponta, a partir de suas observações que enquanto o retorno não acontece, que as famílias possam usufruir, junto às crianças, das coisas simples, “inúteis” e “desprezadas” pelo mundo, contemplando o calor do sol e a brisa no rosto, os insetos, resgatando as velhas brincadeiras, contando história, entendendo que assim o mundo pode ir se humanizando através da construção de novas relações, mais potentes.

O artigo Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia (PRAZERES, M., GIL, C., LUZ-CARVALHO, T, 2020) conseguiu pontuar, através de entrevistas com gestores, o que muitos autores falaram na busca por garantir, a partir da adoção de tecnologias, conteúdos e linguagens digitais: a manutenção da escola como projeto; a conservação dos vínculos afetivos; a sustentação de compromissos estabelecidos com as famílias e a comunidade escolar e a continuidade da produção do conhecimento no período marcado pelo afastamento do espaço físico da escola. Apenas dois dos artigos analisados destacaram a descaracterização da Educação Infantil, além da impossibilidade de interação remota.

Loris Malaguzzi em entrevista, trouxe o tema mudanças sociais e como as crianças lidam com as realidades da vida. Disse que as mudanças “[...] determinam o surgimento, tanto em níveis gerais quanto locais, de novos métodos de conteúdos e de novas práticas educacionais, assim como novos problemas e novas perguntas a serem respondidas” (EDWARDS, C. et al, 2016, p. 56). A criança que é sujeito histórico, que constrói sua identidade e produz cultura é a criança ativa dos seus conhecimentos e saberes e nessa perspectiva precisamos fornecer meios para suas potencialidades. Neste momento a tecnologia digital está abrindo janelas que não seriam possíveis serem abertas.

Portanto, vimos que esse novo formato de ensino impactou fortemente a realidade de muitas pessoas, mas também oportunizou novos aprendizados, novos conhecimentos levando a todos a novos descobrimentos e rompimentos de limites nunca antes testados dentro do contexto



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



educacional, principalmente, no contexto infantil, que mostrou que mesmo diante de tantas barreiras conseguiu engatinhar, andar a passos lentos nesse processo repentino de conhecimentos e aprendizados, pois, como mencionado. Assim, mesmo que de maneira restrita e limitada, o ensino através das telas tem mostrando um novo olhar para a Educação Infantil e, embora esses encontros virtuais estejam distantes de ser um modelo para o ensino infantil ele tem mostrado que, além das telas, é importante valorizar essas novas ferramentas que proporcionam um novo olhar para o espaço infantil.

METODOLOGIA

É oportuno registrar que este artigo foi influenciado pela pretensão da elaboração de um estudo aprofundado, que surgiu das inquietações provenientes desse contexto pandêmico, que tem causado inúmeras transformações, tanto no âmbito social, quanto e, principalmente, no escolar. Assim, para desenvolver a escrita deste trabalho seguiu-se um processo meticuloso, por meio de um mapeamento com base em pesquisas de artigos no *Google Acadêmico*, leituras e análises de artigos publicados nos anos de 2020 e 2021, buscando compreender fragilidades e possibilidades do ensino remoto na Educação Infantil.

Inicialmente, realizou-se um estudo bibliográfico sobre a temática com o intuito de obter maiores esclarecimentos a respeito, acessando o banco de dados do *Google Acadêmico* utilizando os descritores: Educação Infantil e pandemia no título, classificados por data entre 2020 e 2021 com textos apenas em português. Foram apontados 83 trabalhos como resultado da busca, dentre eles, artigos (publicados em revistas e periódicos), monografias e Ebooks. Através dos resumos, destes 83 trabalhos foram selecionadas temáticas que abordavam a prática pedagógica a partir do ensino remoto, na Educação Infantil, que consideramos relevantes à nossa discussão, totalizando 24 trabalhos entre artigos e TCC, sendo descartados aqueles que possuíam um aprofundamento maior em temáticas como: letramento, alfabetização, currículo escolar, formação continuada, educação ambiental, gestão etc. Destes 24 selecionamos os 14 que entendemos trazer maior contribuição para os aspectos possibilidades e fragilidades no presente momento de distanciamento na Educação Infantil.



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



RESULTADOS

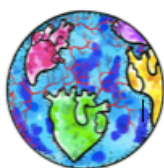
A partir das leituras realizadas nos propusemos a investigar, no contexto da Educação Infantil, as experiências sobre o fazer pedagógico diante do ensino remoto, que foram relatadas nos trabalhos pesquisados. Assim, os resultados recolhidos ao longo da busca mostraram-se relevantes para se refletir sobre o atual contexto, proporcionando a construção de novos entendimentos sobre a prática pedagógica através das telas ou mesmo dentro da sala de aula.

Os trabalhos, aqui dispostos, realizaram um mapeamento da realidade vivida por muitas famílias e instituições, revelando os enfrentamentos, possibilidades e desafios ocorridos nesse período pandêmico. Além dos desafios enfrentados pelo corpo educacional mostraram também a potencialização dos fazeres e das práticas pedagógicas desenvolvidas, como também os impactos causados ao longo desse período.

Por fim, o distanciamento das crianças do contato com a sala de aula mostrou outras percepções na educação, ressaltando a importância das novas tecnologias para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, mesmo mostrando que não se trata do que seja o ideal, mas que pode ser uma possibilidade, embora, temporária, de favorecer novos aprendizados e de obter novos olhares diante dessa difícil realidade. Lembrando também a parceria que foi construída entre muitas famílias e instituições, juntamente com a presença dos novos laços entre professores e alunos; entre alunos e familiares. Essas vivências e experiências retratadas ao longo dos trabalhos nos inspiraram a novas reflexões com perspectivas para futuras produções.

CONCLUSÃO

Desenvolver esse mapeamento oportunizou mostrar como a Educação Infantil tem sido colocada à prova perante o novo formato de ensino através das telas, mas que professores conseguiram ressignificar o momento e potencializar, na medida do possível, o ensino-aprendizagem.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nosso atual contexto tem mostrado novos sentidos à vida humana em seu âmbito tanto social quanto educacional, proporcionando às pessoas, a oportunidade de se reinventar. Mas apesar de tantas possibilidades descritas nas pesquisas, sabemos que possuem fragilidades que vão além da interação e da aprendizagem, que são expostas no dia a dia do ensino remoto como: a exclusão daqueles que não possuem o acesso à internet, a ausência de políticas sociais relacionadas à escola como merenda, a falta de um lugar adequado ou pessoas indicadas para acompanhamento em casa e tantas outras fragilidades que observamos nas classes menos favorecidas, entendendo que a pandemia aumentou a disparidade social. O enfrentamento da pandemia no contexto educacional tem sido desafiador em todos os níveis de ensino e não podemos esquecer como os professores estão exaustos pensando e adaptando todas as experiências que descrevemos.

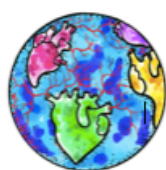
A realização desse estudo nos favoreceu novos e distintos conhecimentos a respeito da temática, oportunizando possibilidades para uma nova proposta de produção científica que relate ainda mais e, de forma mais profunda, aspectos inerentes à essa discussão. Olhar além das telas é buscar compreender, é ter empatia e buscar por melhorias e novas possibilidades para que a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ADERNE, A. DA S. F.; FERREIRA, T. DA S. Educação em tempos de pandemia: (re)vivências na educação infantil durante o distanciamento social. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-8, 5 jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16184>. Acesso em: 17 set 2021.

ALVES, K. K.; VIEIRA, M. N. de A. Educação Infantil em tempos de pandemia: contribuições das pedagogias da autonomia e da infância para a formação humana. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 247–265, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25726>. Acesso em: 17 set 2021.

ARAÚJO, A.C.A. O cenário desafiador da pandemia e a educação infantil. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro: v. 5, n. especial (2020): Ações de docência durante a pandemia: Desafios e oportunidades com as novas tecnologias digitais, p.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



26 – 28, 2020. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/144>. Acesso em: 17 set 2021.

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

BRASIL/MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CASTRO, M. A. de, ALVES, M. M., & CASTRO, D. D. Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. **Ensino Em Perspectivas**, 2(4), p.1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6679>. Acesso em: 17 set 2021.

CERQUEIRA, M.M. A, GAMA, C. V. N., ZAMPIER, P. P. Educação Infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. **Revista Artes de Educar**, v.7, n.1, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riac/article/view/55378/0>. Acesso em: 17 set 2021.

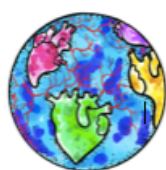
DEUS, L.M; AVERO, C.C.S. **Educação infantil x pandemia**: desafios e possibilidades no ensino aprendizagem. Repositório Institucional UERGS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1455>. Acesso em: 17 set 2021.

EDWARDS, Carolyn; GARDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Ed. Penso, 2016.

FREITAS, D.L.C; GONTIJO, T.S.P. A Educação infantil e seu histórico olhar para e pelas infâncias brasileiras: como fica seu lugar de fala em tempos de pandemia? **Revista Práticas em Educação Infantil**, v.5, nº 6, p. 22-36, 2020. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2921>. Acesso em 17 set 2021.

GOMES, R. A; SILVA, T. B. A Educação Infantil no contexto da pandemia: manter vínculos é garantir os direitos. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v.5, nº 6, p. 37-51, 2020. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2922>. Acesso em 17 set 2021.

GUIMARÃES, C.S.C., MATTOS, M.M.M, BASÍLIO, P. M. Educação infantil em tempos de pandemia: em busca das borboletas. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v.5, nº 6, p. 68-80, 2020. Disponível em: <http://cp2.gov.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2936>. Acesso em 17 set 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



JACOBI, E.G., FERNANDES, M.E. **Educação Infantil em tempos de pandemia in Educação em tempos de pandemia: experiências, desafios e perspectivas** / organizadores: Adair Adams ... [et al.] – Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PRAZERES, M., GIL, C., LUZ-CARVALHO, T. **Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 26, p. 1-20, 2020.

SALOMÃO, D. A. A educação infantil no cenário desafiador da pandemia da Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6557>. Acesso em 17 set 2021.

SOARES, A; FREITAS, A.C; GUIMARÃES, Y. E agora? Vivências e ressignificações das práticas pedagógicas na Educação infantil em tempos de pandemia e isolamento social. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v.5, nº 6, p. 81-94, 2020. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2937>. Acesso em 17 set 2021.

SOUSA, K. C. **Reinventar a prática docente na Educação infantil: experiências de ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19.** Repositório da UFPB, 47p, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19468>. Acesso em 17 set 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



APRENDIZAGEM EM TEMPOS PANDÊMICOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NA UNIVERSIDADE

Adeilda Ana da Silva Martins
adeildamartins@hotmail.com

Ana Karla da Silva Martins
annakarla@hotmail.com

RESUMO - Neste trabalho, discutimos o ensino remoto e seu impacto na aprendizagem dos estudantes universitários, considerando-se os aspectos da leitura e da educação contextualizada. Tendo como base teórica informações coletadas *online*, utilizamos dados de uma pesquisa de campo em que 15 (quinze) estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB – *Campus* III - responderam acerca de seu aprendizado no período de ensino remoto, questões referentes à leitura, à educação contextualizada e às dificuldades concernentes a esse processo de ensino mediado pelas tecnologias de comunicação virtuais. Essas informações também dialogaram com dados de uma pesquisa *online* realizada pela Universidade com os seus discentes, da qual utilizamos um recorte referente ao *Campus* III, em Juazeiro-BA. Buscamos também, referenciar tal análise com trabalhos de pesquisadores que têm se dedicado ao estudo do ensino remoto e suas problemáticas, permitindo-nos compreender que essa modalidade de ensino emergencial trouxe novas dificuldades para os estudantes - não somente os universitários – relativas ao seu cotidiano e às ferramentas para acessar o ensino virtual, o que gera impactos sobre a vida de maneira geral.

Palavras-chave: Ferramentas tecnológicas. Leitura. Educação contextualizada

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é discutir o ensino remoto e suas consequências para os estudantes universitários - em especial, quanto aos aspectos da aprendizagem, da leitura e da



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



educação contextualizada - envolvendo professores e estudantes da graduação em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus III*, em Juazeiro-BA.

A motivação desta escrita considera a complexidade desse momento em que a pandemia do Covid-19 – desde março de 2020 – tem causado além de mortes, profundas mudanças nos modos de viver, de aprender e ensinar. De tal forma, o isolamento social provocou uma situação que até então não conhecíamos: o ensino presencial passa a ser totalmente à distância, através de meios virtuais. Essa situação surpreendente revelou a fragilidade nesse tipo de ensino. As informações obtidas mostram que 39% dos estudantes de escolas públicas não dispõe de equipamentos adequados para as aulas remotas, tendo que, muitas vezes, compartilhá-los com irmãos e outros familiares, pois na maioria dos domicílios não há um *notebook* ou um *tablet* para cada pessoa. Algumas indagações definiram o percurso desta investigação: “Como o ensino remoto impactou a aprendizagem de estudantes universitários?”; “Qual o lugar da leitura na aprendizagem por meios virtuais?” “O ensino remoto favorece a educação contextualizada?” “Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes nessa modalidade de ensino não presencial”? Partindo dessa perspectiva, desenvolveu-se a pesquisa *online* que embasa esta escrita.

Utilizamos, além dos dados que coletamos em campo, outros, cedidos pela própria Universidade (referente ao *Campus III*) que investigou junto aos/às estudantes sua percepção do momento pandêmico em relação à vida acadêmica e os estudos remotos no primeiro período de 2021. Para embasamento teórico, buscamos referenciais obtidos através de pesquisa bibliográfica, em suporte impresso ou *online*.

Através do questionário enviado às turmas do curso de Pedagogia –descritas abaixo - , investigamos de que forma as práticas de leitura foram impactadas com o ensino remoto, diante dos novos hábitos dos estudantes, cujo suporte passa a ser o computador, o *tablet* ou o celular. A contextualização dos conteúdos - um diferencial perseguido no Departamento de Ciências Humanas (DCH) UNEB - também é objeto de avaliação no presente trabalho, frente à dinâmica de aulas não presenciais. Inquietou-nos saber se o fato de não haver a interação



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



presencial entre professores/estudantes representou alguma barreira, tornando os conteúdos menos próximos da realidade daqueles.

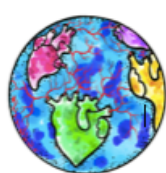
Entendemos que o fato de as aulas terem passado a adotar esse formato remoto é um fator limitante, excludente, o que também descontextualiza o ensino, retirando, por vezes, a plena oportunidade de acesso e participação nas aulas. Muitos estudantes e professores não estavam preparados para a mudança brusca em suas rotinas, e em tão pouco tempo, disponibilizarem de recursos tecnológicos e midiáticos para tornar viável o ensino remoto. Como observam Silva e Silva (2020, p. 11):

Vivemos uma situação atípica, em que o uso do computador (ou celular) e da internet se tornaram fundamentais para o cotidiano escolar, a sala de aula foi substituída pelas salas virtuais, a presença física deu espaço a imagem em telas, o contato humano trocado pelas videoconferências ou vídeoaulas. Tudo isso, sem que as escolas, alunos e professores pudessem se preparar.

Essa situação tem se prolongado, despertando o interesse de pesquisadores por compreender qual a percepção dos estudantes sobre esse processo e seus efeitos para a aprendizagem. É esse contexto, além do contato diário com estudantes universitários e suas inquietações, que motivaram a produção do presente artigo.

1 ENSINO REMOTO E UNIVERSIDADE

O período de aulas remotas tem mostrado desafios para todos os níveis de ensino. Entretanto, tratando-se dos estudantes universitários, essa realidade acrescenta questões mais específicas, como estágio e vínculos de emprego (ALVES, 2020). O que era para ser temporário permaneceu por tempo indeterminado, trazendo apreensão para aqueles, que, além de outras adaptações, precisaram aprimorar seus recursos tecnológicos mediante a intensificação do uso e o desgaste dos aparelhos, para não correrem o risco de ficarem sem acesso e serem excluídos da aprendizagem. Como salienta Alves (2020, p. 6):



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



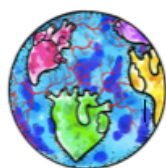
A proposta de Educação remota para a rede pública da Bahia pode se constituir em um grande equívoco, pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos das classes sociais mais baixas, sem acesso às tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não tem lugar para estudar.

Vivemos em um contexto de exclusão, mais visível ainda durante a pandemia. A acessibilidade tecnológica ainda é desigual, como se observa através dos números apresentados por outros pesquisadores – tanto em nível nacional, quanto no Nordeste, e por consequência, na cidade de Juazeiro-BA, onde se situa o *campus* em que foi realizada esta pesquisa.

Por sua vez, muito se tem discutido no ambiente acadêmico acerca de descontinuidades deste período, constatando-se que, para além de tantas outras questões, o acesso às tecnologias da comunicação virtuais e o fator psicológico são elementos determinantes para termos a dimensão dos conflitos nos aspectos individual e coletivo, vivenciados pelos estudantes. A própria situação de insegurança, causada pela pandemia, a incerteza sobre o futuro e a indefinição sobre aspectos cruciais da vida, por si só, já podem ser considerados pontos desgastantes e geradores de estresse e ansiedade para estudantes e professores.

A dinâmica das aulas remotas está levando os estudantes a se sentirem mais desmotivados com o passar do tempo, de acordo com dados de uma pesquisa sobre educação na pandemia. O percentual de alunos sem motivação para estudar saiu de 46%, em maio, e chegou a 54%, em setembro. A dificuldade em se organizar para estudar em casa também aumentou, de 58% para 68%, no mesmo período. (s.p)

De acordo com Oliveira *et al* (2020) em 2018, 45% dos domicílios brasileiros possuem computador de mesa e 65%, notebook, sendo que em 39% dos domicílios esses aparelhos tinham acesso à *internet*; porém, na área rural esse número cai para 16%. Trazendo para a análise socioeconômica, 98% dos domicílios pertencentes à classe A, no Brasil, tinham notebook. Por outro lado, nas classes D e E esse percentual era de 7%. “Esses dados demonstram que a inclusão digital escancara as diferenças alarmantes das realidades das famílias brasileiras em um país tão desigual” (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 4).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Os mesmos autores continuam analisando os dados por região, e descrevem que no Nordeste, 27% dos domicílios apresentavam computadores/notebook com acesso à internet em 2018. Essas informações retratam um quadro desigual de acesso à informação e à tecnologia, evidenciando a defasagem no processo de aprendizagem dos estudantes mais pobres. Quanto ao acesso às ferramentas tecnológicas, “21% dos alunos de escolas públicas só acessam a internet pelo celular. Na rede privada, o índice é de 3%”. Acessar a aula num aparelho celular, já é, por si só, um fator limitante, devido ao esforço para leitura em uma tela pequena, provocando cansaço visual e contribuindo para o desconforto, de maneira geral. Evidencia-se que os mecanismos que possibilitam, minimamente, acessar uma aula com qualidade, independente das limitações que o ensino remoto já impõe, não estão disponíveis para todos/as os/as estudantes e professores/as. Corroboramos com o que esclarecem Saviani e Galvão (2021, p. 38):

Mesmo para funcionar com substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário, etc [...], determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Os autores consideram que as mínimas condições para estudar remotamente “não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, na maioria das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho”. (SAVIANI; GALVÃO, 2011 p. 39). Assim, o fato de não haver condições objetivas para que o ensino assumisse o formato remoto continua gerando desigualdades alarmantes de aprendizagem em todos os níveis.

1.1 OS PROCESSOS DE LEITURA E AS AULAS REMOTAS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Transformar uma aula presencial em aula *online* requer planejamento, preparação e ainda a consciência de que o ensino e a aprendizagem não ocorrem da mesma maneira nas duas vias. Em relação à leitura, há que se considerar as muitas dificuldades que podem acarretar desconforto ou impedimento de ler com tranquilidade para realizar todos os mecanismos psico-cognitivos que envolvem leitura e sentido dos textos.

O trabalho com leitura precisa ser bem dimensionado para não se tornar mais um elemento desmotivador para o/a estudante. Isso requer cuidado e bom senso na transposição didática do presencial para o remoto, visto que não há a interação face a face. Outros fatores precisam ser considerados: estar em casa, convivendo com outras pessoas de interesses, horários e hábitos diferentes; o acesso a materiais impressos que nem sempre é possível para grande parte dos estudantes, além do que acrescentam os pesquisadores a seguir:

Apesar da satisfação de muitos estudantes com a transposição das atividades para o ambiente virtual de aprendizagem, muitas dificuldades são relatadas em relação às aulas online, como maior probabilidade de distração, falta de disciplina para os estudos, conexões instáveis, ambientes barulhentos e falta de equipamentos profissionais (SCHORN, SHEN 2021, p. 4).

Torres, Costa e Alves (2020, p. 4) também consideram que o ensino à distância emergencial é de má qualidade, “cujos preceitos importantes foram suprimidos, como o planejamento de trilhas para a aprendizagem, que permite a participação dos alunos, o incentivo às metodologias ativas”. O ensino remoto deve manter-se alinhado às estratégias para uma educação contextualizada, com conteúdos e metodologias mais próximas do cotidiano dos/as estudantes, trazendo para dentro da aula *online* questões que favoreçam a reflexão sobre temas locais, regionais, e etc.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é fruto de uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, em que as informações requeridas atendem às perguntas apresentadas acima como ponto de partida. Para coletar dados dos estudantes sobre o ensino remoto, foi utilizado um questionário com 7 (sete) perguntas, mesclando questões objetivas e subjetivas. Participaram estudantes dos 6ºe



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



7º períodos vespertino e noturno, e do 2º período do curso de Pedagogia - *Campus III* da UNEB (Juazeiro-BA) no mês de setembro último. De um total de 43 questionários enviados, 15 (quinze) foram devolvidos, quantificando um percentual de 34,88%.

3. RESULTADOS

3.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A primeira questão “Como você se sente em relação ao ensino remoto, quanto à sua aprendizagem”, trouxe as opções: realizado/a e não realizado/a; seguro/a e inseguro/a. As respostas foram: realizado/a: 2 estudantes; não realizado/a: 4; inseguro/a: 9; seguro/a nenhum estudante. Eis algumas justificativas: *“Apesar da distância e do maior volume de textos e atividades foi possível a aprendizagem. Foi muito difícil o ano de 2020 com o isolamento social e sem a Universidade”*. E também: *“[...] não sei se absorvi conhecimento suficiente. Quando um assunto/conteúdo é debatido em sala consigo desenvolver bem, mas sinto que não foi o suficiente...”* justificando, ainda outras respostas: *“Acredito que a abordagem da educação no ensino remoto não permite um aprofundamento do debate acadêmico...”* E ainda: *“Não é uma modalidade de ensino que estou habituada. [...] não consigo ter uma constância da minha concentração dentro de casa por motivos que levam a distrações e interrupções por terceiros”*. Essas respostas confirmam que o ensino remoto deixa a desejar em termos de aprendizado.

A segunda questão investigou: Você considera que o ensino remoto favorece a contextualização dos conteúdos? De que forma? A maioria informou que acredita ser difícil contextualizar os conteúdos remotamente. Algumas respostas: *“Não, a contextualização no presencial já é um desafio, no remoto torna-se praticamente impossível[...]”*. Outro/a respondente afirmou: *“Muito pelo contrário, um ensino que requer sempre ter como canal de aprendizagem um aparelho tecnológico reforça ainda mais que a alienação tecnológica tem estado bem mais presente [...] quanto mais conectado e refém desse mundo tecnológico mais descontextualizado será.”* Outra resposta: *“por ser de forma remota o acompanhamento do docente é diferente, não dá para orientar cada discente de perto. Sendo assim, a*



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

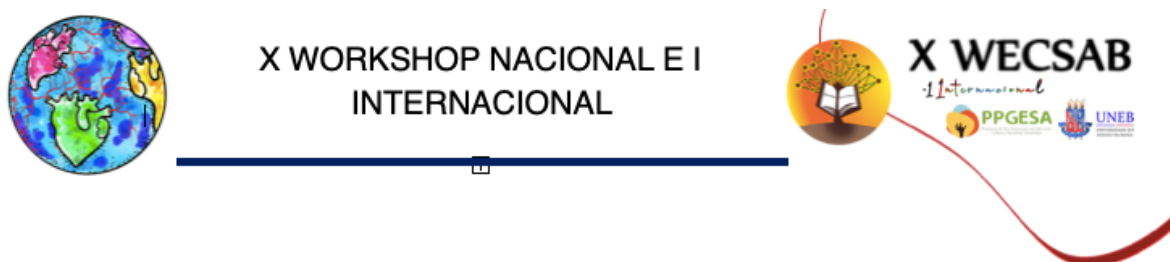


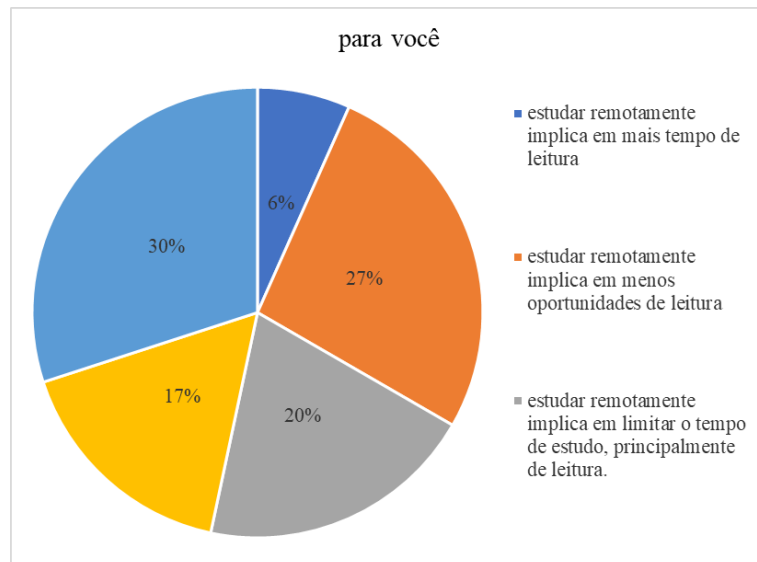
contextualização dos conteúdos é prejudicada”. Apenas uma resposta disse que sim: “*Sim, mesmo com todas as dificuldades foi possível contextualizar. Através da construção dos diálogos ligados às próprias experiências*”

A terceira questão: “Na sua opinião, as pessoas aprendem mais remotamente ou presencialmente? Por quê?” foram obtidas as respostas: todas afirmam que o ensino remoto não favorece a aprendizagem, destacando a importância das interações presenciais: “*Presencialmente, pois o contato presencial entre professor e aluno é fundamental, ajuda a ter mais confiança quebrando aquele medo/nervoso sobre o assunto e o docente consegue identificar melhor as dificuldades de cada discente [...]*”. E ainda que: “*É importante o estudo individual, mas é no decurso do debate que ele ganha corpo. O ensino remoto não permite essa troca*”.

A quarta questão ofereceu 5 (cinco) afirmações para que escolhessem quais estavam de acordo: “Para você estudar remotamente implica em mais tempo de leitura; implica em menos oportunidades de leitura; implica em limitar o tempo de estudo, principalmente o de leitura; oferece mais oportunidades de pesquisa, portanto, mais leitura e aprofundamento dos conteúdos; limita as oportunidades de aprofundar os conteúdos, e de praticar a leitura.”:

Gráfico 1





Fonte: Elaboração própria

Constata-se que as opções “estudar remotamente implica menos tempo de leitura” (53,33%) e “estudar remotamente limita as oportunidades de aprofundar os conteúdos e de praticar a leitura”, (60%) foram escolhidas por maior quantidade de estudantes, indicando que os instrumentos tecnológicos na modalidade remota de ensino não contribuem para aprofundar o hábito de leitura.

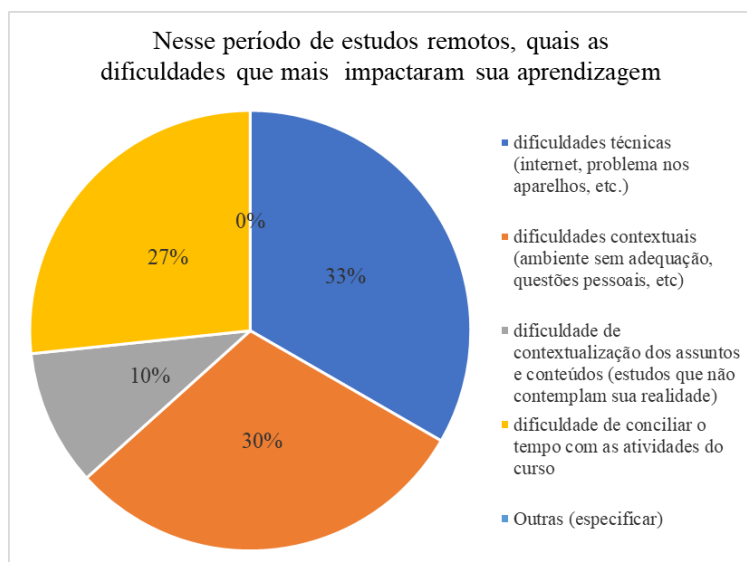
A quinta pergunta, também ofereceu cinco opções de resposta sobre as dificuldades que mais impactaram a aprendizagem do/a estudante: “dificuldades técnicas; dificuldades contextuais (do ambiente, etc.); dificuldade de contextualização dos assuntos e conteúdos (estudos que não contemplam sua realidade); dificuldade de conciliar o tempo com as atividades do curso (especificar)”:

Gráfico 2



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



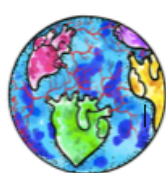


Fonte: Elaboração própria

Pelas respostas, as dificuldades técnicas correspondem à dificuldade de conciliar o tempo pessoal e o tempo acadêmico; a dificuldade contextual também teve importância semelhante. Esta última de dificuldades, constituem numa barreira para o/a estudante efetivamente aprender. É a este conjunto de elementos que se referem Silva e Silva (2021, p. 4): “é fundamental destacar que os professores alunos enquanto seres sociais, estão vivendo e sendo afetados por esse contexto de pandemia em diversos aspectos, não apenas o educacional”.

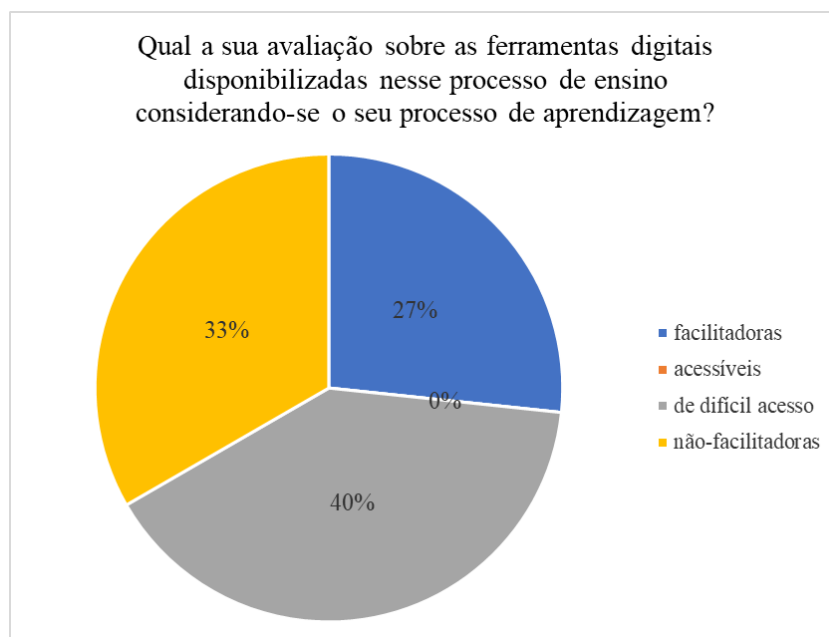
Na questão, os/as entrevistados/as fizeram “a sua avaliação sobre as ferramentas digitais disponibilizadas nesse processo de ensino considerando-se o seu processo de aprendizagem” escolhendo entre: “facilitadoras, acessíveis, de difícil acesso; não-facilitadoras”. Conforme o gráfico abaixo, a maioria informou que as ferramentas foram de difícil acesso ou não facilitadoras; nenhum/a escolheu a opção “acessível”.

Gráfico 3



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL





Fonte: Elaboração própria

Na sétima pergunta, os/as estudantes avaliaram sua *performance* como leitores/as durante o período de ensino remoto: se “melhorou, permaneceu igual ou foi prejudicada”. Nesse quesito, as respostas também foram subjetivas, justificando a opção escolhida. Por exemplo, o/a estudante que escolheu a opção “melhorou”, justificou que está lendo mais por ter perdido o emprego, dispondo de mais tempo.

Nenhum (a) estudante escolheu a opção “melhorou”. Conforme temos abordado, confirma-se que o ensino remoto não tem deixado um saldo positivo para a aprendizagem dos estudantes universitários, o que foi corroborado pelos dados coletados em campo.

3.2 DADOS DA PESQUISA REALIZADA PELA UNEB - CAMPUS III

A pesquisa realizada pela UNEB mensurou aspectos da atividade acadêmica dos/as estudantes em relação à participação nas aulas, dificuldades tecnológicas e questões como a atuação de docentes na resolução de problemas, por exemplo. Delimitamos os dados referentes ao *Campus III*. O questionário - aplicado através de formulário *online* - com ênfase nas experiências e vivências dos estudantes durante o semestre letivo de 2021.1.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A síntese dos dados coletados pela UNEB apresenta aspectos relevantes: Quanto aos fatores que inviabilizaram o desempenho acadêmico dos/as estudantes, foram observados: Tecnologias e internet 65%; saúde física e psíquica 68%; questões financeiras 50%; uso excessivo de telas/aulas/atividades remotas 78%, outros fatores 58%. A saúde física e psíquica superou a questão “tecnologias e internet” nesse quesito. O cruzamento desses dados com a nossa pesquisa revelou algumas sincronias: um quantitativo de 9 - 53,33% - respondentes escolheram a opção “inseguro/a” quanto à sua aprendizagem no ensino remoto. O uso das tecnologias/internet também foi considerado um dificultador na nossa pesquisa.

CONCLUSÃO

A proposta deste artigo foi provocar reflexões acerca do ensino remoto na Universidade, considerando o *locus* da UNEB *Campus* III. Utilizamos, além da pesquisa que ouviu um grupo heterogêneo de 15 estudantes do Curso de Pedagogia desse *campus*, informações cedidas pela própria Universidade. Para dar lastro teórico a essa discussão, buscamos referenciais produzidos por pesquisadores entre 2020 e 2021, analisando o ensino remoto emergencial no contexto pandêmico.

Tornou-se evidente que o ensino remoto é uma situação gerada pela emergência sanitária, porém, tem causado impactos à aprendizagem, tendo em vista o acesso desigual às ferramentas tecnológicas, as condições precárias de moradia da maioria da população, a fragilização da saúde (mental, emocional e física) pelo distanciamento social etc. Verificamos que a leitura também não é favorecida pelo ensino remoto, haja vista a dificuldade de ler textos em tela de celular, uma vez que a maioria dos/as estudantes não tem *tablet* ou *notebook*. Além disso, a falta de concentração no ambiente familiar provoca dispersão e desmotivação. Quanto à educação contextualizada, os/as entrevistados/as compreendem que o ensino remoto não favorece essa contextualização, sendo mais um fator de distanciamento da realidade, conforme os relatos colhidos.

Este artigo cumpriu seu objetivo, demonstrado as percepções dos estudantes no recorte do curso de Pedagogia da UNEB *Campus* III. Esperamos que esta escrita possa



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



provocar outras reflexões que lancem luzes sobre o fazer educativo, a aprendizagem e suas particularidades, nesse momento crucial da humanidade com a reinvenção forçada do ensino-aprendizagem. .

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Educação Remota**: Entre a ilusão e a realidade. Interfaces científicas. V.8 • N.3 • 2020 - Fluxo Contínuo. Disponível em: [www.http//periodicos.set.edu.br/educação](http://periodicos.set.edu.br/educação). Acesso em: 15/07/2020.

OLIVEIRA, Camila V. S.; FREESZ, G. M. A; NASCIMENTO, L.O.T.; ALBRECHT, M.P. **Ensino remoto e pandemia de Covid-19**: Os desafios da aplicação de aulas práticas.VII Congresso Nacional de Educação. Maceió – AL; 2020.

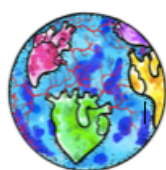
OLIVEIRA, Élida. **Percentual de alunos desmotivados em estudar na Pandemia chega a 54% em setembro, diz pesquisa**. Disponível em G1 Educação.09/11/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 12/08/2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana C.: **Educação na Pandemia**: A falácia do ensino remoto. Universidade e Sociedade – ANDES – janeiro de 2021.

SCHORN, Solange C.; SEHN, Amanda S. **Competências Socioemocionais**: Reflexões sobre a educação escolar no contexto da Pandemia. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPREPRINTS2452>. Acesso em 26/08/2021.

SILVA; Maria J. S.; SILVA, R. M. **Educação e Ensino Remoto em tempos de pandemia**: Desafios e desencontros. VII Congresso Nacional de Educação. Maceió – AL; 2020.

TORRES, A. C. M.; COSTA, A. C. N.; ALVES, L. R. G. **Educação e Saúde**: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/640>. Acesso em: 10/06/2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



ABORDAGEM DA SALA DE AULA INVERTIDA E AULA COMPARTILHADA NO TIROCÍNIO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Denise Santiago Feitoza

Mestranda do PPGESA- UNEB Campus III

deniafra@hotmail.com

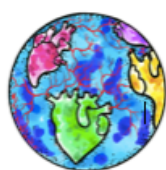
Palavras-chave: Estágio. Prática docente. Metodologia Ativa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre as experiências desenvolvidas no compartilhamento da disciplina Currículo com a professora titular da turma do 4º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus III na cidade de Juazeiro, durante o tirocínio docente, um dos componentes curriculares obrigatórios do Programa de Mestrado em Educação – PPGESA, enfatizando assim o exercício docente no Ensino Superior.

As aulas observadas e ministradas aconteceram e ainda estão em andamento até o final do bimestre 2021.2, por meio remoto virtual, visto que as aulas no ensino acadêmico ainda não retornaram ao presencial devido ao cenário hodierno causado pela Covid-19.

Considerando a importância da relação entre a teoria, a análise e a prática da disciplina Currículo com o estágio supervisionado, foi planejado juntamente com a professora, a organização da proposta de ensino, o desenvolvimento da metodologia ativa – sala de aula invertida como abordagem metodológica, no intuito de promover uma aprendizagem mais autônoma e participativa dos discentes, possibilitando assim a inserção e



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



o conhecimento de novas estratégias de ensino, bem como uma reflexão a respeito da prática docente e do aperfeiçoamento desta.

Para o construto educacional do processo de aprendizagem e regência das aulas, o livro “*Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*” de Silva (2005) foi selecionado como embasamento teórico para estudo e análise da turma, assim como escopo para a apresentação de referências bibliográficas que compõem a literatura sugerida pela ementa do curso.

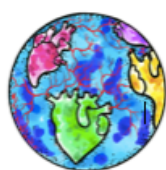
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em seus estudos Pimenta (2002) nos traz a importância da contribuição dos professores em relação aos saberes e a conexão com os valores, afirmando assim que é por meio das experiências que são vinculadas a complexidade da tarefa docente e como a qualidade social da escolarização toma forma.

Isto posto, a identidade do professor é e deve estar associada a racionalização da sua base epistemológica e profissional, dando ênfase ao que se refere à teoria e à prática; assim sendo, todas as possíveis mudanças que são definidas na prática docente só se materializam a partir do momento em que o professor permiti discernir sobre a própria prática e o ambiente de ensino como num todo.

Isso significa que não basta elevar o nível de formação acadêmica para que a profissionalização da profissão de professor se desenvolva. O essencial refere-se à relação com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco e com a responsabilidade. (PERRENOUD 2002, p. 216).

Em um de seus apontamentos Libâneo (2004) nos fala a respeito do *modus faciendi*, ou simplesmente o modo como fazemos e procedemos diante da mediação cultural, que é exercida pelos docentes; e que por meio desta é possível levar aos alunos ao acesso dos conceitos científicos e ao desenvolvimento de suas capacidades cognitiva e operativa, elementos estes que não podem ser separados.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Destarte, é de suma importância que as metodologias aplicadas sejam estas absorvidas ou propositivas durante o estágio docente, no intento em promover o conhecimento, a criticidade, a reflexão e a autonomia participativa dos alunos no seu processo de aprendizagem. Em seus apontamentos Libâneo (2004, p. 5) ainda ressalta que:

[...] é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural.

A respeito da metodologia sala de aula invertida Bergmann e Sams (2019, p. 11) nos diz que a inversão da sala de aula, proporciona também a mudança da postura e da mentalidade, sendo que ao dispensar a atenção do professor simplesmente para a aprendizagem dos alunos para uma postura de orientador, assumindo uma função de tutor, dá meios para que este ensino se torne personalizado, pois são os alunos que apresentam uma maior dificuldade que passam a receber uma maior ajuda, tanto da parte do professor como dos outros alunos, visto que são apresentadas as dúvidas e posicionamentos de forma a ter uma discussão mais aprofundada podendo ser estas em equipes, duplas ou até mesmo individualmente para depois ser levada ao grande grupo à compreensão dos conceitos.

Dessa forma, a importância da convivência com o estágio docente para a formação profissional seria e é muito mais do que uma simples observação e regência cronometrada, refere-se à união dos fatores planejamento, prática, metodologia, observação, ação e “assimilação” não de conteúdo, mas de toda preparação que envolve o profissionalismo e o compromisso com a função docente e desenvolvimento da aprendizagem ativa.

METODOLOGIA



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A obra de Silva (2005) escolhida para o desenvolvimento da disciplina, além de ser o embasamento teórico de outros estudiosos é também uma composição que aborda o surgimento do conceito e do currículo de forma histórica, crítica e panorâmica.

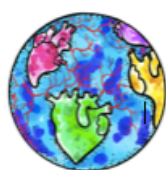
Durante todo o percurso das aulas, como momento introdutório, é realizado o resgate da aula anterior, através da leitura da técnica de memórias, onde a apresentação é sempre realizada por uma dupla já pré-definida na primeira aula da disciplina; sendo assim, cada dupla tem sua data definida para um olhar mais crítico e descritivo da aula, para que seja exposto oralmente na sala subsequente, proporcionando dessa forma uma contemplação prazerosa pela turma e corroborando o que foi estudado.

No intuito de proporcionar uma leitura mais detalhada, como também desenvolver um entendimento baseado na assimilação da obra, já que esta é composta de uma fundamentação teórica densa, foi sugerida e logo após aplicada a metodologia ativa sala de aula invertida, no propósito de envolver e estimular a turma no estudo assíncrono dos materiais como produções audiovisuais e redigidos com referência aos conteúdos teórico-metodológicos, em consonância aos conceitos de currículo, bem como sua avaliação em diferentes perspectivas teóricas.

Para potencializar a prática docente, associada à mediação pedagógica da proposta ativa foram/são utilizados aplicativos como o *Padlet*, *Mentimeter*, *Jamboard*, mapas conceituais/mentais e a técnica da rotação por estação, envolvendo a discussão e assimilação dos conteúdos em grupos para que pudessem/possam promover uma interação entre os alunos, professora e estagiária, tal como, auxiliar na organização das dúvidas, apontamentos e questionamentos dos alunos, uma vez promovidos do estudo assíncrono para o síncrono.

RESULTADOS

O tirocínio docente e aula compartilhada que ainda se encontra em desenvolvimento até o fim do semestre deste ano de 2021, com a turma do IV período de Pedagogia, apesar de ser uma turma com uma motivação um pouca letárgica em relação à participação face a face, mesmo pelo ambiente virtual, demonstrou interesse na interação por meio dos aplicativos de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA UNEB

colaboração, socialização e interação como o *Jamboard*, *Mentimeter* e *Padlet* e na técnica de rotação por estação, exibindo seus apontamentos, questionamentos e dúvidas para a assimilação do conteúdo, promovendo assim uma construção ativa da aprendizagem.

A regência foi iniciada pela estagiária juntamente com o início do semestre letivo 2021.2, sendo que, seguiu o tirocínio como sugestão de aula compartilhada com a professora ministrante da disciplina Currículo, o que trouxe um maior comprometimento e satisfação na confiança estabelecida.

As referidas aulas foram/são divididas em três momentos: um expositivo onde os alunos já divididos em duplas desde o primeiro de aula para a realização da observação e produção da memória da aula a ser apresentada na aula posterior, ‘dessa forma o primeiro momento seria a apresentação da memória’, o segundo momento seria a prática da sala de aula invertida e o terceiro momento a discussão dos capítulos do livro “*Documentos de identidade*” de Silva (2005), também já definidos no cronograma para estudo assíncrono.

Ao longo das aulas foi percebendo-se que a proposta da metodologia da sala de aula invertida, em conformidade com a utilização das produções audiovisuais e dos softwares sugeridos pelas docentes foi o que permitiu uma maior adaptação e assimilação da propositura curricular da disciplina, possibilitando maior participação nos momentos síncronos e permitindo uma maior explanação das leituras realizadas no momento assíncrono. No entanto, ainda existe o incômodo da não participação de alguns discentes, seja pela falta da exposição de suas câmeras, como também pela não participação oral, provocando assim certo desconforto nas docentes e uma reorganização da proposta de algumas atividades, como é o caso da apresentação de mapas conceituais individuais, no objetivo de provocar uma interação maior entre toda a turma de forma participativa e colaborativa no desenvolvimento da aprendizagem e sem deixar de lado a metodologia ativa sala de aula invertida de lado.

CONCLUSÃO

A experiência com o tirocínio permitiu que a mestranda tivesse o primeiro contato com a didática na docência do Ensino Superior e poder compartilhar a disciplina com a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



professora ministrante da turma, permitiu uma maior ênfase na responsabilidade da profissão e na profissionalidade docente.

O compartilhamento da aula durante o semestre no tirocínio com certeza só venho contribuir tanto no que diz respeito a confiança construída entre estagiária, discentes e professora ministrante como no processo de uma formação profissional baseada em uma teoria e prática consistentes, permitindo uma participação ativa da tirocinante desde a organização do planejamento a execução/contemplação de atividades avaliativas durante toda a desenvoltura da disciplina, elevando o status de um estágio a uma formação continuada com base em uma ação e reflexão da própria experiência.

Mediante a prática e as orientações recebidas foi possível ressignificar ainda mais o papel do educador, dito isto, é impreterivelmente necessário expor o quanto o estágio docente é necessário para o desenvolvimento pessoal e profissional de quem se dispõem a estar no ambiente educacional e a priori na sala de aula, sejam estas presenciais ou não.

REFERÊNCIAS

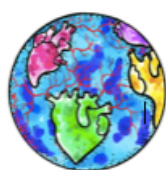
BERGMANN, Jonathan. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem/ Jonathan Bergmann; Aaron Sams – 1. ed – Rio de Janeiro: LTC, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, 2004. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 de outubro de 2021.

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

PHERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** – São Paulo: Cortez, 2002.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A ALFABETIZAÇÃO NA EJA EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Cristocarmen Rabêlo Santana¹⁶

rcristocarmen@gmail.com

Clemilde Damaceno dos Santos¹⁷

pedagogaclemilde@bol.com.br

RESUMO - A pesquisa está focada em investigar e refletir referenciais teóricos que fundamentam a práxis docente na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A reflexão toma por base a narrativa das pesquisadoras, professoras da rede pública de ensino no vale do São Francisco, balizadas por autores que colaboram para pensar a alfabetização na modalidade de ensino da EJA, em uma perspectiva de educação libertadora. A argumentação passa pela meditação das educadoras no percurso da experiência profissional, percorrendo pela descrição do contexto e os sujeitos da EJA, relato sobre os saberes produzidos em diálogo com os educandos e pôr fim o parecer final sobre a conclusão do estudo. Caracterizada como uma pesquisa de natureza qualitativa por envolver um fenômeno que submerge os sujeitos e suas relações no espaço educacional, seguindo um percurso etnográfico porque a descrição é feita pelas autoras na vivência profissional.

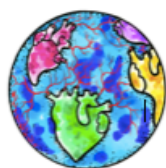
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Educação libertadora.

INTRODUÇÃO

No ano do centenário de Paulo Freire nunca foi tão necessário ler, estudar, refletir e reafirmar o seu legado. A atual conjuntura pandêmica, a falta de ações políticas capazes de reduzir os desafios enfrentados pela vigilância sanitária para eliminar, reduzir e prevenir os riscos da COVID-19, fragilizou o mundo e conseqüentemente os brasileiros nos diversos setores, inclusive o setor educacional, ficando ainda mais visível a desigualdade social.

¹⁶ Professora da Rede Municipal de Juazeiro- BA.

¹⁷ Professora da Rede Estadual de Petrolina - PE.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nesta lógica, pensar a alfabetização na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos - EJA em uma perspectiva de educação libertadora, significa reafirmar que a memória de Freire ainda vive, é necessária, e nunca deverá ser esquecida. Quando compreendemos o espaço escolar como ambiente de confirmar o diálogo, a democracia e a luta por uma instituição pública capaz de dar visibilidade a muitos educandos que por tempos foi negado, restituindo aos sujeitos um lugar de escuta, voz e reflexão em uma perspectiva consciente, oferecemos a oportunidade de acreditar e lutar por seus ideais. Para Freire (1967) significa dizer:

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1967, p. 111).

A explanação proposta por Freire nos revela que é necessário conhecer, provocar, mobilizar os educandos a desenvolver a impaciência. Várias são as razões que levam jovem, adulto e idoso ao retorno escolar, opção marcada por sacrifício físico, mental e emocional que para muitos se torna uma das mais difíceis entre as quais vivenciadas na sua trajetória de vida. Múltiplos são os testemunhos presenciados no âmbito da escola, relatos de alunos que depositam no estudo a oportunidade de crescer no trabalho, o ensejo de ajudar filhos/netos nas atividades escolares, realização de um sonho pessoal que foi guardado há muito tempo. Isso porque muitos deles deram prioridade ao trabalho para obter o sustento da família e alguns marcados pela reprovação escolar de um modelo de ensino enfadonho que não dialogava com suas histórias de vida, totalmente fora do mundo real que pertence. Chegando à sala de aula da EJA envergonhados, por acreditar não ter competência intelectual para responder aos desafios cobrados na sociedade letrada, ou mesmo, pelo simples fato de a assiduidade na escola remir um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar, como é o caso dos estudantes no Sistema Prisional.

A decisão dos alunos da EJA pelo estudo, é regulada por uma carga emocional muito forte, indo além de uma matrícula, traz na mochila uma fileira de desejos, que as vezes com a cabeça cabisbaixa, ou com características de rebeldia e resistência, não expõem na fala medos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



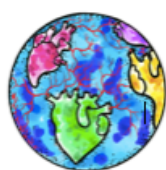
e expectativas a respeito da escola, porque a própria sociedade o moldou a calar ou fugir dela.

No processo da etapa de alfabetização nesta modalidade, as habilidades orais se constituem principais instrumentos na metodologia inicial/contínua do educador, o suporte desta aptidão promove aproximação, confiança entre seus pares e a necessária relação das habilidades que pauta fonemas/grafemas usada na decodificação no processo da alfabetização. Sendo assim, os professores dessa modalidade, por vez, além de enfrentar constantes provocações com as atribuições inerentes as atividades docentes, necessitam desenvolver aptidões capazes de promover a escuta atenta, articular o diálogo com a diversidade das várias gerações existentes na classe, promover uma metodologia afetuosa, associar o currículo com a vida dos alunos, e principalmente cativar a turma por meio das relações interpessoais, acolhendo e alimentando cotidianamente as expectativas trazidas pelos educandos para o ambiente escolar.

Neste sentido, o professor deve revelar uma práxis educacional que seja ponte entre os objetos do conhecimento e uma metodologia humanizada, ativa e dialógica. Dando escuta e voz aos sujeitos, firmando uma alfabetização coerente com os princípios freirianos.

Para Freire (1996), a educação contribui para a libertação e transformação das pessoas, revestindo-as para conhecer e assimilar significativamente o saber. Provocando uma relação profunda de ação e reflexão. O papel do educador é de extrema importância neste contexto, os saberes didáticos devem obter um caráter político, capazes de perceber, respeitar, valorizar as múltiplas e variadas culturas dos sujeitos envolvidos, alicerçado de uma prática pedagógica fortalecida no respeito às diferenças, e no revestimento de uma dívida social histórica

Ainda neste sentido, Vasconcelos (1995, p. 117) salienta, “A compreensão desse processo histórico nos aponta para a necessidade de alterar a situação até hoje existente, no sentido de colocar-se a serviço dos interesses das camadas e de um projeto de transformação social”. Sendo assim, o professor precisa ter ciência que os fundamentos sociológicos, históricos, epistemológicos da educação promovem uma reflexão de análise e discussão sobre



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



o fenômeno educacionais, concentrado na analogia entre educação e sociedade a partir de uma meditação teórica e dialógica, instrumentalizando ações didáticas capazes de construir situações concretas de superação, trazendo para as paredes da escola um objeto de conhecimento que se relacione com a vivência dos educandos.

A pesquisa possui a finalidade de investigar como a escrita narrativa possibilita a reflexão sobre a alfabetização de jovens, adultos, idosos em uma perspectiva libertadora, estando professoras na Educação de Jovens e Adultos – EJA nas redes municipais de Juazeiro – Ba e Petrolina-PE. É uma indagação que se funda na oportunidade de revelar pelo olhar das professoras, na vivência do chão da escola, os desafios e oportunidades surgidos no cotidiano educacional como docentes alfabetizadoras, demarcando a dissertação por referenciais teóricos que dialogam com a experiência relatada. Levando em consideração que as pesquisadoras durante a trajetória profissional na década de 80 fizeram o magistério juntas, iniciaram a docência na mesma instituição de ensino, e depois de mais de duas décadas voltam a se encontrarem no Curso de Aperfeiçoamento em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos- EJA para refletirem suas práticas na rede pública de ensino, ministrando atualmente aulas em turmas de EJA, uma exercendo a profissão no sistema penitenciário em Petrolina- PE, e a outra ministrando aula na rede municipal de Juazeiro- BA, em espaço escolar comum.

Movidas por inquietações no pensar os sujeitos, o currículo, a metodologia, a linguagem, o contexto da organização do ambiente escolar, os recursos, e o diálogo com os educandos inseridos no processo educacional, constituído individualmente, e com o grupo de estudantes. Para tal problemática, há como objetivos específicos investigar e refletir referenciais teóricos que fundamentam a práxis docente na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos – EJA em uma perspectiva libertadora; pensar como o processo da escrita narrativa abalizado por teóricos colabora para compreender a complexidade de alfabetizar na EJA em uma perspectiva de educação libertadora; e analisar como os saberes dos sujeitos inseridos dialogam no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de alfabetização na EJA na práxis das professoras pesquisadoras.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Compor-se professora alfabetizadora na EJA, é gerir a docência por significados que vão além de uma simples escolha feita pelo segmento ao optar por uma turma para ministrar aula, ou aprendizagens e reflexões trazidas da formação inicial e continuada, é desafiar uma sistemática pedagógica na busca de construir uma nova identidade docente. Assumindo novas posturas didáticas, seja na organização do ambiente, na escolha do recurso, ou mesmo no tema abordado, não sendo possível ficar passivo a cultura e os problemas sociais, compõe um diálogo constante com as pessoas que trazem em suas histórias, memórias que discorrem também sobre nossa trajetória de vida pessoal, independente da instituição na qual exercemos à docência.

O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA EJA

Discorrer a respeito da alfabetização na modalidade de ensino de Jovens e Adultos na perspectiva de uma educação libertadora nos remete a pensar o contexto do nosso processo de formação na educação básica e as marcas deixadas nesse período de escolarização. Professoras que vieram de condições econômicas humildes, filhas de mães solo, estudantes de escolas públicas desde anos iniciais, encontramos no magistério a oportunidade do primeiro trabalho profissional. Na ocasião, obtivemos a chance de ser o sustentáculo familiar, fontes inspiradoras para os demais parentes acreditarem que a educação ainda se torna a saída para projeção de dias melhores. Além disso, no curso do ensino superior e nas especializações, também tínhamos o desafio de conciliar os estudos com as atribuições do trabalho docente, trabalhávamos no diurno e estudávamos no turno da noite. Quando nos reportamos aos sujeitos da EJA, relacionamos no ato, a lembrança da nossa trajetória pessoal, um dos motivos que nos leva a se aproximar, acreditar e lutar pela melhoria desta modalidade de ensino.

A proposta de refletir sobre o tema da alfabetização na EJA em uma perspectiva de educação libertadora é justificada também por sermos frutos de uma alfabetização reprimida. Na época da nossa escolaridade, a ação de refletir sobre a leitura de mundo letrado, não era



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



permitida, o currículo da nossa trajetória não discutia e nem respeitava a história e a cultura da classe econômica a qual pertencíamos, frustrações por não nos sentirmos incluídas nas temáticas expostas. Fomos por muito tempo resultante de um ensino de modelo tradicional, mecanizado e autoritário. Tivemos que nos calar por um grande período, dentro e fora da escola, inúmeras vezes, ao ministrarmos aulas reproduzíamos estes métodos que nos ensinaram, nos faltou a consciência sobre a função do ensino para a formação de uma sociedade melhor. A própria formação inicial/continuada a qual frequentamos nos espaços escolares/ acadêmicos negavam uma educação transformadora, que valorizasse a origem, a identidade, os valores, as crenças da genealogia dos seus indivíduos, cuja finalidade o precursor Paulo Freire nos deixa, oferecer uma transformação social. Base, que julgamos o alicerce capaz de fundamentar a ação do educador, no sentido de pensar a escola que teve com a escola de seus sonhos. Comungamos com Freire (1998) que o processo educacional deveria envolver:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. 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, 1998, p. 11).

Nesta conjuntura, obter a consciência de refletir sobre a escola que tivemos e queremos só foi de fato materializada quando iniciamos o trabalho docente na EJA. Os alunos dessa modalidade de ensino, o contexto da trajetória escolar deles, as características socioeconômicas o qual também somos parte integrantes, a carência dos recursos disponíveis para efetuar as aulas, o currículo existente e a falta de uma identidade que garanta a permanência da continuidade escolar dos educandos. É uma convivência que nos leva a indignar com este tipo de escola, e a pensar sobre a educação *bancária* citada por Freire (1996) quando éramos meros recebedores de conhecimento, em que era depositado os conteúdos e não serviam para mudar em nada a nossa consciência política e social sobre os fatos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Submeter-se a pensar sobre estas marcas é construir uma nova identidade docente com o apoio da vida, experiências, histórias dos alunos, pensando um novo currículo, uma metodologia humanizada, é também nos libertar de um tipo de ensino que não queremos, e que ainda perpetua nas práticas de muitos educadores. É também oportunizar aos educandos que chegam à sala da EJA com a estima baixa, envergonhados de sua posição social/econômica e intelectual, obter um espaço de diálogo, uma visão nova de olhar a escola, oferecendo espaço de se escutar e se fazer escuta, construindo junto com seus pares um olhar esperançoso e transformador. Como afirmado Freire (1987, p. 87) pela compreensão de que a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

O educando da EJA, ainda é fruto da educação básica que não deu certo, injustiçado por uma sociedade que não lhe ofereceu oportunidade, discriminado pelos olhares do mundo letrado como sujeito sem valor, pessoas que na busca do trabalho, encontram portas fechadas por exigirem no seu currículo a escolaridade mínima do ensino médio ou ensino superior. São jovens, adultos, idosos que mesmo estando na condição do ensino no Sistema Prisional, depositam na educação a oportunidade de uma nova chance para o recomeço de uma vida melhor, fato que enquanto foco e perspectiva de vida não se diferem das expectativas dos alunos das unidades escolares comuns. Para Arroyo (2017, p. 69):

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidade de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: saberem-se trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque sem a titulação escolar. Tensas histórias de trabalhadores, de trabalhadoras de classe que caracterizam os jovens-adultos como coletivo desde de infância.

Nessa lógica, o contexto da história de vida e os sujeitos, professores e alunos, dialogam na busca de entenderem, conhecerem, enfrentarem seus medos rompendo com um



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

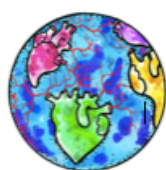


tipo de ensino/currículo que não os favoreceu para a construção de uma consciência crítica, e juntos irão na busca de escrever uma nova página para suas histórias de vida, porque “[...] reconhecer essas identidades coletivas de trabalhadores redefine as identidades e propostas da EJA”. (ARROYO, 2017, p. 69).

SABERES EM DIÁLOGO

Afirmamos nesta trajetória da conversa que sujeitos em sua relação social são constituídos de um repertório de sentimentos, precisam se sentirem acolhidos, construir laços de afetividades para obter a confiança e o respeito. É com esta enunciação que iniciamos a alfabetização nas turmas da EJA, procurando conhecer os educandos, sentindo a diversidade de cada história de vida, os valores e culturas imbuídos nos relatos, gestos, aparências, aspectos caracterizados no seu individual, que se fará parte do coletivo escolar, compondo a turma. Merecendo um olhar apurado do educador, que na sua ação educativa é necessário admitir que na diversidade do coletivo, cada pessoa possui seu valor e precisa ser reconhecido. A função do professor para esta linha de pensamento não é apontá-los, e sim acolhê-los, mediar os diálogos com os demais sujeitos e os saberes trazidos por cada um.

O diagnóstico inicial em nossas turmas possui um caráter diferenciado das turmas do ensino regular, começamos com a escuta, analisando as falas dos alunos, gestos, silêncio, inquietações, as vezes a rebeldia, que se tornam o ponta pé inicial para os planejamentos futuros. Neste momento, dialogamos com Freire (1967. p. 110) quando denomina esta ação como “análise de aspectos da realidade”, deixamos de lado a célebre atividade diagnóstica praticada nos diversos segmentos de ensino nas primeiras semanas de aula, panorama que só avalia o aspecto cognitivo dos educandos. Enquanto em nossa turma da EJA, usamos as dinâmicas de socialização realizadas nas rodas de conversas como uma política metodológica de relações humanas que é capaz de aprofundar o nível de diálogo entre seus pares, se constituindo um instrumento de análise da leitura de mundo trazidas pelos alunos, sendo o termômetro norteador para conduzir o aspecto didático das aulas, desde a escolha do



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



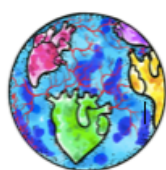
conteúdo, recursos, ambiência, material áudio visual e atividades impressas que mediarão as aulas seguintes.

Cada pessoa importa, se fazer escuta nesta etapa, realizar o registro do perfil da turma, das expectativas para o ano em curso, e os motivos que fizeram abandonar a escola no período do ensino regular, são pontes e suportes importantes para refletir como gerenciar as ações que os façam se sentirem pertencentes a escola, e neste diálogo se aproximarem dos saberes escolares necessários que ofereçam autonomia no processo da alfabetização em uma perspectiva de educação libertadora.

Em uma dinâmica que valoriza o questionamento, oferecendo desafios que exploram a leitura, a escrita reflexiva e a autonomia dos educandos sobre o contexto consciente da sua existência e o domínio da língua falada e escrita. Em frente a esta visão, se constitui um processo ensino-aprendizagem de evolução ativa, tanto para o professor como para os educandos. Segundo Schwartz (2012) o docente é considerado sujeito do processo ativo quando domina “a) compreensão de que a linguagem é uma construção histórica; b) sustentação teórica consistente e atualizada; c) clareza de concepção sobre como se ensina e como se aprende; d) desenvolvimento de estratégias e atitudes coerentes com estas concepções em sua prática pedagógica” (SCHWARTZ, 2012, p. 45).

O diálogo estabelecido entre os autores do contexto escolar nesta abordagem pedagógica são as principais diretrizes que nortearão a proposta de trabalho, e para confabular com tais saberes o professor necessita romper com as concepções do ensino tradicional, estudar e criar probabilidades que favoreça satisfação e vontade dos alunos estarem na escola e tenham anseio de aprender.

Só há possibilidades de um ensino prazeroso e significativo quando o professor também se desafia a romper com a formação acadêmica/continuada que não lhe ofereceu espaço para discutir a análise crítica do currículo, a metodologia, os recursos que atendessem esta modalidade de ensino, e abre espaço para obter um construto de uma nova identidade docente. Na relação dialógica, o professor também faz parte do processo, se reinventando nas reflexões a respeito dos desafios e possibilidades para o ensino da modalidade de jovens e



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



adultos, idosos tão esquecidos pelas políticas públicas, nos quais as pesquisas e as discussões não avançam no âmbito educacional.

Freire (1967, p. 97) afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. É baseado nesta afirmação que os saberes em diálogo se encontram, ensinamos e aprendemos no ato de lecionar, sem temer o duelo, na luta por uma alfabetização capaz de libertar os sujeitos de um país que ainda não lhe possibilita a voz ativa

METODOLOGIA

O estudo permeia pela linha de pesquisa qualitativa acerca de fenômenos educacionais, é participante e com ênfase na linha etnográfica. Segundo Godoy (1995) a pesquisa qualitativa parte de questões amplas que serão definidas à medida que o estudo se desenvolve. Os fenômenos são compreendidos a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa. É participante pois envolve a interação entre pesquisadoras e participantes da pesquisa. O estudo se caracteriza como uma pesquisa que possui o olhar a um segmento escolar que será analisada detalhadamente sobre o binóculo dos sujeitos que atuam na docência, aprofundada na perspectiva etnográfica que, para Fetterman (1989 apud GODOY, 1995) possui “a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo”.

O percurso da escrita tem inicialmente a produção de uma reflexão que descreve a justificativa do estudo, os sujeitos envolvidos e a metodologia inserida na pesquisa, logo após a apresentação da narrativa a respeito do contexto e os sujeitos da EJA, em continuidade, a descrição como os sujeitos na perspectiva alfabetizadora dialoga com os saberes e finalizando considerações finais sobre a pesquisa.

A descrição deste texto possui como base a reflexão da escrita da experiência de duas professoras alfabetizadoras que atuam na rede municipal de ensino nas cidades de Petrolina-PE e Juazeiro - BA, balizado pela escuta/narrativa, fundamentada por teóricos como: Arroyo (2017), Schwartz (2012), Freire (1998), Freire (1967), Freire (1996).



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**

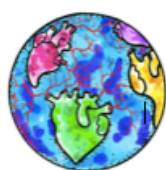


RESULTADOS

A meditação deste construto desmitifica o pensamento cartesiano de se fazer pesquisa, trazemos para o diálogo acadêmico atores reais que fazem da atuação no chão da escola um papo direto com escritores que fundamentam suas ações didáticas. Reafirmando que a ação docente guiada por uma prática reflexiva é recheada de saberes, e estes são edificados nas relações entre os sujeitos. O olhar sensível, a meditação, o diálogo na horizontalidade constroem de fato uma alfabetização na EJA na perspectiva de educação libertadora. Não é fácil para o educador abrir a caixa preta da sala de aula, mas no ato de abrir, ele também se liberta da grade de um ensino que não serviu em nada para sua formação pessoal e profissional. Ele desnuda de crenças que por muito tempo fez parte de sua história e revela uma atitude consciente, capaz de errar, aprender com a escuta do outro e se fazendo nela.

Escrever sobre como chegamos até aqui balizadas pela escrita narrativa e referendadas por uma fundamentação teórica que nos ajuda compreender a alfabetização libertadora, desmitifica a ideia que o modelo tradicional pela qual a escrita foi ensinada nas escolas, não oferece reflexões que alimente uma sociedade emancipadora, ela é de fato válida quando o sujeito narrador apropria do seu lugar, reflete e baseado nela oferece ações conscientes capaz de construir novos saberes linearmente. A experiência do chão da escola precisa ser socializada, e é pensando deste lugar, na escuta de seus atores que iremos obter uma educação significativa, desfazendo as marcas negativas existentes ainda nos dias atuais. Os muros construídos no nosso processo de formação não contribuíram em nada para alimentar a esperança de uma educação digna para todos.

Afirmando que a escrita narrativa é um importante instrumento de aproximação entre educação básica e academia, por ser interlocutores que precisam alinhar a conversatória para pensar a formação inicial/continuada na perspectiva libertadora. Acreditando que esta relação, além de aproximar, oferece trocas de extrema relevância, por saber que são poucos os educadores que relatam suas experiências para a academia, ainda se constitui um desafio a ser apropriado, e que só pode ser iniciada com a reflexão, aproximação e a ação dialógica,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



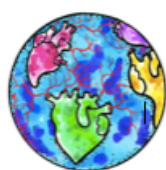
Nesta lógica, oferecer aos leitores e aos colegas que trabalham com este segmento de ensino a possibilidade de um diálogo por meio desta escrita é também convidá-los a fazer parte desta reflexão, pedindo que em conversa com seus pares construam pontes de conhecimento, sejam eles; alunos, colegas de trabalho ou consigo mesmo.

CONCLUSÃO

Neste período de pandemia o sentimento de ser/estar professora na modalidade de ensino da EJA, se constitui ainda mais evidente como um grande desafio de resistência. Temos atualmente provocações que promovem insegurança no pensar e no agir, o enfrentamento e abertura para o domínio do conhecimento tecnológico das metodologias ativas, a busca de artificios do campo epistêmico capaz de aproximar o aluno das tecnologias a fim de garantir a relação ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de uma relação dialógica com os alunos que seja capaz de construir a confiança, o desejo de aprender e a afetividade por meio do cinético digital, totalmente on-line, sem o contato físico, e conviver com o medo da evasão escolar proveniente dos problemas sociais, econômico, sanitário, a falta de recurso e o desconhecimento no uso das tecnologias que atinge diretamente por esta modalidade de ensino.

Aprofundar a reflexão sobre a ação docente na EJA e os conhecimentos na perspectiva de Freire (1998) é “criar uma disciplina intelectual” que nos fortalecerá no aprimoramento da construção da identidade docente, pensando o que nos constitui professoras, como, para que, para quem. Fontes que não nos permite interromper, só mobiliza o nosso agir, buscar e lutar por uma alfabetização que beneficie o crescimento dos conhecimentos sobre o pensar a modalidade de ensino, sendo a brecha que nos impulsiona a se fazer presentes no Curso de Aperfeiçoamento em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos- EJA.

Nesta linha de raciocínio, Freire (1996, p. 38) afirma que: “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]” nos move a empreender no pensar o processo de formação dos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



professores com base na visão crítica sobre a própria prática, destacando os aspectos que caracterizam um estudo que dê a visibilidade que a EJA merece. Neste sentido, o trabalho de conclusão desse curso, colocamos as forças positivas, a amorosidade conduzida no nosso fazer pedagógico, e principalmente a exposição dos nossos medos no construto do ser professora alfabetizadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 36.ed.- São Paulo: Cortez, 1998.

GODOY, A. S. A. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29 Mai./Jun, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. São Paulo: Libertad, 1995. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 1).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O TRABALHO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ÂMBITO ESCOLAR

Lucimar Alves de Oliveira

Me **Valter de Andrade**

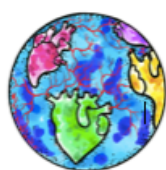
RESUMO - O presente artigo tem por objetivo analisar atuação do tradutor/intérprete da língua de sinais fluente e capacitado no contexto escolar com base nas leis vigentes do nosso país e visa também apresentar uma breve visão sobre a comunidade e cultura surda brasileira. A educação dos surdos está pautada no bilinguismo que utiliza a língua de sinais como primeira língua e a língua oral (Brasil) português como segunda língua na modalidade escrita. O bilinguismo destacou-se como abordagem educacional desde 1980 e tem se intensificado no Brasil com a criação de leis e políticas públicas. Para que o bilinguismo se consagre é necessário profissional bilíngue em especial professores, porém enquanto não se efetiva, ainda é necessário a presença do tradutor/intérprete de Libras para estabelecer a comunicação entre professor e aluno em sala de aula. Este artigo está baseado em diversos autores entre eles: Gesser (2009); Perlin (1998) e Levy (2001). A comunidade surda está cada vez mais buscando os seus direitos e o reconhecimento de sua língua e cultura. Esta luta conta com a presença de tradutores/intérpretes bem capacitados.

Palavras-chave: Comunidade surda. Língua de sinais. Bilinguismo

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o papel do profissional tradutor/intérprete de Libras no contexto escolar. Visto que este profissional atua na mediação entre surdos e ouvintes é preciso que os profissionais tradutores/intérpretes repensem a sua prática, busquem caminhos que realmente os possibilitem desenvolver seu trabalho da melhor forma possível.

Atualmente, observa-se que há muitos surdos graduados, pós-graduados, mestres e doutores. Surdos inseridos no mercado de trabalho, surdos participando cada vez mais em



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



processos seletivos municipais, estaduais e federais. Fato que algum tempo atrás parecia ser impossível. O surgimento dessa emergente geração de surdos, se deve ao fortalecimento da Cultura Surda e da Identidade Surda nos encontros surdos em Associações. E na busca do reconhecimento dos seus direitos, os surdos contam com a participação efetiva de tradutores/intérpretes.

Em meio aos **TILSP** – Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais/Português, existem pessoas que ainda não possuem fluência na língua de sinais e competências para desempenhar um bom trabalho.

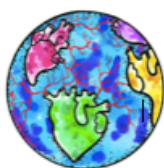
Desta forma este artigo visa contribuir para a reflexão sobre a atuação do profissional tradutor/intérprete de Libras para o contexto escolar. Para desenvolver este trabalho buscamos apoio em autores como: Gesser/2009, Perlin (1998) e Levy (2001).

Comunicação e acessibilidade direito das pessoas surdas

A acessibilidade quer seja de mobilidade ou de comunicação é o direito de todo ser humano (Lei 10098 de 19/12/2000), no que se refere às pessoas surdas à acessibilidade envolve o direito de expressar o seu pensamento, sentimentos e saber o que está acontecendo a sua volta, interagir.

A história das pessoas surdas, sua cultura e sua língua começaram a ter reconhecimento com estudos que comprovaram que a língua de sinais é uma língua, e não apenas uma linguagem. Na década de 1960 estudos desenvolvidos por William Stokoe provaram que as línguas de sinais possuem os critérios linguísticos necessários a uma língua: no léxico, na sintaxe e na capacidade infinita de gerar sentenças. As línguas de sinais podem ser estudadas em níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos.

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30).

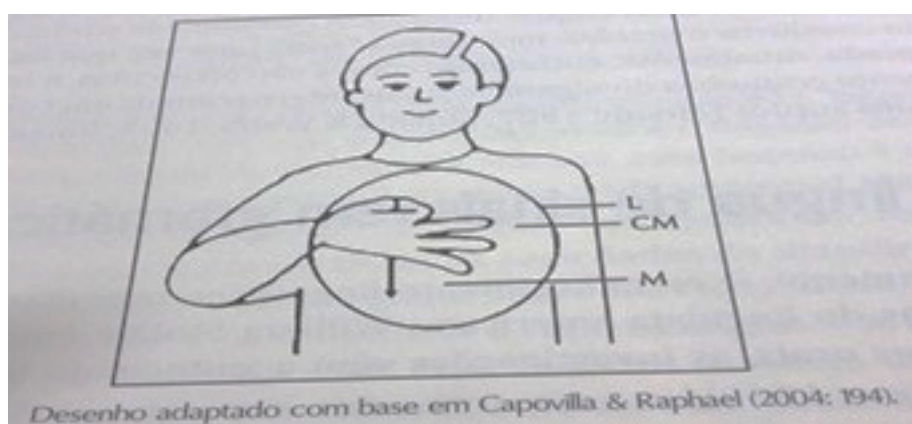


X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



No campo fonológico e morfológico da língua de Sinais Stokoe (1960) comprovou que cada sinal tem pelo menos três partes independentes - a localização(L), a configuração de mão (CM) e o movimento(M), independentes estas partes ou parâmetros não tem significados, mas em conjunto formam um sinal com significado e significante. O Exemplo abaixo mostra esses três parâmetros no sinal: CERTEZA realizado em língua de sinais brasileira.

Parâmetros fonológicos da língua de sinais brasileira-libras



Fonte: GESSER, 2009, p. 14.

Em estudos posteriores foram acrescentadas mais duas partes independentes: a orientação de mão e os aspectos não manuais: as expressões faciais e corporais (BATTISON, 1974; 1978).

Partindo desses estudos, pesquisadores da língua de sinais brasileira desenvolveram pesquisas que possibilitaram ou viabilizaram a criação da lei 10.436/2002. Lei que oficializa a Língua de Sinais Brasileira-Libras como meio de expressão da comunidade surda brasileira.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



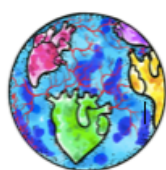
A trajetória histórica dos surdos foi marcada pelo descrédito do surdo e de sua forma de comunicação. Desde a antiguidade a história da educação dos surdos foi marcada por descréditos e sofrimentos:

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: "A infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar". (BERTHIER, 1984, p.1)

Mas com base nas pesquisas apresentadas, percebe-se que as línguas de sinais são completamente desenvolvidas como qualquer outra língua oral e que se diferencia quanto a modalidade que é viso-espacial. Karnopp (1994) registra que a pessoa fluente nesta língua é capaz de criar um número ilimitado de novas frases, como acontece em todas as línguas naturais.

Os surdos não estão alheios aos acontecimentos ao seu redor, para que eles possam se fazer ouvidos é imprescindível a presença da língua de sinais. Desta forma é necessário a presença do Tradutor/Intérprete de língua de sinais. O tradutor/intérprete de língua de sinais faz a conexão entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. A comunidade surda aprecia muito quando os ouvintes se interessam sinceramente em aprender a língua de sinais. Esses futuros aprendizes perceberão os surdos como pessoas capazes e poderão contribuir efetivamente com a comunidade surda e em suas lutas, e vibrar com suas conquistas.

Hoje os surdos muitas vezes continuam a ser marginalizados, e considerados incapazes de atuar na sociedade, pois a cultura do descrédito ainda está impregnada na sociedade ouvinte majoritária. É indispensável salientar que, para o reconhecimento e desenvolvimento da pessoa surda em todas as áreas é necessário a participação de tradutores e intérpretes. Gladis Perlin foi a primeira surda a obter o título de doutora no Brasil no ano de 2003, atualmente professora da Universidade Federal de Santa Catarina, reforça o papel dos tradutores/intérpretes na vida dos surdos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Minha surdez não é nativa. O encontro com a mesma se deveu a uma meningite na infância. A minha vida de surda propriamente se passou em grande parte entre os ouvintes, poucas vezes com os surdos. Atualmente procurei um lugar para viver entre os surdos como muitos de nós fazemos. Mesmo assim, como sempre, existem e continuam a existir situações de convívio com ouvintes. O que tem de ruim nisso é que os ouvintes **falam e a comunicação visual, na paisagem de seus lábios, é quase sempre mínima. (grifo do autor)** A comunicação existente entre as pessoas ouvintes me deixa assustada. É difícil compreender o que transmite seu pensamento através de lábios que se movimentam com uma rapidez, terrivelmente louca. Observo os lábios com atenção e consigo entender algumas ideias, mas, na maioria das vezes, desanimo pelo cansaço e pela chateação que me invade por não conseguir ter uma noção correta das mensagens dadas. Aí vem de novo o sinal de sensação da eminente exclusão na comunicação com os ouvintes. **Não há saídas a não ser quando se tem um intérprete perto.** (Trecho retirado da **Dissertação de mestrado de Gladis Perlin - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre**).

Pelo depoimento acima, fica claro que sem a presença do intérprete, os surdos ficam sem acessibilidade. Desta forma, a formação adequada deste profissional é imprescindível.

A intérprete e tradutora inglesa Ângela Levy faz algumas ponderações com respeito aos tradutores/intérpretes da língua inglesa, que são cabíveis aos tradutores/intérpretes de línguas de sinais. Segundo Levy (2001) existe a crença popular: “A pessoa sabe falar e escrever em inglês, então esta pessoa pode ser um tradutor/intérprete.” E o mesmo acontece com a língua de sinais. Acredita-se que por saber uma quantidade razoável de sinais ou por ser um parente de surdo, então a pessoa já pode ser um tradutor/intérprete. Porém, o profissional tradutor/intérprete de Libras requer estudos e formação adequada.

Sabemos que formar esses profissionais é tarefa delicada, difícil e cheia de entraves, sendo importante selecionar candidatos que possuam determinados requisitos e conhecimento perfeito das línguas de chegada, conhecimento profundo das línguas de partida e bons conhecimentos da cultura, história, literatura, tradições e realidade presente dos povos com cuja língua vão trabalhar. Depois, que sejam amantes das Letras, e que se disponham a tratar com respeito, delicadeza e eficiência essas línguas, especialmente a nossa pobre língua portuguesa, tão maltratada e aviltada por tantos que dela tiram sua sobrevivência... (LEVY, 2001, s.p.)

Levy (2001) registra algumas habilidades que são indispensáveis aos intérpretes e tradutores de todas as línguas incluindo os TILS.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



E as qualidades pessoais? Tanto o candidato a tradutor como intérprete precisam ser meticolosos, mas dinâmicos, pacientes, mas rápidos e autoconfiantes; mas conscienciosos, além de donos de um enorme senso de responsabilidade e honestidade profissional. Devem ter grande poder de concentração, de análise e de síntese, raciocínio rápido, excelente memória, facilidade de expressão oral ou escrita – conforme o tipo de trabalho – grande curiosidade intelectual e vasta cultura geral. Do candidato a intérprete devemos exigir também reflexos rápidos, facilidade de adaptação a qualquer tipo de sotaque, o dom da oratória, um tom de voz agradável e resistência física e mental acima da média. E, para o tradutor e o intérprete, tato e diplomacia no trato com os clientes. (LEVY, 2001, s.p.)

Levy esclarece que para ser um tradutor/Intérprete, a pessoa precisa ter ou alcançar a competência e para isso é necessário a formação profissional. Em consonância Robertz (1992 apud Quadros, 2003: 73-4) coloca seis competências indispensáveis aos tradutores intérpretes de línguas de sinais:

1. Competência linguística – habilidade de entender o objeto da linguagem usada em todas as suas nuances e expressá-las corretamente. Com fluência e clareza na língua alvo. Ter habilidade para distinguir as ideias secundárias e determinar os elos que determinam a coesão do discurso.
2. Competência para transferência – Essa competência envolve habilidade para compreender a articulação do significado no discurso da língua fonte, habilidade para interpretar o significado da língua fonte para a língua alvo, sem distorções, adições ou omissão, sem influência da língua fonte para a língua alvo.
3. Competência metodológica – habilidade em usar diferentes modos de interpretação, para encontrar o item lexical e a terminologia adequada avaliando e usando-os com bom senso e para recordar itens lexicais e terminologias
4. Competência na área- conhecimento requerido para compreender o conteúdo de uma mensagem que está sendo interpretada
5. Competência bicultural- conhecimento das crenças, valores, experiências e comportamentos dos utentes da língua fonte e da língua alvo.
6. Competência técnica – habilidade para posicionar-se apropriadamente para interpretar



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Estas habilidades se aplicam também aos intérpretes e tradutores de língua de sinais, de acordo com Gladis Perlin (1998):

Os intérpretes de língua de sinais representam para os surdos a possibilidade de comunicação com a língua auditiva, de dizer nosso pensamento aos ouvintes que não nos conhecem, de contar histórias, de negociar com sujeitos que nem sempre ousam se aproximar temendo a dificuldade na comunicação. O intérprete também conhece a fundo a pessoa surda, as crenças e práticas de sua cultura, e da comunidade, conforme o testemunho da atriz surda Laborit (1994, p. 194): “tenho minha intérprete, Dominique Hoff, aquela de sempre, aquela que me conhece de cor e salteado, que adivinha pelo primeiro sinal o que vou dizer”. Nada como um intérprete assim, quando a tradução ressignifica corretamente o discurso e ela assume a novidade de sentido. Mas, nem todos os ouvintes interpretam da mesma forma, alguns consideram o surdo uma minoria excluída a quem é preciso reduzir, transformar o significado das mensagens; outros há que não entendem a mensagem e interpretam, erradamente, a seu jeito. (PERLIN, 1998, s.p)

Por esses motivos é compreensível que a formação do tradutor/intérprete de Libras requeira aprimoramento que vai sendo construído gradativamente, com base em muito estudo, treino e erros. Os intérpretes/tradutores precisam buscar isso constantemente.

Perlin (1998) diz que como usuária da língua de sinais, ter direito e contar com esse direito assegurado através de um intérprete no curso de pós-graduação foi uma nova mudança em sua vida, pois com a presença do intérprete ela pode entender o que era exposto nas aulas bem como expor suas ideias. Gladis Perlin diz que através do intérprete ficou surpresa com diversidade e profundidade dos temas discutidos na academia, que até aquele momento ela não tinha tido acesso. A partir desta conquista Gladis Perlin conseguiu a abordagem teórica para trabalhar no mestrado.

Ao mostrar empatia, ou seja, a pessoa se colocar no lugar dos surdos, fica fácil entender esses sujeitos, com sentimentos, desejos e aspirações. Ao aplicar a empatia é possível perceber e sentir sua frustração de não ser entendido, de ser julgado como uma pessoa de mente limitada, quando há tanto a passar, ensinar e aprender. Para que os surdos construam sua identidade, divulguem, defendam sua cultura é necessário que intérpretes bem capacitados estejam presentes no seu dia a dia, desde a infância.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Os surdos estão inseridos na sociedade. Mas para que eles sejam efetivamente inseridos é necessário que sua língua não lhe seja negada. A lei 10.436/2002 e o regulamento 5.626/2005 diz que a criança surda tem que ser ensinada respeitando a sua primeira língua, para tal se faz necessário a presença do instrutor surdo que trabalhe com ela no contraturno, isso até as adequações da lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 serem implantadas. Essa lei garante ao surdo o direito de uma educação bilíngue, e nesta proposta o surdo terá acesso a todo conteúdo, tendo como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais. Até esta real implantação faz se imprescindível a presença do intérprete no turno normal.

Segundo o Art. 60-A da Lei nº 14191:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Na maioria das escolas, especialmente em escolas interioranas, a maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes chegam à escola com um déficit linguístico devido a falta do contato com uma língua. Uma criança ouvinte filha de pais ouvintes, exposta a língua oral tem uma forma eficaz de se comunicar e interagir com o mundo. Mas a criança surda filha de pais ouvintes até aquele momento não foi exposta a sua primeira língua, a língua de sinais. E quase sempre esta criança surda ao chegar na escola se depara com um modelo linguístico não ideal, visto que o modelo linguístico ideal deveria ser um professor surdo usuário da língua de sinais para a aquisição da primeira língua. Muitas vezes o profissional que recebe esta criança fez apenas um curso básico de libras, sem convivência com a comunidade surda, e, portanto, não domina as estruturas gramaticais e os níveis linguísticos necessários. Essa criança já perdeu um período chamado crítico para a aquisição de uma linguagem e ao chegar na escola não tem um modelo linguístico ideal para lhe assegurar o direito de adquirir sua língua materna.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O primeiro contato desta criança com a língua materna se dá com um atraso e através do intérprete que muitas vezes não é fluente em libras. A importância da aquisição correta da língua de sinais, tanto para o intérprete quanto para o aluno surdo é exemplificada pela seguinte frase: Ana caiu da cadeira. Para passar esta sentença para libras não basta apenas dizer: A-N-A CAIR CADEIR@.

Neste caso é necessário o uso do processo anafórico e o uso correto do espaço, ou seja, o uso do corpo para marcar a ação e o espaço para mostrar de onde Ana caiu. Se simplesmente for passado para o surdo os sinais: A-N-A CAIR CADEIR@. A mensagem passada ficará comprometida, o surdo ou receptor da mensagem entenderá que Ana caiu e tinha uma cadeira perto. Desta forma, é possível entender que interpretar vai muito além de saber muitos sinais. Para ser fluente é necessário possuir todas as qualidades e capacidades necessárias para um tradutor/ intérprete. O artigo 14 do decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 diz:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

O decreto estabelece como deve ser realizado o atendimento educacional especializado. Diz que as instituições de ensino devem entre outras coisas prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Então amparados pela lei 10.436, pelo decreto 5.626 e pela lei 12.319 os surdos querem e precisam ser atendidos por intérpretes capacitados que lhes assegurarão o direito de receber e passar informações. Confirmando o que foi dito Rafael de Araújo Ferraz, que é surdo, escreveu em seu trabalho final de curso realizado na Faculdade Santa Helena de Recife/PE: no ano de 2009, sua história de luta e superação, de como sua vida mudou diante do aprendizado da libras. Em um trecho ele escreveu:

[...] É muito importante ter intérpretes profissionais, principalmente que sejam éticos na forma de traduzir. Os Surdos, sempre ficam com medo do intérprete não ser fiel ao que está se falando. Quem pode denunciar se a tradução do intérprete na sala de aula, por exemplo, não é fiel ao que o professor ouvinte está explicando? A inclusão do Surdo na sala de aula da escola de ouvintes, com intérprete, cria uma tutela do intérprete em relação aos alunos Surdos. Nós precisamos que os intérpretes sejam fiéis à comunidade Surda. (s.p.)

E que dizer do surdo que chega à escola com uma linguagem plenamente desenvolvida, que domina fluentemente a língua de sinais. Porém, muitas vezes perdem a motivação de aprender, porque a comunidade escolar a qual foi inserido não está preparada para recebê-lo, os professores por desconhecimento deixam o aluno sob a responsabilidade do intérprete, que muitas vezes não domina fluentemente a língua de sinais, desconhece os seus deveres e ainda tem que desempenhar um papel que não lhe cabe: o de ser professor. A função do tradutor/intérprete é mediar a comunicação entre professores e surdos.

Diante desta situação, muitos surdos se sentem desmotivados e em meio a tantas dificuldades não alcançam o sucesso escolar. Estas questões podem apresentar um cenário diferente, por se criar ações de capacitação por parte do poder público para os tradutores/intérpretes. Divulgações e apoios aos cursos já criados como os cursos de graduação de Letras-Libras e cursos de Bacharelado em Letras: tradução e interpretação em Libras/Português. Apoio e financiamento para criações de novos cursos nestas áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



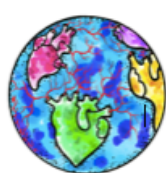
O sucesso da vida escolar, acadêmica dos surdos ainda está em construção. Muitas barreiras foram quebradas, muitas pontes foram construídas, mas há muito para fazer. A comunidade surda está atrás dos seus direitos adquiridos e assegurados, mas para conseguirem assegurar seus direitos e deveres, precisam de tradutores/Intérpretes bem capacitados.

Temos leis que garantem o direito dos surdos, como a lei 10.436/2002; decreto 5.626/2004 e a lei 12.319/2010 e a Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021. Mas não basta simplesmente ter leis, é preciso à aplicação destas leis.

Muitas instituições escolares acreditam que com a presença do tradutor/intérprete com um curso básico de libras, estão garantindo acessibilidade do surdo. Mas de acordo com a tradutora e intérprete de inglês Ângela Levy “não basta saber inglês para ser um intérprete”, diz se também: “não basta saber libras para ser um tradutor/intérprete, ser um TILSP”. É necessário percorrer um longo caminho, em busca de conhecimentos das línguas alvos e conhecimentos aprofundados das línguas fontes, além de conhecimentos sobre a cultura, história, literatura, tradições e realidades dos povos usuários da língua de estudo.

Para tal se faz necessário a implantação de políticas públicas que cumpram seu papel no uso e na difusão da língua de sinais, que sejam criados cursos que possibilitem este aprendizado contínuo. E que haja ampla divulgação dos cursos já existentes. Cursos com professores surdos qualificados e com professores ouvintes conhecedores da cultura surda, da identidade surda. Que estes profissionais estejam qualificados e capacitados para viabilizarem o aprendizado desta língua única e tão profunda.

A promoção de seminários, palestras para toda a comunidade escolar são iniciativas importantes para os educadores, e para toda comunidade, pois proporcionará conscientização por partes de todos, e assim poderá despertar o interesse em muitos de aprender a língua de sinais, os quais iniciarão o aprendizado de uma forma consciente. E aos que já atuam como tradutores/intérpretes, incentivo para criação de grupos de estudos e pesquisas para desenvolvimento contínuo.



X WORKSHOP NACIONAL E I INTERNACIONAL



REFERÊNCIAS

QUADROS, Ronice M. & KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

GESSER, Audrei LIBRAS?: **Que Língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

QUADROS, Ronice & PERLIN, Gladis **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

O MUNDO DOS SURDOS: PASSEATA DOS SURDOS-LUTA E COMEMORAÇÃO. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia_rafael_a_ferraz.pdf. Acesso em: 13/11/2021.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS SURDAS. Disponível em: <http://www.angelfire.com/or/genero/linguagem/pucartigo.html>. Acesso em: 13/11/2021.

FONOLOGIA DA LÍNGUA DE SINAIS. Disponível em: https://andersonlibras.files.wordpress.com/2012/04/fonetica_e_fonologia_-_cap-_04.pdf. Acesso em: 13/11/2021.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS-I. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf. Acesso em: 13/11/2021.

HISTÓRIAS DE VIDA SURDA: IDENTIDADES EM QUESTÃO. Disponível em: file:///C:/Users/Lucimar/AppData/Local/Temp/historias_de_vida_surda__identidades_em_questao.pdf. Acesso em: 13/11/2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



EXPERIÊNCIAS DA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E DO PIBID NAS ESCOLAS

Dilaila Eduarda Batista dos Santos - UNEB

dilailaeduarda@gmail.com

Roberta Pereira de Lima - UNEB

limaberta27@gmail.com

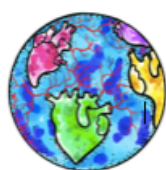
RESUMO - O presente relato trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, no qual apresentamos nossas experiências em sala de aula através do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas, Campus III (DCH III/UNEB), realizado na Escola Municipal Anália Barbosa de Souza e Escola Municipal José Padilha de Souza, no município de Juazeiro (BA). O objetivo do trabalho é relatar experiências vividas em sala de aula e no PIBID. Mostra de forma clara a importância do programa na iniciação à docência e dos projetos desenvolvidos nas escolas, traz ainda o lúdico como uma forma de aprendizagem mais dinâmica que é utilizada pelas bolsistas em sala de aula e ainda como tem sido feito de forma remota.

Palavras Chaves: PIBID. Docência. Educação.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a formação de professores em universidades que oferecem cursos de licenciaturas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES criou, em 2007, o Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com a intenção de oferecer bolsas aos discentes de cursos presenciais para atuarem em escolas públicas e assim desenvolver experiências em sala de aula.

O presente relato tem como objetivo refletir experiências do PIBID construídas no subprojeto “Contextualização do Currículo na iniciação à docência em meio aos desafios de



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



implementação da Base Nacional Comum”, na Escola Municipal Anália Barbosa de Souza e Escola Municipal José Padilha de Souza, no município de Juazeiro (BA). Para tanto, aborda os percursos formativos e praxiológicos a partir das diversas temáticas educacionais, relacionadas à educação básica nos segmentos de Educação infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a produção escrita na formação inicial docente, a feitura e leitura das memórias de cada reunião e os estudos, como também as orientações individualizadas e em pequenos grupos com a supervisora e coordenação de área.

Com relação aos projetos desenvolvidos nas escolas, são propostas discussões de textos, projetos, referenciais bibliográficos, entre outros assuntos e ações relevantes para a formação acadêmica e profissional dos bolsistas de ID (Iniciação à Docência), que em adaptação ao ensino remoto em algumas escolas do município, tiveram dificuldades em dar início aos anos letivos (2020-2021) nas escolas citadas. Esta breve reflexão propõe ainda refletir a práxis de sala de aula, os percursos e proposições planejadas e realizadas no fazer pedagógico, que tem como objetivo central que a aula seja prazerosa e as crianças construam os conhecimentos de forma dinâmica e num viés lúdico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante as aulas remotas há uma certa dificuldade para que os alunos mantenham a concentração, pensando em dinamizar as aulas e prender a atenção dos alunos para melhores resultados na aprendizagem e para isso utilizamos o lúdico como ferramenta.

Pois entendemos que:

É por meio do brinquedo que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente. Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode se tornar um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir e se comportar como se ela fosse mais velho do que realmente é, pois ao representar o papel de “mãe”, ela irá seguir as regras de comportamento maternal, porque agora ela pode ser a “mãe”, e ela procura agir como uma mãe age. É no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando num nível superior ao que ela realmente se encontra (VYGOTSKY; LEONTIEV, 1998 apud FRANCISCO, 2011, p. 2).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O lúdico, que pode ser compreendido como uma qualidade e/ou a natureza dos modos de entendimentos e ser dos sujeitos, nas interações que constroem com a cultura, saberes e conhecimentos, incluem ainda o desafio de sua inclusão e transposição para os percursos metodológicos no campo educação nos fazeres didático-pedagógicos. Assim é mais do que uma técnica didática, o qual é um movimento/atividade importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois facilita as interações e o engajamento das crianças na construção de seus conhecimentos, visto que aprende-se melhor brincando. Sendo assim, os profissionais da educação devem considerar e reinventar modos diversos que possam oferecer um ensino mais dinâmico, divertido e que desperte os interesses e demandas de aprendizagens dos sujeitos.

Nesse processo e contexto hodierno de ensino remoto é evidente que as atividades não são as mesmas que as realizadas no ensino presencial, tudo está diferente, as crianças passaram a depender mais da família em casa, e as famílias precisaram se adaptar à nova prática de ensino. Aspectos que desafiam o subprojeto desenvolvido pelas bolsistas de ID nas escolas. Cada uma delas com um tema que emerge da necessidade e/ou demandas das turmas, o qual nas relações e entendimentos dos/com os participantes propõem incentivar sobre a importância da leitura e da produção escrita, uma vez que estes tópicos da formação nas escolas foram anteriormente prejudicados com as atividades exclusivamente remotas, nos levando a questionar: Como potencializar a leitura e a escrita a distância?

No programa, os bolsistas de ID buscam contribuir com as escolas, promovendo a produção de atividades ativas para que as/os alunas/os desfrutem, com as produções feitas por elas/es, contribuindo ainda com o desenvolvimento do currículo formal, sem, contudo, desconsiderar as ações pibidianas no espaço escolar. Nos dias do PIBID nas escolas, as licenciandas desenvolvem atividades pedagógicas de acordo com as turmas que atuam, de modo *on-line*, por conta da pandemia causada pela COVID-19, o retorno presencial ainda não aconteceu. Apesar deste ser um projeto realizado remotamente, muitas ações aconteceram, por isso as reflexões aqui propostas têm como finalidade relatar as experiências vividas em sala de aula, com vistas a sistematizar os conhecimentos adquiridos com essas práticas de ações pedagógicas desenvolvidas.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Foi observado ao longo desse percurso que ainda é preciso observar e ampliar o planejamento das ações do PIBID, uma vez que é notória sua importância na formação acadêmica do bolsistas, não só do curso de pedagogia, mas das demais áreas de licenciaturas, pois além de constituir um espaço rico de aprendizagens inter-relacionadas entre a teoria e a prática, impulsiona a seguir a carreira e obter experiências de trabalhar em na docência, proporcionando ainda um conhecimento dos contextos desafios que constituem a escola e a sala de aula.

O programa de formação em questão contribui com e impacta a qualificação tanto dos professores universitários quanto da Educação Básica, dos licenciados, assim como provoca um impacto importante nos cursos de licenciatura, que nem sempre se mantêm presentes nos problemas cotidianos da escola de Educação Básica. (NIEITZEL, FERREIRA E COSTA, 2013. p. 120).

O/A professor/a é continuamente provocado a reinventar de diversas maneiras as aulas, um convite para ações mais dinâmicas e prazerosas e umas dessas maneiras é a inclusão e considerando a ludicidade nas bases e práxis dos planejamentos e atividades. Sobre estas, espera-se que a/o aluna/o sinta-se bem em sala, que possam superar a ideia que é algo monótono e cansativo. Esta é uma demanda sempre presente nas escolas e solicitação das crianças, facilmente identificado. Assim,

Que sejam instruídos com o método muito fácil, não só para que não se afastem dos estudos, mas até para que eles sejam atraídos como para verdadeiros deleites, para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, bolas e corridas (COMÊNIO, 1957, p. 156).

É de grande proveito que as universidades ofereçam o programa PIBID, pois prepara o discente para a profissão de docente, e os pedagogos recém-formados não saem da universidade sem uma ampla experiência prática, além do fundamental conhecimento sobre o funcionamento do ensino público. Como também ajuda a decidir se o estudante quer mesmo seguir essa carreira de professor, uma vez que estão inseridos em sala de aula vivenciando a prática, o aluno pode se apaixonar ainda mais pela profissão ou desistir de vez. Sobre a construção da identidade Pimenta (1999, p. 19) afirma que,



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Uma identidade cultural se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

E a importância não está somente na prática, como também nos estudos e investigações que incluem as teorias que permitem a construção de registros como este.

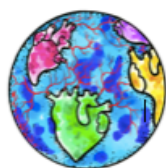
METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual apresentamos nossas experiências em sala de aula, através do PIBID, edição de novembro de 2020 a abril 2022, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas, Campus III (DCH III/UNEB), realizado na Escola Municipal Anália Barbosa de Souza e Escola Municipal José Padilha de Souza, no município de Juazeiro (BA).

As pibidianas participam das aulas de forma remota, realizando um projeto desenvolvido pelo programa junto com aos demais bolsistas, a supervisão, coordenadora de área e, conseqüentemente a docente de sala e as crianças de cada turma. O subprojeto encontra-se em fase de conclusão, no qual são desenvolvidas ações relacionadas à formação e ações demandadas pelas realidades dos segmentos de ensino e sujeitos que participam, assim organizados: um projeto voltado à leitura, pois como Paulo Freire (1982) disse:

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 aprendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Trabalhando com o lúdico através de jogos e brincadeiras educativas baseadas na BNCC, que segundo o Dicionário Priberam lúdico é: “1. Relativo a jogo ou divertimento. = RECREATIVO, 2. Que serve para divertir ou dar prazer.” Onde no dia da ação do PIBID é trabalhado uma fábula e em seguida um jogo relacionado a temática a ser explorada; o outro também voltado à leitura, utilizando o gênero textual poema, no qual as ações são elaboradas



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



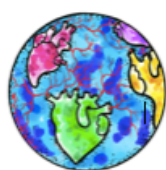
de forma interdisciplinar, autores e temas diferentes sobre cada assunto determinado, de acordo com o que é proposto pelo currículo da escola, a BNCC e os objetivos de aprendizagens dos grupos.

RESULTADOS

Esse tempo de vivência nas reuniões e em sala de aula têm sido gratificante. Participar do PIBID é como passar por uma ‘metamorfose’, na qual deixamos de ser ‘lagartas’ para virarmos ‘borboletas’ e voarmos. A experiência é maravilhosa, os conhecimentos adquiridos faz com que amplie os nossos entendimentos e olhares sobre a docência e a educação. Despertando em nós a criticidade, enxergar os desafios e querer buscar soluções. Neste período de projeto, já aprendemos a conduzir uma aula, embora nunca ficássemos sozinhas em sala de aula com os alunos, entre outras coisas como: se relacionar com os estudantes, desenvolver outras ações dentro da classe, planejamos também as aulas em que atuamos. Com relação ao projeto, devido ao PIBID está caminhando para o fim, os resultados ainda estão sendo elaborados e sistematizados. Estima-se que ao final do projeto as crianças do 3º ano B do ensino fundamental I e as do 2º ano A ensino fundamental, alcancem uma melhora significativa na leitura e escrita com as ações dos projetos de leitura e escrita atravessados pela ludicidade. Além do mais, desenvolvem mais a criatividade e a capacidade de produção, afinal o projeto é feito por elas/es, em cada turma, uma produção coletiva elaborada apesar da distância e das telas.

CONCLUSÃO

Diante das experiências realizadas e aquelas que ainda estão por vir no programa, podemos observar a importância do PIBID não só para as/os discentes, bem como para as escolas e as/os alunas/os das turmas de cada bolsista, o qual também desfruta do prazer e do desafio de estar em sala de aula, de fato, não só na teoria mas também na prática. Tudo que é proposto em reuniões: textos lidos, projetos elaborados, discussões sobre temáticas pertinentes na área da educação, reflexões e sugestões fazem com que crescamos como



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



discentes e, futuramente, profissionais. O PIBID causa um impacto significativo na vida profissional e acadêmica dos bolsistas, pois é uma experiência única, e com certeza todo estudante universitário de um curso de licenciatura deveria passar por ele e viver o que o este nos proporciona.

REFERÊNCIAS

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

COMÊNIO, J. Amós. **Didática Magna**. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

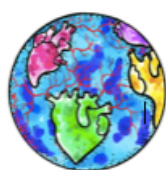
FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Três Artigos que se Completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1982).

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. **Lúdico**, 2008-2021, Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/l%C3%BAdico>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

NIEITZEL. Adair de Aguiar, FERREIRA Valéria Silva, COSTA Denise. Os impactos do PIBID na Licenciatura e Educação Básica. **Conjectura: Filos., Educ., Caxias do Sul**, v. 18, n. especial, 2013, p. 120. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/2062-8125-1-PB. Acesso em: 30 de Set. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34). Disponível em: file:///C:/Users/cliente/Downloads/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20e%20SD.pdf. Acesso em: 30 de Set. 2021.

FRANCISCO, L.S. **O papel da atividade lúdica no desenvolvimento infantil: contribuições de Elkonin**. Universidade Estadual de Maringá. Paraná/PR. 2011.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



TROCANDO IDEIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMADORA NO SEMIÁRIDO BAIANO

Francisco Everaldo Candido de Oliveira - UNEB

everaldolibras@gmail.com

Josenilton Nunes Vieira

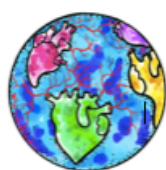
jnvieira@uneb.br

RESUMO - O presente trabalho surge do resultado de uma experiência avaliativa desenvolvida com alunos do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Jacobina-BA, através de uma proposta pedagógica denominada: "Trocando ideias", a mesma foi desenvolvida durante as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais - Libras e Educação Inclusiva. Com o objetivo de evidenciar a importância de formas avaliativas distintas dos modelos tradicionais adotados no processo formativo dos estudantes. A ação em questão foi desenvolvida no curso de licenciatura em Computação, da referida instituição. A metodologia utilizada foi a sistematização de uma avaliação interdisciplinar, sendo ela fracionada em dois semestres e contemplando duas turmas. Após a proposta ser organizada, a mesma foi executada, primeiramente através de convites a pessoas com deficiências para a sala de aula e em segundo plano à produção e adaptações de materiais, voltados para as pessoas com deficiência. Como resultado da proposta avaliativa, as produções e adaptações foram apresentadas pelos discentes em um evento aberto à comunidade interna e externa do IFBA. Durante o processo de avaliação podemos perceber a aquisição de várias competências, necessárias para a produção dos trabalhos e a organização do evento. Evidenciando ganhos do capital intelectual, com aproveitamentos superiores a uma avaliação tradicional.

Palavras-chave: Avaliação. Experiência. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica intitulada "Trocando ideias" surge, após um pensar reflexivo, sobre as formas de avaliação tradicional, no processo de letramento discente, tendo em vista



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



que o processo de avaliar tradicionalmente, em sua grande maioria inviabiliza mensurar as diversas habilidades adquiridas durante o decorrer da formação. Trocando ideias surge para possibilitar aos discentes, não só adquirir o conhecimento sobre o futuro campo de atuação profissional, no qual irão atuar, mas também compreender e perceber a influência do *hábitus* na formação cidadão dos sujeitos.

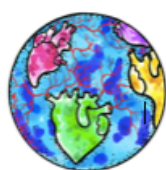
Repensar a prática avaliativa é de extrema importância, haja vista que o processo de avaliação, não precisa ser traumático para os estudantes. Dessa forma, rompendo com o modelo "tradicional", apresentamos a experiência pedagógica avaliativa que propõe um avaliar interdisciplinar, gradual e processual. Corroborando com o que Catani e Gallego (2009) mencionam acerca do avaliar multifacetado presente nos planos e projetos pedagógicos, possibilitando colher dos discentes o máximo de habilidades possíveis na elaboração de trabalhos, propostos para as disciplinas.

A presente produção apresenta a proposta pedagógica, evidenciando especificamente, como uma ação possível de ser realizada e que também através dela podemos avaliar os estudantes de forma ampla. Bem como os motivos que impulsionaram a implementação da proposta avaliativa e também como está estruturada toda a ação proposta, bem como as considerações sobre a mesma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando refletimos o processo de avaliação tradicional, buscamos evidenciar um sistema que está presente no processo de escolarização por muitos e muitos anos. O qual consiste em mensurar os conhecimentos assimilados através de provas, com questões abertas ou fechadas, em alguns casos a mesclagem de ambas. Limitando o conhecimento do discente em uma nota numérica.

Partindo dessa compreensão de "tradicional". Diríamos que essa forma de medir o conhecimento através de nota poderia ou deveria ser a mais eficaz e completa. Contudo nos faz pensar sobre como todo esse processo pode causar impressões negativas na vida acadêmica dos estudantes, ou melhor, na formação dos indivíduos.



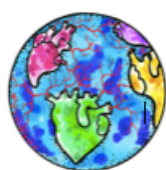
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O processo avaliativo muitas vezes é visto como um sistema em que o professor é o que detém todo conhecimento. E poderá até mesmo, utilizar a avaliação como ferramenta de punição. Pensar de forma tradicional o processo de avaliação, tanto a nível pessoal como institucional, também é entender como um instrumento político, conforme Catani e Gallego (2009, p. 61), quando diz que "a avaliação evidencia sua dimensão de instrumento político que tanto pode servir á democratização quanto a discriminação social". Dessa forma muitos alunos acabam passando por experiências negativas e frustrantes no processo de aprendizagem. O que deveria se tornar algo tão natural e espontâneo, acaba se configurando em barreiras através de uma trajetória traumática e desgastante.

Contudo é necessário dialogar com uma educação acessível a todos e romper com as barreiras atitudinais. Desta forma o rompimento do "tradicional" deve iniciar em nossa própria forma de avaliar os discentes, dispondo os estudantes em diversas situações, que ao mesmo tempo em que estão sendo avaliados, lhes é proporcionado o rompimento de barreiras atitudinais, neste caso especificamente as pessoas com deficiências. Sobre as barreiras atitudinais, nos apoiamos nas reflexões de Amaral (1998) quando diz que: “[...], são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação a outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais” (AMARAL, 1998, p. 17). Enfatizando essas diferenças e atitudes em relação ao outro, o que de fato, é bem difícil de ser desconstruído, contudo pensar em práticas avaliativas que provoquem os estudantes a refletir sobre essas barreiras é um exercício gradual.

O docente necessita ousar romper com "tradicional", inovando através de algumas práticas pedagógicas alternativas que possibilitam fornecer melhor possibilidades de assimilação do conhecimento. Por outro lado, alguns docentes não buscam romper com o processo avaliativo tradicional, pois, realizar tal feito, significa perder a ferramenta de controle e de poder que tem sobre o avaliado (CATANI; GALLEGO, 2009), por isso, para estes é tão difícil provocar essa ruptura.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Outra reflexão, que podemos pontuar acerca da avaliação, é relacionada às estratégias dos alunos, que muitas vezes realizam, com o objetivo de burlar o sistema. E conseguir alcançar as notas desejadas para aprovação na matéria (CATANI; GALLEGO, 2009). O que nos leva a ponderar a eficácia destes processos avaliativos. Uma vez que podem ser superados facilmente, com ações "adversas", arquitetadas pelos estudantes. Nos fazendo questionar se de fato estão sendo efetivos, em mensurar o que os estudantes aprenderam.

Com a compreensão que o conhecimento deve ser construído na coletividade, algo de mão dupla. Podemos aprender, e ao mesmo tempo ensinar, pois não somos sujeitos tal como uma página em branco. Aprendemos todos os dias em diversos contextos. Sendo assim, chegamos ao campo escolar com saberes que também podem ser considerados, aperfeiçoados, reformulados e até mesmo desconstruídos, a fim de serem reconstruídos.

Considerando que os conteúdos propostos para as disciplinas não poderiam ser deixados de lado, mas complementados através da interdisciplinaridade e também da transversalidade, na formação dos sujeitos. Buscando não limitar os estudantes somente à teoria, é fundamental associar as experiências vivenciadas pelas pessoas com deficiência, trazendo-as, para dialogar com os futuros professores, complementando o conteúdo aprendido e também fazendo parte do processo avaliativo dos discentes.

Vale salientar que dialogar sobre a educação inclusiva é destacar o direito fundamental assegurado constitucionalmente. Possibilitando igualdade de condições, como é destacada no Art.206, quando menciona que o princípio do ensino deve ser em "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola" (BRASIL, 988). Essa permanência necessita ser assegurada através de recursos humanos qualificados e também recursos materiais adequados. Uma educação que faz parte das liberdades fundamentais dos indivíduos contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Dialogando o que foi apresentado, a presença das pessoas com deficiência no espaço acadêmico, é garantir que elas mesmas falem por si. Partindo do princípio expresso em uma frase que vem sendo utilizada por vários anos, pela comunidade das Pcd's, onde destacam o slogan: "Nada sobre nós sem nós". Protagonizando as pessoas com deficiência.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Dessa forma, justifica-se trazer esses agentes para o espaço de formação acadêmica, para contribuir positivamente na formação dos alunos. Através dos relatos de vida, bem como o processo de inclusão e também de exclusão, que os mesmo vivenciaram amargamente durante a vida. Possibilitando aos discentes a troca de saberes e perguntas sobre diversas temáticas, assegurando ir além da ementa referente às disciplinas. Disponibilizando aos discente todo um contexto, necessário, para que os mesmo pudessem lançar mão desta gama de conhecimento adquiridos, para serem colocados em prática nas soluções apresentadas pelo professor.

METODOLOGIA

A proposta avaliativa foi pensada, esquematizada e desenvolvida no curso de licenciatura em computação do Instituto Federal da Bahia - IFBA, campus Jacobina-Ba. Nas disciplinas de Educação inclusiva e Língua Brasileira de Sinais, alcançando os semestres de 2018.2 e 2019.1 e com a realização de um seminário em 2019.2. Proporcionando aos alunos, serem avaliados a cada semestre e também dar continuidade a aquisição do conhecimento para além do conteúdo das disciplinas cursadas.

Percebemos a possibilidade da junção da teoria e prática interdisciplinar, como ferramentas de avaliação discente. Garantindo aos estudantes a viabilidade de refletir a respeito dos debates, provocados em sala, através de convidados(as) com deficiência e também a exposição dos assuntos de forma teórica, não limitando-se somente à teoria. Sendo compartilhadas as vivências das pessoas com deficiência para os estudantes. Possibilitando aos discentes reflexões e provocações que os instigariam à produção de materiais úteis para a vida dos sujeitos envolvidos. Por sua vez, estas produções, deveriam ser compartilhadas com a comunidade acadêmica e também a comunidade externa à instituição, fazendo processo educacional acontecer na prática.

A educação é a base fundamental para o direito à liberdade, conforme Lima (2003, p. 6) "direitos existem que guardam obviamente as mesmas características do direito à liberdade, já que dele derivativos, valendo, entretanto, destacar a educação como um deles,



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**

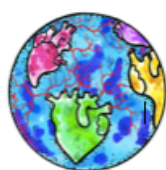


pois, sem ela, sequer se terá a compreensão do significado do direito fundamental de liberdade." A educação de pessoas com deficiência, não foge desse arcabouço. Por esse motivo encorajamos os discentes, que participaram da proposta, produzirem adaptações e criação de materiais que contemplassem as pessoas com deficiência, sendo que ao mesmo tempo estavam sendo avaliados ao decorrer da disciplina.

Outro momento na execução da proposta, é a solicitação de relatórios, dessa forma possibilita a internalização dos conteúdos refletidos em sala, pontuados pelos convidados(as). Através da escrita de relatórios podemos verificar as impressões pessoais dos discentes, até mesmo algumas considerações, que outrora dificilmente seriam externadas para toda a turma. Passando pelas etapas, mencionadas anteriormente, podemos pontuar que os estudantes já dispõe de bagagem suficiente para um passo mais "ousado", em relação a complexidade da produção que estariam para realizar. Ou seja, um processo avaliativo que exigia dos alunos habilidades que estavam sendo depuradas gradativamente. Ao mesmo tempo que desafiava os discentes no processo de construção dos saberes, relacionados às disciplinas.

A produção de materiais, relacionada a disciplina de Libras (2018.1) e a disciplina de Educação inclusiva (2019.1). Com a produção de materiais, através de adaptações e também produtos autorais. Focando nas pessoas com deficiências e com necessidades específicas. Vale salientar que como esse formato de avaliação, exigia competências e habilidades distintas, muitas vezes não presente em um único sujeito, o ideal é seja proposto a realização em equipe, pois possibilita agregar competências presentes em outros integrantes da equipe. Somando as habilidades e assegurando a diversidade do conhecimento e a partilha dos desafios apresentados, promovendo ganhos a todos, no processo de construção dos materiais e na formação escolar.

Por fim, segue-se com a criação de um evento, para a apresentação de todas as produções realizadas. Vale ressaltar que toda a elaboração do evento teve como protagonistas os discentes, com a supervisão do professor responsável pela disciplina em questão.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL




Todo este ciclo iniciou em sala e finalizou com o evento de culminância dos projetos/ propostas elaboradas pelos discentes. Possibilitando a interação e troca de experiências dos discentes, bem como a apresentação para a sociedade as produções desenvolvidas.

Através desta proposta finalizou-se uma etapa e ao mesmo tempo iniciou-se, uma nova proposta de avaliação idealizada e implementada com êxito. Dessa forma abrem-se os horizontes que garantem ao docente e discente sair da zona de conforto e galgar resultados significativos sem termos de formação, o que certamente contribui para uma superação da concepção de avaliação tradicional baseada apenas em testes e provas.

RESULTADOS

A seguir veremos um quadro com algumas das produções que se destacaram e também foram apresentadas durante o evento. A ordem aqui apresentada, não está posta por importância ou por qualidade das produções. Neste quadro vemos um breve resumo sobre a produção e as competências exigidas nas produções realizadas.

Produção	Resumo da proposta	Competências
	<p>O Mundo silencioso de Anna</p> <p>Livro com história infantil, totalmente bilíngue, contemplando a língua portuguesa e também a Língua Brasileira de Sinais. Com uma história que tem como foco a pessoa surda.</p>	<p>Escrita; Criatividade; Tradução; Diagramação; Conhecimento sobre as pessoas surdas; Desenho.</p>



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



	<p>O guerreiro Africano</p> <p>Livro com história infantil com enfoque nas pessoas com diversas deficiências, mudando a perspectiva da sociedade, em que acontece a história, sobre as PCD's.</p> <p>Essa história tem um diferencial em relação a acessibilidade, foi utilizada a tecnologia do QR Code, possibilitando o acesso instantâneo a tradução em Libras de toda a história, com a ação de apontar a câmera do celular para o código e ser direcionado a tradução em Libras.</p>	<p>Escrita;</p> <p>Criatividade;</p> <p>Tradução;</p> <p>Diagramação;</p> <p>Desenho;</p> <p>Filmagem;</p> <p>Edição;</p> <p>Trabalho em equipe;</p> <p>Conhecimento sobre as pessoas com deficiências;</p> <p>Conhecimento tecnológico.</p>
	<p>Uma nova visão sobre a história da Internet: Adaptada em Braille</p> <p>Uma produção que conta a história da internet de forma intuitiva e criativa. Toda a produção foi escrita em língua portuguesa e adaptada em Braille.</p>	<p>Escrita;</p> <p>Criatividade;</p> <p>Conhecimento do Braille;</p> <p>Diagramação;</p> <p>Desenho;</p> <p>Conhecimento sobre as pessoas com cegueira;</p> <p>Trabalho em equipe.</p>



X WORKSHOP NACIONAL E I INTERNACIONAL

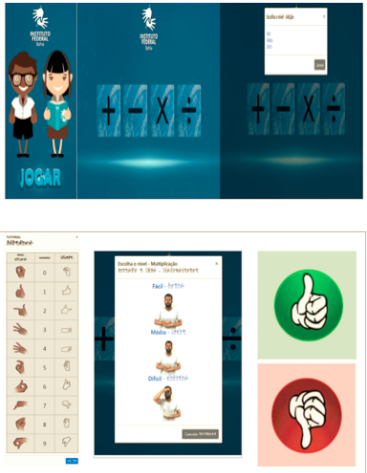


	<p>O mundo de Patrick</p> <p>Uma obra que retrata um jovem com necessidades específicas tachado como "diferente" no espaço escolar.</p> <p>O diferencial desta obra é a sua adaptação para o sistema Braille e também os destaques em relevo dos desenhos, nas páginas iniciais.</p>	<p>Escrita;</p> <p>Criatividade;</p> <p>Conhecimento do Braille;</p> <p>Conhecimento sobre as pessoas com necessidades específicas;</p> <p>Diagramação;</p> <p>Desenho;</p>
	<p>Documentário sobre pessoas com deficiência</p> <p>A produção desse documentário, retrata depoimentos reais de pessoas com deficiências e familiares.</p>	<p>Criatividade;</p> <p>Filmagem;</p> <p>Edição;</p> <p>Criação de roteiro de entrevista;</p> <p>Conhecimento sobre as pessoas com deficiências;</p> <p>Trabalho em equipe.</p>
	<p>BlogGif Libras</p> <p>A produção deste blog, possibilitou a organização de sinais em ordem alfabética.</p> <p>O diferencial desta produção foi o formato em que todos os sinais em Libras, foram filmados e convertidos no formato de GIF's, o que possibilita sua visualização de forma leve e rápida, por desktop e smartphones.</p>	<p>Criatividade;</p> <p>Filmagem;</p> <p>Edição;</p> <p>Conhecimento da Libras;</p> <p>Conhecimento sobre as pessoas surdas;</p> <p>Linguagem de programação;</p> <p>Trabalho em equipe.</p>



X WORKSHOP NACIONAL E I INTERNACIONAL



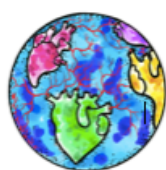
	<p style="text-align: center;">LibrasGame</p> <p>A criação deste aplicativo possibilita a surdos e ouvintes o exercício das quatro operações da matemática, através do jogo. Bem como viabiliza a aprendizagem dos números e alguns sinais, pelas pessoas ouvintes. Além dos destaques apresentados o jogo atua de forma responsiva, ou seja, se adapta tanto ao computador quanto o uso no celular, através do sistema operacional Android.</p>	<p>Criatividade; Filmagem; Edição; Conhecimento da Libras; Conhecimento matemático; Linguagem de programação; Trabalho em equipe.</p>
---	---	---

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Como podemos observar, foram variadas produções realizadas, contemplando diversas competências e habilidades exigidas. Também percebemos trabalhos com excelentes resultados, inclusive com produção de artigos que resultaram em aprovação em evento internacional a exemplo do documentário sobre pessoas com deficiência e também o aplicativo Libras Game, assegurando aos discentes uma experiência diferenciada, em seu processo de escolarização.

CONCLUSÃO

O presente trabalho apresentou uma proposta pedagógica desenvolvida com discentes da Licenciatura em Computação do Instituto Federal da Bahia - IFBA. Intitulada “Trocando Ideias”, culminando no "I seminário Trocando Ideias, onde foram apresentados os trabalhos produzidos pelos discentes.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

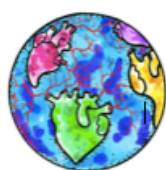


Através da participação dos estudantes nessa proposta pedagógica avaliativa foi possível avaliar os estudantes durante todo o processo de participação na atividade, assim como desenvolver um sentimento de empatia nos discentes, em relação às pessoas com deficiências. O procedimento avaliativo colocado em prática no desenvolvimento dessa prática pedagógica desafiou aos discentes a demonstrarem a compreensão a respeito dos conteúdos abordados em sala de aula, e também romper certas barreiras atitudinais presentes, em sua forma de perceber e se relacionar com as pessoas com deficiência.

Para além de uma mudança de percepção sobre as pessoas com deficiência a proposta também possibilitou aos discentes a criação de materiais, que poderão ser utilizados em sala de aula, por profissionais que atuam nesse segmento, bem como os próprios estudantes poderão usufruir de suas produções, como futuros professores. Haja vista que vivenciaram uma experiência única em sala de aula, dessa forma certamente lhes possibilitarão uma boa noção de como desenvolver suas práticas pedagógicas com seus futuros alunos, com deficiência ou necessidades específicas.

Vale destacar, que toda a estrutura proposta tem um alcance bem maior do que uma simples avaliação tradicional baseada na cultura escola do exame por meio de testes e provas. Essa forma de avaliar com caráter formativo possibilita aos alunos, múltiplas oportunidades de construir conhecimentos e assim alcançar os objetivos pretendidos na realização de cada etapa da atividade, envolvendo operações com raciocínio lógico, criatividade, escrita, filmagem e edição, diagramação, desenho, programação, designer de imagens, raciocínio crítico, relações interpessoais, proatividade, empatia, trabalho em equipe, organização de evento, competências na área de divulgação, cerimonial e muitas outras habilidades e competências que não poderiam ser adquiridas somente em provas tradicionais. Desse modo foi necessário que os estudantes buscassem dialogar com outras áreas e construir conhecimentos para além das disciplinas ministradas no próprio curso em que estão matriculados.

A proposta de avaliação aqui relatada assegurou o ganho do capital intelectual, proporcionando aos discentes uma formação cidadã, que irá leva-los a refletir sobre a forma



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



de avaliação e, conseqüentemente, na forma de se relacionar com as pessoas que possuem alguma limitação específica. Não os enxergando com uma visão capacitista, mas olhando-os com uma perspectiva que garanta autonomia a esses sujeitos. Através de ações que considerem suas especificidades e suas vivências bem como a produção de materiais didáticos pedagógicos adaptados.

REFERÊNCIAS

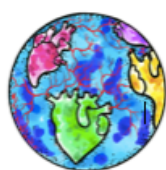
AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Sumus, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 Set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 13 Set. 2019.

CATANI, Denice Bárbara, e GALLEGO, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. P. 96 – (Paradidáticos - série Educação)

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



SESSÃO COORDENADA



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



**SESSÃO IV - GRUPO DE PESQUISA EDUCERE/REFLEXÕES - EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA, CULTURA E TERRITÓRIOS**

Modalidade: Ensaio

**DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO
SÃO FRANCISCO (TSSF), NO NORTE DA BAHIA E
EM OUTROS ESPAÇOS**

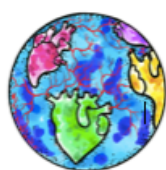
Edmerson dos Santos Reis (PPGESA/EDUCERE/UNEB)
edmerson.uneb@gmail.com

Francisca de Assis de Sá (EDUCERE/UNEB)
fasa@uneb.br

Adriana Maria Campana (EDUCERE/POLIFONIA/UNEB)
didacampana@yahoo.com.br

RESUMO

Com foco no Território do Sertão do São Francisco (TSSF) e em outros espaços e como que o direito à Educação vai se efetivando ou não nos municípios que estão congregados nesta organização territorial adotada pelo governo do Estado da Bahia, legado das políticas territoriais incentivadas pelo governo federal, nas gestões conduzida pelo Presidente Lula, entre (2003 e 2010), a partir da criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) em 2003, na estrutura do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e consequentemente do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT). Nesta trajetória, em 2004 é lançada a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), oficialmente instituída em 2007, tendo a SDT contribuído também, para o lançamento em 2008 do Programa Territórios da Cidadania (PTC). Como a proposta era que essas políticas fossem uma estratégia de garantia dos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



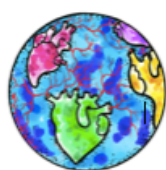
direitos sociais e combate as assimetrias de desigualdades regionais, inclusive, na educação, o Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE) tem buscado compreender como o direito à Educação vem se afirmando ou sendo negado nesse pedaço do território brasileiro, o TSSF. Assim, a paralização e o fechamento das escolas no campo e na cidade, o transporte escolar na pandemia, a formação continuada de docentes, a política de acesso ao livro didático na educação infantil e a busca ativa de alunos da EJA, em uma escola de Petrolina - PE, são os temas presentes na sessão, como resultados de pesquisas que apontam para o comprometimento do direito, mas que sinalizam possibilidades.

INTRODUÇÃO

A Sessão Coordenada do Grupo de Pesquisa Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE) e do Projeto de Pesquisa e Extensão Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada, já se tornou parte da programação do Workshop Nacional e I Internacional de Educação Contextualizada, trazendo anualmente um panorama socializador de parte das pesquisas em curso e finalizadas no âmbito dos referidos espaços de construção do conhecimento com base nas pesquisas realizadas.

Os referidos espaços de pesquisa e extensão são desenvolvidos no Departamento de Ciências Humanas (Campus III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Juazeiro – BA, contando com a participação de docentes e discentes da Graduação e do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), bolsistas de extensão e iniciação científica. Esses grupos ainda contam com a participação de um bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com vínculo com o PPGESA e que coordena um projeto de intercâmbio entre estudantes da Universidade de Padova (Itália) e UNEB (Brasil), que acontece a cada ano. Vale destacar que durante o intercâmbio dos/as estudantes italianos/as, além das suas atividades inerentes ao compromisso acadêmico, esses ficam vinculados ao Grupo de Pesquisa EDUCERE e ao Projeto Reflexão.

Assim, tendo como foco de atuação mais diretamente o Território do Sertão do São Francisco (TSSF) e como que o direito à Educação vai se efetivando ou não nos municípios que estão congregados nesta organização territorial, adotada pelo governo do Estado da



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



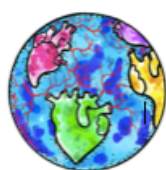
Bahia, como um legado das políticas territoriais incentivadas pelos governos federal, no período das gestões conduzida pelo Presidente Lula, entre (2003 e 2010), o Grupo de pesquisa EDUCERE vai realizando os seus estudos e pesquisas buscando entender como os indicadores de gestão da educação vão se comportando neste território e em outros espaços, como é o caso da busca ativa de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Petrolina – PE.

A política de organização territorial foi adotada como política de estado nos governos Lula, como já mencionamos anteriormente, mas há alguns marcos que merecem destaque para que ela vá se consolidando no âmbito do estado brasileiro, como: a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) em 2003, na estrutura do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e conseqüentemente do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT). Nesta trajetória, em 2004 é lançada a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), oficialmente instituída em 2007, tendo a SDT contribuindo também, para o lançamento em 2008 do Programa Territórios da Cidadania (PTC).

Como a proposta era que essas políticas fossem uma estratégia de garantia dos direitos sociais e combate as assimetrias de desigualdades regionais, dentre elas na educação, o Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE) tem dedicado parte dos seus estudos e pesquisas a compreender como o direito à Educação vem se afirmando ou sendo negado nesse pedaço do território brasileiro, o TSSF em outros espaços.

O TSSF está localizado no norte da Bahia, fazendo fronteira com o Estado do Pernambuco, tendo Juazeiro – BA, a sua maior cidade, ligada à Petrolina – PE, pela ponte Presidente Dutra, construída sobre o Rio São Francisco, localizada na sua margem direita no sentido nascente – foz do rio.

Para maior compreensão do TSSF, no âmbito do grupo EDUCERE e para melhor facilitar a identificação em relação dos 10 município que compõem o território com o Rio São Francisco e a sua disposição no acesso à água do mesmo, distribuimos os municípios na seguinte configuração: 1-Borda do lago (Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pilão Arcado e



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Remanso); 2-Margem do rio (Curaçá e Juazeiro); e, 3-Caatinga (Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos).

Assim, a paralização e o fechamento das escolas no campo e na cidade, o transporte escolar na pandemia, a formação continuada de docentes e a política de acesso ao livro didático na educação infantil e o processo de busca ativa de alunos da EJA, em uma escola de Petrolina - PE são os temas que comporão a sessão coordenada, socializando resultados de pesquisas que apontam para o comprometimento do direito, mas sinalizam possibilidades de superação do atual estado das políticas pesquisadas.

DESENVOLVIMENTO

A sessão coordenada está organizada em três momentos, a saber: 1- Saudações iniciais aos participantes, com a apresentação dos componentes do Grupo que apresentarão os seus trabalhos e demais membros; 2- a apresentação em si dos trabalhos pelos seus autores e coautores; e, 3- Espaço de reflexões, debates e comentários gerais acerca dos trabalhos apresentados, com a possibilidade realização de blocos de perguntas e respostas.

Ao todo, serão apresentados 06 (seis) trabalhos, muitos deles com abordagens metodológicas fundadas na perspectiva quanti-qualitativa, pois se detiveram a pesquisar dados primários em bancos de dados de acesso públicos, transformando estas informações em representações e análises mais inteligíveis para aqueles que buscam compreender como acontecem e se manifestam no cotidiano da sociedade as políticas públicas e os enfoques delas, presentes nos resultados a serem socializados. É da qualificação dos dados brutos e da possibilidade de compreensão de maneira crítica e inteligível desses, que se faz presente a abordagem qualitativa nas pesquisas. Vale destacar, que todas as pesquisas fizeram uso da pesquisa bibliográfica, acessando com isso vários trabalhos teóricos e marcos legais que suportam a compreensão do direito educacional e, conseqüentemente, fundamentando as suas abordagens, apresentando aos leitores referências que podem dar suporte a estudos futuros na mesma área de discussão.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Assim, o primeiro trabalho a ser socializado, intitulado - O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO (TSSF), NA BAHIA E EM OUTROS ESPAÇOS, tem como autores Edmerson dos Santos Reis, Francisca de Assis de Sá e Adriana Maria Santos de Almeida Campana, e traz um panorama geral da sessão, da sua organização e coordenação, a ser socializado pelos coordenadores da Sessão, membros do EDUCERE e do Projeto Reflexão.

O segundo trabalho - DA PARALISAÇÃO AO FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO E NA CIDADE: UMA ESTRATÉGIA QUE NEGA O DIREITO À EDUCAÇÃO -, de autoria de Jackeline Maciel de Azevedo, em coautoria com Edmerson dos Santos Reis, que na apresentação dos autores, que se trata de

[...] um recorte do subprojeto “Os indicadores oficiais de paralisação e fechamento das escolas do campo nos municípios do Território do Sertão do São Francisco”, desenvolvido na Iniciação Científica, no qual a partir do levantamento de dados no INEP e Qedu, do número de escolas do campo paralisadas e fechadas em 2019 e 2020, foi possível visualizar e compreender esse processo de deturpação e negação do direito nos dez municípios que compõe o TSSF. Dessa forma, foram elaboradas tabelas para auxiliar a discussão acerca da efetividade das políticas públicas, sobretudo as do campo, para com esses municípios. Para isso, autores como Rocha (2020) e Azevedo e Reis (2020) contribuem para a discussão. (AZEVEDO E REIS, 2021, p. 01).

Na sequência, o terceiro trabalho, com o título - IMPACTO DA PANDEMIA NO TRANSPORTE ESCOLAR RURAL -, de autoria de Taylane Ferreira Quirino em coautoria com Edmerson dos Santos Reis, que conforme os próprios autores,

[...] trata do subprojeto “Levantamento dos indicadores de atendimento e qualidade do Transporte Escolar Rural (TER) nos municípios do território Sertão do São Francisco”, que ao pesquisar os indicadores fornecidos sobre o transporte escolar, reflete sobre a sua importância e investiga o cumprimento das leis referentes ao TER. A pesquisa tem abordagem quanti-qualitativa e o artigo foi fundamentado principalmente nos indicadores estabelecidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e no “manual” que estabelece subsídios ao Dirigente Municipal de Educação, publicado e distribuído oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2014. Quanto mais baixa é a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte escolar para se chegar à escola, por esse motivo que devemos sempre lutar pelos nossos direitos, e para isso é necessário que antes saibamos quais são eles, fazendo-se necessário que os trabalhos científicos possam também cumprir um papel conscientizador e transformador. (QUIRINO E REIS, 2021, p.1).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O quarto trabalho - INDICADORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO TERRITÓRIO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO -, de autoria de Hanna Karoliny Feitosa Barbosa e Edmerson dos Santos Reis, tem o seguinte enfoque:

[...] apresenta alguns dos resultados do subprojeto de pesquisa “As Vertentes Utilizadas Pelos Municípios do Sertão do São Francisco para garantir o Sistema de Formação Continuada dos Docentes” que integra as pesquisas que que alimentam o “Observatório dos Indicadores de Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco (OBSERVE-TSSF)”. Tem como objetivo organizar e disponibilizar os dados levantados e refletidos sobre os municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco (TSSF) no que diz respeito à Formação Continuada ofertada no âmbito das políticas públicas presentes nesse território. Durante o desenvolvimento da pesquisa, de natureza quati-qualitativa, buscou-se mapear as informações dos 10 (dez) municípios que compõem o TSSF, além de abordar alguns estudos inovadores com potencial de nortear a elaboração de proposições aos gestores municipais no que se refere à reflexão e escolha da oferta de formação continuada para os docentes da rede. Desta forma, foram realizados estudos e buscas de dados em sites de livre acesso (QEdU, Observatório do PNE, FNDE, dentre outros) sobre a Formação Continuada e suas nuances, como os indicadores de aprendizagem dos alunos. (BARBOSA E REIS, 2021, p.1).

O quinto trabalho, com o título - LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTATO COM AS PALAVRAS PARTINDO DA LEITURA DE MUNDO -, de autoria de Adriana Maria Santos de Almeida Campana, traz uma abordagem sobre a Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a distribuição de livros na Educação Infantil. Para a autora,

O governo federal, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pela primeira vez, distribuirá livros didáticos para alunos e professores da Educação Infantil de todo o país. A convocação para a escolha dos livros pelas escolas foi feita no início de agosto deste ano. Essa é uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com a Secretaria de Alfabetização (SEALF) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entendemos a importância de refletir sobre esta ação com embasamento nas normativas que regem a Educação Infantil, além de avaliar as obras indicadas para o seguimento, favorecendo uma visão amplificada do tema. Neste sentido, este artigo objetiva analisar dois dos livros didáticos que foram disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), bem como, compreender a intencionalidade do governo federal, relacionada àqueles indicados. Este trabalho conclui que a Política Nacional de Alfabetização (PNA) não dialoga com a BNCC (2017) no que diz respeito à Educação Infantil; assim, as atividades inseridas no livro didático, não respeita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de sua centralidade e identidade. (CAMPANA, 2021, P.01).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

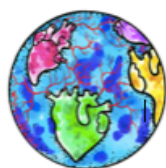


O sexto trabalho, de autoria de Marcia Araújo Ribeiro Lima e Elane Cristina Nunes de Souza, com o título - A BUSCA ATIVA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA ESTADUAL EDUARDO COELHO EM PETROLINA-PE, trata de um relato de uma experiência que,

[...] diz respeito a um relato de trabalho educativo de busca ativa de estudantes da EJA da Escola Estadual Eduardo Coelho, realizado por meio de ligações telefônicas, mensagens no Whatsapp e chamadas veiculadas em carro de som e em avisos escritos expostos nas paredes da igreja do bairro e, também, chamadas durante a missa etc. A referida prática teve como objetivo possibilitar aos estudantes da EJA da instituição escolar, o retorno e a permanência nas aulas no modo remoto, durante os anos 2020 e 2021 por ocasião do enfrentamento da pandemia da Covid 19, na perspectiva do alcance de aprendizados significativos, da conclusão dos estudos e da materialização do direito à educação determinado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Considerando o esforço e a participação de todos os servidores da escola nessa empreitada, e mediante o balanço que continuamos fazendo dessa prática, identificamos resultados significativos no retorno dos estudantes às aulas, tanto no modo remoto como no presencial. Não alcançamos os resultados esperados de 100%, mas, diante da realidade social, econômica e estrutural enfrentada pelos estudantes no contexto dos ataques direcionados à educação por parte do governo Federal atual, do desemprego de familiares e responsáveis e de tantas outras mazelas, constatamos resultados significativos. (LIMA E SOUZA, 2021, p.1).

Assim, o EDUCERE e o projeto Reflexão vão cumprindo o seu papel em socializar as suas pesquisas entre pares da academia e público em geral, dando visibilidade aos resultados das investigações e estudos, principalmente quando esses tratam dos direitos sociais e do comprometimento desses, pela negligência dos agentes públicos responsáveis pela garantia deles.

No que se refere à presente sessão coordenada, o direito a Educação é a sua principal tônica, o que tem promovido um número significativo de trabalhos e apresentações em eventos diversos, livros e revistas, promovendo de certa forma a denúncia, seguida da apresentação de proposições para a superação dos desafios ainda presentes, principalmente ao se tratar da escola e dos sujeitos do campo, assim como, da Educação Infantil e da dificuldade de acesso e permanência dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



CONCLUSÃO

No conjunto dos trabalhos presentes na sessão, o direito à uma educação pública e de qualidade vai ser uma preocupação, pois, em meio a tantos modos de burlar a legislação e negar esse direito subjetivo, preconizado pela Constituição Federal do Brasil de 1998 e todos os demais marcos legais da educação brasileira, é preciso que as pesquisas e estudos diversos desenvolvidos no âmbito acadêmico, nos grupos de pesquisas, também assumam esta perspectiva da denúncia, mas também, da construção de saídas para a efetivação dos direitos do cidadão, da cidadã brasileiro/a.

Assim, o descumprimento do direito acontece quando se fecha uma escola próximo à comunidade do estudante, no campo ou na cidade e esse tenha que se deslocar para localidades mais distantes para ter acesso à escola. Esse flagrante se faz mais efetivo quando se trata das comunidades e sujeitos do campo, que historicamente vão sendo expulsos e afastados desse direito tão necessário, uma vez que a Educação é um fundamento básico da constituição do cidadão.

Em continuidade à negligência do direito à Educação no campo, temos o transporte escolar, que poderia funcionar como possibilidade de garantia de acesso à educação, mas que tem funcionado como uma estratégia de negação, pois ao ser realizado extracampo, ou seja, do campo para a cidade, retira o estudante da sua comunidade, afasta a continuidade de existência da instituição escolar, e principalmente, oferta a esse sujeito uma educação descontextualizada da sua realidade, além dos perigos no trajeto, pois muitas vezes, os veículos não cumprem as normas de segurança, já que são velhos, sem equipamentos necessários e superlotados.

No que se refere à formação continuada, constata-se que essa, quando ofertada, nem sempre atenta para a sua implicação nos resultados da educação básica, pois tratam muito de outros temas, menos das reais dificuldades vivenciadas por professores nas suas práticas de ensino, refletindo negativamente nas aprendizagens dos seus estudantes. Aqui, é fundamental se destacar a necessidade de uma formação alinhadas às necessidades dos contextos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

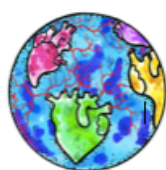


educacionais nos quais atuam os seus docentes, para que a consonância entre ensino e aprendizagem possa estar mais presente nos processos formativos, resultando em melhor aprendizagem de alunos e professores, o que também é bom para o sistema educacional e para a sociedade como um todo em conexão.

Ao reportar-se ao livro didático na educação infantil, é importante que as equipes pedagógicas, para além de apenas repassar materiais prontos e acabados que são distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), possam desenvolver parâmetros de análise e sinalização de adequação dos mesmos às suas propostas educacionais, pois nem sempre as intenções de um programa respondem aos interesses de outros. Além do mais, torna-se importante também, indicar sugestões de uso, de adequação e de realização da crítica sobre quaisquer materiais que são distribuídos “gratuitamente” na escola, principalmente numa etapa tão importante como a Educação Infantil, que vai exigir sempre uma conexão direta entre o que é socializado na escola e os contextos culturais e identitários dos quais esses/as pequenos/as cidadãos/ãs estão inseridos/as.

O trabalho da busca ativa de alunos de jovens e adultos, realizado numa escola em Petrolina -PE, nos permite compreender como os sujeitos da EJA vão sendo abandonados e jogados à sua própria sorte, pela inexistência de políticas que, no atual contexto em que vivemos em 2021, não se vislumbra nenhuma política de estado voltada a esses sujeitos, como se já tivessem encontrado o seu lugar no processo de exclusão e isso fosse suficiente. Investir na Educação de Jovens e Adultos é garantir condições para melhores resultados e valorização dos demais segmentos da Educação, pois pais escolarizados tendem a reconhecer e contribuir ainda mais com o processo educacional dos seus filhos e ainda ter melhores oportunidades no mundo do trabalho, superando a miséria da escuridão da caverna moderna, representada pelo não acesso ao conhecimento.

Portanto, os resultados das pesquisas apresentadas na Sessão IV – do Grupo de Pesquisa Educação Contextualizada, Cultura e Territórios – EDUCERE e do Projeto de Pesquisa e Extensão Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada, assumem um misto de pesquisa acadêmica/engajada com a possibilidade concreta de ressignificação das



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



produções acadêmicas, que para muitos assumem uma escrita distante da realidade, não inteligível e sem contribuição para a leitura da realidade na qual tecemos as nossas vidas e na qual se encontram em disputa a luta pela garantia do direito contra os que promovem a sua negação. Que as nossas pesquisas sirvam sempre como luzes que anunciam possibilidades de construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jackeline Maciel de; REIS, Edmerson dos Santos. A presença das classes multisseriadas nos municípios do Sertão do São Francisco e os indicadores oficiais de fechamento das escolas do campo. In: **XXIV Jornada de Iniciação Científica da UNEB**. Salvador. de 23 a 25 de novembro de 2020.

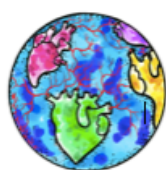
AZEVEDO, Jackeline Maciel de; REIS, Edmerson dos Santos. Da paralização ao fechamento de escolas no campo e na cidade: uma estratégia que nega o direito à educação. (Trabalho submetido). In: Sessão Coordenada do Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão. **X WECSAB**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2021. (No prelo).

BARBOSA, Hanna Karoliny Feitosa; REIS, Edmerson dos Santos. Indicadores da formação continuada no território sertão do São Francisco. In: Sessão Coordenada do Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão. **X WECSAB**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2021. (No prelo).

CAMPANA, Adriana Maria Santos de Almeida. Livro didático na educação infantil: o contato com as palavras partindo da leitura de mundo. In: Sessão Coordenada do Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão. **X WECSAB**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2021. (No prelo).

LIMA, Marcia Araújo Ribeiro; SOUZA, Elane Cristina Nunes de. A busca ativa escolar na educação de jovens e adultos da Escola Estadual Eduardo Coelho, em Petrolina-PE. In: Sessão Coordenada do Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão. **X WECSAB**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2021. (No prelo).

QUIRINO, Taylane Ferreira; REIS, Edmerson dos Santos. Impacto da pandemia no transporte escolar rural. In: Sessão Coordenada do Grupo de Pesquisa EDUCERE/Projeto Reflexão. **X WECSAB**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2021. (No prelo).



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



ROCHA, Adma Hermenegildo. REIS, Edmerson dos Santos. O status de escolas paralisadas e o direito à educação no campo: como essa ação vem se concretizando nos municípios pertencentes ao território do sertão do São Francisco? In: REIS, Edmerson dos Santos. (Orgs.). **Anais do IX Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Semiáridos, pós-verdade e resistência: lugares e convívios da educação contextualizada.** Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2020.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Modalidade: Ensaio

DA PARALIZAÇÃO AO FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO E NA CIDADE: UMA ESTRATÉGIA QUE NEGA O DIREITO À EDUCAÇÃO

Jackeline Maciel de Azevedo,
Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia,
jackmaaci@gmail.com

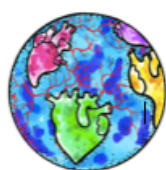
Edmerson dos Santos Reis,
Professor da Universidade do Estado da Bahia
edmerson.uneb@gmail.com

RESUMO

Esta escrita é um recorte do subprojeto “Os indicadores oficiais de paralisação e fechamento das escolas do campo nos municípios do Território do Sertão do São Francisco”, desenvolvido na Iniciação Científica, no qual a partir do levantamento de dados no INEP e Qedu, do número de escolas do campo paralisadas e fechadas em 2019 e 2020, foi possível visualizar e compreender esse processo de deturpação e negação do direito nos dez municípios que compõe esse território. Dessa forma, foram elaboradas tabelas para auxiliar a discussão acerca da efetividade das políticas públicas, sobretudo as do campo, para com esses municípios. Para isso, autores como Reis (2020), Peripolli e Zoia (2011) e Haddad (2012), contribuem para a discussão. A partir dos dados é perceptível a diminuição de escolas abertas no campo, ao mesmo tempo em que os números das escolas municipais na zona urbana permanecem os mesmos, contradizendo os direitos assegurados aos camponeses, como também comprometendo o alcance das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

Esta escrita tem como objetivo subsidiar a discussão sobre a problemática da paralisação e fechamento das escolas do campo nos municípios que compõe o Território do



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Sertão do São Francisco (TSSF), que são: Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pilão Arcado, Campo Alegre de Lourdes, Remanso, Curaçá, Juazeiro, Uauá e Canudos, localizados no norte baiano.

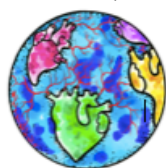
Esta organização do território se deu devido ao “Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário” (PTDSS), coordenado pelo Colegiado de Desenvolvimento Territorial do Sertão do São Francisco - Bahia (CODETER TSSF-BA), composto pelos representantes destes municípios, e que possui estratégias para o desenvolvimento deste território. Atualmente se encontra na sua segunda edição, sendo que, entre os anos de 2017 a 2025, serão acompanhadas as metas e indicadores presentes no plano. (CODETER TSSF-BA, 2018).

Nesse contexto, como visto nos dados levantados na pesquisa que deu origem a esta escrita, os índices de paralisação e fechamento das escolas do campo têm aumentado significativamente, impactando em questões educacionais, socioculturais e econômicas, causando prejuízos irreparáveis as comunidades campesinas. É válido ressaltar que o ato de fechamento das escolas distorce e até mesmo retira o direito ao acesso à educação, amparado pela Constituição Federal (1988), dentre outros marcos legais que regem a educação do campo.

Assim, o subprojeto “Os indicadores oficiais de paralisação e fechamento das escolas do campo nos municípios do Território do Sertão do São Francisco”¹⁸, desenvolvido no Programa de Iniciação Científica (PICIN-UNEB), investigou, a partir dos dados oficiais¹⁹, os índices de paralisação e fechamento das escolas do campo desses dez municípios nos anos de 2019 e 2020, contribuindo para a atualização de dados na plataforma desenvolvida pelo projeto, Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional do Território do Sertão do São

¹⁸ Faz parte do projeto “Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco”, elaborado na Universidade do Estado da Bahia - Campus III/ Juazeiro.

¹⁹ Fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e pela Plataforma Qedu da Fundação Lemann e Meritt.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Francisco (OBSERV-TSSF)²⁰, como também, a discussão das políticas educacionais e a oferta das escolas dentro desse território.

É importante ressaltar que dentro dessa pesquisa também foram considerados os quantitativos das paralisações e fechamentos das escolas municipais urbanas do TSSF, entre 2019 e 2020, para que fossem usados como exemplos nos indicadores, permitindo uma discussão mais ampla e consistente. Além disso, devido a pandemia da Covid-19 no ano de 2020, se faz necessário discutir sobre os impactos nas escolas do campo e sobre a atuação das políticas públicas neste espaço.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, as escolas do campo têm sido negligenciadas pelas políticas públicas nacionais, isso porque, ao primeiro olhar, é notório a diferença da infraestrutura oferecida para o campo e para zona urbana, em que as escolas possuem menos que o básico. Sem biblioteca, sem sala de computação, sem climatização adequada devido aos poucos (bons) ventiladores, sem carteiras novas haja vista que as que recebem, muitas vezes, já foram utilizadas no urbano, e até mesmo sem professor(a) concursado(a), que faz com que ocorra uma alta rotatividade e dificulte o processo educativo, dentre outros déficits. E isso, quando ainda estão sendo oferecidas nas comunidades, pois é cada vez mais recorrente a sua paralisação e fechamento.

De modo geral, a escola é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, e para os camponeses, ela possui um importante papel na sua formação crítica, haja vista o histórico de lutas sociais em prol de seus direitos, como corrobora Haddad (2012, p. 218):

A educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos. Por isso, também é chamada um direito de síntese, porque, ao mesmo tempo em que é um fim em si mesma, ela possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los quanto no de desfrutá-los – atualmente, uma pessoa que nunca frequentou a escola tem maiores dificuldades em realizar o direito ao trabalho, por exemplo.

²⁰ <https://observatorioic.wixsite.com/unebjua>



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



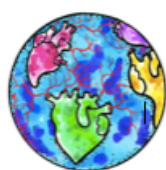
Assim, o espaço escolar é a porta de entrada para o acesso aos outros direitos garantidos por lei, não só ao acesso à educação. Nela os sujeitos socializam, as crianças exercem seu direito do brincar, possibilita o acesso à cultura local e as demais, além de que muitos sujeitos, em vulnerabilidade socioeconômica, dependem da merenda ofertada, assim, a escola participa de diferentes formas nas comunidades ao seu redor,

(...)uma vez que a escola (mesmo a “escolinha”) tem um significado muito maior do que quem a vê, simplesmente como uma (mais uma) escola. Uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades. Ali, ao seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (festas de santos); da reza da missa e/ou do terço (novena/culto); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício em tempo de campanha política; da quermesse; etc.. Há também o futebol, a cancha de bocha, o mercadinho/“bolicho”, a reunião dançante aos finais de semana, espaço de encontro da juventude com poucas opções de lazer. (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p. 196)

Entretanto, nos últimos anos, o acesso a este direito tem sido reduzido constantemente, como destacam Peripolli e Zoia (2011, p. 199):

O fechamento das escolas do campo, hoje, não pode ser tratado como um fenômeno isolado da realidade e/ou das discussões outras que envolvem o campo. Se não houver este entendimento, seremos levados, mais uma vez, a ver os problemas da escola como sendo da escola, ou seja, como partindo dela mesma, sem olhar para um conjunto de condicionantes que se colocam como verdadeiras “cercas” nesse novo cenário que vem se produzindo no campo, o do campo sem gente, sem escola; o campo do vazio camponês.

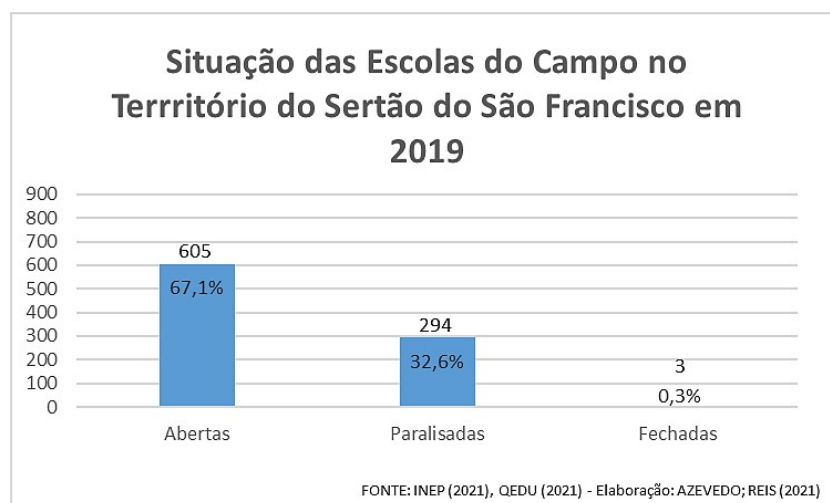
Esta realidade não é diferente no Território do Sertão do São Francisco (TSSF), em que anualmente o índice de paralisação e fechamento aumentam. No ano de 2019, nos dez municípios do TSSF, de acordo com o Qedu, foram contabilizadas 902 (novecentos e duas) escolas municipais no campo (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2021), e dentro deste quantitativo estavam as escolas abertas, paralisadas e fechadas. Contudo, apenas 605 escolas estavam funcionando, correspondendo a 67,1% desse número, como é possível ver no gráfico 1:



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

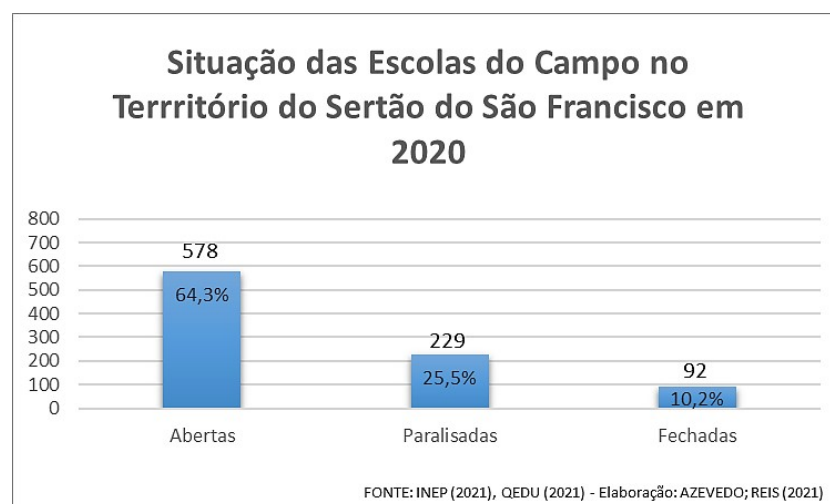


Gráfico 1 – Situação das Escolas do Campo no TSSF em 2019²¹



É possível visualizar os números das paralisações e fechamentos das escolas campesinas, demonstrando que 294 (Duzentas e Noventa e Quatro) estavam paralisadas (32,6%) e 3 (Três) se encontravam fechadas (0,3%). No ano seguinte, em 2020, a realidade das escolas nos dez municípios foi a seguinte:

Gráfico 2 – Situação das Escolas do Campo no TSSF em 2020



²¹ Todos os gráficos e tabelas estão disponibilizados no site do OBSERV-TSSF: <https://observatorioic.wixsite.com/unebjua>



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

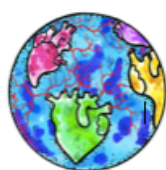


Como mostra o gráfico 2, foram contabilizadas 899 escolas (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2021), sendo que desse total, apenas 578 (Quinhentos e Setenta e Oito) escolas, (64,3 %) estavam abertas. Também é possível visualizar que, apesar da diminuição do número das paralisadas, 229 (Duzentos e Vinte e Nove) escolas, (25,5%), houve um aumento significativo no fechamento das escolas do campo, pois em 2019 foram 3 (três) fechamentos, enquanto em 2020 os números eram de 92 (noventa e duas) escolas fechadas, correspondendo a 10,2%.

Em um contexto de paralisações embasadas em inúmeros discursos de reformas das escolas do campo, nota-se que, apesar do funcionamento não presencial das aulas no ano de 2020 devido a pandemia da Covid-19, ao invés de utilizar este tempo para proporcionar melhorias nas condições de oferta da educação no campo, infraestrutura escolar, bem como fortalecer o vínculo da comunidade com a escola, sendo este um espaço de apoio governamental, evidencia o aumento nos indicadores de paralisação e fechamento.

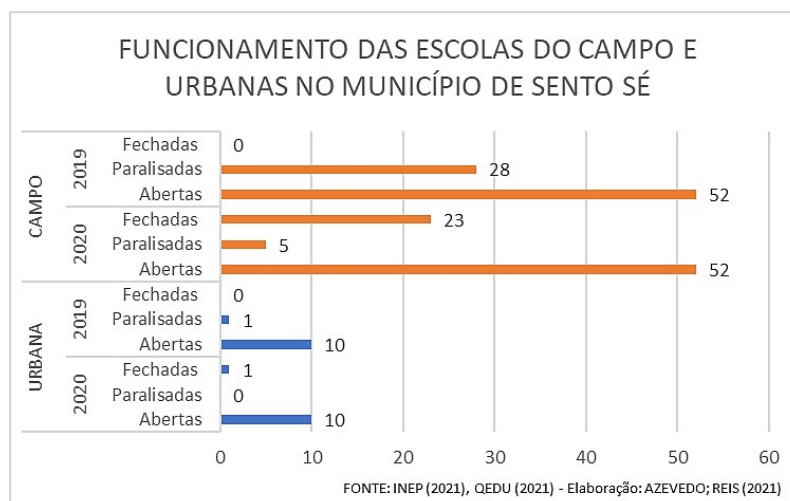
É importante ressaltar que, estes dados são referentes à situação das escolas do campo dos dez municípios do TSSF. Ao considerar os índices por município há variações nos números, tendo alguns que se sobressaem nos quantitativos de paralisação e fechamento, como: Sento Sé, Casa Nova, Campo Alegre de Lourdes e Curaçá. Ademais, ao observar e comparar os indicadores do campo e da zona urbana, nota-se uma diferença significativa, como será mostrado nas tabelas a seguir.

Tabela 1 - Funcionamento das Escolas do Campo e Urbanas no Município de Sento Sé (2019 – 2020)



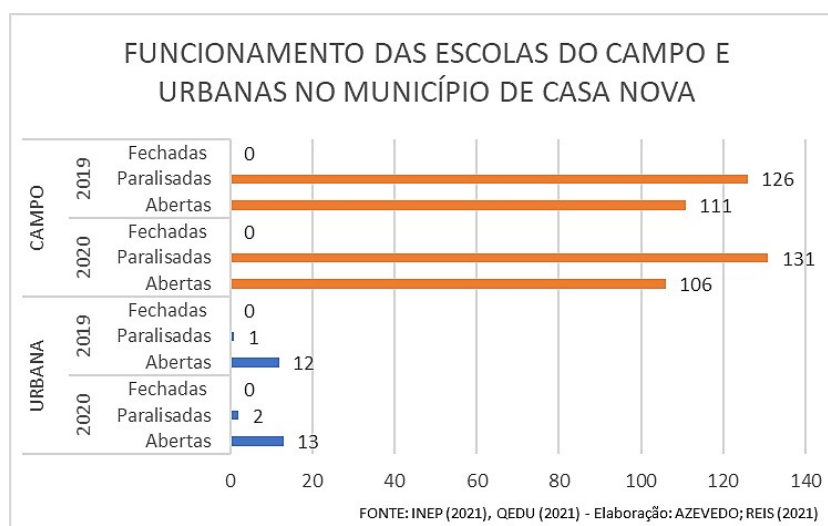
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL





Ao analisar os índices de paralisação e fechamento das escolas município de Sento Sé, dentre os anos de 2019 e 2020, é perceptível a considerável diferença entre a zona do campo e a urbana. Foram contabilizadas 52 (Cinquenta e duas) escolas do campo abertas, tanto em 2019 como 2020, entretanto, os números de paralisações chegaram em torno da metade desse quantitativo, variando de 28 (Vinte e oito) a 23 (Vinte e três) respectivamente nos anos citados, ao mesmo tempo em que houve um aumento no número de fechamento.

Tabela 2 - Funcionamento das Escolas do Campo e Urbanas no Município de Casa Nova (2019-2020)



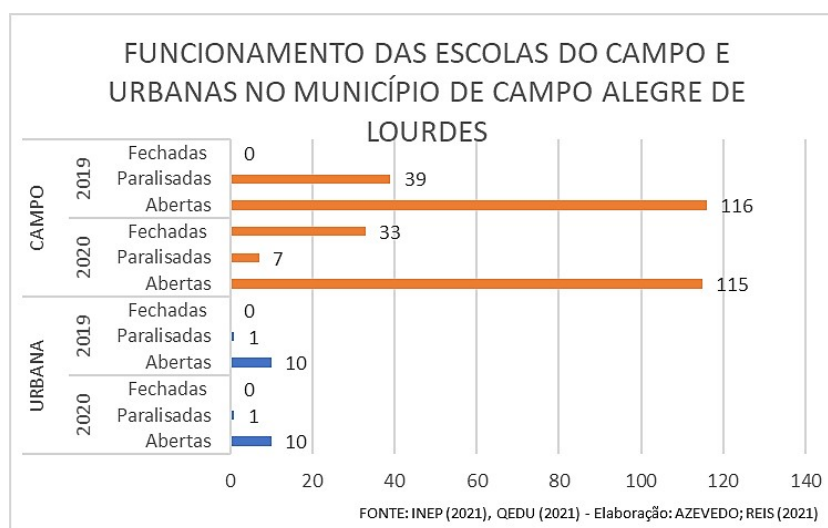
**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



Dentre os municípios do TSSF, os índices de paralisação das escolas do campo de Casa Nova são os que mais chamam atenção pelo alto quantitativo, como visto na tabela 2. Apesar de em 2019 ter tido 111 (Cento e onze) escolas do campo abertas, o número de paralisação superou, contabilizando o total de 126 (Cento e Vinte e Seis) escolas do campo paralisadas. No ano de 2020 a realidade foi ainda mais preocupante, enquanto se tinha 106 (Cento e seis) escolas abertas (houve uma diminuição ao serem comparadas com o ano anterior), 131 (Cento e trinta e um) escolas do campo se encontravam paralisadas.

Vale destacar a importância de discutir as paralisações das escolas que são realizadas no campo, tendo em vista que faz parte do processo de fechamento, como visto a partir dos dados das tabelas, já que há casos em que, de um ano para o outro, ocorreu uma diminuição nas paralisações ao mesmo tempo que aumentou o número de escolas do campo fechadas. Ou seja, o que parece, como já apontado por Rocha e Reis (2020) e Azevedo e Reis (2020), ser uma estratégia a paralização, para depois se promover o fechamento, a extinção da unidade escolar.

Tabela 3 - Funcionamento das Escolas do Campo e Urbanas no Município de Campo Alegre de Lourdes (2019-2020)



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

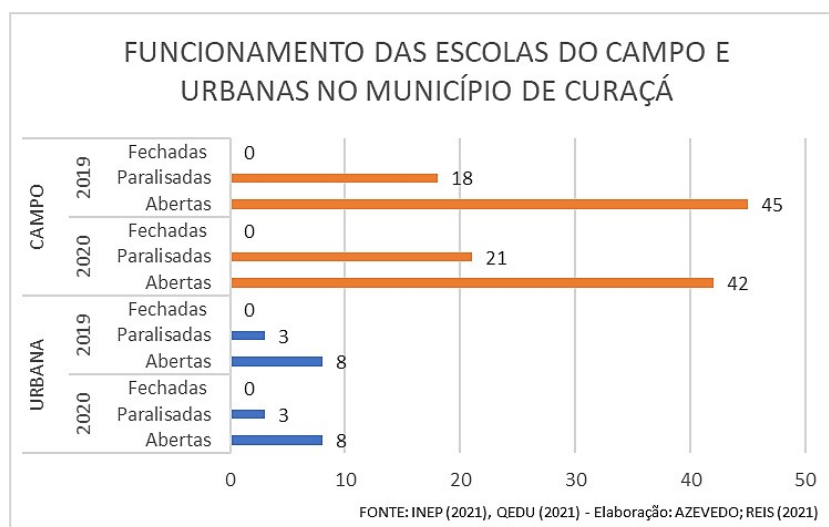


No município de Campo Alegre de Lourdes, é perceptível em como a paralisação é colocada enquanto parte do processo de fechamento das escolas, como já apontado, pois em 2019 foram contabilizadas as seguintes situações das escolas do campo: 0 (zero) escolas fechadas e 39 (Trinta e nove) paralisadas; enquanto em 2020 havia 33 (Trinta e três) escolas fechadas e 7 (Sete) paralisadas. Nota-se que, em ambas as situações, há uma correspondência, além de que, também houve diminuição das escolas abertas, 116 (Cento e dezesseis) escolas em 2019 e 115 (Cento e quinze) em 2020.

Apesar do direito ser garantido para todos os brasileiros, sem distinções, a partir de tais dados é possível compreender que não há uma oferta baseada na equidade educativa, em que a cidade prevalece como prioridade, enquanto o campo fica em segundo plano e com menos escolas.

O reconhecimento do direito à educação implica que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas. A equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica. (HADDAD, 2012, p. 219)

Tabela 4 - Funcionamento das Escolas do Campo e Urbanas no Município de Curaçá (2019-2020)



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Ao analisar os índices do município de Curaçá percebe-se que os números de paralisação das escolas do campo também correspondem a quase metade do valor das escolas abertas. Além de que, os números de escolas do campo abertas diminuíram de 45 (Quarenta e cinco) para 42 (Quarenta e dois), e apesar de não ser uma significativa diferença em números, a ausência de uma escola já é significativa para a comunidade campesina.

Há um movimento que faz com que os sujeitos saiam de suas comunidades em busca de oportunidades, pois o campo tem sido reduzido a um espaço de colheita e nada além disso, em que as formas de políticas públicas estão centradas na zona urbana, obrigando-o a se deslocar, e assim, aos poucos, o campo vai sendo esvaziado. Ao decorrer do tempo, as comunidades têm sido reduzidas e até mesmo desfeitas, tornando-se mais um argumento para o fechamento da escola, pois “não há alunos suficientes”. Assim,

Este desenraizamento, pelo qual passa o trabalhador do campo, o coloca, cada vez mais, na condição de não-ser. Um ser sem passado, pois lhe foi tirado/negado a história, e sem futuro – o fechamento da escola representa o fim do sonho de uma vida melhor. Próximo passo, migrar, mais uma vez. Se não dentro do próprio campo, para a periferia de uma cidade, longe da escola. Assim se dá a reprodução do analfabetismo, tanto no campo quanto na cidade. Esta realidade, com estes números, alimenta, a cada novo levantamento, o número que nos coloca no fim da fila em termos educacionais. (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p. 197)

A escola ao ser alinhada com a identidade campesina viabiliza, e potencializa, movimentos na comunidade, dialogando com os seus saberes e promovendo mudanças.

Há marcos legais que asseguram o acesso e permanência à escola, como a Constituição Federal de 1988, e no que tange a zona do campo, há iniciativas de políticas públicas ainda mais específicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Entretanto, a paralisação e o fechamento se fazem recorrentes de forma frequente no campo, causando prejuízos em diversas dimensões, ou seja, tanto para a comunidade local, como para o TSSF e âmbito



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



nacional, uma vez que a ausência das escolas impacta no alcance das metas dos documentos oficiais, planejadas à longo prazo, no que tange a educação e desenvolvimento dos sujeitos.

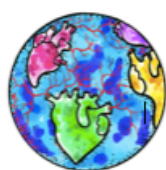
Por exemplo, ao se tratar do Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, que possui diretrizes e metas a serem alcançadas, os dados já mostram que a educação e sua qualidade são direitos já comprometidos, pois dificilmente as metas serão alcançadas se as comunidades camponesas não possuem uma escola que atenda às suas necessidades, sem que precisem se deslocar para outro espaço.

É importante também que os dirigentes fiquem atento aos prazos das políticas públicas para conseguirem apoio financeiro para o desenvolvimento de projetos nas escolas, pois é recorrente o fechamento de escolas do campo usando o pressuposto da falta de infraestrutura, quando há projetos e programas que apoiam a reforma, e investimento na infraestrutura, como o PDDE-água (PDDE-Semiárido) entre outros. Além de que, se a escola desenvolve uma relação com a comunidade, dificulta o seu fechamento, tendo em vista que de acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) nº 9394/96, artigo 28:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Ou seja, a comunidade camponesa tem o direito de reivindicar o não fechamento da escola local ou mesmo a concordância com tal procedimento, mas para que isso realmente aconteça, antes da decisão a mesma deve estar ciente deste direito.

É necessário pensar nas escolas e comunidades como um todo, assim dizendo, fazer um levantamento sobre as entidades das comunidades, suas colheitas, necessidades, especificidades, dentre outros aspectos, para que seja desenvolvida e construída uma escola de forma estratégica, comprometida com as reais necessidade dos sujeitos do campo, com proposta pedagógica contextualizada à realidade e desafios da comunidade camponesa.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Assim, conseguirá atender mais comunidades, o que dificultará o esvaziamento por poucos alunos, tornando o discurso do fechamento da escola por falta de aluno inválido.

Além disso, é comum a paralisação das escolas com data indefinida para fazer “possíveis reformas”, o que no final, muito provavelmente, será fechada. Dessa forma, é importante definir datas para que a comunidade esteja ciente de todo o processo e não seja submetida a um fechamento sem comunicação.

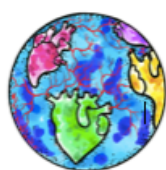
Também é possível que os municípios articulem ações entre as universidades presentes e as próprias escolas para promover reconhecimento dos *déficits* e atividades contextualizadas, uma vez que o tripé acadêmico é composto por: ensino, pesquisa e extensão, dando espaço para o desenvolvimento de atividades em conjunto e possibilitando uma maior chance de êxito.

É necessário pensar nas ações como um território, para que se socialize as dificuldades, se reflita e entre consenso sobre as medidas a serem adotadas, não de forma paliativa, mas sim contextualizadas com as reais necessidades.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados da pesquisa, na análise crítica e reflexiva dos dados, é notório se afirmar que os números de paralisação e fechamento nas escolas do campo nos municípios do TSSF têm aumentado anualmente, sendo necessário uma atenção maior aos sujeitos campestres, que estão tendo o seu direito à educação deturpado e negado, apesar da realização de medidas paliativas como a realização da nucleação e garantia do transporte escolar (nem sempre com a devida qualidade), tendo em vista as perdas que ainda acontecem ao adotarem estas medidas.

Neste sentido, os indicadores desta pesquisa são importantes para compreender a atual situação em que se encontra o direito de acesso e permanência nas escolas do campo nesse território, e como parâmetro nas discussões futuras, tendo em vista que para o



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



desenvolvimento de políticas públicas efetivas, é necessário o reconhecimento dos déficits e o impacto deles a curto e longo prazo nos indicadores do TSSF e nacionais. Além de que, mesmo considerando o ano de 2020 como atípico, devido a pandemia da Covid-19, e apesar da escola ser uma das principais representações do direito dos sujeitos na sua comunidade, houve um aumento na paralisação e fechamento das escolas do campo, deixando os sujeitos camponeses à mercê, em um momento de vulnerabilidade social e econômica tão singular que é esse tempo de pandemia.

O Território do Sertão do São Francisco (TSSF) não pode, e não deve, ser um nome meramente geográfico, a interação sociopolítica é fundamental para o desenvolvimento de estratégias que permitam os municípios se desenvolverem de forma geral.

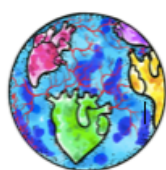
Assim, vamos compreendendo, que quando o município define paralisar uma escola é uma decisão que se toma de maneira planejada e que esta paralisação, em um ano e quase sempre, no máximo em três anos, levará ao fechamento de escolas no campo e na cidade, o que pode-se afirmar, conforme demonstram o movimentos dos indicadores, que essa é uma estratégia que vai confirmando a negação do direito à educação, principalmente no que se refere às escolas localizadas no campo e aos seus sujeitos.

Pensando nesta discussão é que esses indicadores foram desenvolvidos e disponibilizados no site do OBSERV-TSSF (<https://observatorioic.wixsite.com/unebjua>), com o intuito de contribuir na melhoria educacional do TSSF, considerando que mudanças efetivas só são possíveis com um reconhecimento dos *deficits*.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jackeline Maciel de; REIS, Edmerson dos Santos. A presença das classes multisseriadas nos municípios do Sertão do São Francisco e os indicadores oficiais de fechamento das escolas do campo. In: **XXIV Jornada de Iniciação Científica da UNEB**. Salvador. de 23 a 25 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



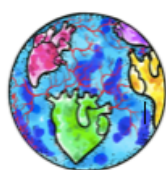
CODETER TSSF-BA. **Plano territorial de desenvolvimento sustentável e solidário – PTDSS**. Juazeiro – BA, 2018. Disponível em: < http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDS_Territorio_Sertao_do_Sao_Francisco.pdf> Acesso em: 21 jul. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. Qedu (2021). Disponível em: <https://www.qedu.org.br/> > ; Acesso em 12 jul. 2021.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete et al, (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 1, n. 2, 2011.

ROCHA, Adma Hermenegildo. REIS, Edmerson dos Santos. O status de escolas paralisadas e o direito à educação no campo: como essa ação vem se concretizando nos municípios pertencentes ao território do sertão do São Francisco? In: REIS, Edmerson dos Santos. (Orgs.). **Anais do IX Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Semiáridos, pós-verdade e resistência: lugares e convívios da educação contextualizada**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2020.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



IMPACTO DA PANDEMIA NO TRANSPORTE ESCOLAR RURAL

Taylane Ferreira Quirino,

Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia,

taylaneqq@gmail.com

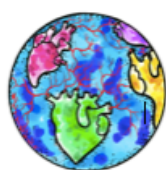
Edmerson dos Santos Reis,

Professor da Universidade do Estado da Bahia,

edmerson.uneb@gmail.com

Palavras-chave: Transporte escolar rural. Escolas do campo. Negação de direitos.

RESUMO - Esse trabalho é parte do projeto de pesquisa “Observatório dos Indicadores da gestão educacional no território do Sertão do São Francisco”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Trata-se do subprojeto “Levantamento dos indicadores de atendimento e qualidade do Transporte Escolar Rural (TER) nos municípios do território Sertão do São Francisco”, que ao pesquisar os indicadores fornecidos sobre o transporte escolar, reflete sobre a sua importância e investiga o cumprimento das leis referentes ao TER. A pesquisa tem abordagem quanti-qualitativa e o artigo foi fundamentado principalmente nos indicadores estabelecidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e no “manual” que estabelece subsídios ao Dirigente Municipal de Educação, publicado e distribuído oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2014. Quanto mais baixa é a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte escolar para se chegar à escola, por esse motivo que devemos sempre lutar pelos nossos direitos, e para isso é necessário que antes saibamos quais são eles, fazendo-se necessário que os trabalhos científicos possam também cumprir um papel conscientizador e transformador.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INTRODUÇÃO

O estudo referente ao subprojeto “Levantamento dos indicadores de atendimento e qualidade do transporte Escolar nos municípios do Território Sertão do São Francisco” se fundamentou inicialmente no “manual” que estabelece subsídios ao Dirigente Municipal de Educação, publicado e distribuído oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2014; no livro “pesquisa nacional custo aluno - o transporte escolar rural sob diversos olhares”, lançado em 2013, realizado pelo Núcleo de Estudos Contemporâneos (NECON) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em parceria com a Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins (FAPTO); nos indicadores estabelecidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) entre outras fontes que serão discutidas no percurso desse artigo.

Como na área rural o sistema de transporte não está totalmente desenvolvido, isso obriga os alunos a acordarem de madrugada e percorrerem longos percursos a pé, tendo entre as consequências imediatas disso a repetência e a evasão escolar. Dito isso, no campo, para se chegar às escolas o transporte escolar é de suma importância. Com isso, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que conta com dois programas de apoio ao transporte das crianças, o Programa Caminho da Escola onde é concebida uma linha de crédito pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para aquisição de ônibus, micro-ônibus, miniônibus e embarcação zero quilômetro e o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE) que disponibiliza uma transferência automática de recursos aos Estados, Distrito Federal e Municípios para custear despesas com reforma, seguro, licenciamento, impostos, manutenção e pagamento de serviços contratados com terceiros. (MEC, 2018).

O problema está exatamente na distribuição desse recurso público. Levando em conta que as comunidades e municípios tem necessidades diferentes, a distribuição igualitária não resolveria a problemática, por isso, propõe-se que o recurso seja distribuído de forma



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



igualitária (atendendo ao princípio da igualdade), e também de forma equitativa (princípio da equidade), tendo assim uma distribuição justa.

Diante disso, buscou-se analisar, através dos elementos pesquisados com dados oficiais dos municípios e das demais fontes de pesquisa, a efetividade e a qualidade do atendimento desses programas nos municípios do Território Sertão do São Francisco²², quanto à sua eficácia e a posterior criação de um banco de dados juntamente com os integrantes do Programa de iniciação científica (PICIN-UNEB), para que esse sirva como uma base de dados que permita a comparação de situações diversas, medindo a qualidade, com o intuito de propor alternativas para possíveis melhorias.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Há, pois, um longo caminho a ser percorrido, antes que se possa afirmar que o Brasil garante o direito educacional para a população campesina”, e é com essa frase da autora Marilene Santos (2017), que podemos afirmar que se, por um lado, há a garantia desses direitos em termos legais, por outro convive-se cada vez mais com a “normalização” da negação destes.

A trajetória pela garantia do direito ao transporte escolar começa quando os legisladores à frente da construção da Constituição Federal de 1988 uniram o direito à educação à obrigação de oferta de transporte escolar, como podemos observar a seguir:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (REDAÇÃO DADA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 2009).

A oferta de Educação do Campo tem uma longa trajetória de luta, e foi após alguns anos de submissão e também de enfrentamento que a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 foi

²² O território Sertão do São Francisco abrange uma área de 61.750,70 Km² e é composto por 10 municípios: Uauá, Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé e Sobradinho.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



criada, e com ela a proibição do transporte do meio rural para o urbano de crianças até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo ela uma resolução do Conselho Nacional de Educação, que exerce a função de preservação do cumprimento das leis superiores da educação, como a Lei nº 11.700 de 2008, que determina a garantia de vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência de toda criança, a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. Convém ainda lembrar a Lei nº 8.690/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que no seu artigo 53 define que, a criança e o adolescente têm direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (LEI N.8.069/90, ART. 53, V).

É nesse contexto que os municípios devem discutir a verdadeira motivação dessa crescente demanda de Transporte Escolar Rural (TER) implantado em todo país, a partir da assistência financeira do PNATE. Se, por um lado, se garante o transporte, mesmo que muitas vezes sem a devida qualidade, por outro lado, muito se tem alertado de que isso representa, na verdade, um esvaziamento dos espaços rurais, principalmente quando este transporte funciona no sentido campo – cidade.

Da mesma forma, o transporte escolar, presente no PNE (2001–2011) (BRASIL, 2001) como objetivo e meta, tem sido usado como forma de redução da oferta da Educação do Campo, à medida que retira crianças e jovens de suas comunidades para estudar em escolas nas sedes dos municípios, ou em comunidades muito distantes de suas residências. Assim, elimina-se a especificidade da Educação do Campo, que tem como um de seus princípios o fortalecimento identitário e cultural das crianças e jovens em suas comunidades (MARILENE SANTOS, 2017, p. 202-203)

A estratégia, prevista no PNE, de garantia do transporte escolar é motivo de preocupação no que se refere à “sobrevivência” das escolas do campo, visto que o fechamento de escolas em áreas rurais do Brasil não para de crescer. De acordo com um levantamento da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de 2002 até o primeiro semestre de 2017, cerca de 30 mil escolas rurais no país deixaram de funcionar. Além disso, ao estimular a saída de crianças, adolescentes e jovens aprendizes do campo, promove-se também o desconhecimento dos que vivem no campo de sua própria realidade. Não adianta



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



assegurar escola na cidade para as crianças e jovens do meio rural, porque isso as desenraiza do seu mundo, criando, à médio e à longos prazos, para os próprios municípios, mais problemas do que soluções.

É impossível falar de negação de direitos à educação, e não citar Paulo Freire. Ao analisar o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), percebemos sua proposta que acentua a valorização do sujeito autônomo, sendo a principal via para o processo de construção do conhecimento, se afastando do tradicionalismo e autoritarismo no ensino. E essa proposta se concretizada através de uma educação contextualizada, que luta contra a colonização reducionista do Semiárido, presente nas escolas, que não levam em consideração os conhecimentos prévios da comunidade e dos sujeitos, obrigando-os a aceitar aquilo que vem de fora da sua realidade.

Paulo Freire defende também a formação integral do sujeito, valorizando não apenas a formação acadêmica, mas a formação para a vida que perpassa os muros das escolas e que considera os indivíduos em todas as suas dimensões. Podemos ainda inferir que o principal objetivo de Freire consiste no desenvolvimento de sujeitos críticos, no intuito de conscientização política, cultural, social e lutas de forma coletiva para transformar a realidade. Nesse sentido, ressaltamos a importância das escolas do campo e a valorização do seu modo de vida, dos seus conhecimentos, associada aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica e capitalista presente no âmbito educacional.

Em razão do desenvolvimento de sujeitos críticos no sentido de conscientização política, cultural e social, é necessário destacar o papel imprescindível das lutas sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que no campo, em 1984, propiciou de forma coletiva com outros movimentos sociais e sindicatos do campo, uma proposta de educação que se contrapunha à Educação Rural, que foi imposta em um contexto de uma educação desenvolvimentista, que queria “culturalizar” os povos do campo, de forma reducionista, tratando-os como “atrasados”, subjugando-os em contraponto com os povos urbanos.



X WORKSHOP NACIONAL E I INTERNACIONAL



“A presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantém as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência” (HINGEL, 2007, p. 6). A importância de manter as escolas nas comunidades rurais, além de contextualizá-las, vai além somente do aspecto econômico, quantitativo, ou até mesmo de ser somente uma forma delas se aproximarem do modo de vida urbano, se trata acima de tudo de identidade, autonomia e resistência.

Para destacar a importância de construir autonomia nas comunidades camponesas através da escola, o parecer CNE/CEB Nº 36/2001, parágrafo único expressa que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologias disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Ao longo do artigo, fica intrínseco perceber que a discussão sobre o TER está ligada a outros aspectos, como o acesso à escola pública e gratuita próxima a residência dos alunos, o fechamento de escolas do campo, o esvaziamento dos espaços rurais, e a conscientização crítica das comunidades do campo, visto que “a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto” (FREIRE, 1987, p. 120), e ao notar que a ingênua oferta do ensino público e gratuito não se faz suficiente para assegurar o direito à educação, é preciso oferecer também além do transporte, para que todos possam ter acesso e permanência na escola, a informação, porque é através dela que esses cidadãos e cidadãs constroem uma base crítica e política, que os capacita para não serem apenas acomodados e adaptados, mas que estejam imersos na própria engrenagem da estrutura dominante, como explica Freire (1987).

Assegurar escolas na cidade para crianças e jovens do meio rural se trata de um desenraizamento, princípio causador do esvaziamento dos espaços rurais. O TER foi criado para garantir o direito à educação, mas, da forma que está sendo executado, transportando desenfreadamente e sem motivos necessários, as crianças e jovens do campo para as escolas



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



da cidade, efetiva-se a negação do direito, influenciando ainda no pertencimento do sujeito do campo.

Mesmo que a oferta do TER seja executada, outras questões devem ser refletidas, a exemplo, podemos citar a precariedade do TER em muitos municípios do país, sendo inclusive motivo de denúncias e reportagens que dão destaque a esta problemática. O transporte é gratuito para os estudantes, mas o problema é a situação dos veículos: antigos, mal conservados e de segurança baixa ou perigosa. A autora Elisangela Pereira Lopes, na sua dissertação fala sobre o modelo organizacional para o transporte escolar rural nos estados e municípios brasileiros, e na sua conclusão explica que a desigualdade de renda é um dos efeitos mais preocupantes causada pela oferta insuficiente de transporte escolar.

Realizada a análise das especificações e condições da educação e do transporte escolar na área rural, observou-se, como característica da região a presença da desigualdade da renda e segregação espacial, ocasionada pela oferta insuficiente de serviço e infraestrutura de transportes. Essa situação possui estreita relação com a exclusão social e o baixo nível de bem-estar social da sociedade residente no campo. Ficou claro que a impossibilidade de utilizar o transporte pode restringir o acesso à educação, interferido na condição da vida dos alunos e reduzindo o bem-estar almejado. Dados estatísticos recentes apontaram como principais entraves à consecução do acesso à educação, a ausência de transporte escolar. (LOPES, 2009, p.145).

No caso da nossa pesquisa, essa abarca o Território Rural do Sertão do São Francisco, que está disposto em três subdivisões, que são: Borda do lago (Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pião Arcado e Remanso), Margem do rio (Curaçá e Juazeiro) e Caatinga (Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos), ambos localizados no interior do norte baiano. E para adentrar e conhecer a situação em que o TER se encontra nesses municípios utilizamos os dados fornecidos pelo PNATE em conjunto com a tentativa de contato com os próprios municípios sobre os custos gerais com o transporte escolar rural.

METODOLOGIA

A pesquisa foi bibliográfica, ou seja, revisão de literatura sobre as principais teorias que nortearam o nosso trabalho científico. Pode ser chamada de levantamento bibliográfico



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



ou revisão bibliográfica, e foi realizada a partir de livros, sites da Internet, periódicos, artigos de jornais, entre outros, pois o acervo sobre certos conhecimentos pode estar em vários meios de compartilhamento de informação.

Conforme esclarece Boccato (2006, p.266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

O levantamento bibliográfico tem vários objetivos, entre os mais importantes, podemos citar que ele proporciona um aprendizado antecipado sobre áreas do conhecimento; ele facilita a escolha dos métodos que o pesquisador irá aplicar; e oferece recursos para compor a escrita final do projeto, como a introdução e a discussão do trabalho científico.

A pesquisa baseou-se na abordagem quali-quantitativa, junção entre a abordagem qualitativa, que segundo GERHARDT e SILVEIRA (2009), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” e a abordagem quantitativa, que esclarece Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Dito isto, ao se preocupar tanto com a representatividade numérica, através dos dados coletados em sites municipais oficiais, promovemos o devido aprofundamento da



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



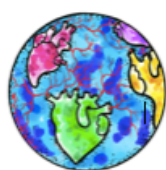
compreensão dos resultados a partir das discussões e reflexões a respeito do tema junto com todo o grupo de pesquisa.

RESULTADOS

O PNATE foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios.

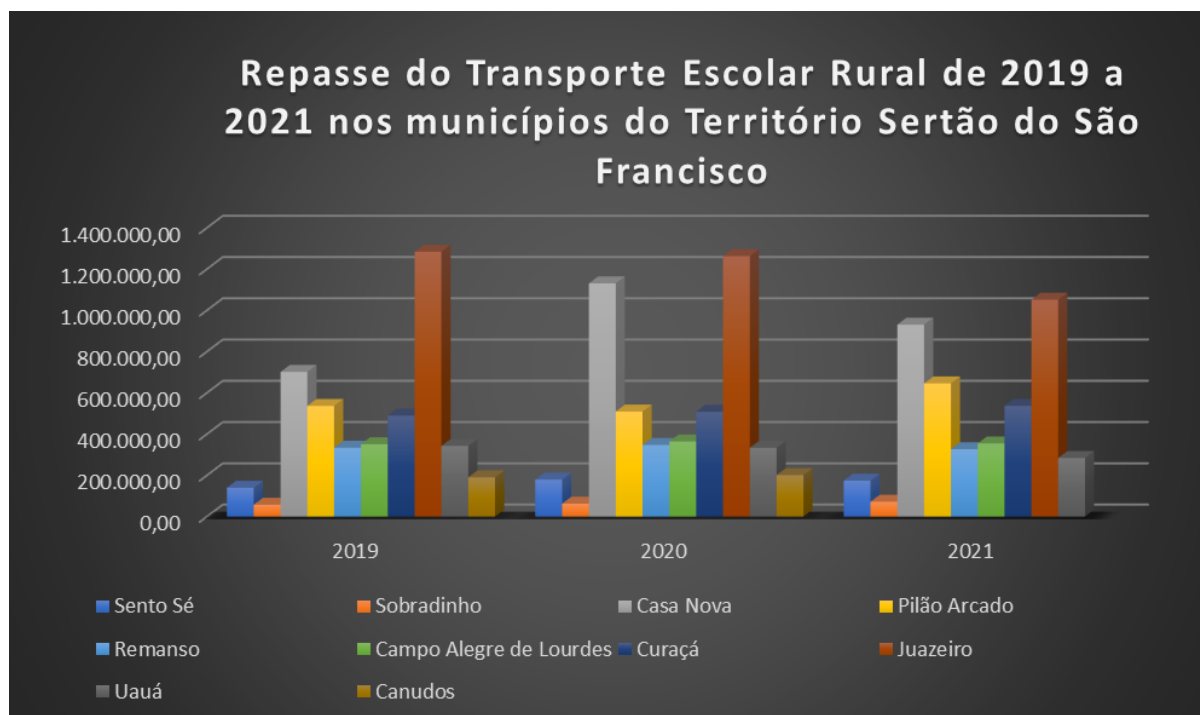
A pandemia do novo coronavírus levou as escolas a aderirem ao ensino remoto, com consequências amplas e diversas, incluindo a exclusão de milhares de estudantes por falta de aparelhos eletrônicos e acesso a internet, a precarização e a sobrecarga do trabalho de docentes e a evasão escolar. Apesar da importância de discutir esses aspectos, o objetivo principal dessa escrita é pensar o atendimento e qualidade do TER nos municípios do TSSF. É necessário afirmar que, mesmo diante da grave situação que vivemos, precisamos nos comprometer com a luta pela qualidade da educação, e esse é o foco dessa pesquisa.

A pesquisa foi realizada a partir da coleta dos dados de 2015 a 2021, que se encontram disponíveis no Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco (<https://observatorioic.wixsite.com/unebjua>). De forma atualizada, esse ano, os estudos se concentraram nos dados mais recentes entre 2019 a 2021, que nos mostram quantitativamente o valor em reais repassado para os municípios do Território Sertão do São Francisco (TSSF):



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

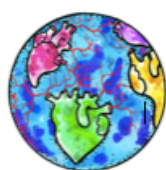




FONTE: PNATE (2021) – Elaboração: QUIRINO; REIS (2021)

Além dos programas específicos, existe ainda a possibilidade de utilização dos recursos vinculados à educação para manutenção e desenvolvimento de programas de transporte escolar (art. 70, inc. VIII, da LDB). Esses valores repassados para os municípios exercem a função de base financeira em que cada município, percebendo a necessidade do lugar e dos habitantes, precisa acrescentar verba nesse orçamento, no intuito de fornecer um transporte escolar de qualidade, que não coloque em risco a segurança dos sujeitos que o utilizam. Ainda não possuímos esse valor acrescentado pelos municípios, uma vez que não se encontra disponível em plataformas digitais, sendo necessário requerer em cada prefeitura respectiva. Vale ressaltar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDBEN), a responsabilidade de garantir o transporte escolar dos alunos da rede municipal é dos municípios.

CONCLUSÃO



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

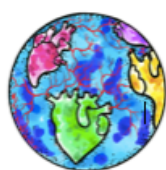


Conforme já destacado, relembremos que, quanto mais baixa é a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte escolar para se chegar à escola, por esse motivo que devemos sempre lutar pelos nossos direitos, e para isso é necessário que antes saibamos quais são eles. Fechar escolas do campo é crime, e existe o dever de denunciar. O letramento é condição básica para que cidadãos e cidadãs participem da nação, contribuindo na construção de uma sociedade democrática, por esse motivo a forma como o TER está sendo distribuído nessas localidades tem um efeito contrário ao que seria conveniente para que as comunidades tenham os seus direitos cumpridos.

Nota-se particularmente nesse período de coleta de dados a falta de transparência dos municípios em fornecer as informações necessárias. Ressaltando que, de acordo com a LDB, a responsabilidade de garantir o transporte escolar dos alunos da rede municipal é dos municípios. Essa realidade se projeta como o desafio da minha pesquisa, que é ter acesso a esses dados municipais, que poderão me esclarecer realmente como o transporte escolar rural está sendo administrado no território Sertão do São Francisco, habilitando-me a fazer uma comparação com o que está sendo investido e o que realmente está sendo exercido nas comunidades. Porque os dados que coletei me mostram uma realidade inexistente.

Lembrando que a Lei Complementar 131, também conhecida como Lei da Transparência ou Lei Capiberibe (lei nº 6.924, de 25 de julho de 2009), é uma lei brasileira, sancionada em 2009 pelo Ex-presidente Lula, que obriga a União, os estados e os municípios a divulgar seus gastos na Internet em tempo real.

Foi por meio das lutas que as comunidades camponesas foram conquistando os seus direitos e a sua visibilidade. Por esse motivo, não podemos voltar atrás em aceitar o que está acontecendo no nosso Semiárido brasileiro, que de acordo com estudo de Rocha (2020), do ano de 2014 a 2018 foram fechadas mais de 8 mil escolas do campo, enquanto que o número de escolas urbanas fechadas no mesmo período é quase insignificante. Trazendo essas estatísticas para os municípios que foram abarcados na nossa pesquisa, sendo eles: Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pilão Arcado, Remanso, Curaçá, Juazeiro, Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos, identificamos em Rocha (2020), que cerca de 111 escolas foram



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



fechadas e 242 escolas paralisadas nos municípios, obrigando a maioria dos alunos a se deslocarem para escolas urbanas, provocando o já citado, esvaziamento dos espaços rurais. Esse é um dado alarmante e que provoca questionamentos. Por que um número tão grande de escolas do campo fechadas? Por que existe uma disparidade entre os fechamentos de escolas do campo com os fechamentos de escolas urbanas? Por que o TER é visto como a solução para essa problemática e não a permanência das escolas perto da residência dos estudantes?

REFERÊNCIAS

BOCCATO, Vera Regina Casari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Resolução CEB/CNE nº04/99**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

_____. **Parecer CNE nº 33/2000**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB33_00.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF: Presidência da República, 1990.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2017. Dados disponíveis em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



_____. **Ministério da Educação**. Sobre o PNATE. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

COLLICCHIO, Erich. (Org.). **Pesquisa Nacional Custo Aluno: O transporte escolar rural sob diversos olhares**. Palmas: Universidade Federal de Tocantins, 2013. 318 p.

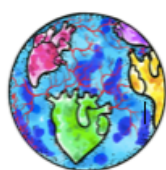
FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

ROCHA, Ádma Hermegildo. **Do direito à educação ao fechamento das escolas do campo: Uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro**. (Dissertação de Mestrado). Juazeiro: BA: PPGESA/UNEB/DCH-III, 2020.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, mar. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362018000100185&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 de setembro de 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



INDICADORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO TERRITÓRIO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO

Hanna Karoliny Feitosa Barbosa – UNEB-EDUCERE

karollinyhanna@gmail.com

Edmerson dos Santos Reis – UNEB-PPGESA-EDUCERE

edmerson.uneb@gmail.com

RESUMO - Este artigo apresenta alguns dos resultados do subprojeto de pesquisa “As Vertentes Utilizadas Pelos Municípios do Sertão do São Francisco para garantir o Sistema de Formação Continuada dos Docentes” que integra as pesquisas que alimentam o “Observatório dos Indicadores de Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco (OBSERVE-TSSF)”. Tem como objetivo organizar e disponibilizar os dados levantados e refletidos sobre os municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco (TSSF) no que diz respeito à Formação Continuada ofertada no âmbito das políticas públicas presentes nesse território. Durante o desenvolvimento da pesquisa, de natureza quati-qualitativa, buscou-se mapear as informações dos 10 (dez) municípios que compõem o TSSF, além de abordar alguns estudos inovadores com potencial de nortear a elaboração de proposições aos gestores municipais no que se refere à reflexão e escolha da oferta de formação continuada para os docentes da rede. Desta forma, foram realizados estudos e buscas de dados em sites de livre acesso (QEdU, Observatório do PNE, FNDE, dentre outros) sobre a Formação Continuada e suas nuances, como os indicadores de aprendizagem dos alunos.

INTRODUÇÃO

A oferta de formação continuada é destinada ao professor que já está em serviço, a partir de suas necessidades, a fim de melhorar sua prática pedagógica diante das novas demandas gerais e específicas que vão surgindo no campo educacional de modo a interferir na abordagem para com os alunos que são de sua responsabilidade. Logo, a continuação no processo de aperfeiçoamento do docente é uma questão indiscutível, pois, esta permite que o



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



profissional esteja preparado para atuar de forma exitosa nos cenários em que cada aluno apresenta uma dificuldade singular.

Os resultados apresentados fazem parte da pesquisa desenvolvida pelo projeto Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território Sertão do São Francisco (OBSERVE-TSSF), criado em 2019 e que disponibiliza ao público em geral dados educacionais do TSSF. Os dados foram levantados através das plataformas de livre acesso, Qedu e o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), sendo possível notar a ausência do direito a formação continuada e o baixo índice de aprendizagem dos alunos entre 2016 e 2020.

Dessa maneira, a pesquisa referente ao subprojeto “As Vertentes Utilizadas pelos Municípios do Sertão do São Francisco para garantir o sistema de Formação Continuada dos Docentes” buscou mapear essa temática nos municípios do TSSF, dispostos, no âmbito do projeto de pesquisa, em três subdivisões, adotadas pelo observatório que são: Borda do lago (Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pião Arcado e Remanso), Margem do rio (Curaçá e Juazeiro) e Caatinga (Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos), localizados no norte do interior baiano.

Enfim, a pesquisa demonstra que vários aspectos devem ser levados em conta na hora de avaliar os índices que mostram o fracasso ou sucesso do processo de ensino e aprendizagem, pois a educação necessita de investimento, acompanhamento e políticas públicas alinhadas com os reais problemas enfrentados pelo corpo docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com as rápidas e tecnológicas mudanças, muito se ouve sobre o conceito de inovação. Inovar não é necessariamente sobre o descarte de tudo que existe para criação de uma coisa inédita. Mas muitas vezes o novo é construído a partir do que se tem, ou superando uma ideia, resgatando-a e aperfeiçoando conforme o contexto. Como defende Pogré (2020) a inovação deve ser avaliada com base no que está sendo alterado e por qual motivo deverá ser



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



feita, pois, existe uma ciência construída pela história, com uma contribuição coletiva que pode trazer indicadores que demarcam as mudanças.

A compreensão de aperfeiçoamento profissional permanente, abordado por Vieira (2014), baseado nas ideias pedagógicas de Saviani, são estratégias que servem de inspiração para a melhoria dos índices educacionais nos municípios, sendo:

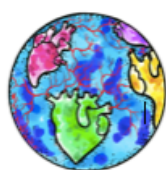
- 4.1 Implantação de uma sistemática de atendimento setorial que permita atuação direta do Departamento junto à escola e ao professor.
- 4.2 Utilização dos dias da semana móvel para atendimentos setorizados por áreas e por séries.
- 4.3 Programação de oficinas sobre temas diversos e por solicitação da escola.
- 4.4 Realização de cursos diversos de capacitação.
- 4.5 Formação de grupos de estudos sobre temas relevantes e novas metodologias.
- 4.6 Intercâmbio de experiências entre instituições educacionais (CURITIBA, 1987, APUD VIEIRA, 2014, P. 64).

Continua,

Para suprir as carências dos docentes nesses aspectos, foram oferecidas inúmeras oportunidades de formação continuada ao corpo docente, por meio da realização de encontros, seminários e congressos, no início de cada semestre e durante o ano letivo. Procurou-se facilitar a participação dos professores mediante a oferta de cursos de forma flexível. Condicionava-se a promoção na carreira docente à participação nos cursos, como maneira de se estimular o professor a investir na sua formação. (VIEIRA, 2014, p. 64).

Nesse sentido, é possível afirmar que a formação continuada precisa ser repensada dentro do quadro da efetivação de direitos, que envolva políticas de apoio técnico, teórico, pedagógico, melhorias na estrutura e funcionamento da escola, acompanhamento permanente e diálogo com o contexto da comunidade, sem esquecer da intencionalidade sociopolítica que uma educação emancipadora possui.

Desse modo, um ensino-aprendizagem almejado é o da prática da liberdade (BELL HOOKS, 2020) que trate o sujeito como alguém pensante, capaz de fazer escolhas e de saber como funciona a sociedade na qual está inserido, a alguém capaz de tomar decisões e que construa um mundo melhor do que o encontrou, levando em consideração as relações humanas, natureza, e maneiras de viver, que crie alternativas que fujam da lógica neoliberal e desses dados alarmantes de aprendizagem.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Desse modo, é importante pensar em detalhes que permeiam o planejamento e as intencionalidades das formações,

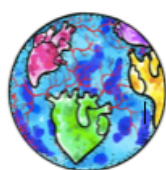
Considerando que o planejamento é um ato de intervenção técnica e política, seria essencial que o profissional por ele responsável (planejador) estivesse preparado para manter uma articulação permanente a fim de estabelecer coordenação entre a esfera técnica, o nível político e o corpo burocrático. Esta articulação seria indispensável para que o planejador se preparasse para manter uma postura autônoma na estrutura e no sistema de relações das instituições e da sociedade. (CALAZANS, 2003 p.15).

À vista disso, pensar as formações no planejamento educacional não deve ser algo isolado, deve-se atentar ao fazer pedagógico prático, mas também ao peso crítico, reflexivo que consiga visualizar as intencionalidades por trás do fazer educacional escolhido, de forma que o docente consiga visualizar o que está fazendo, que tenha sentido. Assim, a educação não pode ser apenas uma reprodução de módulos prontos, sem contextualizar com a realidade da escola e da sociedade.

Dentro de uma sociedade capitalista conforme temos, o enfoque educacional é direcionado ao mercado e não podemos perder de vista a construção do ser como um todo, pois essa forma de condução da sociedade tem trazido várias problemáticas ambientais, sociais, e a educação como parte deste nicho, acaba por também sofrer os impactos, sendo a formação continuada impactada por uma educação rasa e ligada ao mercado.

Desse modo, a aprendizagem não acontece como deveria, o Estado finge que oferta a formação, a escola finge que abarcou a todos e todas, o professor ensina como pode e os estudantes aprendem o mínimo diante de tantas negações de direitos.

Nos indicadores notamos tudo isso, não dá mais para fingir, pois o que está em jogo são as pessoas que irão construir o futuro, é muita responsabilidade, elas precisam e têm todo o direito de saberem e aprenderem sobre a sociedade atual, sobre a construção do saber pela humanidade para que possam fazer escolhas conscientes e assim, ajudem a construir um mundo mais evoluído do que esse que temos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



O estudo da Tese “A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC” de Rayana Lourenço, publicado em 2020, trouxe uma importante contribuição na nossa reflexão acerca do potencial formativo dos últimos Programas oficiais de Formação em Serviço destinados aos professores da Educação Básica. Desse modo, a autora aponta as fragilidades existentes nas bases dos programas de formação continuada pensados até então, como os destacados no seguinte trecho:

(...) a análise em questão evidencia fragilidades existentes no PNAIC e, conseqüentemente, em todos os demais programas formativos instituídos nos últimos anos, como: GESTAR I; PROFA; PRALER; Programa Letra e Vida; GESTAR II; Proinfantil; Pró-Letramento; Programa Ler e Escrever; e PARFOR; por apresentarem estrutura formativa, características e objetivos muito semelhantes aos do Pacto. Identificou-se que, apesar dos esforços empreendidos, as propostas formativas concretizadas nos Programas governamentais reincidem em erros, apresentando limitações passíveis de melhorias, o que sinaliza, em vez de ações formativas com caráter inédito e bem-sucedido, apenas ensaios a serem melhorados para o delineamento de futuras propostas que possam vir a ser mais efetivas em contexto formativo. (LOURENÇO, 2020, p. 16)

Nessa perspectiva, é importante destacar que não basta a oferta, tem de observar a raiz da problemática, ou seja, a formação que não analisa os contextos social e escolar, não percebe as reais dificuldades do ensino e do aprendizado não traz resultados significativos. É necessário sim, uma política em massa, principalmente que parta das reais dificuldades do território e das escolas, e não de cima para baixo, como trazem esses programas, realidades plurais precisam de ações plurais e específicas, para que haja êxito em sua efetivação.

METODOLOGIA

O objetivo geral desta pesquisa foi continuar o levantamento, a partir dos Bancos de Dados Oficiais (dados primários), a existência de informações sobre as vertentes adotadas pelos municípios do TSSF para garantir o sistema de formação continuada dos docentes no período de 2016 a 2020 e as suas nuances. Foram objetivos específicos: a) Levantar a situação de funcionamento dos Conselhos Municipais de Gestão da Educação e da Infância e Adolescência nos municípios do TSSF; b) Identificar, a partir de consulta a banco de dados



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



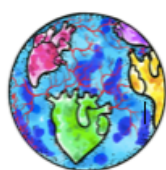
oficiais e trabalhos acadêmicos, as iniciativas e experiências inovadoras de formação continuada de professores (no Brasil e no Mundo), que sirvam de referência; c) Elaborar notas técnicas e/ou artigos acadêmicos acerca dos levantamentos produzidos, fornecendo dados que possam servir de referência para os municípios do TSSF; e, d) Socialização das ações de pesquisa junto aos componentes da equipe e ao Grupo de Pesquisa Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE).

A pesquisa foi de cunho quanti-qualitativa, pois, seguindo à lógica, a primeira, vem “como a abordagem que recorre à estatística para explicação dos dados e a segunda que lida com interpretações das realidades sociais” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p.34). Desse modo, esta abordagem permite analisar os dados concretos e refletir as subjetividades que permeiam o TSSF. A primeira etapa foi dedicada à procura de dados, identificação de cada um dos sites abertos e gratuitos, com o encaminhamento de e-mails em busca de acesso às informações e estatísticas, sempre salvando os indicadores de interesse do projeto. Subsequente, foi realizada uma análise dos dados, transformando-os em gráficos, tabelas e análises críticas, para serem anexadas ao site do (OBSERVE-TSSF), fazendo com que ele ganhe ainda mais forma e conteúdo, sendo esse o objetivo central da pesquisa maior.

Vale ressaltar, que todo o processo, do início à finalização do projeto, se deu de maneira dialogada com o grupo de pesquisa, entre pesquisadoras e orientador, nas várias reuniões que aconteceram quinzenalmente ao longo do período de novembro de 2020 a outubro de 2021.

RESULTADOS

Os resultados e discussões deste relatório referem-se ao período da pesquisa sobre "As Vertentes Utilizadas pelos Municípios do TSSF para garantir o sistema de Formação Continuada dos Docentes", a partir de um levantamento de informações e Dados, que colaboram para criação do OBSERV-TSSF, realizado no período entre novembro de 2020 a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

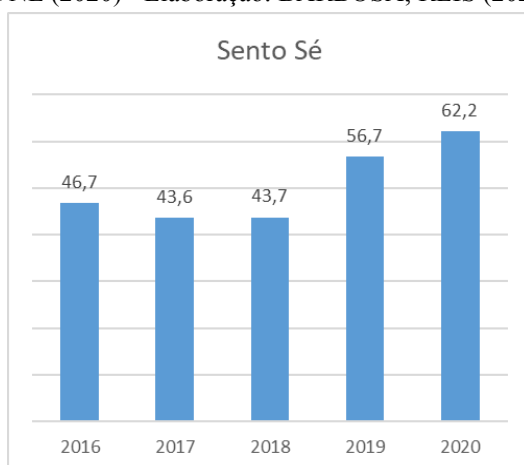


outubro de 2021. Diante disso, seguem os procedimentos, resultados e reflexões a partir dos números encontrados e referenciais teóricos estudados.

Dessa maneira, conforme as leituras e o levantamento realizado, nas plataformas do QEdu, OPNE e CACS-FUNDEB do FNDE, foi possível construir uma série de gráficos, dentro das temáticas a seguir:

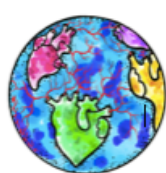
Figura 01: Percentual de docentes da educação básica com formação continuada atuantes no município de Sento Sé (2016-2020)

Fonte: OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2021)



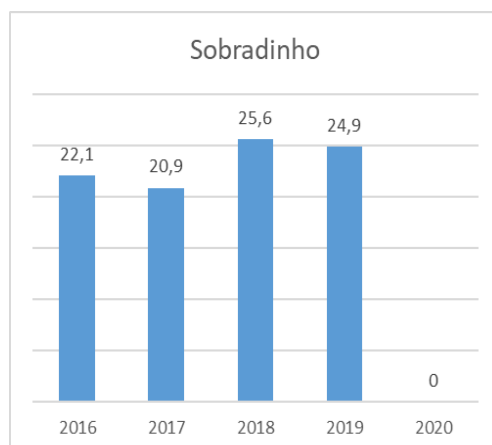
Ao analisarmos o município de Sento Sé é possível observar uma queda na oferta da formação continuada entre 2016 e 2017, e um pequeno avanço a partir de 2018, em que sai de 43,7 para 62,2 em 2020. Já no que diz respeito ao aprendizado dos alunos segundo a prova Brasil aplicada em 2019, 20% É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas e 24% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede municipal de ensino. Nesse sentido, vale destacar que há um descompasso entre oferta e aprendizagem dos discentes, que pode ocorrer por vários fatores, tendo em vista a escolha dessa formação.

Figura 02: Percentual de docentes da educação básica com formação continuada atuantes no município de Sobradinho (2016-2020):



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

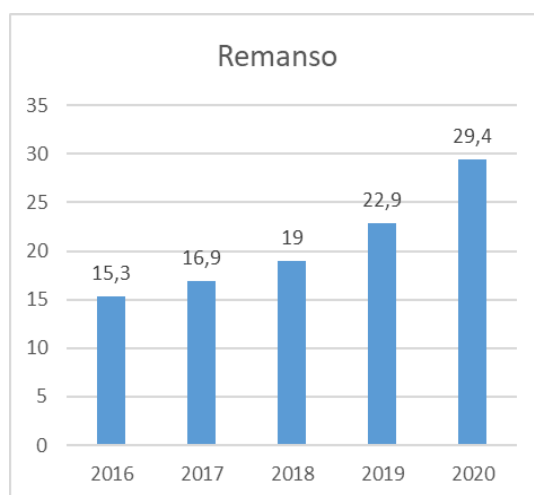




Fonte: OBSERVE-TSSF (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2021)

Nas buscas feitas no Observatório do Plano Nacional de Educação não foi possível encontrar os dados de 2020 do município de Sobradinho, até a última tentativa levantamento em 15 de julho de 2021. Nessa perspectiva, vale expor que a dificuldade não foi algo isolado apenas nesse município. De forma geral, no ano de 2021, muitos dos dados foram encontrados de maneira dificultosa nos sites de transparência. Entretanto, os indicadores de 2016 a 2019 demonstram que nesse período cerca de 70% dos docentes da rede não receberam formação continuada.

Figura 03: Percentual de docentes da educação básica com formação continuada atuantes no município de Remanso (2016-2020):



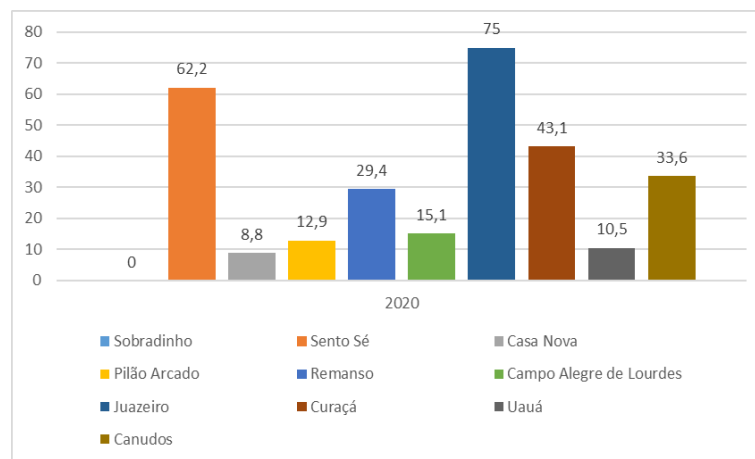
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Fonte: OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2021)

O município de Remanso tem apresentado um crescente aumento consecutivo de sua oferta, iniciando saindo de 2016 com 15,3 e chegando em 2020 com o índice de 29,4. Em contraponto com aprendizagem dos discentes segundo a prova Brasil aplicada em 2019, 24% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas e 38% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede municipal de ensino.

Figura 04: Professores da educação básica com formação continuada na rede municipal do Território Sertão do São Francisco (2020)



Fonte: OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2021)

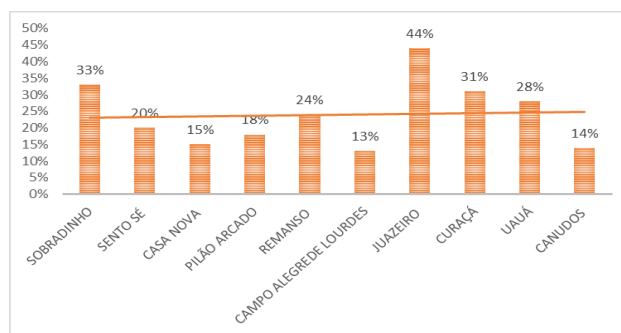
No recorte por município dos dados referentes a aprendizagem dos alunos, com base no resultado da Prova Brasil 2019, foi possível observar a proporção de alunos com aprendizado adequado a sua etapa escolar.

Figura 05: Percentual de aprendizado adequado para etapa escolar na competência de matemática até o 5º ano na rede municipal de ensino no TSSF, segundo a prova Brasil de (2019)



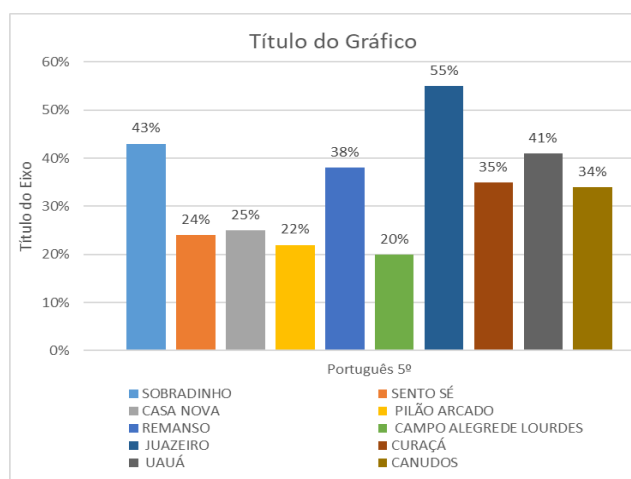
X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL





Fonte: OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2021)

Figura 06: Percentual de aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede municipal de ensino no TSSF, segundo a prova Brasil de (2019)



Fonte: OPNE (2020) - Elaboração: BARBOSA; REIS (2021)

Os indicadores educacionais são uma maneira de acompanhar como está sendo efetivada a educação, em um panorama de fácil visualização, é possível ser visto adiante. Neste trabalho serão destacados (03) três dos 10 (dez) municípios do TSSF, e nesses foi possível observar que o direito à formação continuada não tem chegado, tem sido baixa a oferta, e que os municípios precisam se atentar eles são responsáveis, mas cabe destacar que



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



X WECSAB
Internacional
PPGESA UNEB

esse *déficit* é um espelho/reflexo das políticas em âmbito nacional e global, de uma negação dos direitos educacionais, do direito de aprender e de pensar uma sociedade melhor.

É alarmante visualizar que muitos municípios não alcançaram um desempenho adequado, e está na hora despertar para criar de soluções que melhorem esses índices e a melhoria desses signifiquem a melhoria das pessoas, de um povo, de um território, de uma cultura, da sociedade como todo, sendo o este o nosso chamado, tanto na formação continuada, como na educação como um todo.

Sendo assim, conclui-se que o TSSF ainda precisa intensificar a garantia desse direito, pois mais da metade dos municípios ainda não ofertam nem 50% de formação ao ano, o que se torna preocupante e relevante de ser analisado.

Como demonstrado nos gráficos, em alguns dos municípios que possuem melhores indicadores com uma quantidade significativa de docente formados e conselhos ativos, esta realidade reflete na aprendizagem adequada dos alunos e no sucesso na sua etapa escolar, como demonstraram os dados do QEdu. Entretanto, quando há um número de oferta significativa, mas, mesmo assim o aprendizado continua baixo, é preciso investigar o tipo de oferta e os múltiplos determinantes que influenciam no campo do ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

A formação continuada é uma estratégia fundamental para o aprimoramento do fazer docente e deve estar inserida de maneira nítida no projeto político pedagógico das escolas, podendo ser pensada como forma de acompanhamento no cotidiano escolar ao longo dos desafios do ano letivo e não apenas como uma ação pontual desvinculada a realidade, no início dos semestres, o que quase sempre acontece com as jornadas pedagógicas, mas espetáculos do que aprendizagens.

Os modos como têm acontecido as formações continuadas segundo Lourenço (2020) não tem alcançado o melhor resultado para os estudantes, docentes e indicadores gerais da



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



escola e municípios, conforme comprovam os dados colhidos no Qedu e no OPNE. Logo, é possível afirmar que as iniciativas vigentes não têm conseguido alcançar os docentes com êxito, têm faltado constância, escuta e identificação das reais dificuldades. Assim, o direito a formação continuada tem sido negado no TSSF, como mostram os dados.

Vale destacar, que não basta a oferta de maneira quantitativa, tem de observar a parte qualitativa, observando a raiz da problemática, ou seja, levar em consideração o contexto social e da escola, vendo as reais dificuldades de ensino aprendido, pensar a partir disso maneira de sanar as lacunas. Assim, é necessária uma política em massa que sobretudo comece, pelas reais dificuldades de cada município do território, e não de cima para baixo como traz muitos dos programas vigentes, realidades plurais precisam de ações plurais e específicas, para que haja êxito em sua efetivação.

Além disso, uma das possibilidades no que diz respeito a formação é abrir concursos e seleções, pois, os contratos frequentemente utilizados deixam os docentes em constante rotatividade, dificultando assim o acompanhamento da formação continuada. E, para além das formações básicas de curto prazo, é preciso garantir, também, as condições necessárias para que os docentes consigam ingressar nas formações de pós-graduações e de *stricto sensu*.

Imaginamos que nesse processo de ensino aprendizagem, em tempos remotos, corre-se o risco dos dados serem ainda mais preocupantes em 2021, o que nos faz propor uma forma da organização educacional e urgente, ainda nesse ano, uma vez que o direito a uma educação de qualidade ainda continua sendo distante, conforme mostram os resultados.

Ademais, indica-se o acompanhamento do site do OBSERV-TSSF (<https://observatorioic.wixsite.com/unebjua>), o Observatório do PNE e o Qedu como bancos de dados de livre acesso, para nortear as políticas públicas conforme apontam os indicadores educacionais por município.

Por fim, saudações a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e à Fundação de amparo a Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pelo financiamento da bolsa de Iniciação Científica que permitiu a realização deste trabalho. Este incentivo corrobora com a



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



permanência estudantil e alavanca a qualidade dos estudos e pesquisas em educação.

REFERÊNCIAS

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil - Novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Z; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Valter. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo. 6ª ed., Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v.21)

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 34, 2017.

POGRÉ, Paula. Avances y deudas pendientes en los intentos de transformación de las instituciones de formación docente en America Latina. **Autêntica**, Belo Horizonte, v. 12, p. 21-32, 2020. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.295>. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 23 set. 2021.

VIEIRA, A.M.D.P.A. Pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Curitiba. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/hanna/Downloads/8640378-Texto%20do%20artigo-10937-1-10-20150902.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTATO COM AS PALAVRAS PARTINDO DA LEITURA DE MUNDO

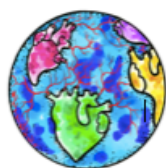
Adriana Maria Santos de Almeida Campana – UNEB/SEDUC
didacampana@yahoo.com.br

RESUMO - O governo federal, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pela primeira vez, distribuirá livros didáticos para alunos e professores da Educação Infantil de todo o país. A convocação para a escolha dos livros pelas escolas foi feita no início de agosto deste ano. Essa é uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com a Secretaria de Alfabetização (Sealf) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entendemos a importância de refletir sobre esta ação com embasamento nas normativas que regem a Educação Infantil, além de avaliar as obras indicadas para o seguimento, favorecendo uma visão ampliada do tema. Neste sentido, este artigo objetiva analisar dois dos livros didáticos que foram disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), bem como, compreender a intencionalidade do governo federal, relacionada àqueles indicados. Este trabalho conclui que a Política Nacional de Alfabetização (PNA) não dialoga com a BNCC (2017) no que diz respeito à Educação Infantil; assim, as atividades inseridas no livro didático, não respeita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de sua centralidade e identidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Livro didático. Política Nacional Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Dentre os avanços e melhorias que pudemos observar na educação brasileira nos últimos 30 anos, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi e é fundamental para promover a universalização e melhoria da educação básica. Segundo o portal do MEC, este programa é responsável pela distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma regular, sistemática e gratuita.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



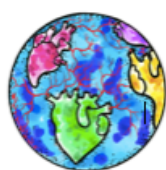
O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (MEC, 1998, s.p.)

Este ano, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pela primeira vez, o governo federal distribuirá livros didáticos para alunos e professores da Educação Infantil de todo o país. A convocação para a escolha dos livros pelas escolas foi feita no início de agosto deste ano, iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com a Secretaria de Alfabetização (Sealf) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Importante citar que a Sealf também é responsável pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, documento no qual, entre o público alvo, estão os alunos e professores da Educação Infantil.

Dessa forma, intencionamos nos aprofundar nos fatores que tendenciaram o governo atual a disponibilizar livros didáticos para a Educação Infantil, refletindo a proposta para este seguimento e analisando algumas obras com o intuito de relacioná-las com as normativas vigentes da Educação Infantil.

Partimos da fala do ministro Abraham Weintraub, que em suas redes sociais, em 25 de maio de 2020, destacou a conquista: “Pela 1ª vez, teremos livros didáticos para a educação infantil. Crianças da pré-escola terão contato com as palavras, a partir de 2022. Isso, faz parte de uma grande mudança no ensino!” Precisáramos compreender o significado de “contato com as palavras”. Refletimos a afirmação como um desconhecimento sobre as várias linguagens atualmente potencializadas na Educação Infantil ou uma percepção limitada sobre a leitura e escrita como decodificação.

De tal modo, qualquer uma das duas possibilidades estaria frágil em sua concepção. A BNCC (2017) relaciona palavras às práticas de linguagem, podendo ser oral, escrita, bem



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



como todas as outras linguagens contempladas no cotidiano da Educação Infantil (artística, motora, visual...). Paulo Freire em *A importância do ato de ler* (2001), aponta a leitura do mundo, dicotômica ao ato mecânico de decodificação, mas uma leitura a partir do contexto daquele que lê. A partir desta fala, iremos ponderar a “mudança do ensino” com base na análise dos livros didáticos aprovados para a escolha.

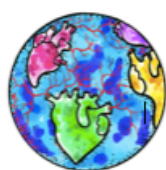
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição Federal de 1988, determina o atendimento de crianças de zero a 6 anos de idade, em creches e pré-escolas como um dever do Estado. Com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, unindo-se ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Desde então a Educação Infantil vem avançando no sentido de direitos das crianças enquanto sujeitos históricos. Em seu artigo 29 define que,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Falar em desenvolvimento integral é perceber as infinitudes de dimensões que atingem o desenvolvimento de uma criança e contemplá-las de maneira equânime. A BNCC trouxe a importante contribuição com os campos de experiências, sem protagonismo de algum campo em relação ao outro. E estes campos à serviço dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assim, brincando e interagindo, as crianças vivem a experiência. Mas como possibilitar tais experiências a partir de um livro didático?

Inicialmente devemos refletir sobre o livro didático, um material impresso que organiza o conteúdo escolar em um determinado tempo e em conformidade com uma cuidada progressão, obedecendo certa metodologia e inserido no universo escolar e em mais nenhum outro ambiente social. Mas como devemos intuir, o livro didático é **também** uma ferramenta de imposição e controle de conteúdo, cognitivos e simbólicos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



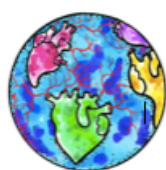
A escolha dentre este vasto território da cultura de alguns conteúdos em detrimento de outros implica uma decisão política, pela qual se priorizam ideias, conceitos e valores que poderão ser perpetuados por grupos ou sociedades que de alguma forma são detentoras do poder de decisão, representando o que um grupo priorizou como conteúdo escolar. (TEIXEIRA, 2011, 9418)

Nesse sentido, notamos o livro didático pautado na Política Nacional de Alfabetização (PNA), que em seu decreto já citado acima, considera a palavra *literacia* como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva e *numeracia* o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática. Diferentemente da BNCC (2017), as experiências, contextos e as próprias crianças não são consideradas em nenhuma parte do documento.

Além de conceitos inéditos em documentos oficiais brasileiros, descrito em seu capítulo V do decreto nº 9.765 (DOU, 2019, s.p.), refletimos a implementação da política através do: “[...] desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, descrevendo literacia emergente como “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização”. Portanto, o decreto está se referindo à necessidade de obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Educação Infantil e obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências que mais tarde são indicados no Edital do PNLD – 2022.

Com a intenção de um aprofundamento maior, partimos para a análise de alguns dos livros contemplados pelo ministério da Educação e que fizeram parte das escolhas de professores, coordenadores e gestores.

METODOLOGIA



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Em um primeiro momento, achamos pertinente procurar referências bibliográficas atuais sobre o tema. Nessa perspectiva, buscamos no *google* acadêmico as palavras: educação infantil e livro didático, colocando em ordem crescente de data. Foi possível encontrar 12 trabalhos entre artigos e Trabalhos de conclusão de curso. Apenas 3 destes traziam o objeto livro didático e sua relação com a criança da Educação Infantil. Destacamos Uma análise sobre a utilização de livro didático na educação infantil (PAULA, ARAUJO, 2020), onde as autoras concluem que o livro didático, apesar de ser uma ferramenta rica, mostra-se um desafio na educação infantil, uma vez que as professoras encontram dificuldades em administrar o tempo dedicado ao livro e às outras atividades. Ressaltam que o uso do livro tem ocupado grande parte da aula, deixando pouco tempo para as brincadeiras lúdicas, tão importantes na Educação Infantil.

Em um segundo momento, entendemos a importância de analisar alguns dos livros didáticos sugeridos para a Educação Infantil e estabelecer relação com as leituras realizadas. Estes livros fazem parte do Programa nacional do livro e do material didático (PNLD-2022) que estabelece em seu edital de escolha que,

A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) e pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Decreto nº 9.099/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, Decreto nº 9.765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA, e Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, faz saber aos interessados que se encontra aberto o processo de aquisição de obras didáticas e literárias no âmbito do PNLD.

No Edital de convocação para o processo de inscrição das obras, notamos a presença de 3 objetos: Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil; Objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil e Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



em evidências. Neste trabalho focaremos no objeto 1. Estes objetos acima deveriam obedecer aos critérios de avaliação descritos no edital nº 02/2020.

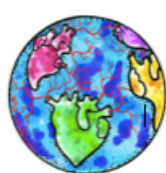
Importante salientar alguns pontos destes critérios para construirmos uma percepção sobre os livros didáticos a serem escolhidos para a Educação Infantil. No ponto 4.3 é destacado o critério de avaliação para o objeto 1 de pré-escola: “Quanto aos conteúdos de literacia, o Livro do Estudante Impresso abordará, de acordo com a BNCC e a PNA: 4.3.1. O componente essencial de preparação para a alfabetização "consciência fonológica e fonêmica".

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) trazem o conceito da criança, um sujeito completo, que participa da sua aprendizagem e produz cultura. Este vir a ser e ideia de incompletude, vista pelos olhos da biologia está ultrapassada (espero), assim como a incoerência da palavra preparação. A criança é compreendida como,

[...] 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, 2010, P.12).

Outro ponto que chama a atenção é um dos conteúdos de numeracia, presente em “4.4.2.1. Identificação de posições e direções, como “em cima” e “embaixo”, “à frente”, “atrás” e “entre”, “direita” e “esquerda”, “perto” e “longe”. Quando retomamos à BNCC e aos campos de experiências, posições e direções tornam-se apenas conteúdos fragmentados em um livro didático, o que vai na contramão do que pesquisadores da Educação Infantil entendem.

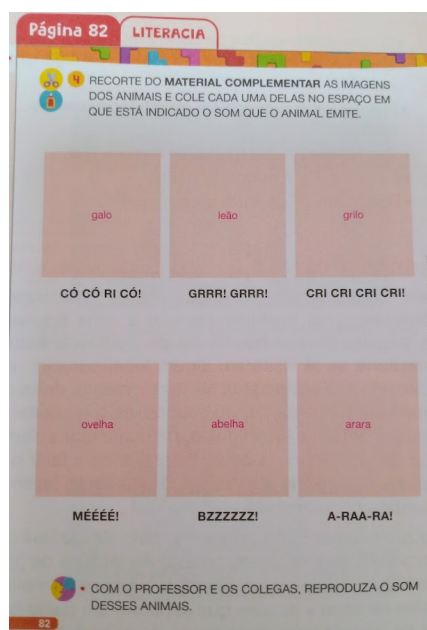
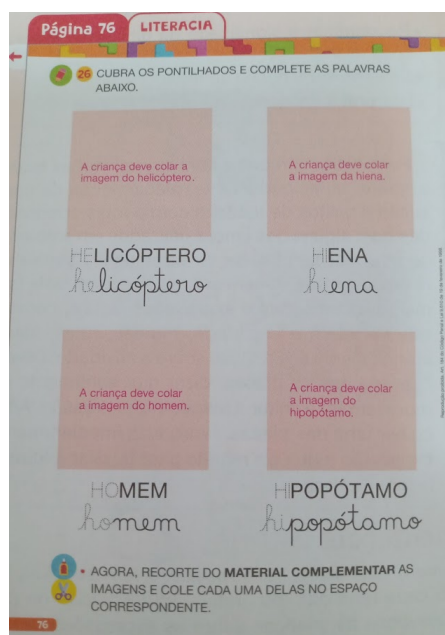
Escolhemos para análise as obras: *Infâncias: literacia e numeracia* de Silvana Rossi Júlio, da Editora Saraiva e *Desafios Educação Infantil* da Editora Moderna. Ambos foram indicados para a pré-escola, volumes únicos e escolhidos aleatoriamente. Os dois livros considerados eram manuais do professor.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Nas páginas iniciais das duas obras escolhidas estava a indicação de que as coleções estariam de acordo com os campos de experiências da BNCC e direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Destacamos duas das atividades dos livros:

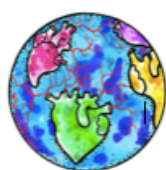


A figura 1, representa uma das atividades dos livros e pede para que as crianças cubram pontilhados e completem as palavras. A figura 2 pede que a criança relacione o som dos animais com as imagens. Percebemos atividades mecânicas e descontextualizadas que não respeitam os direitos de aprendizagens e desenvolvimento descritos na BNCC (2017), apesar de afirmarem uma relação.

As transcrições para estas atividades estão exemplificadas no manual do professor dos livros analisados. Assim, a atividade da figura 1 está relacionada com o código descrito na BNCC (2017, s.p): “EI03EO02 – Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações”. Sua transcrição passa a ser, segundo o manual do professor e o entendimento da PNA “[...] recortar imagens e colar nos espaços correspondentes (JULIO. 2018. p.82). Outro código referente à atividade 1 é

Figura 1 Infâncias. JULIO, p. 76

“EI03CG05 – Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



interesses e necessidades em situações diversas” (BNCC, 2017, s.p), que se relaciona com “[...] praticar o traçado da letra H em início da sílaba”(JULIO, 2018, p.76). Não estão descritos direitos de aprendizagens e desenvolvimento relacionados a esta atividade.

Para a atividade 2 o código da BNCC (2017, s.p.) relacionado é “EI03CG05 – Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas”. Sua transcrição é definida como “[...] recortar e colar imagens de animais nos espaços correspondentes ao som emitido”(JULIO, 2018, 111). Como direito de aprendizagem e desenvolvimento lemos: “[...] a proposta dessa página assegura à criança se expressar e brincar ao conversar sobre os sons que os animais emitem e ao imitar esses sons.”(JULIO, 2018, 112)

Outra atividade importante para reflexão é a representada na figura 3. A percepção de que os sentidos podem e devem ser registrados em uma folha de papel vão na contramão do conceito de experiência e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Quando olhamos para esta atividade, pensamos em propostas infinitas para trabalhar olfato e paladar com as crianças de maneira significativa e não em uma folha que limita o tempo do brincar e experimentar.

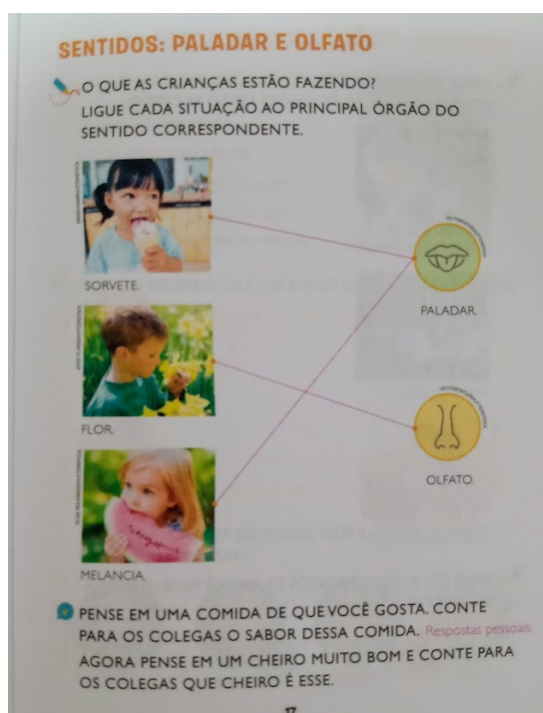


Figura 3 Desafios. MODERNA, p.17

X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



Importante salientar que as atividades escolhidas apontam aspectos bastante semelhantes às demais atividades dos dois livros citados, que priorizam a “preparação” para a alfabetização a partir da numeracia e literacia em suas páginas.

RESULTADOS

Importante frisar que este artigo fala de livro didático para a Educação Infantil e não de materiais de apoio como livros informativos, de literatura ou referenciais para o professor, que consideramos bastante salutar para as professoras.

Estamos realizando uma análise de 2 livros que foram disponibilizados pelo MEC para escolha das professoras. Procuramos saber se eles respeitam a identidade da Educação Infantil que vem sendo construída desde a Constituição de 1988, se são coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no que diz respeito a centralidade na criança e se buscam respeitar os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (2017).

O intuito deste trabalho não era o aprofundamento de cada atividade, mas uma reflexão sobre o todo, a partir de avanços importantes para a Educação Infantil que não podem retroceder. Com vista a promover uma análise reflexiva, mesmo que inicial, sobre esta escolha do livro didático na educação infantil, no mínimo discutível, no que se refere as escolhas e incoerências que emergem, como por exemplo, colocar a criança para cobrir, ou ainda, se podemos experimentar, realizar atividades nas quais as crianças sejam desafiadas na realidade e entorno que a circunda, por que limitar em uma página impressa?

Embora relativamente novo, pois é uma decisão deste ano, para o seguinte, é preciso considerar que a formação, qualificação e valorização do profissional de educação nesse contexto se faz urgente, inclusive para não aceitar decisões como esta na própria atuação profissional. A preocupação primordial é com a limitação de aprendizagens, criação e autonomia a serem construídas, sejam negligenciadas e/ou prejudicadas, se esta se tornar uma política de orientação à práxis pedagógica. Defender a leitura, literatura infantil e a tecnologia



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



livro como *medium* de interação das crianças não significa limitá-las às páginas do livro didático.

Em todos os documentos e textos lidos neste trabalho a partir de 2019, as palavras evidências científicas são citadas. Mas falar de evidências científicas sem destacar sociologia da infância, pedagogia da infância, antropologia da infância e tantas outras áreas de pesquisa que auxiliaram na compreensão do desenvolvimento infantil na sociedade é levar este aprendizado para dentro de um laboratório isolado.

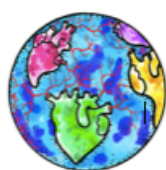
CONCLUSÃO

A análise dos documentos e dos chamados livros didáticos, nos trouxe uma preocupação com concepções ultrapassadas de criança e de leitura e escrita. A criança é vista como um sujeito passivo e a leitura como algo desconectado do contexto da criança, além da prática mecânica da escrita e sua memorização constante. O papel da professora se resume a transmissão de conteúdo impresso, desconsiderando, em seu planejamento, os saberes que partem da criança e suas curiosidades, inerente a fase do desenvolvimento.

O livro didático limita possibilidades de interações e brincadeiras, tão explicitados nos documentos oficiais da Educação Infantil. Além disso, não permitem trocas de experiências para um planejamento que parta da criança, pois o livro já está pronto.

O excesso de indicações relacionadas à ciência verdadeira, não indica que esta proposição é melhor ou é a única verdadeira. Mostra a exclusão de áreas que não podem ser descartadas em uma pesquisa ética, por exemplo. A antropologia da criança suscita questões importantíssimas; a sociologia trouxe possibilidades e limitações que devem ser estudadas e propostas, a pedagogia está refletindo e agindo. Mas a psicologia cognitiva como única base teórica é fingir que crianças estão em bolhas de experimentação.

REFERÊNCIAS



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. Brasília: **Diário Oficial da União**. Decreto nº 9.765, de 11 de Abril de 2019. Disponível em://https://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/doi=2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431 Acesso em 05 out 2021.

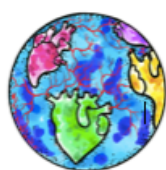
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

JULIO, Silvana Rossi. **Infâncias: literacia e numeracia**: educação infantil: pré-escola: volume único: crianças pequenas de 4 a 5 anos (4 a 5 anos e 11 meses). São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

MODERNA. **Desafios**: educação infantil: manual do professor: organizadora Editora Moderna: obra coletiva. Editora responsável Veronica Merlin Viana Rosa Bianco. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.

PAULA, Lara Pinheiro de; ARAUJO, Ludmilla Carneiro. **Uma análise sobre a utilização de livro didático na educação infantil**. Revista Científica UNIFAGOC-Multidisciplinar. V.5, n.1, 2020. Disponível em: <https://revista.fagoc.br/index.php/multidisciplinar/article/view/665> Acesso em 01 out 2021.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Significados do livro didático na cultura escolar**. Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR, Paraná. p.9416-9426, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5550_3648.pdf. Acesso em 20 set 2012.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



A BUSCA ATIVA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA ESTADUAL EDUARDO COELHO EM PETROLINA-PE

Marcia Araújo Ribeiro Lima - Escola Estadual Eduardo Coelho em Petrolina-PE
marciaarlima@uol.com.br

Elane Cristina Nunes de Souza - Escola Estadual Eduardo Coelho em Petrolina-PE
elanensouza@yahoo.com.br

Palavras-chave: Busca ativa; Educação de Jovens e Adultos; Direito à educação

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Eduardo Coelho vem, desde abril do ano de 2020, durante o período de pandemia do coronavírus, realizando atividades remotas com suporte na plataforma do *Google Sala de Aula* (ou *Classroom*), que exige uso de aparelho digital e *internet*. Desde o início, percebemos pouca participação dos estudantes na realização das atividades propostas pelos professores.

A falta de participação dos estudantes, em sua maioria, se deve ao fato da localização onde moram, pois se trata de um bairro onde não tem sinal de internet adequado para baixar e usar o aplicativo *conectaaí*.

A minoria que começou participando é de estudantes que moram em localização mais propícia ou no entorno da escola (região central da cidade de Petrolina-PE), que também dispõem de aparelho celular compatível. Muitos não conseguem baixar o aplicativo “*Conectaaí*” *internet* disponibilizada pelo governo do Estado, porque seus aparelhos de celular não são modernos.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



No turno da tarde, no que diz respeito ao número de estudantes cadastrados no “Google sala de aula” (*Classroom*), identificamos que alguns estão inseridos com mais de um *e-mail* e também com o *e-mail* dos pais, ou ainda, costumam entrar e sair da plataforma com frequência. Este cenário do turno da tarde reflete no resultado de participação dos estudantes de forma positiva e negativa ao mesmo tempo, porque quando vamos fazer o levantamento das atividades postadas, este movimento nos impede de apresentar resultados precisos, por conta de que a contagem de atividades realizadas não confere com o número total de estudantes cadastrados. Por exemplo, *os e-mails* cadastrados na plataforma aparecem em número maior que as atividades postadas. Esse fenômeno se dá porque esse movimento situa-se na evidência de que alguns estudantes procuram os professores e enviam atividades por outros aplicativos mais comuns do seu dia-a-dia, como por exemplo, *WhatsApp* privado e outras redes sociais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para iniciar os registros dessa sessão, ressaltamos que a nossa prática educativa de busca ativa ancora-se na luta pelo direito à educação dos estudantes jovens e adultos, tendo como fundamentação teórica o aporte legal nacional e universal da Constituição Federal de 1988 que no artigo 205 determina esse direito como direito de todos, para todos, dever do Estado e da família. Reforçando esse aporte, Carlos Roberto Jamil Cury (2010) afirma que o direito à educação é um termo que está na lei e nasce do caráter contraditório que a acompanha, principalmente, porque nela sempre reside uma dimensão de luta, luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras e por sonhos de justiça pois, principalmente porque “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. (CURY, 2002, p. 242)

Para Cury (2002), a ligação entre o direito à educação escolar e à democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e, progressivamente, reduzir as desigualdades.

METODOLOGIA

O caminho metodológico do nosso trabalho foi percorrido nas etapas registradas abaixo:

No dia 06 de junho de 2020, a equipe gestora e pedagógica se reuniu com os professores para alinhar as ações de “busca ativa” e organizar do calendário de aulas.

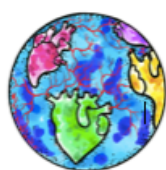
No dia 27 de agosto de 2020, em reunião virtual, reforçamos a seguinte pauta:

1. Sistema de apadrinhamento de turmas para “busca ativa” de alunos (contato pelo *WhatsApp*), participação, orientação e apoio aos alunos na plataforma do *Classroom* – postagem de atividades, explicação das aulas, dúvidas em geral, a fim de que os alunos participem com mais frequência).

A partir da reunião do dia 02 de junho de 2020 foi acordado entre todos que compõe a Escola Estadual Eduardo Coelho um empenho maior na mobilização em torno da “busca ativa” dos estudantes. Todos os setores da escola foram envolvidos neste propósito que continua sendo praticado rotineiramente durante o ano letivo de 2021.

Para a execução deste propósito, estamos realizando outras práticas de mobilização como: telefonemas para os contatos dos estudantes e familiares, orientando sobre a permanência nas aulas, sobre a participação e responsabilidades no processo de aprendizagem, de construção do conhecimento, de formação e de conclusão dos estudos.

Com base nas conversas por telefone com os estudantes e/ou responsáveis, identificamos que a baixa frequência nas aulas remotas, mais uma vez, encontra-se relacionada à falta de aparelho celular moderno, a outros casos, ao o fato de ter um único aparelho celular para mais de três estudantes de uma mesma família, à falta de manuseio do aplicativo e dentre outras problemáticas pontuais e particulares das famílias, problemáticas que estão relacionadas à doença, a estudantes com deficiência, dificuldades financeiras, desemprego e outras tantas dificuldades sociais e econômicas que os sujeitos das classes trabalhadores do Brasil estão enfrentando na realidade desse governo e da pandemia da Covid 19.



**X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL**



Mediante conversas com estudantes/familiares e levantamento da problemática citada, oportunizamos na reunião do dia 15 de setembro de 2020, que se repetiu agora em 2021, que teve como pauta um diálogo sobre a Instrução Normativa 007/2020 e avaliação diagnóstica, um repasse ao grupo de professores da realidade levantada durante os contatos de busca, solicitando dos professores e demais colaboradores da escola, mais esforço e empenho na “busca ativa”, bem como das constantes práticas de acompanhar, explicar, apoiar e colaborar com os estudantes, tanto com os que já estão inseridos na plataforma do *Classroom*, quanto os alunos com deficiência e outros casos particulares do Ensino Médio EJA.

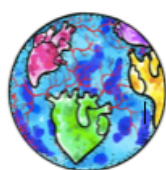
Nessa reunião, o gestor detalhou e reforçou a tarefa do apadrinhamento das turmas a fim de que os professores buscassem sempre responder aos questionamentos dos alunos sobre as atividades postadas *online*, bem como acolhê-los numa escuta sensível que segundo Barbier, (1998) é uma escuta atenta que percebe os detalhes, indo além do que é dito por palavras, levando também em consideração os olhares e a postura que o outro apresenta pois nessa escuta sensível tudo que acontece não passa despercebido.

Nessa direção, após essas insistentes ações de “busca ativa” desses estudantes, oportunizamos mais uma reunião virtual no dia 29 de setembro de 2020 com o corpo docente da escola para atender a decisão do Governo do Estado no que diz respeito ao retorno das aulas presenciais do Ensino Médio da EJA - EMEJA.

Nessa reunião foi discutido e planejado as aulas presenciais dos turnos da tarde e da noite que tem turmas de EMEJA e, também, na mesma discussão associada, foi socializado o planejamento do trabalho presencial correlacionado com o horário das aulas, carga horária e disponibilidade dos professores que não apresentam impedimentos por questões de saúde, e ou ainda menores riscos de contaminação pelo Covid-19.

No andamento da reunião, os professores foram orientados sobre a elaboração da avaliação diagnóstica, sobre o planejamento das aulas presenciais e sobre os procedimentos da equipe gestora e pedagógica, na validação das aulas remotas e presenciais, bem como, sobre os de registros das evidências nas planilhas para posterior lançamento no SIEPE, como forma de comprovação e garantia de que a escola está se empenhando na busca ativa dos estudantes e, da mesma forma, seguindo as deliberações da GRE/Petrolina e do governo do Estado.

Ainda no que diz respeito às ações de busca ativa já realizadas, nos reunimos em conselho de classe, de forma presencial, no dia 10 de novembro de 2020, a fim de listar, junto



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



aos professores, o número de estudantes que se encontram participando das aulas remotas e presenciais.

Após um longo momento de diálogo sobre as particularidades educacionais de cada estudante listado, identificamos que a maioria dos estudantes que não estão assíduos nas aulas remotas, atribuem suas faltas às dificuldades financeiras de suas famílias em adquirir um aparelho celular moderno, bem como um computador que suporte o aplicativo. Outras problemáticas mencionadas pelos professores durante esse diálogo no conselho de classe, foram as de que alguns alunos que tinham participação ativa durante as aulas presenciais, passaram a não contactar mais com a escola. Mediante as relações aproximadas do grupo de professores com os estudantes e seus familiares, essa falta de contato é atribuída à mudança de endereço ou telefone das famílias, à falta de condições financeiras para comprar um aparelho celular e ainda por ocorrer que, nas realidades sociais de alguns estudantes, a busca de emprego tem sido prioridade no horário escolar.

Fortalecendo os relatos dos professores, foi identificado também que as atividades impressas se configuram um ponto positivo na busca ativa dos estudantes, principalmente porque um número expressivo de familiares e estudantes estão pegando-as na escola e devolvendo-as respondidas.

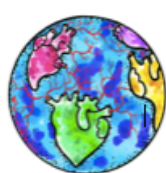
Outra indicação do grupo de professores como ação fortalecedora da busca ativa que já está sendo implementada desde a terceira semana de novembro de 2020, é a veiculação do carro de som chamando os estudantes na sua comunidade para o retorno às aulas presenciais da EMEJA, acompanhada do informe a respeito das atividades impressas disponibilizadas pela escola.

RESULTADOS

Essas ações já apresentam resultados concretos e reforçam nossa luta pela concretização do direito à educação dos estudantes da EJA, que aos poucos já estão atendendo à nossa chamada e pegando as atividades impressas na escola a fim de concluir os estudos do Ensino Fundamental -EJA e do Ensino Médio - EMEJA.

CONCLUSÃO

Por fim, diante do comprometimento de todos, identificamos retornos e resultados significativos no aprendizado de alguns estudantes. Mesmo timidamente e não alcançando 100% de nossa perspectiva de retorno dos estudantes, de permanência e de conclusão dos



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL



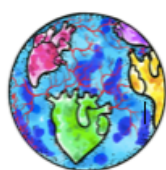
estudos, consideramos que a participação de alguns estudantes em cada turma, somando o presencial e o remoto alternado, já se configura uma melhora, pois, diante da nossa realidade escolar e das dificuldades listadas/enfrentadas pelos estudantes sobre o movimento de produção de suas vidas, bem como por ser o público da escola oriundo das classes populares de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, exercendo as atividades laborais de trabalhadores ambulantes, entregadores, agricultores, de colhedores de frutas nos perímetros irrigados, de pedreiros, de encanadores, de eletricitistas, de ajudantes de pedreiros, de jardineiros, de ajudantes de loja de bicicleta, de domésticas de diaristas e ainda residentes em bairros periféricos distantes da escola, o número que encontra-se frequentando é, pra nós, configurado um ganho e um resultado significativo, possibilitado pelo nosso trabalho insistente de busca ativa.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, P. 168-99.

CURY. Carlos Roberto Jamil. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO; Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 de out. 2021.



X WORKSHOP NACIONAL E I
INTERNACIONAL

